

Szkoła równych szans

Namysł
teoretyczny
i rozwiązania
praktyczne

REDAKCJA NAUKOWA

Piotr Kostyło

Szkoła równych szans

Namysł
teoretyczny
i rozwiązania
praktyczne

Szkoła równych szans

Namysł
teoretyczny
i rozwiązania
praktyczne

REDAKCJA NAUKOWA

Piotr Kostyło

Komitet Redakcyjny

Jarosław Burczyk (przewodniczący)
Grzegorz Domek, Roman Leppert, Katarzyna Matuszak-Gołda,
Jolanta Mędelska-Guz, Krystian Obolewski,
Helena Ostrowicka, Ireneusz Skowron (sekretarz)

Recenzent

Dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, prof. uczelni

Redakcja językowa

Barbara Jędraszko, Tomasz Mrożek (rozd. 17, 19)

Korekta

Beata Kostrzewska Grafika Słowa, Marcin Grabski Mesem (rozd. 12–15),
Beata Bociąg Editio (rozd. 11, 17)

Opracowanie typograficzne, skład

Diana Makulska/Podpunkt, Mariusz Skarbek

Projekt okładki

ArtStudio

Teksty zawarte w publikacji wykorzystano na podstawie licencji udzielonej
przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

Projekt okładki: © Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz 2019

Utwór nie może być powielany i rozpowszechniany w całości ani we fragmentach
bez pisemnej zgody posiadacza praw autorskich

ISBN 978-83-8018-307-0

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
(Członek Polskiej Izby Książki)
Redakcja: 85-092 Bydgoszcz, ul. Ogińskiego 16
tel. 52 32 36 729, e-mail: wydaw@ukw.edu.pl
<http://www.wydawnictwo.ukw.edu.pl>

Poz. 1944. Ark. wyd. 17,0

Spis treści

10

Wstęp

Piotr Kostyło

1

Wprowadzenie w problematykę wyrównywania szans w edukacji

18

O różnym rozumieniu „równych szans” edukacyjnych

Zbigniew Kwieciński

26

Nowe nierówności społeczne a edukacja

Mirosław J. Szymański

46

Tożsamość, edukacja i płeć: dynamika (poza)szkolnych dyskursów

Agnieszka Gromkowska-Melosik

62

Konstruowanie (nie)równości w edukacji – teoria i rzeczywistość

Tomasz Gmerek

84

Szkoła równych szans: ograniczenia solidaryzmu społecznego i siła myślenia krytycznego

Piotr Kostyło

2 **Badania empiryczne w obszarze wyrównywania szans w edukacji**

102

Dziecko w szkole: poczucie przynależności a poczucie wykluczenia

Agnieszka Wilczyńska

118

Szanse rozwoju poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Raport z badań empirycznych

Maria Deptuła

142

Różnice w osiągnięciach dziewcząt i chłopców a zaangażowanie i satysfakcja na lekcjach języka polskiego i matematyki na przykładzie uczniów klas IV szkoły podstawowej

Szymon Borsich

160

Wiedza na temat niepełnosprawności ruchowej i jej związek z postawami młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością ruchową

Magdalena Wędzińska

3 **Środowisko uczniów i narzędzia wyrównywania szans w edukacji**

182

Środowisko lokalne jako czynnik różnicujący edukację szkolną dziecka

Bożena Matyjas

198

Coaching edukacyjny jako efektywna metoda wyrównywania szans w edukacji

Edward Torończak

220

Edukacja międzykulturowa a wykluczenie rówieśnicze z perspektywy wyrównywania szans edukacyjnych. Jak osiągnąć sukces edukacyjny w pracy z uczniami?

Magdalena Bartoszak

234

Rola edukacji muzycznej w procesie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży

Katarzyna Forecka-Waśko

248

Czy w przedszkolu i szkole jest miejsce na inicjatywę dziecka? Znaczenie partycypacji dziecka w procesie uczenia się

Anna Krzyżanowska

4

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami a wyrównywanie szans w edukacji

270

Jakie szanse mają w polskiej szkole uczniowie ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się?

Marta Bogdanowicz

286

Uczniowie zdolni w systemie edukacji – od identyfikacji barier rozwoju do modelu wsparcia

Tomasz Knopik

302

**Przemoc rówieśnicza a specjalne potrzeby edukacyjne.
Uwarunkowania zjawiska i propozycje rozwiązań
profilaktycznych**

Piotr Plichta

320

**Uczeń ze spektrum autyzmu w szkole. Przykłady
możliwych trudności i ich rozwiązań**

Krystyna Pomorska

334

Dziecko z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD) w szkole

Marta Jerzak

354

Bibliografia

387

Autorzy

Wstęp

Prezentowana tu książka *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne* jest pokłosiem ogólnopolskiej konferencji naukowej, która odbyła się w Gdyni w dniach 19–21 maja 2019 r. Konferencja pod hasłem *Szkoła równych szans* zgromadziła dwudziestu prelegentów, specjalistów w dziedzinie wyrównywania szans edukacyjnych, prowadzących badania w różnych dyscyplinach i zajmujących się różnymi aspektami tego zagadnienia. Tym, co łączyło wszystkie wystąpienia, a także co spaja zebrane tu teksty, jest przekonanie, że nierówności edukacyjne są stanem niepożądanym i szkodliwym, hamującym rozwój potencjału jednostek i możliwości harmonijnego funkcjonowania społeczeństwa. W związku z tym należy dążyć do zrozumienia, czym jest to zjawisko, a także podejmować świadome i racjonalne działania mające na celu z jednej strony zapobieganie nierównościom edukacyjnym, z drugiej zaś eliminowanie ich tam, gdzie już się ujawniły.

Wyrównywanie szans edukacyjnych jest przykładem wyrównywania szans w ogóle, szerszego procesu kulturowego, wynikającego z założeń demokracji liberalnej, organizującej funkcjonowanie współczesnych państw rozwiniętych. Zasada równości jest podstawą zarówno demokratycznego wyłaniania władzy, jak i traktowania przez władzę tę jednostek i ich praw. Na tle innych obszarów wyrównywania szans, np. w dostępie do ochrony zdrowia lub pomocy prawnej, wyrównywanie szans edukacyjnych charakteryzuje się dwiema specyficznymi cechami. Po pierwsze tym, że im lepszy dostęp do edukacji mają ludzie, tym lepsze perspektywy na przyszłość otwierają się przed nimi. Dobra edukacja jest zazwyczaj gwarancją dobrego życia. Po drugie, wyrównywanie szans edukacyjnych pozostaje niemal w całości w gestii państwa lub – szerzej – władzy publicznej. Dzięki objęciu dzieci i młodzieży

powszechnym obowiązkiem szkolnym władza ta może realizować lub wspierać programy, które są racjonalne, kierowane do wszystkich i które nie są nastawione na zysk.

Pozytywny wydźwięk wyrównywania szans edukacyjnych musi być postrzegany w kontekście ciągłości zmagania o szkołę równych szans. Mamy tu do czynienia z nigdy niekończącym się przedsięwzięciem, ponieważ społeczeństwa, w których przebiega proces edukacji, podlegają ciągłym przemianom. Wraz z nimi ujawniają się zjawiska będące źródłem nowych nierówności, a te z kolei wymagają wdrażania nowych programów przez państwo, społeczności lokalne i jednostki. Za przykład może posłużyć kwestia wzrostu liczby dzieci imigrantów w szkołach państw przyjmujących. Niezależnie od tego globalny charakter kultury skłania nas do ciągłego porównywania polskiego systemu edukacji z systemami zagranicznymi. Zestawienia takie mogą ujawniać wiele obszarów, w których jeszcze nie podejmujemy działań lub nasze dotychczasowe przedsięwzięcia okazują się nieefektywne. Rodzi to pragnienie wprowadzania nowych rozwiązań, na które być może – z różnych względów – nie jesteśmy jeszcze gotowi lub na które nas po prostu nie stać.

Teksty zgromadzone w niniejszej książce są podzielone na cztery bloki tematyczne.

W pierwszym, zatytułowanym *Wprowadzenie w problematykę wyrównywania szans w edukacji*, znalazły się teksty opisujące całokształt zjawisk związanych z wyrównywaniem szans edukacyjnych, odnoszące się do różnych koncepcji i teorii, ujmujących i/lub wyjaśniających to zjawisko całościowo, zazwyczaj w odniesieniu do badań empirycznych. Blok ten rozpoczyna się tekstem Zbigniewa Kwiecińskiego. Autor, badający od kilku dekad zjawisko nierówności edukacyjnych, uwypukla jego polimorficzność oraz przedstawia pięć konkurujących ze sobą sposobów jego rozumienia, do których przedstawiciele nauk społecznych odwołują się dziś najczęściej. W drugim tekście Mirosław J. Szymański, podkreślając związek nierówności edukacyjnych z nowymi nierównościami społecznymi, zastanawia się, w jakim stopniu (o ile w ogóle) strukturalne reformy polskiego szkolnictwa w ostatnich 20 latach ograniczyły zjawisko nierówności. Tekst Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, przywołujący bardzo liczne badania empiryczne, analizuje nierówności edukacyjne w kontekście pojęcia płci kulturowej (gender) i pokazuje trwałość stereotypów w tym obszarze. Z kolei Tomasz

Gmerek w swoim tekście dokonuje przeglądu stanowisk związanych ze stratyfikacyjną funkcją edukacji, wyodrębniając dwa modele edukacyjne, anglosaski i skandynawski, jako ilustracje dwóch ideologii – elitarnej i egalitarnej. Wreszcie tekst Piotra Kostyły odróżnia dwa wymiary wyrównywania szans edukacyjnych: aksjologiczny i lokalny z jednej strony oraz epistemologiczny i uniwersalny z drugiej. Dzięki temu można wyróżnić dwa częściowo niezależne od siebie rezultaty wyrównywania szans – znalezienie atrakcyjnego zatrudnienia i nabycie umiejętności myślenia krytycznego.

Drugi blok tematyczny, *Badania empiryczne w obszarze wyrównywania szans w edukacji*, zawiera cztery teksty będące prezentacją tzw. ilościowych badań empirycznych, prowadzonych zarówno w modelu korelacyjnym, jak i eksperymentalnym. Badania te, dotyczące z konieczności wąskiego obszaru rzeczywistości społecznej, charakteryzują się dużą zawartością informatywną, wynikającą z ich rzetelności metodologicznej. Zarówno namysł nad wcześniejszymi badaniami, sformułowane problemy badawcze, określenie zależności między zmiennymi, dobór grup badawczych, a także statystyczna analiza wyników są przykładem solidnej pracy badawczej. Agnieszka Wilczyńska, której tekst otwiera ten blok, przedstawia ujawnione zależności między poczuciem przynależności a poczuciem wykluczenia u młodych ludzi, a także podejmuje kwestię włączania młodzieży w środowisko społeczne. Z kolei Maria Deptuła prezentuje rezultaty badań dotyczących poczucia bezradności uczniów klas IV, V i VI na lekcjach języka polskiego i matematyki, podkreślając, że wzrasta ono z każdym rokiem nauki. Rozdział Szymona Borsicha, dotyczący zaangażowania i satysfakcji uczniów klas IV na lekcjach języka polskiego i matematyki w zależności od płci uczniów, przynosi interesujące wskazówki co do różnic między dziewczynkami i chłopcami w tym względzie. Magdalena Wędzińska natomiast w swoim tekście pokazuje zależności między wartościami preferowanymi przez młodzież a jej postawami wobec osób niepełnosprawnych ruchowo, wskazując równocześnie na znaczenie rzetelnej wiedzy w kształtowaniu tych postaw.

Trzeci blok tekstów, *Środowisko uczniów i narzędzia wyrównywania szans w edukacji*, rozpoczyna się rozdziałem Bożeny Matyjas pokazującym związek nierówności edukacyjnych ze środowiskiem zamieszkania uczniów. Autorka uwypukla nie tylko różnice (które zdają się zanikać) między środowiskami miejskim i wiejskim, ale także zróżnicowanie

(które zdaje się wzrastać) w obrębie każdego z nich. Rozdział autorstwa Edwarda Torończaka, dotyczący coachingu edukacyjnego i jego potencjału w wyrównywaniu szans edukacyjnych, przesuwa akcent w kształceniu z tradycyjnego przekazywania wiedzy przez nauczyciela na budowanie przez niego klimatu zaufania, bezpieczeństwa i skutecznej komunikacji z uczniem. Z kolei Magdalena Bartoszak w swoim tekście pokazuje związek edukacji międzykulturowej z przeciwdziałaniem wykluczeniu rówieśniczemu uczniów cudzoziemskich w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych. Katarzyna Forecka-Waśko zaś pisze o edukacji muzycznej i jej możliwościach wyrównywania szans edukacyjnych. Autorka analizuje zmiany, jakie w obszarze dostępu do muzyki przynosi współczesna kultura, a następnie pokazuje na przykładach, w jaki sposób można włączać dzieci i młodzież do kręgu twórców i odbiorców muzyki. Piąty rozdział, autorstwa Anny Krzyżanowskiej, ogniskuje się na zagadnieniu inicjatywy dziecka i jego udziału w procesie uczenia się. Autorka, nawiązując do literatury przedmiotu i swoich doświadczeń pedagogicznych, podkreśla znaczenie zachęcania dzieci do wykazywania inicjatywy we wzmacnianiu ich autonomii.

Czwarty blok, zatytułowany *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami a wyrównywanie szans w edukacji*, dotyczy sytuacji, gdy nierówności edukacyjne ujawniają się w kontekście funkcjonowania uczniów z dysleksją, uczniów zdolnych, uczniów ze spektrum autyzmu oraz uczniów z nadpobudliwością ruchową (ADHD). O wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów z dysleksją pisze Marta Bogdanowicz, specjalistka w tej dziedzinie, która nie tylko wyjaśnia, na czym polega dysleksja, ale także pokazuje, w jaki sposób można skutecznie promować praktyczne rozwiązania w tym obszarze, m.in. przepisy prawne. Tomasz Knopik, przedstawiając zagadnienie wyrównywania szans edukacyjnych uczniów zdolnych, zwraca uwagę na niewystarczające wsparcie psychologiczno-pedagogiczne oferowane tym uczniom i jednocześnie proponuje wykorzystanie modelu GROW (grupa – równowaga – osiągnięcia – wsparcie) jako efektywnego narzędzia do pracy z nimi. Rozdział autorstwa Piotra Plichty dotyczy szerszego problemu uwikłania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przemoc rówieśniczą. Zagadnienie to według Autora wymaga dalszych studiów, ponieważ w omawianym obszarze brakuje programów profilaktycznych i przykładów dobrych praktyk, a nauczyciele nisko oceniają własne kompetencje w zakresie pracy z takimi uczniami.

Z kolei Krystyna Pomorska w swoim rozdziale zajmuje się autyzmem, pokazując charakterystyczne trudności, których doświadczają uczniowie z tym zaburzeniem, i udzielając precyzyjnych wskazówek w zakresie metod pracy z nimi. Marta Jerzak, której tekst zamyka czwarty blok, podejmuje kwestię pracy z uczniami z ADHD. Omawia obowiązujące klasyfikacje, opisuje najbardziej charakterystyczne objawy ADHD, zwraca uwagę na znaczenie odróżniania jego symptomów od niepożądanых zachowań, proponując jednocześnie strategie pracy z dziećmi z tym problemem.

Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów jest przedsięwzięciem uniwersalnym, podejmowanym przez wszystkie współczesne państwa. Wymaga ono w pierwszej kolejności teoretycznego, w tym filozoficznego, namysłu nad racjami, które przemawiają za takim działaniem, a także rzetelnej wiedzy o społeczeństwie, w którym nierówności te mają być eliminowane. W drugiej kolejności należy opracowywać i wdrażać stosowne rozwiązania praktyczne oraz dokonywać ich ewaluacji. Mowa tu o złożonych i dynamicznych procesach, często trudnych do uchwycenia. Zebrane tu teksty oferują wartościowe wskazówki, w jaki sposób rozumieć nierówności edukacyjne, a także podejmować działania na rzecz ich usuwania. Obszerna bibliografia stanowi dodatkową pomoc w dociekaniach w tym obszarze. Książka może być bogatym źródłem wiedzy zarówno dla uczonych i studentów zajmujących się problematyką nierówności edukacyjnych, jak i dla praktyków – nauczycieli, pedagogów, psychologów, a także dla rodziców, którzy dostrzegają fundamentalne znaczenie wyrównywania szans w edukacji.

dr hab. Piotr Kostyło, prof. uczelni
redaktor naukowy

1

Wprowadzenie w problematykę wyrównywania szans w edukacji

O różnym rozumieniu „równych szans” edukacyjnych

Zbigniew Kwieciński

W rozdziale¹ przedstawiono sposoby rozumienia „równych szans” edukacyjnych w czterech typach rozwiązywania konfliktu między obowiązującymi w demokracji zasadą równości i zasadą wolności, przekształcającą się w kapitalizmie w zasadę wolności bogacenia się, gromadzenia dóbr i konsumpcji. Typy te zostały sformułowane przez Johna Rawlsa w teorii sprawiedliwości społecznej. Są to: „równy start” w rywalizacji ekonomicznej; równe prawo do udziału w dostępie do dobrej edukacji; równy dostęp do dobrej edukacji oraz demokratyczna równość udziału w dobrej edukacji, proporcjonalna do udziału w strukturze społecznej, dzięki sprawiedliwej redystrybucji dochodu narodowego. Jest też piąte rozumienie „równych szans” jako równości osiągnięć edukacyjnych – to marzenie z utopii komunistycznej. Ponadto autor skupił się na badaniach Richarda Wilkinsona i Kate Pickett, którzy wykazali korelację między wysokim zróżnicowaniem dochodów w różnych krajach świata a epidemicznym występowaniem patologii społecznych. W Polsce różnice w dochodach oraz strefa ubóstwa zwiększają się.

— Słowa kluczowe:

równe szanse
niepowodzenia szkolne
teoria sprawiedliwości
badania podłużne
problem redystrybucji

1 Jest to zmieniona wersja tekstu opublikowanego w 2007 r. jako *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, „Nauka” 4, s. 35–42.

On different understanding of educational “equal opportunity”

Zbigniew Kwieciński

The chapter discusses the understanding of educational “equal opportunity” in four types of conflict resolution of the democratic principle of equality and the principle of freedom, which under capitalism transforms into the principle of freedom of enrichment, accumulation of goods and consumption. These types were formulated by John Rawls in his theory of social justice. These are: “equal start” in economic competition; equal right to participate in access to good education; equal access to good education, and democratic equality of participation in good education proportional to participation in the social structure, thanks to the fair redistribution of national income. There is also a fifth meaning of “equal opportunities” as the equality of educational achievements – it is a communist utopia dream. The author focused on the research of Richard Wilkinson and Kate Pickett, who demonstrated correlation between high income disparities in different countries of the world with epidemic occurrence of social pathologies. In Poland the differences in individual income and the poverty zone are increasing.

—— **Keywords:**

equal chances

school failure

the theory of justice

the longitudinal research

the dilemma of redistribution

Równość w dostępie do wykształcenia gwarantuje konstytucja każdego państwa, które chce uznawać się za demokratyczne, w tym także Polski. Jednakże „równość szans” edukacyjnych bywa rozmaicie rozumiana.

Gdy pewien reformator oświaty wprowadził do struktury systemu edukacji trzyletnie gimnazjum, jako siódmy, ósmy i dziewiąty rok nauki w szkole ogólnokształcącej, uznał, że tym samym wyrównał szanse młodzieży wiejskiej i miejskiej, robotniczej i inteligenckiej, skoro odtąd wszyscy uczęszczają do szkoły średniej, i to do szkoły o jednakowym programie. Po roku istnienia nowego tworu strukturalnego pewien znany ekspert pedagogiczny po żmudnych i kosztownych badaniach empirycznych utwierdził ministra w tym oczywistym przekonaniu: tak, teraz (prawie) wszystkie dzieci mogą chodzić do niższej szkoły średniej o takim samym programie; „szanse zostały wyrównane”. Czyżby?

Kiedy w Toruniu tworzone Gimnazjum Akademickie dla młodzieży wybitnie uzdolnionej, także mówiono, że idzie o to, by wyrównać szanse uzdolnionej młodzieży z prowincji na rozwój ich zdolności, narażony zapewne na jakieś jego zagrożenie w ich środowiskach lokalnych. Nikt jednak nie udowodnił, że dzieci te, zgromadzone razem w internacie i rywalizujące zaciekle ze sobą, rozwijają się lepiej umysłowo i osobo-wościowo. Czy wykształcono tam wybitnych uczonych, wynalazców, wychowano nową arystokrację kultury, elity gospodarcze lub przywódców politycznych, czy może zadufanych w sobie egoistów, oderwanych od rówieśników i od problemów społecznych?

Byłem niegdyś na dużej konferencji nauczycieli nowatorów z Dolnego Śląska, uczestniczących w realizacji unijnego projektu „Równać szanse”. Okazało się, że wszystko, co robią nauczyciele, liderzy społeczni i animatorzy lokalni, i co jest dodatkiem do tego, co zwykle robi szkoła, zostało sfinansowane z tego projektu: i teatryki, i warsztaty plastyczne, i treningi sportowe, i ćwiczenia w żonglowaniu, i szkoły społeczne współfinansowane z budżetu państwa i przez rodziców. Cała ta oferta została skierowana do wszystkich chętnych, przy założeniu, że wyrówna ona szanse edukacyjne. Niby dlaczego?

Egzaminy zewnętrzne po szóstej klasie, w ostatnich klasach gimnazjum i liceum też miały służyć wyrównywaniu szans, choć od początku wzmagają i zaostwiają selekcję do szkół i usprawiedliwiają praktyki segregacyjne wewnątrz szkół szczebli ponadpodstawowych.

Kiedy po raz pierwszy jako badacz i nauczyciel przyjrzałem się temu, w jakiej nędzy żyje i wzrasta znaczna część dzieci wiejskich, jakie za-

ległości w umiejętnościach szkolnych ma większość z nich tuż przed ukończeniem szkoły podstawowej, nie wiedziałem od czego zacząć: nakarmić je (za co?) i umyć, pomóc (jak?) odrobić stracone lata szkolne, pomóc niektórym (którym?) wyrwać się z tej nędzy, pomóc im uciec stamtąd czy tylko to opisać?

Gdy Unia Europejska, bodajże dzięki hojności Angeli Merkel, dodała Polsce niemałe środki na „programy spójności” (czyli na programy wyrównywania w rozwoju regionów opóźnionych) na tzw. ścianie wschodniej, to jedną z pierwszych inwestycji z tych środków było wybudowanie w pewnym mieście z młodym, ale dużym i zasobnym uniwersytetem nowoczesnego centrum konferencyjnego. Co tu „uspójniono”, jakie zapóźnienia rozwojowe wyrównano?

Spróbujmy uporządkować tę tak rozmaicie rozumianą kategorię „równych szans” w edukacji. Wyrównywanie szans to działanie na rzecz osób, które nie z własnej winy utraciły możliwości wpływu na pełny rozwój własnych kompetencji, osób, które są lub mogą być ofiarami niesprawiedliwości społecznej, a zatem ponoszą skutki znacznego upośledzenia swojej drogi edukacyjnej i zablokowania swojego potencjału rozwojowego z powodów, na które nie mogły mieć wpływu.

Społeczne przyczyny niepowodzeń szkolnych albo selekcja społeczna w szkolnictwie, nierówności szkolne, tkwiące poza możliwością zaradzenia im przez konkretną osobę, są dość dobrze rozpoznane, zbadane i opisane. Mają charakter indywidualistyczny, związany z niepowtarzalnym wyposażeniem genetycznym każdej jednostki, jej talentami i brakami intelektualnymi, emocjonalnymi i fizycznymi, z jej indywidualną drogą rozwoju, jej własnymi motywacjami, wysiłkiem i efektami uczenia się. Zarazem mają one charakter środowiskowy, wiążą się z właściwościami społeczności, w której dziecko urodziło się i rozwijało, wyposażeniem tego środowiska rodzinnego i okolicznego w środki i wzory uczenia się, wsparciem indywidualnych wysiłków rozwojowych przez rodzinę, znajomych i obcych w tym środowisku. Przyczyny osiągnięć i niepowodzeń szkolnych mają też charakter kulturowy i interakcyjny. Wiążą się ze wzrastaniem i uczeniem się wzorów, stylów, smaków życia, języka, sposobów komunikacji i ekspresji od najbliższego otoczenia, a także z wyrabianiem w sobie wielu nieuświadomionych nawyków i sposobów wartościowania. Wszystko to steruje relacjami i losem jednostki, często poza jej świadomą kontrolą.

Wykonano wiele badań nad poszczególnymi rodzajami uwarunkowań powodzenia i niepowodzeń szkolnych, a ich autorzy skłaniają się mniej lub bardziej do deterministycznych wyjaśnień genetycznych, środowiskowych czy interakcyjno-kulturowych. Inni skłonni są zawierać sile wyborów, woli i pracy samych jednostek, nie uważają losu jednostki za jakkolwiek przesądzony przez zastane przez nią okoliczności wewnętrzne i zewnętrzne.

Próby syntetycznych ujęć (np. Pierre Bourdieu, Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron, Dennis E. Mithaug) prowadzą jednak do potwierdzenia kumulatywnego oddziaływania uwarunkowań indywidualnych, środowiskowych i kulturowo-interakcyjnych na losy i efekty edukacyjne jednostek, nawet jeśli udaje się udowodnić, że niektóre osoby wyrwały się z „pętli odtwarzania” społeczno-kulturowego i że owa „pętla” zawsze, w odniesieniu do każdej jednostki i do każdej fazy jej życia, jest niedomknięta (zawsze jest szansa przerwania owych zespolonych uwarunkowań).

Jednakże wiele, bardzo wiele dzieci od początku ich drogi edukacyjnej jest zagrożonych niepowodzeniami rozwojowymi nie z ich winy, a zagrożenia te są na tyle trwałe i silne, że bez pomocy nie uda się zminimalizować i zrekompensować ich oddziaływań.

Co więcej, zagrożenia niepowodzeniami edukacyjnymi i wykluczeniem z kultury najczęściej są poza polem świadomości podmiotów odbierających edukację. Rodzice zawierają rozwój swych dzieci szkole, a kryteria sprawiedliwości szkolnej są zupełnie różne od kryteriów sprawiedliwości społecznej. Nauczyciele i wszelkie rytuały szkolne aktywnie i intensywnie, choć na ogół nieświadomie, uczestniczą w utrwalaniu różnic naturalnych, kulturowych i społecznych między dziećmi.

Stąd też bierze się zasadność postulatów i programów wyrównawczych oraz hasła „równych szans” edukacyjnych.

Sądzę, że kategorię i postulat „równych szans” w edukacji można rozumieć na pięć sposobów, wychodząc od teorii sprawiedliwości Johna Rawlsa. Zauważył on, że we współczesnych państwach demokratycznych, a zarazem kapitalistycznych występuje nieusuwalna sprzeczność zasad wolności (w tym prawa do wolnej konkurencji gospodarczej) i równości (karier otwartych dla każdego). Sprzeczność tę rozwiązuje się przez różne powiązanie zasady pomnażania już posiadanych korzyści i zasady równych możliwości.

Pierwsze rozumienie „równych szans” wiąże się z systemem naturalnej wolności, zwłaszcza gospodarczej. Każdy ma inny potencjał, a system edukacyjny jest przystosowany do „obsługi” różnych zapotrzebowań. W takiej sytuacji „równe szanse” to tyle co szansa na wygraną w grze losowej. Każdy może wziąć w niej udział. Każdy może spróbować wygrać największą nagrodę. Niewiele jest tych wielkich nagród i niewielu je zdobędzie. Każdy jednak może do nich „wystartować”.

Okazuje się jednak, że taka obietnica „równych szans” jest ideologiczną złudą, ponieważ „równy” jest tylko „start”, symboliczny lub realny punkt wyjścia do wyścigu, którego efekt jest w dużej mierze przesądzony przez odmienne wyposażenie genetyczne, kulturowe i różne zaplecze środowiskowe. A zatem „równe szanse” to tyle co **podobny punkt wyjścia** dla wszystkich, to tak jak „równe szanse” mistrza olimpijskiego i pierwszego z brzegu amatora na starcie wyścigu.

Drugie rozumienie „równych szans” jest utożsamiane z **równym prawem** do udziału w pełnowartościowej edukacji i do konkurowania w niej o najlepsze wykształcenie. Temu towarzyszą nie tylko szerokie systemowe zabiegi o zabezpieczenie prawne dostępu do oświaty wszystkich szczebli, ale też starania o to, by „start” był w miarę możliwości najbardziej „równy” i by w toku całej drogi edukacyjnej każdy był należycie poinformowany o swoim miejscu w tej konkurencji. Temu służą wczesne ścieżki wyrównywania braków rozwojowych w okresie dzieciństwa przedszkolnego i szkolnego oraz kilkakrotne egzaminy zewnętrzne w porównywalnej skali narodowej.

Trzecie rozumienie „równych szans” edukacyjnych wiąże się ze staraniami o **równą dostępność** instytucji oświatowych, usług edukacyjnych i środków uczenia się. Służą temu gęsta sieć przedszkoli i szkół wszystkich szczebli, systemy dowożenia i internaty, powszechna dostępność bibliotek i internetu, systemy wielokrotnej szansy edukacyjnej (oświata dorosłych, łączenie nauki i pracy), ułatwienia dla niepełnosprawnych, kursy adaptacyjne dla określonych mniejszości itp.

Czwarte rozumienie „równych szans” edukacyjnych wiąże się ze sprawiedliwością pojmowaną jako równość autentyczna, prawdziwie demokratyczna. To **równy udział** poszczególnych grup społecznych i kulturowych w edukacji pełnej, jakościowo najlepszej, otwierającej drogę do elity narodowej. Jest to powiązane z działaniami na rzecz takiej redystrybucji wszelkich środków, aby każdy, kto bierze udział w konkurencji o najwyższy status poprzez edukację, mógł w niej uczestniczyć

bez wpływu przeszkadzających w tym okoliczności zewnętrznych, niekorzystnych warunków rodzinnych, środowiskowych, osobistych. Realizacja takiego ideału „równych szans” jest bardzo trudna, gdyż oznacza indywidualne diagnozowanie potencjału i warunków każdej jednostki i zapewnianie jej nieustannego wsparcia niwelującego i/lub kompensującego utrudnienia rozwojowe. Jak jednak to robić, nie zabierając szans tym z góry, „naturalnie” uprzywilejowanym, i nie pozbawiając tych wspomaganych samodzielności wyboru i szacunku dla własnego wysiłku?

Piąte wreszcie rozumienie „równych szans” edukacyjnych to **równość osiągnięć** dla wszystkich, niezależnie od warunków wyjściowych. Jest to rozumienie bliskie bolszewickiej odmianie marksizmu, komunistycznej „rewolucji kulturalnej” w Chinach, dziś ocierające się o granice absurdu. Ale czyż nie jest bliskie myśleniu typu: „Skoro wszyscy chodzą do jednolitego gimnazjum, to mamy prawdziwą demokrację i społeczeństwo powszechnie i ostatecznie oświecone”. Idziemy jednak jeszcze dalej: „Skoro każdy może ukończyć szkołę wyższą...”?

Każdemu normalnemu i zdrowemu społeczeństwu i państwu potrzebne są elity, utożsamiające się z dobrem wspólnym i zdolne do przeprowadzenia innym, równocześnie potrzebni są rzetelnie wykształceni w skali masowej obywatele, przygotowani do obejmowania różnorodnych ról zawodowych i do ich elastycznej zmiany. Dlatego każdemu trzeba zapewnić równe szanse na optymalny dla niego rozwój i zachowanie własnej odrębności i неповtarzalności, kompetencji krytycznego rozpoznawania sytuacji.

Na koniec chcę podkreślić, jak wielką wagę mają różnice położenia społecznego dla jakości życia ludzi w oglądzie globalnym i w przebiegu życia jednostek. Dwa przykłady empiryczne.

Dwoje amerykańskich uczonych z zakresu medycyny społecznej – Richard Wilkinson i Kate Pickett – przeanalizowało zależności między wielkością dochodu na głowę mieszkańca danego kraju a różnymi osiągnięciami i plagami społecznymi. Wyniki swoich badań opublikowali w książce z 2008 r. *The Spirit Level*, której tytuł w tłumaczeniu polskim mówi sam za siebie: *Duch równości. Tam, gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej* (Wilkinson, Pickett 2011). Okazuje się, że w krajach o najwyższych nierównościach występuje mniejsza aktywność obywatelska, ludzie częściej chorują fizycznie i psychicznie,

częściej są otyli, masowe są uzależnienia od używek, częściej występuje śmiertelność niemowląt, więcej jest nastoletnich matek, życie trwa krócej, więcej jest samobójstw, bardziej nasilona jest przestępczość, więcej ludzi przebywa w więzieniach, gorsze są wyniki w nauce, niższe aspiracje młodzieży do osiągania zawodów wymagających wysokich kwalifikacji, długotrwałego kształcenia i kilkustopniowych aplikacji w specjalistycznych praktykach. Do krajów o najwyższych różnicach należą np.: Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Portugalia, Australia, Włochy, Singapur. I odwrotnie: w krajach o niskich różnicach dochodów poziom i jakość życia we wszystkich tych wymiarach są wyższe. Do takich krajów należą np. Japonia, Finlandia, Szwecja, Norwegia, Dania, Austria, Belgia, Holandia.

W badaniach podłużnych, czyli wieloletnich badaniach tej samej próby, śledziliśmy z naszym toruńskim zespołem związku osiągnięć szkolnych z położeniem społecznym rodziny uczniów kończących ósmą klasę, następnie różnice w losach życiowych tych samych osób z sukcesem w edukacji podstawowej i osób z niepowodzeniami szkolnymi na tym poziomie (Kwieciński 2003). Odbyliśmy z nimi duże wywiady biograficzne, gdy mieli 30, 40 i 50 lat, obecnie w analizie są badania tych osób już 60-letnich. Najkrócej rzecz ujmując, można stwierdzić, że pomiędzy biegunami czy sektorami osób z wczesnymi sukcesami szkolnymi i osób z wczesnymi niepowodzeniami szkolnymi zachodzą głębokie różnice nie tylko w poziomie życia i w położeniu społeczno-zawodowym, ale właściwie w każdej sferze życia osobistego, rodzinnego, społecznego, obywatelskiego, w orientacjach aksjologicznych, ideologicznych i politycznych, a także w zdolnościach do wspomagania edukacji własnych dzieci; a ich dzieci, które także badaliśmy, powtarzają los rodziców. Ci słabsi, a jest ich wielu (około 30 do 40% populacji), czują się bezradni ekonomicznie i życiowo, są bierni jako obywatele, nie akceptują zmian ustrojowych, jakie zaszły i trwają w Polsce od lat 90. XX w. Oczekują wsparcia i opieki ze strony państwa. Są „klientelą” wyborczą populistów politycznych.

Nowe nierówności społeczne a edukacja

Mirosław J. Szymański

W rozdziale¹ autor przedstawia zarówno tło historyczne nierówności społecznych, jak i istotę równości i nierówności społecznej. Charakteryzuje także teoretyczne interpretacje nierówności społecznych w ujęciu funkcjonalnym, liberalnym i w myśli radykalnej, a także dwa rodzaje nierówności społecznych: tradycyjne nierówności strukturalne i charakterystyczne dla naszych czasów nierówności dynamiczne. W tym kontekście omawia współczesne nierówności edukacyjne w Polsce i w innych krajach. Autor dowodzi, że strukturalne reformy szkolnictwa w niewielkim stopniu poprawiają szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze środowisk nieuprzywilejowanych, ponieważ zależą one od długotrwałych procesów socjalizacji i wychowania w rodzinie oraz od głębokich przemian szkoły i pracy nauczycieli, uwzględniających wymagania XXI w.

—— **Słowa kluczowe:**
nierówności społeczne
nierówności strukturalne
nierówności dynamiczne
nierówności edukacyjne

1 W rozdziale autor wykorzystał fragmenty własnego opracowania *Nierówności, edukacja, życie wartościowe*, opublikowanego w 2018 r. w książce Czerepaniak-Walczak, M., Madalińska-Michalak, J., Śliwerski, B., *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, Kraków: Impuls.

New social inequality and education

Mirosław J. Szymański

In this chapter the author presents the historical background of social inequalities as well as the essence of social equality and inequality. Theoretical interpretations of social inequalities are described from functional, liberal and radical perspectives. Two types of social inequality are discussed: traditional structural inequalities and dynamic inequalities, that are characteristic of our times. In this context, contemporary educational inequalities in Poland and in other countries are characterised. It is argued that structural reforms in education do little to improve the educational opportunities of children and young people from disadvantaged backgrounds. They depend on long-lasting processes of socialisation and upbringing in the family as well as of profound changes in school and teachers' work, taking into account the requirements of the 21st century.

—— **Keywords:**

social inequalities

structural inequalities

dynamic inequalities

educational inequalities

— Tło historyczne

Nierówności między ludźmi są trwałym atrybutem społeczeństwa. Nie znamy wszakże takiej formacji społecznej, w której by one nie istniały. Część z nich jest nieuchronna, bowiem wiąże się z cechami biopsychicznymi każdego człowieka. Poszczególne osoby różnią się między sobą pod względem fizycznym i psychicznym, mają odmienne zasoby genetyczne i związane z tym predyspozycje do rozwoju. Różne są też zainteresowania i motywacje ludzi, a także wysiłki i wytrwałość w dążeniach do stawianych celów. Rozwój jednostki w dużej mierze zależy jednak także od warunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych, w których się ona znajduje. Te zaś nigdy nie były jednakowe dla wszystkich. Różnice między poszczególnymi osobami powiększają się w ciągu życia i mają w coraz większej mierze podłoże społeczne. Niebagatelne znaczenie ma także aktywność jednostki. Nawet największy potencjał zdolności ujawniany w dzieciństwie może być zmarnotrawiony, jeśli dziecko nie znajdzie ani wsparcia w rozwijaniu tych zdolności w nauce i pracy, ani wytrwałości i woli niezłomnej do pokonywania trudności.

Nawet wśród patriarchalnych Słowian ludzie byli podzieleni na odrębne stany. Znajdowało to wyraz w ich ubiorze, wzajemnych relacjach, zachowaniach, miejscu w hierarchii społecznej. Dostrzegane nierówności znacznie powiększyły się w czasach feudalnych, kiedy takie cechy jak miejsce urodzenia i położenie społeczne niemal całkowicie decydowały o losach jednostek. Ktoś, kto urodził się w rodzinie „przypisanych do ziemi” chłopów pańszczyźnianych, miał z góry określoną biografię, naznaczoną ciężką pracą, życiem w biedzie. Zupełnie inna była sytuacja „szlachetnie urodzonych”, zwłaszcza arystokratów. Ich środowiskiem codziennym były pałace i dwory, ze specyficzną kulturą, obecnie określaną mianem wysokiej.

Kapitalizm w zasadzie nie zmniejszył nierówności, ale nadał im odmienny charakter. Głównym czynnikiem stratyfikacyjnym nie było już pochodzenie społeczne – stał się nim stan materialny, uzyskiwany dochód. Mniejszą rolę odgrywał już status przypisany, związany z miejscem urodzenia i przynależnością do określonej rodziny i otaczającego środowiska. Czynnikiem znaczącym stawał się majątek, stan posiadania, niezależnie nawet od tego, w jaki sposób został osiągnięty. Dochód oraz inne atrybuty finansowe w coraz większym stopniu wyznaczały

drogę życiową człowieka i jego rodziny. Stawały się także podstawowymi wyznacznikami szans edukacyjnych młodego pokolenia.

W ciągu wielu dziesięcioleci czynniki społeczne i ekonomiczne były niemal wyłącznymi determinantami szans edukacyjnych oraz stawały ich konsekwencją karier zawodowych i innych osiągnięć życia poszczególnych osób. Miały one wpływ na dostęp do szkół i spełnianie ich wymagań. W rezultacie młode osoby z rodzin społecznie uprzywilejowanych otrzymywały kredencjały – cenione dyplomy szkolne, które dawały dostęp do prestiżowych zawodów i znaczącej pozycji społecznej (Collins 1979). Uprzywilejowanie społeczne, związane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny, przekształcało się za pośrednictwem szkolnictwa w inny rodzaj znaczącego uprzywilejowania związanego z osiągnięciami edukacyjnymi. Działo się tak do czasu, kiedy zachwiała się determinująca rola czynników przesądzających o mobilności jednostek, związanych z ich położeniem społecznym i sytuacją ekonomiczną. Wówczas pojawiły się inne czynniki. Jednym z nich stało się zapotrzebowanie szybko rozwijającej się gospodarki na zdolnych i odpowiednio wykształconych kandydatów do pracy, którzy mogliby w znacznym stopniu przyczynić się do sukcesu przedsiębiorstw w gospodarce rynkowej. Oczywiście dawało to możliwości awansu społecznego nielicznym, niemniej jednak edukacja nabierała znaczenia emancypacyjnego. W miarę postępów demokracji i sukcesów w urzeczywistnianiu praw obywatelskich dla wszystkich stopniowo stawała się coraz bardziej istotnym czynnikiem mobilności społecznej, jedną z głównych dróg możliwego awansu społecznego, budowania indywidualnej kariery jednostki.

Emancypacyjna funkcja edukacji mogła się jednak uwidocznic dopiero wówczas, gdy dostęp do kształcenia został odpowiednio poszerzony. Stało się to możliwe, gdy procesy industrializacji zaczęły wymuszać upowszechnianie kształcenia w coraz to szerszych kręgach społecznych, gdy już nie tylko kadry zarządzające w przedsiębiorstwach, ale wszyscy pracownicy musieli mieć niezbędną wiedzę i umiejętności. Stopniowo zakres tej wiedzy i tych umiejętności znacznie się poszerzał. Wymuszało to upowszechnianie edukacji na kolejnych szczeblach kształcenia. Proces upowszechniania kształcenia nie od razu prowadził do egalitaryzacji społeczeństwa. Przez długi czas szkolnictwo miało charakter dualistyczny, bowiem wcześniej wyodrębniało dwa tory kształcenia – akademicki dla uprzywilejowanych i praktyczny dla

mas. Było to milcząco akceptowane przez społeczeństwo, w którym panowało przekonanie, że nierówności społeczne są naturalną cechą życia społecznego. Jak pisał Ryszard Wroczyński, pozytywiści, którzy w licznych utworach domagali się dostępu do oświaty dla ludu, nie wiązali z tym postulatu zniesienia zasadniczych nierówności stanowych. Broniąc się przed takim zarzutem formułowanym przez środowiska konserwatywne, Aleksander Świętochowski, jeden z głównych liderów polskich pozytywistów, mówił, że przedstawicielom tego obozu „nie chodziło o żadną dziwaczną i utopijną formę społeczeństwa, która by wypychała obywatela do karczmy, a chłopca do salonu” (za: Wroczyński 1963, s. 12).

Niemniej jednak edukacja zaczęła być postrzegana jako miejsce samorealizacji, jako trampolina do sukcesów, droga do lepszego, bardziej wartościowego życia. W każdym kolejnym pokoleniu przywiązywano do niej coraz większą wagę. Zwłaszcza po II wojnie światowej wiele krajów znacznie zwiększyło nakłady na oświatę. Radykalnie wzrastał jej udział w dzielonym dochodzie narodowym. Sądzono, że oświata jest motorem rozwoju gospodarczego, ma też duże znaczenie dla kondycji społeczeństwa, może zapobiegać dewiacjom moralnym i koszmarom wojen. Także obecnie w wielu raportach¹ różnych organizacji społecznych i ekonomicznych zaleca się upowszechnianie oświaty i kształcenia w szkołach wyższych jako środek przeciwdziałania ciągłemu wzrostowi nierówności społecznych na świecie.

W Polsce, wśród wielu złożonych zagadnień określanych jako „kwestia oświatowa”, problematyka wyrównywania szans od dawna znajdowała się na pierwszym planie. Znalazło to wyraźne odbicie w debacie i postanowieniach Sejmu Nauczycielskiego z 1919 r., w przebiegu obrad I Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi w 1945 r. oraz we wszelkich dalszych dyskusjach związanych z reformowaniem szkolnictwa w kraju. Mimo to problematyka ta wciąż jest pilna i aktualna, w wielu jej aspektach nadal brakuje odpowiednich rozwiązań.

Przyczyną tego stanu rzeczy jest ogromna złożoność i trudność podejmowanego zagadnienia. Wieloaspektowość tej kwestii wynika już z samego uzależnienia szans edukacyjnych dzieci od wielu czynników indywidualnego rozwoju. Wiąże się także z występowaniem nie mniej

1 Por. np. Faure, E. i in. 1975; Botkin, J.M., Elmandjra, M., Malitza, M. 1982; *Edukacja – jest w niej ukryty skarb...* 1998.

złożonej sfery oddziaływań zewnętrznych, dotyczących funkcjonowania wielu środowisk i instytucji (rodzina, szkoła, pozaszkolne instytucje oświaty i kultury, środowisko lokalne, środki masowego przekazu itp.). Trudność wynika zaś z ograniczonego wpływu, jaki ma polityka oświatowa państwa na wymienione środowiska i instytucje, a także z wielości oddziałujących czynników (społecznych, ekonomicznych, kulturowych, psychopedagogicznych itp.). Niebagatelne znaczenie ma również to, że pojęcie równości przeniesione do debaty o sprawach społecznych okazało się wyjątkowo wieloznaczne. Dlatego warto poświęcić nieco uwagi kategoriom „równość” i „równość społeczna”.

— **Pojęcia „równość” i „równość społeczna”**

Termin „równość” początkowo pojawił się w matematyce na oznaczenie „dw[ó]ch wyraż[é] algebraiczn[y]ch połączon[y]ch znakiem równości” (Szymczak 1981, s. 137). Według definicji słownikowej także w szerszym rozumieniu równość to „całkowite podobieństwo, identyczność, jednakowość, tożsamość pod względem ilości, jakości, wartości, wielkości itp.” (tamże). Jako przykłady autorzy hasła podają: równość wieku, upodobań i poglądów. I tu już pojawia się refleksja krytyczna: czy i kiedy możemy mówić o równości upodobań lub równości poglądów? Wyrażenie widać, że po przeniesieniu pojęcia równości do debaty społecznej pojawiają się trudności spowodowane przede wszystkim nieprzystawianiem ściśle i kategorycznie pojmowanej równości do realiów życia społecznego. Poszczególne autorzy nadają różny sens pojęciu „równość społeczna”, co już na wstępie powoduje, że rzekomo rozprawiając o tym samym, mają na myśli różny stan rzeczy. Debata na ten temat komplikuje się jeszcze bardziej, gdy jej uczestnicy przyjmują różne, czasem krańcowo odmienne założenia naukowe lub ideologiczne.

Anthony Giddens ściśle wiąże istniejące nierówności z różnicami zamożności czy stanu posiadania oraz z takimi cechami, jak: płeć, wiek, wyznawana religia lub ranga wojskowa. Uznaje, że stratyfikację społeczną „najłatwiej zdefiniować jako ustruktrowane nierówności między grupami ludzi” (Giddens 2006, s. 305).

Giovanni Sartori ujmuje równość z uwagi na przypadkowe lub systemowe zróżnicowanie szans zaspokajania pragnień ludzkich: „Równość jest przede wszystkim *ideałem protestu* [...] symbolizuje i wywołuje ludzki bunt przeciw nieuchronności losu i przypadku, przeciwko przypadkowym nierównościom, ustalonym przywilejom i niesprawiedliwej

władzy. Równość jest również najbardziej nienasyconym z naszych ideałów. Można sobie wyobrazić nasycenie innych pragnień, trudno natomiast przewidywać zakończenie walki o równość – między innymi dlatego, że osiągnięcie równości pod jednym względem wydaje się generować inne nierówności” (Sartori 1998, s. 413).

Teoretyczne ujęcie nierówności społecznych

Zanim problematyka nierówności stała się obiektem zainteresowania naukowego, była polem interpretacji ideologicznych. Konserwatyści zawsze przykładali wagę do tradycji, zatem byli i nadal są skłonni traktować nierówności jako stan natury, jeden z jej nieodłącznych elementów. W związku z tym konserwatyzm uznaje różnice indywidualne „za – w pewnym sensie – «przyrodzone» uwarunkowania statusu, troszcząc się o mniej lub bardziej jawne budowanie uznania dla przywilejów należnych elitom” (Szkudlarek 2007, s. 43).

Liberalizm stawia na pierwszym planie dobro i interesy jednostki. Akceptuje zatem i uznaje za potrzebne i usprawiedliwione te nierówności, które zależą od poszczególnych osób, są konsekwencją ich własnych wyborów, dążeń i wkładu pracy. Zwłaszcza w ujęciu merytokracyjnym osiągnięcie wyższych pozycji społecznych jest zasłużoną „nagrodą” za przedsiębiorczość, wysiłek i zdolności, które umożliwiły ich uzyskanie. Teoretycy liberalizmu wykreowali zasadę „równych szans”, która polega na tym, że „każdy człowiek powinien mieć równe możliwości osiągnięcia pozycji i dóbr, nierówności zaś są dopuszczalne tylko w tym stopniu, w jakim są rezultatem niejednakowego wysiłku, zdolności i własnych zasług” (Domański 2004, s. 26).

Jeszcze inne, zdecydowanie bardziej radykalne stanowisko w kwestii istoty, pochodzenia, przejawów i możliwości ograniczania nierówności społecznych zajmują przedstawiciele myśli lewicowej, a zwłaszcza marksiści. Na plan pierwszy wysuwają hasło zrównania warunków. Dla Marksa tym podstawowym warunkiem było zniesienie klas, a zatem wyrównanie warunków społeczno-ekonomicznych. Teoretycy, którzy nawiązują dziś do tej koncepcji, zwracają uwagę na inne wymiary nierówności: rolę kapitału kulturowego i językowego, stylu życia i wzorów konsumpcji. Ciągłe jednak w analizie nierówności ekonomicznych znaczącą rolę przypisuje się czynnikom ekonomicznym, gdyż deprywacja społeczna i materialna, wykluczenie społeczne rzadko są pochodną świadomych wyborów życiowych (Crompton 1988).

Nawiązujące do tych ideologii teorie naukowe w odmienny sposób ujmują istotę, funkcję i możliwości przewyższania nierówności społecznych. Odgrywający dużą rolę w myśli społecznej funkcjonalizm niekiedy uznawano za odmianę konserwatyzmu. Jak zauważył Jerzy Szacki (2002, s. 827), „niektóre sformułowania funkcjonalistycznej teorii zdawały się implikować konserwatywne postawy polityczne”. Cechą charakterystyczną tej teorii jest przekonanie o konieczności utrzymania hierarchicznej struktury społecznej i związanego z nią podziału pracy. Towarzyszy temu funkcjonalne traktowanie szkoły i zadań nauczyciela.

Émile Durkheim (1999, s. 365–371) uznawał, że różnice położenia jednostek są nieuniknione. Sądził, że możliwy jest różny od podziału klasowego „spontaniczny podział społeczny”, niebudzący sprzeciwu moralnego, gdyż opierając się na kompetencjach jednostek, zakładałby możliwość osiągnięcia wysokich pozycji przez wszystkich. Autor ten wierzył, że możliwe jest harmonijne funkcjonowanie społeczeństwa dzięki solidarności ludzi o różnych pozycjach społecznych. Uważał, że solidarność ta kształtowana jest m.in. przez edukację. Jego zdaniem edukacja w odróżnieniu od rodziny zapewnia zunifikowaną socjalizację uczących się. Sprzyja to integracji społeczeństwa, zmniejszaniu istniejących w nim różnic. Edukacja zarazem ujednocila przygotowanie ludzi do pracy w określonych zawodach i funkcjonowania w rolach społecznych.

Również Talcot Parsons (1969, 1972) sądził, że w kolejnych fazach rozwoju społeczeństwo staje się coraz bardziej zintegrowane. Podstawą tej integracji – jak przekonywał – są wspólne wartości społeczne. Zaliczał do nich równość możliwości. Ponadto uważał, że dzieci w szkole są traktowane jednakowo, gdyż otrzymują te same zadania, a ich osiągnięcia oceniane są według identycznych kryteriów. Osiągnięcia uczniów bywają jednak różne, a to jest powodem przyznawania im niejednakowych nagród.

Tego typu tezy zostały ostro zaatakowane przez przedstawicieli nurtu radykalnego. Nurt ten, wewnątrznie bardzo zróżnicowany, dostrzega nadrzędną rolę nierówności tkwiących w całym społeczeństwie nad tymi, które występują w poszczególnych jego podsystemach, w tym w oświacie. Reprezentanci nurtu radykalnego tworzą dwie odrębne grupy, z których pierwszą często określa się mianem „teoretyków reprodukcji”, drugą zaś – „teoretyków transformacji”. Teoretycy reprodukcji, jak Pierre Bourdieu, są skłonni traktować system szkolny jako ogniwo

społecznego systemu przenoszenia i odtwarzania nierówności społecznych. Autor ukazuje zasadniczą rolę, jaką w tym procesie odgrywa kapitał kulturowy, a także habitus, czyli zespół zinterioryzowanych poglądów, przekonań, norm i wartości oraz dyspozycji i wzorów zachowań. Jeśli kapitał kulturowy i habitus, ukształtowane w rodzinie i środowisku, są zgodne z kulturą uprawomocnioną, która panuje w szkole, wówczas uczeń łatwo odnosi sukcesy. W stosunku do pozostałych uczniów szkoła musi stosować przemoc symboliczną, a także zaangażować autorytet nauczyciela, aby uzyskiwać dobre wyniki. W sumie więc – zdaniem autora – bardzo trudno jest przełamać kompleks uwarunkowań społecznych, co nakazuje dużą ostrożność w przewidywaniu efektów działań zmierzających do wyrównywania szans edukacyjnych dużych grup młodzieży (Bourdieu, Passeron 2011).

Teoretycy transformacji, do których należy Henry Giroux (1988), wierzą, że szkoła może być ważnym polem walki o życie publiczne. Aby było to możliwe, sama musi stać się miejscem codziennej praktyki demokratycznego życia. Musi też mieć nauczycieli, którzy rozumieją postępowe zmiany społeczne i nie wahają się w nie angażować. Giroux określa takich nauczycieli mianem „transformatywnych intelektualistów”. Charakteryzuje ich solidaryzowanie się z tymi, którzy są słabsi, a w szkole wczuwanie się w powody oporu części uczniów wobec szkoły i działań nauczyciela. Jest to bliskie temu, co Paulo Freire nazywa „przebudzeniem świadomości” (Kostyło 2011, s. 11 i n.) nauczycieli niezbędnym do tego, by mogła istnieć pedagogika wyzwolenia.

Edukacja jest istotnym czynnikiem rozwoju społecznego i indywidualnego, ale – jak to określono w przygotowanym pod kierunkiem Jacques’a Delorsa raporcie dla UNESCO *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (1998) – nie stanowi panaceum na rozwiązywanie wszelkich palących kwestii społecznych, a więc także istniejących w nim nierówności. Wciąż zmienia się też charakter nierówności społecznych. Oprócz tych, które są względnie trwałe, uznawane za strukturalne, pojawiają się nowe, zmienne i dynamiczne.

Nierówności strukturalne

Współczesne społeczeństwo jest nadal silnie zróżnicowane. Nierówności społeczne zwykle są mniej wyraziste niż dawniej, choć nadal są znaczne. Wynika to z faktu, że społeczeństwo współczesne jest mniej przejrzyste niż tradycyjne. Ci, którzy są właścicielami kapitału,

decydują o losach korporacji i przedsiębiorstw, nierzadko nie mają żadnej osobistej styczności z pracownikami, często w ogóle nie są im znani. Mogą przebywać w różnych krajach, zmieniać miejsca pobytu, w tym sensie są eksterytorialni. Nowe zawody, zwłaszcza w sektorze usług, nie mają jednolitego statusu, pozycje społeczne ich wykonawców są zróżnicowane, indywidualizacja w znacznym stopniu różnicuje charakter pracy i warunki życia. Nierzadko przechodzimy – jak to określił Maurice Comte (za: Fitoussi, Rosanvallon 2000, s. 19) – od „zróżnicowania ostrego” do „rozmytego”. Dotyczy to nie tylko sfery ekonomicznej, ale też funkcjonowania społecznego, stylu życia, konsumpcji. Te kategorie społeczno-zawodowe, które dotąd dobrze charakteryzowały miejsce poszczególnych osób w hierarchii społecznej, przestają spełniać swą dotychczasową funkcję. We Francji 21% kadry usytuowanej „pośrodku hierarchii” ma dochody niższe od średniej, a jednocześnie 14% robotników przekracza tę średnią (tamże, s. 20).

Tę nieprzejrzystość w takich krajach jak Polska powiększa dodatkowo istnienie „szarej strefy”. Mimo to statystyki wykazują nie tylko znaczne zróżnicowanie społeczne, zwłaszcza ekonomiczne, ale również jego szybkie powiększanie się.

Thomas Piketty (2015, s. 305) podaje, że w 2010 r. w Stanach Zjednoczonych 1% najbogatszych mieszkańców kraju otrzymywał 12% całości dochodów. Warstwa składająca się z 10% najbogatszych osób kumulowała 35% całości dochodów. Jednocześnie połowa ludności określanej przez autora mianem „klasy ludowej” musiała zadowolić się 25% ogólnych dochodów. Piketty sądzi, że skala nierówności ekonomicznych wśród mieszkańców Stanów Zjednoczonych nadal będzie wzrastać. Jego zdaniem w 2030 r. grupa najbogatszych mieszkańców, składająca się z 1% obywateli szczególnie uprzywilejowanych ekonomicznie, uzyska 17% ogółu dochodów. Ci, którzy będą zaliczani do 10% najbogatszych, wejdą w posiadanie łącznie 45% ogółu dochodów. Połowa ludności będzie mieć dochody niższe od przeciętnych. Otrzyma w sumie zaledwie 20% ogółu dochodów.

Podobnie jest i będzie w wielu innych krajach. W Europie najbardziej nieegalitarnym państwem jest Wielka Brytania, gdzie ponad 40% dochodów uzyskuje grupa osób stanowiących 10% najbardziej uprzywilejowanych, podczas gdy w Szwecji wskaźnik ten wynosi poniżej 30%. Między nimi plasują się Niemcy i Francja. W tych państwach ludzie zaliczani do najwyższego decyla otrzymują 35% ogółu dochodów.

Nie stwarza to optymistycznej perspektywy dla większości młodzieży, zwłaszcza zaś tych młodych osób, które wywodzą się z niższych warstw społecznych. W krajach kapitalistycznych kształcenie na wysokim poziomie, dostępne głównie w elitarnych szkołach niepublicznych, kosztuje niemało. Młodzież uboższa jest podwójnie dyskryminowana: z racji niedostatku potrzebnych do efektywnego uczenia się środków finansowych oraz z powodu niewielkiego kapitału kulturowego, który wynosi ze swych rodzin.

Dochód, ale także inne czynniki, takie jak: wykształcenie, pochodzenie społeczne, płeć, miejsce zamieszkania, wykonywany zawód, styl życia, powodują nierówność szans życiowych. Ich znaczenie zmienia się wraz ze zmianami warunków społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Waga pochodzenia społecznego, miejsca zamieszkania i płci obecnie maleje, choć w wielu przypadkach są to czynniki nadal istotne. Wzrasta natomiast znaczenie wykonywanego zawodu i stylu życia. Dawniej to dochód był najbardziej istotnym czynnikiem różnicowania szans edukacyjnych, a także życiowych. W latach powojennych jego waga w Polsce malała, by w okresie transformacji ustrojowej ponownie powrócić do wcześniejszego stanu. Ciągłe obecne i istotne nierówności życiowe wyrażają się dziś przede wszystkim w zróżnicowanych warunkach bytowych ludzi, w nierównościach szans edukacyjnych, niejednakowym wpływie osób na kształtowanie własnej biografii, osiąganiu pożądaných celów, w trosce o stan zdrowia, a także w pomyślnym lub niepożądanym przebiegu różnych etapów życia oraz ogólnym czasie jego trwania.

W związku z tym Göran Therborn (2015, s. 9) stwierdza: „Nierówność zabija. Między rokiem 1990 a 2008 średnia długość życia białych amerykańskich mężczyzn bez dyplomu akademickiego spadła o 3 lata, słabo wykształconych białych kobiet – o ponad 5 lat”. I dalej: „W 2008 r. czarnoskóre osoby mające za sobą mniej niż 12 lat edukacji żyły o 12 lat krócej niż biali, którzy kształcili się 16 lat [...]. O tyle też krótsze od życia Amerykanina jest życie przeciętnego mieszkańca Boliwii” (tamże).

Podobne, a często nawet bardziej widoczne różnice dotyczą jakości życia ludzi, możliwości osiągania założonych przez nich celów, poczucia sensu życia, zadowolenia lub niezadowolenia z siebie i swego miejsca w świecie.

Nierówności dynamiczne

O ile nierówności strukturalne, takie jak pochodzenie społeczne, płeć, przynależność społeczno-zawodowa, mają długotrwałe, często całościowe znaczenie, o tyle nierówności dynamiczne (np. bezrobocie) mogą pojawiać się nagle i szybko zyskiwać nie mniejsze znaczenie niż nierówności mające stałe przyczyny, odczuwane w sposób trwały, niekiedy przekładający się na całe życie. Ekonomiści uważają, że nierówności dynamiczne nie dotyczą całych zbiorowości (np. kobiet czy mieszkańców wsi lub osób z mniejszości etnicznych), ale mają charakter wewnątrzgrupowy i dotyczą tylko niektórych jej członków. Oznacza to zwiększanie się zróżnicowania i niejednokrotnie gwałtowne zmiany sytuacji poszczególnych członków różnych grup społecznych, towarzyskich i zawodowych (np. biznesmenów, drobnych przedsiębiorców, nauczycieli akademickich, personelu medycznego, pracowników handlu itp.). Podczas gdy jednym osobom w tych samych branżach wiedzie się doskonale, inne muszą godzić się na niższy wymiar godzin pracy, mniej korzystne umowy, obniżanie wynagrodzenia, a nawet przyjąć do wiadomości, że stają się bezrobotni.

Nierówności o charakterze dynamicznym, które naukowcy zagraniczni analizują obecnie, były już wcześniej dostrzegane w Polsce. Wśród najważniejszych układów, które decydują o strukturze i funkcjonowaniu modelu uwarunkowań selekcji społecznej w szkolnictwie, już w latach 90. XX w. wyróżniłem (Szymański 1996, s. 80–84) układ spontanicznie ukształtowanych czynników sytuacyjnych, który jest dokładnie tym, czym w socjologii zachodniej aktualnie są nierówności dynamiczne. Pisałem bowiem:

„Elementy wyznaczające przebieg kształcenia dzieci i młodzieży nie zawsze układają się na zasadzie monolitu, w uporządkowanych, zwartych blokach. [...] W określonych warunkach i sytuacjach szybko się aktywizują i dopełniają. Występują wówczas pomyślne lub fatalne, mniej lub bardziej trwałe sploty różnych zdarzeń i czynników. Często dokonuje się to w sposób nieprzewidywalny, najzupełniej spontanicznie” (tamże).

Tego typu niepowodzenia życiowe są jeszcze bardziej odczuwane niż niepomyślne trendy, które dotyczą wszystkich członków danej grupy. Nierówności strukturalne są o tyle łatwiej tolerowane, ponieważ

ludzie mają poczucie wspólnego losu z osobami w podobnym położeniu społecznym. Pojawia się nawet zjawisko, które można określić jako „legitymizacja nierówności”. Henryk Domański stwierdza: „Legitymizacja systemu społecznego nie sprowadza się do jego akceptacji, ale jest syndromem ogólniejszych postaw wyrastających z przekonania, że obowiązujące reguły są prawomocne, sprawiedliwe i właściwe” (Domański 2010, s. 50). Autor wyraża pogląd, że ludzie odczuwają potrzebę legitymizacji otaczającej rzeczywistości, bez względu na to jaka jest, gdyż „jeżeli już coś jest, to widocznie być musi” (tamże).

Nierówności społeczne, które występują nagle i dotyczą niektórych tylko ludzi, wywołują u nich poczucie krzywdy i mają niekorzystne następstwa psychiczne.

„Pomijając ich aspekt ekonomiczny, przyczyniają się do głębokiego zachwiania samooceny. Specjalista, bezrobotny przez dłuższy czas, nie przeżywa swej sytuacji tylko ze względu na spadek dochodów, lecz czuje się wykluczony ze swego środowiska, a nie potrafi wyobrazić sobie przynależności do innej grupy. Zakwestionowana zostaje tym samym również jego tożsamość” (Fitoussi, Rosanvallon 2000, s. 54).

Człowiek czuje się osobiście, indywidualnie dyskryminowany. W takiej sytuacji nie zawsze wie, dlaczego tak się dzieje, często winą za swój los obarcza siebie lub wybrane osoby, przyjmuje go z goryczą i żalem.

Takie dysfunkcje, które nagle odbijają się na losach ludzi, mają podłoże głównie w gwałtownych zwrotach politycznych, zmianach ustrojowych, niestabilności rynku pracy spowodowanej mało kontrolowanymi procesami globalizacyjnymi, załamywaniem się koniunktur gospodarczych. Jak twierdzi Therborn (2015, s. 10–11), wprowadzenie gospodarki rynkowej i innych rozwiązań kapitalistycznych w Rosji i na Ukrainie dramatycznie zwiększyło nierówności społeczne i przyczyniło się do zubożenia znacznej części ludności. Fatalnie odbiło się to na warunkach życia mieszkańców. W okresie, który rozpoczął się w latach 1988–1989, a zakończył w latach 1993–1994, wartość standaryzowanego wskaźnika umieralności wśród rosyjskich mężczyzn mających powyżej 16 lat wzrosła o 49%, wśród kobiet – o 24%. W 2009 r. oczekiwana długość życia w Rosji i na Ukrainie była krótsza niż w 1990 r.

Pogłębiły się różnice w grupach ludzi o różnym poziomie wykształcenia, choć w każdej z nich wskaźniki były niższe niż w 1990 roku. Odbija się to na stanie zdrowia psychicznego ludzi. Szczególnie znaczące są dwie przyczyny ich złego samopoczucia. Są to: ocena stanu zdrowia oraz pogarszająca się historia życia.

Nierówności edukacyjne

Nierówności edukacyjne wyrażają się w niejednakowych szansach na start szkolny dla dzieci z różnych środowisk, a także w zwiększonych trudnościach przystosowania się części dziewcząt i chłopców do wzorów zachowań i wymagań, które obowiązują w szkole. Na ogół też stosunkowo wcześniej przyjmują szybko pogłębiającą się formę różnicowania osiągnięć szkolnych, drugoroczności i innych sposobów selekcji szkolnej. W rezultacie powoduje to uzyskiwanie przez uczniów niejednakowych korzyści z wieloletniego pobytu w szkole. Wyraża się to w wymiarze formalnym w uzyskiwaniu świadectw i dyplomów o niejednakowej wartości na rynku pracy oraz w życiu społecznym. W rzeczywistości różnice rezultatów są znacznie większe, gdyż dotyczą rozwoju osobowości młodych ludzi, ich moralności, wiedzy, umiejętności i kompetencji, a zatem najważniejszych składników niezbędnych do samorealizacji i prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.

O tym, jakie są osiągnięcia szkolne, decyduje wiele czynników, ale bez wątpienia bardzo ważne miejsce wśród nich zajmują uwarunkowania społeczne, kulturowe i ekonomiczne. To one powodują, że już w okresie kiedy dzieci przebywają w swoich rodzinach, następuje daleko idące różnicowanie warunków ich rozwoju, które powiększa się z roku na rok, o ile nie zetkną się one z oddziaływaniem instytucji wychowawczych spoza rodziny, a zwłaszcza przedszkola, a następnie szkoły.

Niestety w Polsce od wielu dziesięcioleci nie możemy poszczycić się, w porównaniu z innymi krajami europejskimi, wysokimi wskaźnikami upowszechnienia wychowania przedszkolnego. Według danych statystycznych podawanych przez GUS (*Oświata i wychowanie...* 2018, s. 32) w roku szkolnym 2016/2017 do placówek wychowania przedszkolnego w Polsce uczęszczało 67,1% dzieci w wieku trzech lat, w tym w mieście – 82,7%, na wsi – 45,6%, a więc mniej niż połowa. Spośród ogółu dzieci mających od trzech do pięciu lat, objętych jakąś formą wychowania przedszkolnego było 81,1% – w mieście 95,3%, a na wsi 61,6%. Dane te świadczą o znacznym opóźnieniu naszego kraju

w upowszechnianiu wychowania przedszkolnego, gdyż według danych UNICEF w Belgii, Danii, Hiszpanii i Szwecji prawie 100% dzieci chodzi do przedszkoli (*Niesprawiedliwy start...* 2018, s. 12). Bardzo niekorzystną sytuacją w przygotowaniu dzieci do podjęcia nauki szkolnej jest znacznie słabsza dostępność instytucji wychowania przedszkolnego na wsi w porównaniu z miastem, co już na początku kształcenia szkolnego stawia dzieci wiejskie w trudniejszej sytuacji. Tak duża różnica dostępności przedszkoli w mieście i na wsi w krajach wysoko rozwiniętych dotyczy oprócz Polski tylko Chorwacji (tamże, s. 16).

Podobnie jak miejsce zamieszkania, duży wpływ na powstawanie różnicowań społecznych w edukacji mają dysproporcje dochodów rodzin. W grupie 26 krajów wysoko rozwiniętych czynnik ten różnicuje możliwość uczęszczania dzieci do przedszkola. Stosunkowo najmniej istotny jest w Islandii, Belgii i na Węgrzech. Polska należy jednak do państw, w których różnice w tym względzie są największe, gorzej sytuacja przedstawia się tylko w Wielkiej Brytanii, na Cyprze, w Bułgarii i Chorwacji. O ile uczestnictwo w zorganizowanym wychowaniu przedszkolnym dzieci pochodzących z grupy 20% najbogatszych rodzin sięga u nas 70%, o tyle spośród dzieci należących do 20% rodzin najbiedniejszych z różnych pozarodzinnych form wychowania przedszkolnego korzysta niewiele więcej jak 40%. Łatwo stąd wyprowadzić wniosek, że szczególnie niekorzystna jest sytuacja dzieci w wieku przedszkolnym tam, gdzie oba analizowane czynniki się nakładają. Zatem – jak wynika z danych UNICEF – nierówność startu szkolnego dotyka z największą mocą dzieci wiejskie z najbiedniejszych rodzin.

Nierówność dostępu dzieci wiejskich w Polsce jest powodowana przez jeszcze inny czynnik: rozproszenie sieci osadniczej. W tej sytuacji wcześniejsze rozpoczynanie przez dzieci nauki w szkole, oczywiście w formach przystosowanych do ich wieku, jest nieodzowne. Barbara Wilgocka-Okoń (1972) na podstawie ogólnopolskich badań dojrzałości szkolnej dzieci z różnych środowisk wykazała to w sposób bezdyskusyjny już na początku lat 70. XX w. Tymczasem popierana przez poszukujących większego poparcia wyborczego polityków akcja Ratuj Maluchy nikogo nie uratowała, a raczej spowolniła rozwój wielu sześciolatków. Akcja ta przywróciła ponadto nie zawsze korzystny stan rzeczy, gdy to rodzice decydują, w jakim wieku dziecko ma rozpoczynać naukę szkolną. Jest oczywiste, że stawia to w uprzywilejowanej pozycji rodziny o wysokim kapitale kulturowym, które są w stanie same zapewnić wyższy

niż w innych rodzinach poziom oddziaływań edukacyjnych na dzieci, a ponadto lepiej niż inne rozumieją znaczenie wczesnej edukacji szkolnej dla szybko rozwijających się dzieci sześciolatków.

Taki stan rzeczy już na początku kształcenia powszechnego stawia pod znakiem zapytania możliwość osiągnięcia równych szans kształcenia wszystkich dzieci. Dodatkowo osłabi tę możliwość powrót do ośmioletniego kształcenia podstawowego. Szkoła podstawowa dostępna w zasadzie dla wszystkich dzieci tylko pozornie nie różnicuje szans ich kształcenia. Występuje zjawisko określane jako „efekt nasycenia”. Polega ono na tym, że choć wydaje się, że w wyniku upowszechnienia kształcenia na określonym szczeblu szkolnictwa osiągnięto na nim równość szans edukacyjnych, pojawiają się nowe różnice (Kwieciński 2019). Choć szkoły danego szczebla szkolnictwa nazywają się tak samo (tu: szkoła podstawowa) i realizują te same programy, zasób wiedzy i umiejętności uczniów jest bardzo różny.

W przeprowadzonym w 2016 r. Międzynarodowym Badaniu Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS) na poziomie czwartej klasy (przeciętny wiek dzieci: 10 lat) umiejętności czytania dzieci były zaliczane do czterech poziomów: niski (400), średni (475), wysoki (550) i zaawansowany (625). We wszystkich 31 systemach szkolnych z 29 krajów, które brały udział w badaniach, odnotowano znaczne różnice między umiejętnościami uczniów osiągających gorsze wyniki niż zdecydowana większość rówieśników (10. percentyl), a tymi, które uzyskali uczniowie mający lepsze wyniki niż większość rówieśników (90. percentyl). Luka między tymi grupami uczniów w Polsce okazała się dość znaczna (182 punkty), bowiem wyraźnie przekraczała dwa wyróżnione progi umiejętności. Zatem już w czwartym roku kształcenia umiejętności czytania i interpretacji tekstu różnych grup uczniów są bardzo różne, a wymienione kompetencje w znacznej mierze będą decydować o sukcesach i porażkach na dalszych etapach kształcenia.

Podczas analizy występujących nierówności odnośnie do początkowych osiągnięć uczniów można zauważyć, że nadal mamy do czynienia ze zjawiskiem, które Pierre Boudon (1993) określił jako pierwotny efekt stratyfikacyjny. Polega ono na znacznym wpływie statusu społeczno-ekonomicznego rodziny na osiągnięcia i nauczycielskie oceny ucznia w początkowym okresie kształcenia. W badaniach PIRLS z 2016 r. różnice w statusie zawodowym rodziców wyjaśniały ok. jednej trzeciej zmienności wyników czytania przez dzieci. W Polsce dzieci specjalistów

(managerowie w korporacjach, urzędnicy wyższego szczebla, nauczyciele, pielęgniarki i pielęgniarze, inżynierowie i lekarze) osiągnęły średni wynik umiejętności czytania na poziomie wysokim (590), średni wynik dzieci z rodzin niespecjalistów był o ok. 40 punktów niższy. Oczywiście zawód rodziców jest tylko jednym z wielu czynników niezależnych od dziecka, które wpływają na jego osiągnięcia szkolne. Należą do nich jeszcze inne, a są wśród nich: płeć dziecka, język, który służy do porozumiewania się w domu, lokalizacja szkoły, wykształcenie rodziców, to, czy dziecko przychodzi do szkoły w dobrej kondycji, czy też jest głodne, zdenerwowane z powodu konfliktów w domu, zmęczone.

Selekcja społeczna w szkolnictwie nasila się na progach między szczeblami systemu szkolnego, a także w toku selekcji wewnątrzszkolnej w szkołach średnich i wyższych. Procesy te zostały w Polsce dokładnie opisane już w ostatnich dekadach XX wieku (Borowicz 1978, 1983; Kwieciński 1975, 1980, 1992; Szymański 1973, 1988, 1996 i in.). To nasilanie się selekcji społecznej na kolejnych etapach kształcenia jest z jednej strony wynikiem kumulacji i nawarstwiania się u uczniów powodzenia i niepowodzeń szkolnych, z drugiej zaś powstawaniem nowych zjawisk selekcji szkolnej w warunkach szybkich przemian społecznych i gospodarczych po 1989 r. Takimi zjawiskami z jednej strony są np. zmniejszanie się różnic poziomu szkół i osiągnięć uczniów między miastem a wsią, z drugiej zaś wzrost różnic jakości kształcenia w poszczególnych szkołach danego typu, które funkcjonują w tym samym mieście, a nawet w różnych oddziałach tej samej szkoły (Dolata 2008).

Jednocześnie potwierdza się teza Christophera Jencksa (1975), który pisał, że wbrew zapowiedziom reformy szkolne w niewielkim tylko stopniu przyczyniają się do egalitaryzacji szkolnictwa. Także u nas ani reforma szkolna, którą prowadził Miroslaw Handke, ani niedawno podjęta reforma polegająca m.in. na likwidacji gimnazjów, nie podważają tej tezy. Nie wywołały i nie powodują bowiem takich zmian, które mogłyby zapobiec istnieniu i powiększaniu się nierówności społecznych w oświacie.

Realizowana obecnie reforma spowodowała nie tylko straty kadrowe w szkolnictwie, ale niepełne lub dalekie od optymalnego wykorzystanie infrastruktury gimnazjów, zbudowanej z dużym wysiłkiem samorządów lokalnych. Gimnazja miały osiągnięcia, ale też swoje wady. Zamiast je usuwać i wzmacniać działania zmierzające do zwiększenia efektywności kształcenia i wychowania w istniejących szkołach, zdecydowano się

na powrót do rozwiązań strukturalnych szkolnictwa z czasów PRL-u, które już wówczas uznawano za nieadekwatne do potrzeb społecznych i gospodarczych.

Warto przypomnieć, że kierowany przez Jana Szczepańskiego Komitet Ekspertów już w 1973 r. (*Raport o stanie oświaty...*) uznał, że system szkolnictwa, do którego obecnie władze państwowe powracają, jawi się jako dysfunkcyjny, niedostosowany do potrzeb rozwijającego się społeczeństwa. Zarzucano, że ośmioletni czas trwania powszechnego kształcenia ogólnego jest zbyt krótki, aby odpowiednio przygotować kandydatów do kształcenia zawodowego i życia społecznego, a jednocześnie wieloletnie przetrzymywanie uczniów w szkołach podstawowych znajdujących się w bardzo zróżnicowanych środowiskach pod względem społeczno-kulturowym i materialnym nieuchronnie powiększa różnice szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, co stawia na długie lata znaczną część młodego pokolenia w trudnym położeniu życiowym.

Napisano więc w *Raporcie o stanie oświaty w PRL (1973, s. 96)*, że „zarówno «wejście», jak i droga uczniów przez szkołę podstawową [...] oraz «wyjście» z niej nie mogą być uznane za odpowiadające epoce rewolucji naukowo-technicznej, w którą wkraczamy. Nie zapewniają one bowiem jednakowych szans kariery szkolnej wszystkim dzieciom, przy czym w szczególnie niekorzystnej sytuacji stawiają większość dzieci pochodzenia chłopskiego i robotniczego”.

Nierówność poziomu edukacji w różnych szkołach podstawowych i dziś jest poważnym problemem oświatowym, gdyż słabsze szkoły o mniejszej liczbie nauczycieli specjalistów przedmiotowych funkcjonują w środowiskach, w których ludność wiejska ma niższy niż gdzie indziej poziom wykształcenia rodziców. W dodatku właśnie w tych środowiskach najczęściej nie ma przedszkoli. W przygotowaniu do szkoły dzieci muszą opierać się na tym, co są w stanie przekazać im rodzice, a w porównaniu do innych środowisk jest to kapitał bardzo skromny. Problem ten mógłby być znacznie złagodzony, gdyby – jak wcześniej zakładano – dzieci sześciolatnie zostały objęte obowiązkiem szkolnym. Niestety tak się nie stało. Procesy selekcji społecznej dzieci z różnych środowisk zostaną wzmocnione, zanim dzieci rozpoczną naukę szkolną. Wobec charakterystycznych dla naszego szkolnictwa wad, takich jak: nadmierna liczba uczniów w oddziałach szkolnych, brak powszechnie dostępnej w szkołach diagnostyki medycznej i psychologiczno-pedagogicznej, niedostatek zajęć kompensacyjnych i wyrównawczych,

utrwalac się będą różnice poziomu umysłowego i psychospołecznego uczniów, które są konsekwencją warunków środowiskowych.

Do tego dochodzą negatywne skutki strukturalnej reformy szkolnictwa. Tego typu reformy zwykle nie zmniejszają nierówności społecznych w oświacie, gdyż to nie nazwa szkoły, ale istota polityki oświatowej oraz potencjał i jakość oddziaływania edukacyjnego rodziny, szkoły i środowiska mają tu decydujące znaczenie. W każdej strukturze szkolnictwa istnieją lepsze i gorsze szkoły, a rodzice mający świadomość znaczenia dobrej edukacji dla swego dziecka i posiadający środki finansowe na wspomaganie jego kształcenia zawsze będą dążyć do tego, by wybierać najlepszą jakościowo i najbardziej wartościową rynkowo drogę kształcenia. Dlatego przeciwdziałanie nierównościom edukacyjnym musi uwzględniać instytucjonalne wspomaganie rodzin słabiej realizujących swe funkcje wychowawcze, a także zdecydowane przekształcenie każdej szkoły w instytucję edukacyjną odpowiadającą na wyzwania bardzo dynamicznie rozwijającej się cywilizacji naukowo-technicznej oraz współczesne i perspektywiczne potrzeby społeczeństwa i kultury. Wymaga to przeznaczenia na rozwój oświaty znacznie większych niż dotąd środków finansowych, zwłaszcza w środowiskach mających dziś najniższy potencjał edukacyjny. Niezbędna zmiana szkoły, która będzie jednocześnie powodować ogólny znaczący wzrost poziomu kształcenia i wychowania w szkołach oraz poprawę szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z rodzin i środowisk w tym zakresie najniższych, wymaga silnego zaangażowania państwa, gdyż lokalne siły społeczne w takich środowiskach mają możliwości bardzo ograniczone.

Jest to niezbędne, gdyż nierówności szans edukacyjnych uczniów zawsze przekładają się na losy absolwentów szkół, najpierw w kolejnych fazach kształcenia szkolnego, a w rezultacie – na występowanie i pogłębianie nierówności społecznych. Nierówności społeczne różnicują jakość życia ludzi, warunki ich egzystencji. Tworzą się społeczności bogatych i biednych, z których ci pierwsi mają duże możliwości wyboru i warunki realizacji (także edukacyjne), drudzy są ich w znacznie mierze lub nawet całkowicie pozbawieni. Przeczy to podstawowym standardom demokracji i społeczeństwa, które chcemy nazywać obywatelskim.

Tożsamość, edukacja i płeć: dynamika (poza)szkolnych dyskursów

Agnieszka Gromkowska-Melosik

W rozdziale przedstawiono konteksty relacji między kobiecością, męskością a edukacją i uwarunkowaniami pozaszkolnymi w tym zakresie. Tradycyjnie u źródeł dominującego akademickiego sposobu myślenia o relacjach płciowych w ramach systemu szkolnego znajduje się krytyka związanej z nim androcentryzmu, prowadzącego do wykluczania dziewcząt. Przez dekady istniało uzasadnione przekonanie, że funkcjonowanie szkoły działa w „interesie chłopców”, którzy są przygotowywani – w uproszczeniu – do pełnienia ważnych ról w sferze publicznej. Natomiast zgodnie z panującymi poglądami dla pozbawianych możliwości sukcesu edukacyjnego dziewcząt przeznaczona była sfera prywatna. Analiza większości dostępnych badań prowadzi jednak do wniosku, że androcentryczność klasy szkolnej staje się, przynajmniej w pewnej mierze, fenomenem o charakterze historycznym. W rozdziale zrekonstruowano konteksty edukacji odnoszące się do dyskryminacji zarówno dziewcząt, jak i chłopców. Przedstawiono więc dwa przeciwstawne, a jednak komplementarne obrazy konstruowania (nie)równości w klasie szkolnej.

— Słowa kluczowe:

szkoła

dziewczęta/chłopcy

płeć (kulturowa)

tożsamość

(nie)równość edukacyjna i społeczna

Identity, education, gender: dynamics (out) of school discourses

Agnieszka Gromkowska-Melosik

The chapter is devoted to various contexts of relations between femininity, masculinity and education, as well as out-of-school determinants in this area. Traditionally, the source of the dominant academic way of thinking about gender relations within the school system is the criticism of the associated androcentrism that leads to the exclusion of girls. Hence, the belief existed for decades, that the functioning of the school works in the “interest of boys”, who are prepared – in a simplified way – to perform important roles in the public sphere. In turn, the girls deprived of the possibility of educational success were, according to prevailing beliefs, to be destined to the private sphere. The analysis of the majority of research data, however, leads to the conclusion that the androcentrism of the school class is becoming, at least to some extent, a historical phenomenon. In the chapter those educational contexts that refer to discrimination against girls as well as against boys are reconstructed and two opposite, yet complementary, images of constructing (in)equality in the school classroom are presented.

— **Keywords:**

school

girls/boys

sex/gender

identity

educational and social (in)equality

Tradycyjnie u źródeł dominującego akademickiego sposobu myślenia o relacjach płciowych w ramach systemu szkolnego znajduje się krytyka związanego z nim androcentryzmu, prowadzącego do wykluczania dziewcząt. Istniało więc przez dekady przekonanie (zresztą uzasadnione), że funkcjonowanie szkoły, a w szczególności klasy szkolnej, działa w „interesie chłopców”, którzy są przygotowywani – aby ująć to w uproszczeniu – do pełnienia ważnych ról w sferze publicznej. Z kolei przeznaczeniem pozbawianych możliwości sukcesu edukacyjnego dziewcząt miała być – zgodnie z panującymi przekonaniem – sfera prywatna. Analiza większości dostępnych aktualnych danych badań prowadzi jednak do wniosku, że androcentryczność klasy szkolnej staje się fenomenem, w pewnej przynajmniej mierze, o charakterze historycznym. To bowiem chłopcy zdają się „przegrywać” z dziewczętami na płaszczyźnie edukacji w bardzo wielu aspektach, łącznie z dostępem do edukacji wyższej. Zanim jednak przejdę do omówienia tych tendencji, zrekonstruuję te konteksty edukacji, które odnoszą się do dyskryminacji dziewcząt. Przedstawię więc ostatecznie dwa przeciwstawne, a jednak komplementarne obrazy.

Vicki Coppock wprowadziła pojęcie – odnoszące się do Wielkiej Brytanii – „polityki płciowej w codziennym życiu szkolnym”. Jej istotą są działania nauczycieli, które potwierdzają stereotypy płciowe i wykluczają dziewczęta, również za sprawą mechanizmów kształtowania ich tożsamości (Coppock, Haydon, Richter 1995, s. 56). To nauczyciele potwierdzają strukturalnie androcentryczną rzeczywistość szkolną przez – odnoszące się do własnych przekonań – codzienne praktyki. Dla wielu badaczy nie ulega więc wątpliwości, że większość nauczycieli preferuje chłopców i wyklucza dziewczęta w wielu aspektach życia szkolnego¹. Ta pozornie banalna, obejmująca zwykłe codzienne wydarzenia „polityka płciowa” ma jednak decydujące znaczenie w konstruowaniu tożsamości dziewcząt i chłopców. Dzieje się tak dlatego, że przejawia się w setkach tysięcy podobnych do siebie interakcji, tworząc wyraźne tendencje socjalizacyjne, których istotą jest upodmiotowienie chłopców i wykluczanie dziewcząt.

1 Wdrukowywane przez nauczycieli przekonania na temat płciowych uzdolnień w zakresie określonych przedmiotów są czasami niezwykle i zaskakujące. W mojej biografii szkolnej spotkałam się z twierdzeniem, że dziewczynki nie mają „zmysłu historycznego”, którego brak uniemożliwia im bycie dobrym historykiem. Przekonanie to, co ciekawe, było prezentowane przez nauczycielkę historii.

Wiele badań brytyjskich i amerykańskich potwierdza, że – w rezultacie odmiennego postrzegania płci – nauczyciele mają różne oczekiwania wobec uczniów. Przydzielają chłopcom i dziewczynkom inne zadania. Przy tym zadania, które przeznaczone są dla dziewcząt, ograniczają ich samodzielność i wzmacniają zależność od autorytetów, kładąc jednocześnie nacisk na znaczenie relacji interpersonalnych. Z kolei od chłopców oczekuje się pomysłowości, niezależności i indywidualnego podejścia do rozwiązywania problemów (Konarzewski 1995 za: Mandal 2000, s. 51). Stwierdzono również, że w komunikacji między nauczycielami a uczniami dziewczęta otrzymują mniej pozytywne informacje zwrotne, a na ich odpowiedzi nauczyciele czekają mniej czasu niż na odpowiedzi chłopców (*Gender Gaps...* 1998, s. 46). Twierdzi się też, że dziewczęta są często krytykowane za swoje szkolne niepowodzenia, a ignorowane, gdy odnoszą sukcesy. Dziewczęta są też częściej niż chłopcy traktowane przez nauczycieli jako anonimowe „niewidzialne numery w dzienniku” (Gurian, Henley 2001, s. 55).

Opisane przez amerykańską socjolog edukacji Mary Rowe „mikro-niesprawiedliwości” potwierdzają – w praktyce szkolnej – istnienie mniejszych oczekiwań wobec uczennic, którym zadaje się statystycznie łatwiejsze pytania, odnoszące się do faktów, natomiast chłopcom – trudniejsze, o charakterze otwartym, wymagające zdolności do krytycznego myślenia i oceniania. Poza tym kwestionuje się – częściej niż w przypadku chłopców – samodzielne rozwiązanie problemu przez dziewczęta (choćby poprzez zadanie pytania „kto ci pomógł?”). Ponadto wobec dziewcząt formułuje się ogólnie niższe oczekiwania, także przez dawanie ostentacyjnych wskazówek, które mają pomóc im w wykonaniu wyznaczonego zadania – istotą jest tu wykazanie, że nie stoją one na takim poziomie intelektualnym jak chłopcy (za: Resnick i in. 1996, s. 10).

Co również ciekawe, mimo że nauczycielki deklarują, iż preferują pracę z uczennicami „idealnymi”, posiadającymi wszelkie cechy, które sprzyjają osiągnięciu sukcesu w szkole, w rzeczywistości są bardziej skłonne pracować z niezdyscyplinowanymi i leniwymi chłopcami, z czego czerpią też większą satysfakcję zawodową. Stereotyp grzecznej dziewczynki, która jest „ważna, staranna, dokładna, solidna, systematyczna i pracowita”, a przy tym „zdyscyplinowana, zrównoważona, spokojna, ułożona, grzeczna, miła, pogodna, oddana i wdzięczniejsza”, wydaje się – w umysłach nauczycieli – nakładać na obraz osoby

„nie posiadającej własnego zdania, biernej, nie wiedzącej czego chce i przytakującej”. W opozycji do niego „niesystematyczni, mniej skupieni, mniej staranni i dokładni, niezdyscyplinowani, nadpobudliwi, agresywni i przeszkadzający” chłopcy są określane jednocześnie jako „motory napędowe klasy”. U źródeł preferowania przez nauczycieli relacji interpersonalnych z chłopcami znajduje się także ich „aktywność, posiadanie własnego zdania, gotowość do dyskusji, ambicja, dynamiczność i przebojowość” (Kopciewicz 2004, s. 82–83). Z kolei badania szkockiej socjolog Sheili Riddell prowadzone w szkołach średnich wykazały, że nauczyciele postrzegają dziewczęta jako dojrzałe, staranne i sumienne, a chłopców jako agresywnych i niezdyscyplinowanych. W konsekwencji to tej drugiej grupie poświęcają więcej uwagi, choćby ze względu na dążenie do utrzymania porządku i dyscypliny w klasie (Pilcher, Whelehan 2004, s. 167). Jednocześnie przyczyn złego zachowania chłopców badacze doszukują się w czynnikach niejako „zewnętrznych” lub w „naturalnym” nadmiarze energii, natomiast uważa się, że źle zachowujące się dziewczęta czynią to świadomie (Martino, Pallotta-Chiarolli 2007, s. 350). Dziewczęta często wyrażają żal, że niegrzeczni i leniwi chłopcy otrzymują dodatkowe wsparcie i uwagę nauczycieli (Clark, Thompson, Vialle 2008, s. 54).

Badacze podkreślają, że w tradycyjnym ujęciu częste milczenie uczennic stanowi konsekwencję uwewnętrznienia przez nie stereotypowego wizerunku kobiety, która może czuć się niekomfortowo, wypowiadając swoje opinie w obecności chłopców lub nauczycieli płci męskiej (Salomone 2003, s. 93). Kobiety są także znacznie bardziej wrażliwe niż mężczyźni na przerywanie im wypowiedzi – w takiej sytuacji znacznie częściej w ogóle wycofują się z dyskusji (Resnick i in. 1996, s. 12). Można również przywołać w tym miejscu opinię, że zgodnie z oczekiwaniami na wszystkich szczeblach edukacji zakłada się, że w trakcie dyskusji chłopcy/mężczyźni będą kontrolowali jej przebieg i albo będą stawiali kontrowersyjne tezy, albo też będą wchodzili w rolę metanarratorów, wyjaśniających stanowiska poszczególnych stron. Z kolei rola dziewcząt/kobiet jest zredukowana do podtrzymywania konwersacji oraz łagodzenia napięć i dążenia do konsensusu (por. tamże, s. 9). Zgodnie z powyżej przedstawionym obrazem dyskryminacja dziewcząt w klasie szkolnej wydaje się nieunikniona i rzeczywista. A jednak w połowie lat 90. część prowadzonych w krajach zachodnich debat – w ramach zarówno popularnego, jak i akademickiego

dyskursu – została zdominowana przez problem chłopców jako „ofiar systemu edukacji” (Sadker, Sadker 2004, s. 152). Swoista społeczna „panika wokół chłopców”, wokół ich tożsamości i edukacji, wynikała z kolejnych danych na temat lepszych wyników nauczania uzyskiwanych przez dziewczęta (Rowan i in. 2003, s. 11). W okresie następnych lat liczne badania o zasięgu ogólnościowym ujawniły nie tylko gwałtowne zasypywanie istniejącej dotąd na korzyść chłopców „edukacyjnej przepaści płciowej”, ale wręcz powstanie asymetrii osiągnięć edukacyjnych – na korzyść dziewcząt. Przykładowo, okazało się, że dziewczęta uczące się na poziomie klasy czwartej znacząco przewyższają chłopców w testach osiągnięć szkolnych, przeprowadzonych w ośmiu krajach: Kanadzie, Francji, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Włoszech, Japonii, Stanach Zjednoczonych, a także Rosji. Taką tendencję potwierdziły wyniki testów przeprowadzonych w 25 krajach. Jednocześnie opublikowano statystyki, zgodnie z którymi w 21 z tych państw więcej kobiet niż mężczyzn uzyskuje dyplom uniwersytecki (Clark, Thompson, Vialle 2008, s. 53)². Dziś nikogo już ten ostatni fakt nie dziwi.

Wkrótce debata nad (nieudaną) edukacją chłopców nabrała charakteru międzynarodowego. Spotkała się ona szybko z dużym zainteresowaniem ze strony mediów – w prasie i telewizji pojawiły się nagłówki: „Ciężkie czasy dla zagubionych chłopców w Wielkiej Brytanii”, „Zamiana ról może pomóc w alfabetyzacji chłopców” (z zamieszczoną fotografią chłopca z tiarą na głowie i w sukni balowej) (Weaver-Hightower 2003, s. 409). Działalność mediów zawrotnie pogłębiła panikę wokół „zaniedbanych chłopców” i ich wyników nauczania. Pytanie Madeleine Arnot z końca lat 80., „jak mamy kształcić naszych synów?”, nabrało nowego znaczenia. Powstał nowy imperatyw moralny: należy zrezygnować z wyłącznej orientacji na równość edukacji dziewcząt i chłopców; trzeba poświęcić więcej uwagi dostarczaniu pozytywnych doświadczeń edukacyjnych chłopcom (Rowan i in. 2003, s. 11).

2 Trzeba zwrócić jednak uwagę na to, że bezwzględne dane dotyczące osiągnięć dziewcząt i chłopców mogą podlegać pewnej reinterpretacji. I tak, należy podkreślić, że na obraz uzyskanych rezultatów w dużej mierze wpływają osiągnięcia jednej specyficznej grupy: chłopców z klasy robotniczej; to oni właśnie nie polepszyli swoich wyników – w przeciwieństwie do innych grup w latach 90. (Arnot, David, Weiner 1999, s. 21). Ponadto trzeba zwrócić uwagę na rozłożenie wyników ze względu na płeć. Wśród chłopców wyniki są bardziej zróżnicowane – wiele jest wyników bardzo wysokich i wiele bardzo niskich. Jak ujął to James Q. Wilson „Wśród chłopców jest więcej geniuszy, ale i więcej idiotów” (Hoff Sommers 2000, s. 32).

W dyskusjach oprócz eksponowania zachodzących w ostatnich dekadach zmian w sferze edukacji (na niekorzyść chłopców) zwracano uwagę na pewien paradoks. Oto przekonanie o niższych osiągnięciach dziewcząt w edukacji prowadziło w wielu społeczeństwach do tworzenia wspomagających je programów wyrównawczych, zorientowanych na realizację idei „równych możliwości” oraz „równych rezultatów”. W praktyce okazało się jednak, jak wykazywały kolejne międzynarodowe badania porównawcze, że to chłopcy są grupą będącą w „największym niebezpieczeństwie” (Sadker, Sadker 2004, s. 138). To oni bowiem mają większe trudności w nauce, uzyskują niższe wyniki w testach osiągnięć w większości przedmiotów szkolnych, a także niższe oceny, przy wyższym wskaźniku odpadu szkolnego. Mają również znacząco większy współczynnik występowania ADHD, są częściej posyłani do szkół specjalnych, wykazują większe problemy z dyscypliną szkolną i częstsze zaburzenia zachowania (por. Gurian, Henley 2001, s. 56). Dziewczęta – powtórzmy raz jeszcze – nie tylko mają lepsze oceny na poziomie szkoły średniej³, ale także częściej dostają się na uniwersytet i częściej kończą studia, uzyskując dyplomy licencjata czy magistra (Clark, Thompson, Vialle 2008, s. 53).

Amerykańska pedagog Christina Hoff Sommers przywoływała dane statystyczne odnoszące się do osiągnięć edukacyjnych dziewcząt i chłopców, pisząc jednoznacznie: „Dziewczęta mają lepsze stopnie. Mają większe aspiracje edukacyjne. Uczestniczą w bardziej ambitnych programach akademickich”. Kontynuowała – przywołując wiarygodne dane statystyczne – „Dziewczęta czytają więcej książek, osiągają lepsze od chłopców wyniki [także] w testach odnoszących się do sfery artystycznej i muzycznej. Więcej dziewcząt studiuje za granicą. Więcej dziewcząt zgłasza akces do Korpusu Pokoju” (Hoff Sommers 2000, s. 24)⁴. Z kolei więcej chłopców niż dziewcząt jest wyrzucanych ze szkół. Podobnie... więcej chłopców porzuca szkoły. Trzykrotnie więcej chłopców niż dziewcząt uczestniczy w różnych formach edukacji specjalnej, a u czterokrotnie większej ich liczby diagnozuje się syndrom deficytu

3 Ponadto dziewczęta częściej niż chłopcy plasują się wśród 10% najlepszych osób kończących szkoły średnie (Salomone 2003, s. 90; *International Journal...* 2008, s. 57).

4 Por. także rozważania Gurian i Henley, według których dziewczęta częściej niż chłopcy biorą udział w zajęciach pozalekcyjnych oraz stanowią większość w samorządach uczniowskich (Gurian, Henley 2000, s. 24).

uwagi lub nadpobudliwości (tamże, s. 25–26). Ponadto więcej chłopców niż dziewcząt podejmuje działania o charakterze kryminalnym, pije alkohol, zażywa narkotyki. Wprawdzie wśród dziewcząt występuje więcej prób samobójczych niż u chłopców, jednak skuteczność tych prób jest większa w tej drugiej grupie (tamże).

Na określenie tego zjawiska Richard Wilkinson stworzył nawet pojęcie „męskiej podklasy” (za: Arnot, David, Weiner 1999, s. 176–177), odnoszące się do grupy chłopców niemających aspiracji i niebędących w stanie uczestniczyć w „procesie postępu społecznego, związanym z wzrostem znaczenia osiągnięć edukacyjnych i dyplomów” (za: tamże).

Tej diametralnej zmianie specyfiki problemu nierówności płciowej w szkole, którego istotą nie jest już wykluczanie dziewcząt, lecz coraz gorsze wyniki chłopców, towarzyszyła zmiana retoryki. Język nierówności szkolnej został zastąpiony językiem zbyt niskich osiągnięć chłopców i ich niekorzystnej sytuacji w środowisku edukacyjnym (Jackson 1998, s. 77–78).

Niektórzy teoretycy zwracają przy tym uwagę na interesujące – ideologiczne w swojej istocie – zmiany sposobu wyjaśniania niepowodzeń szkolnych. Tradycyjnie niepowodzenia szkolne chłopców najczęściej przypisywano ich lenistwu, natomiast sukcesy dziewcząt – ich ciężkiej pracy. Obecnie nastąpiło swoiste przesunięcie w sposobie wyjaśniania niepowodzeń szkolnych. Otóż o ile w przypadku dziewcząt zakłada się, że wynikają one z ich wewnętrznych problemów (np. braku motywacji), to słabe wyniki nauczania chłopców przypisywane są czynnikiem zewnętrznym (Titus 2004, s. 158). W podobny sposób wyjaśnia to zagadnienie Michele Cohen. Przyczyny edukacyjne sukcesów chłopców mają wynikać z okoliczności „wewnętrznych” – a przede wszystkim z ich „naturalnego” potencjału intelektualnego. Jej zdaniem genезy porażek chłopców szuka się obecnie głównie w istniejącym środowisku kształcenia, a przede wszystkim w błędach wychowawczych rodziców i nauczycieli, nieadekwatnych metodach nauczania i podręcznikach czy źle skonstruowanych testach. W przypadku dziewcząt jest odwrotnie: sukcesy przypisuje się metodom nauczania, natomiast porażki uznaje się za „wewnętrzne” dla ich płci. Podkreśla się także, że ważny kontekst niskich osiągnięć edukacyjnych chłopców wiąże się z niewielką liczbą mężczyzn wykonujących zawód nauczyciela na poziomie elementarnym, a także z obowiązującymi programami nauczania, które

nie uwzględniają ani współczesnych zainteresowań chłopców, ani ich doświadczeń społecznych (Davidson i in. 2004, s. 51).

Podobne stanowisko zajmuje Kerry Cue, która uważa, że współczesny system edukacyjny nie jest odpowiedni dla chłopców. Jej argumentacja jest jednak nieco inna. Twierdzi, że klimat szkoły sprzyja bierności i apatii chłopców, a nauczyciele nie czynią żadnych wysiłków, aby wzbudzić w nich zainteresowanie nauką (za: Rowan i in. 2003, s. 30).

Kontynuacją rozważań nad trudnościami chłopców z przystosowaniem się do środowiska szkolnego były książki *Raising Cain* Dana Kindlona i Michaela Thompsona oraz *Real Boys* Williama Pollacka. Koncentrowały się one na trudnościach doświadczanych przez chłopców w przystosowaniu się do klimatu szkoły. Autorzy twierdzili, że środowisko szkolne sprzyja rozwojowi i edukacji dziewcząt i jest wyjątkowo niekorzystne dla chłopców. Słabsze osiągnięcia chłopców zdaniem autorów wynikają z ich późniejszego i wolniejszego dojrzewania oraz trudności w „panowaniu nad impulsami”. Ponadto chłopcy mają wyższy poziom aktywności ruchowej i większe problemy z koncentracją. Podobną argumentację przedstawiają Daniel U. Levine i Rayna F. Levine, którzy przytaczają dane statystyczne świadczące o statystycznie większej liczbie przypadków diagnozowania wśród chłopców, w porównaniu z dziewczętami, symptomów nadpobudliwości ruchowej i różnych deficytów rozwojowych. Tymczasem wbrew chłopięcej naturze jest – jak podkreślają ci autorzy – spokojne siedzenie w ławce i uważne słuchanie. Naturalny dla nich jest także, jak sądzą, nieco opóźniony rozwój poprawnej koordynacji wzrokowo-ruchowej (Levine, Levine 1996, s. 365).

Wszystkie te nurty łączy przekonanie o istnieniu u chłopców specjalnych potrzeb edukacyjnych, które tłumaczy się różnicami biologicznymi i psychicznymi. Konsekwencją takiego podejścia jest z jednej strony eksponowanie konieczności tworzenia szkół zróżnicowanych ze względu na płeć i klas męskich w szkołach koedukacyjnych. Z drugiej strony postuluje się wprowadzenie do szkół koedukacyjnych przyjaznego chłopcom środowiska nauczania – bardziej ustrukturyzowanego, opartego na kolejnych „krótkich zadaniach”, większej orientacji na praktykę oraz dostarczaniu modeli męskich ról, równoważących feminizujący wpływ szkoły (Martino, Pallotta-Chiarolii 2007, s. 348).

Tak czy inaczej, wiele badań potwierdza przekonanie, które przejawia się w ogólnym stwierdzeniu „chłopcy nie lubią szkoły”. Ich sceptycyzm wobec szkoły i jej klimatu jest znacznie większy niż u dziewcząt, co musi

mieć w oczywisty sposób wpływ na ich stosunek do nauki (Davidson i in. 2004, s. 58). Chłopcy, uważając, że prawdziwy mężczyzna nie może się dobrze uczyć, umieszczają logicznie osiągnięcia szkolne w kontekście dyskursu zniewieścienia (Jackson 1998, s. 90). Nic więc dziwnego, że odrabianie lekcji, zgłaszanie się do odpowiedzi i przykładanie się do nauki uważane jest przez nich za działania wyrażające cechy tożsamości dziewczęcej (Davidson i in. 2004, s. 58). W opinii wielu z nich bycie męskim jest równoznaczne z dominacją nad innymi i odrzucaniem reguł oraz dyscypliny, które stanowią przecież główny element nauki szkolnej. Męskość wiąże się więc z lekceważącym stosunkiem do nauki lub przynajmniej demonstrowaniem braku zaangażowania w obowiązki szkolne (Epstein 1998, s. 98, 106). Chłopcy, którzy nie wpiszą się w taki wizerunek akceptowanej męskości, mogą być przez swoją grupę rówieśniczą izolowani czy naznaczeni. Nauka jest przecież „dobra dla mięczaków”. Stąd przejawiany przez „prawdziwego mężczyznę” opór wobec obowiązków szkolnych postrzegany jest w opozycji do konformizmu negatywnej postaci „kujona”, choć chłopcy starają się też niekiedy na lekcjach wykazywać swoistą „cool-inteligencją”, błyskotliwością intelektualną, pozostającą bez widocznego związku z wiedzą szkolną (Jackson 1998, s. 89). Z kolei kobiety łatwo dostosowują się do pełnego zakazów i nakazów środowiska szkolnego. Odwrotnie jest w przypadku chłopców – zachowanie, którego wymaga się w szkole, jest sprzeczne z ideologią tradycyjnej męskiej roli płciowej, która wpajana jest chłopcom w rodzinie, a także (choć na nieco innych płaszczyznach)... w szkole (Brannon 2002, s. 368–369). O ile przy tym samoocena dziewcząt, jak słusznie utrzymuje J.H. Ballantine, istotnie wiąże się z ocenami szkolnymi, to w przypadku chłopców istnieją również i inne bardzo ważne obszary identyfikacji (Ballantine 1989, s. 99). Szkoły przy tym, jak zauważają J.M. Bardwick i E. Douvan, są instytucjami, w których ceni się konformizm, a tłumi impulsywność i agresję. System szkolny jest oparty na nagrodach za dobre zachowanie i karach za złe – w rezultacie chłopcy szukają akceptacji w grupie rówieśniczej, odrzucając funkcjonującą często w oparciu o behawioryzm codzienność szkolną. Z kolei konformistyczne, pilne i grzeczne dziewczynki nagradzane są zarówno aprobatą nauczycieli, jak i dobrymi ocenami (Bardwick 1982, s. 168).

Z kolei w obliczu panującej w szkolnictwie współczesnym orientacji na testy, chłopcy mają dwa wyjścia: albo dostosować się do pa-

nujących zasad współzawodnictwa o sukces (i przykładać się do nauki), albo – odwołując się do archetypowych patriarchalnych wersji męskości – zakwestionować istniejącą rzeczywistość szkolną. W praktyce część chłopców wciela się w owego, obsesyjnie zainteresowanego wynikami swoich testów osiągnięć, prymusa. Inni z kolei dokonują odwrotu w agresywną hiper męskosc, względnie w takie formy konkurencyjnego działania, które – choć akceptowane przez społeczeństwo – nie stanowią formy konformizmu wobec tej formy konkurencyjności, jaką jest walka o „punkty testowe” (np. sport).

Znakomitą egzemplifikacją problemu edukacyjnej porażki chłopców jest dyskusja wokół osiągnięć w zakresie czytania i pisania oraz literatury pięknej. Już John Locke w 1693 r. zauważył, że dziewczęta lepiej uczą się francuskiego od chłopców (Epstein 1998, s. 97). Przepaść płciowa w czytaniu i pisaniu była przedmiotem debaty od przynajmniej 300 lat, a supremacja dziewcząt w tych dziedzinach pozostawała niezmienna (Davidson i in. 2004, s. 55). I współcześnie wszystkie wyniki testów w zakresie czytania i pisania wskazują na supremację dziewcząt. W większości krajów mamy więc do czynienia ze swoistą „feminizacją” języka ojczystego – w przedmiocie tym najlepsze są dziewczynki, a jego nauczycielami są zwykle kobiety. Ironia polega na tym, że w nauczonym kanonie przeważa literatura napisana przez mężczyzn i dla mężczyzn, propagująca silne męskie wzory i odnosząca się do męskich doświadczeń (Rowan i in. 2003, s. 40). Na marginesie można przywołać sugestię Joan Swann, która uważa, że eksponowanie wyjątkowych uzdolnień językowych dziewcząt jest dla nich bardzo niekorzystne, bowiem prowadzi do „kanalizowania ich w naukę języka kosztem sukcesów w innych przedmiotach”, przy czym sukcesy szkolne w języku ojczystym nie przekładają się na późniejsze osiągnięcia zawodowe – prymuski z języka ojczystego podejmują często pracę jako korektorki i redaktorki drugorzędnych magazynów dla kobiet (Swann 1998, s. 149).

W dyskusji na temat przyczyn nierównych osiągnięć dziewcząt i chłopców w zakresie czytania i pisania (i ogólnie – literatury) pojawiło się kilka propozycji. Należy wyjść od stwierdzenia, że wyniki wielu badań potwierdzają przekonanie, że większość chłopców jest bierna na zajęciach z literatury, a także demonstrowa ogólny brak zainteresowania czytaniem tekstów i pisaniem esejów. Wydają się oni również nie dostrzegać znaczenia tych zajęć dla własnego rozwoju i dalszej kariery edukacyjnej (Clark, Thompson, Vialle 2008, s. 30). Badania potwierdzają

również obiegową opinię, że dziewczęta czytają więcej książek, a chłopcy spędzają więcej czasu przed ekranem komputera (Hoff Sommers 2000, s. 25).

Dlaczego tak się dzieje? Jedną z propozycji odwołuje się do dość trafnie do problemu nieprzystawalności programu nauczania literatury do odmiennych zainteresowań chłopców. Elaine Millard zwraca w związku z tym słusznie uwagę na koncentrowanie dyskusji – na lekcjach z literatury – na charakterystyce bohaterów, ich emocjach i relacjach interpersonalnych, podczas gdy chłopcy fascynują się akcją i przygodami. Mamy tu więc pewną, wpisaną strukturalnie w program nauczania, asymetrię płciową, bowiem (jakoby?) dziewczętom bardziej odpowiada tego typu dyskusja (Millard 1997, s. 75). Leonie Rowan i współautorki przywołują w tym kontekście fragment wypowiedzi jednej z parlamentarzystek, w którym znalazła się następująca propozycja: „jeżeli chcemy, aby chłopcy nauczyli się czytać, musimy dać im do czytania rzeczy, które ich zainteresują: siła fizyczna, seks, sport” (Rowan i in. 2003, s. 31).

Inne wyjaśnienie odwołuje się do tego tradycyjnego wzoru socjalizacji chłopców, który przygotowuje ich do „roli zwycięzcy”. Chłopcom przekazuje się przekonanie, że w życiu społecznym powinni wygrywać, a nie ponosić porażki w konkurencji z dziewczętami. Chłopcy są więc bardzo wrażliwi na punkcie swojej rywalizacji z dziewczętami i nie akceptują tych jej płaszczyzn, na których mogą zostać pokonani. Tak więc, aby odwołać się do rozważań Williama Pollacka, gdy tylko chłopcy „dowiadują się, że nie są tak dobrzy w czytaniu jak dziewczyny”, to natychmiast „odrzucają to zajęcie” (Salomone 2003, s. 104). Ponadto dziewczęta częściej przyjmują spokojnie czynioną przez nauczyciela krytykę błędów w czytaniu i pisaniu, dążąc do ich skorygowania. Z kolei chłopcy częściej odrzucają poprawki nauczyciela i „stawiają opór czytaniu” (Moss 2008, s. 97).

Ostatecznie należy zapewne zaakceptować tę propozycję, której istotą jest stworzenie takich warunków dla chłopców, aby postrzegali oni pisanie i czytanie jako przedmioty, w których, jeśli tylko zechcą, mogą być najlepsi. W związku z tym prowadzi się kampanie typu „chłopcy też potrafią czytać” (Rowan i in. 2003, s. 37).

Z kolei w powszechnej opinii kompetencje matematyczne są jedną z najwyższej ocenianych form „kapitału intelektualnego”. Zdolności matematyczne („matematyczność”) stanowią zatem – społecznie – atrybut męczyzn. „Polaryzacja płciowa” w dziedzinie matematyki ma więc

stanowią wyraz i zwrotne potwierdzenie dualistycznego postrzegania płci oraz – już bardziej konkretnie – podziału na matematycznie utalentowanych chłopców i humanistycznie utalentowane dziewczęta.

Trzeba jednak podkreślić, że wyniki badań w dziedzinie kompetencji matematycznych niejednokrotnie prowokują do formułowania sprzecznych ze sobą wniosków. Co mówią o „nierównościach matematycznych” wyniki testów? Analiza – dostępnych dla 56 krajów – danych dotyczących „alfabetyzacji matematycznej” młodzieży w wieku lat piętnastu prowadzi do bardzo interesujących wniosków. I tak, w przypadku wyników testów mężczyźni mają nad kobietami przewagę w zakresie matematyki w 49 krajach. Największa jest ona w Austrii, Chile, Kolumbii, Brazylii i w Japonii, najmniejsza (minimalna – jednopunktowa) w Estonii, Kirgistanie oraz na Litwie (dwa punkty). W Lichtensteinie chłopcy i dziewczęta uzyskali identyczne wyniki, a w Islandii, Azerbejdżanie, Bułgarii, Katarze, Tajlandii i Jordanii to dziewczęta zyskują niewielką przewagę. Jednak kiedy dokonamy porównań między krajami, wówczas pojawiają się pewne wątpliwości. Oto bowiem fińskie dziewczęta osiągają lepsze wyniki w zakresie testów matematycznych niż chłopcy z wszystkich krajów, za wyjątkiem trzech azjatyckich: Tajwanu, Korei Południowej i Hong-Kongu, oraz swoich fińskich rówieśników. Dotyczy to także dziewcząt z tych właśnie trzech krajów azjatyckich, które ustępują rówieśnikom ze swoich krajów oraz chłopcom z Finlandii. Tego typu zestawień można robić dziesiątki. Przykładowo dziewczęta ze Szwecji mają lepsze wyniki niż chłopcy z Norwegii, z kolei dziewczęta norweskie mają zdecydowaną przewagę nad chłopcami z Włoch, a dziewczęta ze Słowenii nad chłopcami z Łotwy⁵ (*National Center...* 2006). Łatwo też dostrzec, że dziewczęta z krajów wysoko rozwiniętych przeważają zdecydowanie w kompetencjach matematycznych nad chłopcami z krajów rozwijających się. Należy w tym kontekście postawić pytanie: czy – w skali globalnej analizowanego problemu – mamy tu do czynienia z „globalną nierównością” w zakresie dostępu do kompetencji matematycznych między chłopcami i dziewczętami? A może występuje tu jedynie nierówność, której granice są wyznaczone przez narodowość danej grupy chłopców czy dziewcząt, z decydującym podziałem na

5

Table 402. Average mathematics literacy, reading literacy, and science literacy scores of 15-year-old students, by sex and country.

kraje wysoko rozwinięte lub rozwijające się (a wewnątrz nich – na klasy i grupy w ramach struktury społecznej)?

W konsekwencji analizy warunków rozwijania kompetencji matematycznych u dziewcząt wielu badaczy potwierdza, że wytwarza się w nich przekonanie „matematyka jest nie dla mnie” bądź „nie nadaję się do matematyki”. Jednak i w tym przypadku istotną zmienną jest tu klasa społeczna. Dziewczęta pochodzące ze środowisk o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym nie różnią się tak bardzo od chłopców w podejściu do matematyki. Część dziewcząt z wyższej klasy średniej (córci lekarzy, prawników, nauczycieli szkół wyższych i menedżerów wyższego stopnia) i niektóre z klasy średniej (córci pracowników umysłowych sektora publicznego, menedżerów, właścicieli małych firm i techników) posiadają pewność siebie i wysoką samoocenę w zakresie matematyki i nie tracą nią zainteresowania. Pochodzenie kompensuje w tym przypadku społecznie skonstruowane asymetrie, związane ze stereotypami odnoszącymi się do płci kulturowej (Lamb 1997, s. 123). Teza o braku zdolności dziewcząt do matematyki może zostać z łatwością podważona.

W podsumowaniu pragnę stwierdzić, że w przeszłości szkoła była krytykowana za męskocentryczność przejawiającą się zarówno w dominującym klimacie androcentryzmu, jak i w treściach, metodach nauczania i sposobach oceniania. Obecnie coraz częściej uważa się, że bariery uniemożliwiające dziewczętom rozwój i sukcesy edukacyjne zostały usunięte. W konsekwencji szkoła stała się miejscem przyjaznym dla dziewcząt, ale jednocześnie – co eksponuje wielu ideologów i badaczy – mniej sprzyjającym chłopcom. Wskazuje się tutaj nie tylko na supremację dziewcząt w przedmiotach, które tradycyjnie były uważane za domenę kobiet, ale także na zmniejszanie się przepaści płciowej w dyscyplinach uważanych dotąd za męskie. I choć takie było zamierzenie reformy edukacji, utrata pozycji „szkolnych liderów” przez chłopców wzbudziła afektywną panikę. W prowadzonej debacie wyraźnie widać esencjalistyczne myślenie, podkreślające binaryzm płci. To, co korzystne dla jednej płci – okazuje się niekorzystne dla drugiej. Bariery usunięte na korzyść dziewcząt muszą – jak się często uważa – działać na niekorzyść chłopców.

Logicznie rzecz biorąc, nie sądzę więc, aby remedium na istniejące nierówności stanowiło zróżnicowanie środowiska szkolnego w celu dostosowania go do odmiennych potrzeb chłopców i dziewcząt. Takie

działanie potwierdziłoby jedynie prymat chłopców i androcentryczną wizję świata narzucaną obu płciom. Jestem zwolenniczką eliminacji różnic płciowych w dostępie do edukacji i edukacyjnych osiągnięć za sprawą działań zorientowanych na kwestionowanie wszelkich przejawów seksizmu i stereotypizacji, i to zarówno w odniesieniu do dziewcząt, jak i chłopców.

Konstruowanie (nie)równości w edukacji – teoria i rzeczywistość

Tomasz Gmerek

W rozdziale przedstawiono kwestię roli edukacji jako jednego z kluczowych czynników wpływających na umiejscawianie ludzi w strukturze społecznej. Przeanalizowano relacje między stratyfikacyjną funkcją edukacji a ideologiami politycznymi właściwymi dla dwóch modeli edukacji: anglosaskiego i skandynawskiego. Dociekania wpisują się w kontekst rozważań na temat równości szans i nierówności rezultatów.

—— Słowa kluczowe:

nierówność

edukacja

szkoła

polityka

ideologia

Constructing (in)equality in education – theory and reality

Tomasz Gmerek

The chapter deals with the issue of education as one of the key factors which places individuals in a social structure. The stratification function of education and ideology of education are deeply analysed with the special focus on the tension between the concept of “equality of opportunity” as well as of “inequality of results”. The chapter includes the analysis of social selection, structural segmentation and political ideologies in two models of education: Anglo-Saxon and Scandinavian.

—— **Keywords:**

inequality
education
schools
politics
ideology

Systemy szkolnictwa we współczesnych społeczeństwach stanowią niezwykle ważny element strukturalny, który pełni wielorakie funkcje. Równocześnie kształt sektora edukacji jest determinowany przez wiele dyskursów, na poziomie mikro- i makrostrukturalnym (Kwieciński 1992, s. 13–20). Stanowi on płaszczyznę nieustannego ścierania się presji politycznej, kulturowej i społeczno-ekonomicznej (Śliwerski 2001, s. 87–88). W rozdziale zostaną przedstawione wybrane konteksty wspomnianych zależności – w odniesieniu do problemu równości/nierówności edukacyjnych.

Edukacja – w swojej funkcji selekcyjnej i alokacyjnej – jest jednym z kluczowych czynników mających wpływ na działanie struktury społecznej. Współcześnie w społeczeństwach wysoko rozwiniętych mechanizmy selekcji poprzez edukację zmieniają się. Procesy demokratyzacji życia społecznego, rozwoju technologicznego i ekonomicznego, upowszechnienia edukacji na różnych poziomach (w tym przekształcenia uniwersytetu z instytucji elitarnej w masową), a także „eksplozja demograficzna” stały się przyczyną tworzenia nowych sposobów różnicowania jednostek. Wydaje się, że są one obecnie bardziej złożone i subtelne (co wcale nie oznacza, iż mniej dramatycznie wpływają na losy człowieka). Różnicowanie ludzi przynosi te same konsekwencje społeczne, co w przeszłości – tworzy się hierarchia społeczna – jednak nie odbywa się to już za sprawą masowego wykluczania jednostek z systemu edukacyjnego na niższych poziomach kształcenia.

W tym kontekście jeden z największych paradoksów współczesnej edukacji wynika z dwóch sprzecznych pełnionych przez nią funkcji. Po pierwsze, edukacja jest płaszczyzną i nośnikiem demokratyzacji. Założenia demokratyzacji szkolnictwa dotyczą m.in. zapewnienia wszystkim jednostkom równego startu w zakresie możliwości uzyskiwania wykształcenia. Oznacza to zapewnienie edukacji podobnej jakości dla wszystkich dzieci – niezależnie od pochodzenia społecznego, płci, przynależności rasowej i etnicznej czy wyznania religijnego. Z tej perspektywy osiągnięcia jednostki mają stać się sprawiedliwym kryterium w ubieganiu się o wyższe pozycje społeczne. Istnieje zatem dążenie do upowszechniania edukacji wśród jak największej liczby obywateli, do zwiększenia przeciętnego poziomu wykształcenia oraz umożliwienia – jak największej liczbie osób – zdobycia wykształcenia wyższego (Melosik 2002b, s. 179). Z tej perspektywy edukacja wyższa staje się nie tylko masowa, lecz – jak zauważa Martin Trow – przekształca się

w zjawisko uniwersalne (Throw 2007, s. 244). Warto tutaj jeszcze raz podkreślić, że system edukacji ma zapewniać wszystkim jednostkom równe możliwości osiągnięcia sukcesu i przyczyniać się do niwelowania społecznych różnic i podziałów. Jednocześnie istnieje przekonanie, że tylko dobrze wykształcona jednostka jest w stanie właściwie wypełniać swoje funkcje społeczne i zawodowe. Powszechny dostęp do edukacji jest tutaj – w założeniu – warunkiem rozwoju społecznego i ekonomicznego.

Druga funkcja współczesnej edukacji wynika ze zróżnicowanej i u podstaw hierarchicznej struktury społecznej i zawodowej. W rzeczywistości bowiem najnowsze tendencje rozwoju szkolnictwa w większości krajów świata zaprzeczają ideałom edukacyjnej i społecznej demokratyzacji. W tym miejscu należy wskazać w szczególności postępujące procesy różnicowania poziomu szkół podstawowych i średnich, hierarchizacji placówek szkolnictwa wyższego, a także dynamicznego rozwoju szkolnictwa elitarnego. Procesy te są pogłębiane za pośrednictwem – doskonale widocznych w krajach rozwiniętych – zjawisk „prze-edukowania społeczeństwa”, „bezrobocia strukturalnego” czy „inflacji dyplomu” (zbyt wielu ludzi posiadających dyplom wyższej uczelni nie może znaleźć pracy odpowiadającej zdobytemu wykształceniu, kompetencjom i aspiracjom). Zjawiska te powodują wzrost rywalizacji o dobre miejsca pracy przez absolwentów szkół wyższych oraz – postępującej w coraz szybszym tempie – proces różnicowania się instytucji szkolnictwa wyższego pod względem prestiżu i możliwości umieszczania swoich absolwentów na wysokich pozycjach drabiny społecznej.

Najważniejszy aspekt funkcjonowania systemów szkolnictwa opartych na ideologii wolnej konkurencji jednostek i wolnego rynku dotyczy rosnącego różnicowania społecznego i ekonomicznego współczesnych społeczeństw. Działania coraz to bardziej ustratyfikowanego i zhierarchizowanego systemu edukacji sprzyjają bowiem reprodukcji struktury społecznej. Kierunki rozwoju wielu współczesnych systemów edukacji – wyznaczone przez neoliberalną politykę oświatową – powodują zwiększanie różnic między grupami, prowadzące do powstawania zjawiska polaryzacji społeczno-ekonomicznej. Dostrzegalne są one zarówno w sferze społecznej (zwiększenie dystansu między grupami, mimo procesów demokratyzacji), ekonomicznej (powiększanie się dysproporcji między najbogatszymi i biednymi), stylach urbanizacji (proces tworzenia się odrębnych dzielnic oparty na kryterium zamożności), a także

w sferze edukacji (proces hierarchizacji placówek, do których w sposób dysproporcjonalny trafiają dzieci z odmiennych środowisk).

Instytucjonalny system szkolnictwa istniejący w takich uwarunkowaniach z jednej strony funkcjonalnie dostosowuje się do oczekiwań, a z drugiej – jako podmiot rynku – bierze aktywny udział w sankcjonowaniu hierarchicznej struktury społecznej. Trzeba zatem stwierdzić, że nieuniknioną konsekwencją działania systemu szkolnictwa opartego na kryteriach rynkowych jest powiększanie się nierówności społecznych. Za pośrednictwem tworzenia się zróżnicowanego werterykalnie systemu edukacyjnego, w którym szkoły różnią się diametralnie z perspektywy poziomu kształcenia czy naboru jednostek z odmiennych grup, następuje nie tylko reprodukcja struktury społecznej, lecz nawet zwiększenie nierówności. Szkoły dobrej jakości stanowią w tym kontekście czynnik potwierdzania wyższego statusu uprzywilejowanych grup społecznych (funkcjonują przy tym jako element tworzący enklawy dobrobytu dla nielicznych). Z drugiej strony można dostrzec procesy powstawania gett edukacyjnych, w których edukacja służy marginalizacji jednostek, potwierdzaniu ich niskiego statusu, społecznej deprywacji – a w konsekwencji wykluczaniu ogromnych populacji dzieci i młodzieży z możliwości funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie.

W rzeczywistości więc edukacja – służąc w punkcie wyjścia za czynnik demokratyzacji życia społecznego – jest jednocześnie instrumentem konstruowania i odtwarzania nierówności (Melosik 2002b, s. 139 i n.).

W związku z tym, że we współczesnych społeczeństwach edukacja stała się głównym kanałem ruchliwości społecznej, jej jakość decyduje o tym, jaką pozycję zajmie jednostka w społeczeństwie. Należy tutaj również zauważyć, że systemy edukacji w różnych krajach realizują te funkcje odmiennie. Działają one bowiem (podobnie jak w przeszłości) na podstawie polityk oświatowych, które są formułowane na potrzeby tworzenia pewnych modeli społecznych, i równocześnie realizują założenia dotyczące funkcjonowania społeczeństwa w danym państwie. Sposób, w jaki systemy edukacji w różnych krajach dokonują selekcji jednostek, wiąże się zatem ściśle z polityką oświatową obowiązującą w danym państwie. Dokonując na potrzeby artykułu pewnej generalizacji, nawiązującej do koncepcji Earla Hoppera (1971, s. 97; Melosik 2003b, s. 86–87), wyróżniam dwie skrajne ideologie edukacyjne – elitarną i egalitarną.

Z perspektywy kategorii równości/nierówności edukacyjnych polityka oświatowa realizowana w różnych krajach znajduje się między ideologią elitarną i egalitarną. Implikuje to możliwość klasyfikowania systemów edukacji na tym spektrum (polityka oświatowa w poszczególnych państwach może zbliżać się do jego poszczególnych krańców). Trzeba przy tym zaznaczyć, że we współczesnej praktyce oświatowej ideologie te nie występują nigdy w stanie „czystym”, tzn. że system edukacji w poszczególnych krajach zwykle nie funkcjonuje na podstawie jednej ideologii.

W nawiązaniu do wcześniejszych rozważań można postawić trzy tezy:

1. Obowiązujące ideologie polityczne (i powiązane z nimi ideologie edukacyjne) stanowią podstawę tworzenia określonej polityki oświatowej;
2. Polityka oświatowa państwa jest kluczowa dla tworzenia warunków (nie)równości w edukacji;
3. Orientacja na egalitaryzm sprzyja tworzeniu warunków równości szans i rezultatów w edukacji oraz kreuje zrównoważony rozwój społeczny. Orientacja na elitaryzm sprzyja powiększaniu zróżnicowania w edukacji oraz zwiększa dysproporcje i nierówności społeczne.

Na użytek artykułu warto w pewnym uproszczeniu pokazać różnice między dwoma ideologiami i modelami edukacji, które można do nich odnieść. Posłużyłem się w tym przypadku przykładami kilku krajów, które w moim przekonaniu realizują odmienną politykę oświatową w zakresie równości/nierówności edukacyjnych.

— **Model anglosaski (wybrane aspekty)**

Anglosaski model edukacyjny jest bardzo rozpowszechniony w świecie. Tezę taką można postawić nie tylko wobec krajów, które były i są nadal silnie powiązane z dawnym Imperium Brytyjskim. Wiele krajów adaptuje idee oświatowe i sposoby funkcjonowania szkolnictwa brytyjskiego czy amerykańskiego wraz z charakterystyczną dla nich neoliberalną i neokonserwatywną polityką i gospodarką globalną. Dobrym przykładem tego procesu jest również polska polityka oświatowa. Z perspektywy problemu równości/nierówności edukacyjnych model ten cechuje się silnym wertykalnym zróżnicowaniem w edukacji, wzrostem se-

lekcyjności szkół, istnieniem powiększającego się sektora szkół prywatnych, oferujących najczęściej kształcenie znacznie lepszej jakości (Mazurowska 2018, s. 136 i n.), oraz tworzeniem instytucji elitarnych (zwykle niedostępnych dla reprezentantów niższych klas społecznych).

Dla przykładu system edukacyjny w Anglii jest bardzo zróżnicowany, zarówno z perspektywy typów działających instytucji, sposobów ich zarządzania i finansowania, jak również z punktu widzenia ich miejsca w strukturze statusu (Croxford, Raffe 2007, s. 40).

Selekcyjna i stratyfikacyjna funkcja szkolnictwa angielskiego wynika zarówno z dużego zróżnicowania typów szkół oraz konserwatywnej natury szkolnictwa, a także z wielu innych czynników społecznych, ekonomicznych i politycznych niepowiązanych bezpośrednio z funkcjonowaniem instytucji szkoły – ale warunkujących procesy, w które ta instytucja jest uwikłana. Można w tym kontekście wskazać choćby istnienie wyraźnych nierówności w zakresie uzyskiwanych dochodów w Anglii – powiększających się w kilku ostatnich dekadach (Reay 2006, s. 288). Pod tym względem angielski system edukacji można uznać za jeden z bardziej selekcyjnych w Europie. Nie zmieniają tego reformy szkolnictwa, a w kolejnych dekadach „literatura dotycząca brytyjskiej szkoły rozszerzonej pełna jest rosnącego poczucia rozczarowania” (Ambler, Neathery 1999, s. 446).

Warto w tym miejscu wskazać trzy istotne elementy wpływające na formowanie się nierówności w dostępie do instytucji kształcenia na poziomie podstawowym i średnim: selekcję doszkolną (w postaci różnego typu wymogów przy przyjęciu do niektórych placówek – West, Hind, Penell 2004, s. 347–348), selekcję wewnątrzszkolną (dotyczącą dzielenia uczniów według uzdolnień – Ireson, Hallam, Hurley 2005, s. 455) oraz specyfikę wyborów edukacyjnych (odnośnie do decyzji podejmowanych przez rodziców, dotyczących umieszczenia dzieci w danej placówce – Reay 2001, s. 341).

Jacky Brine pesymistycznie ocenia współczesne możliwości zmiany procesów reprodukcji społecznej za pośrednictwem angielskiego systemu oświaty. Pisze, że „edukacja stanowiła i – jak można stwierdzić – będzie stanowić «system przypisania»”. Oznacza to, że „dzieci z klasy robotniczej wiąże się przede wszystkim z takimi atrybutami jak wrodzony niski poziom inteligencji”. To do nich odnosi się także „dyskurs skonstruowany w sposób pozwalający politykom, administracji oświatowej, a także nauczycielom angażować się w działania powodujące, że wiele

dzieci jest słabo kształconych, co w rezultacie jest wykorzystywane do dalszych praktyk selekcyjnych”. W konkluzji autorka ta podkreśla, że „funkcjonowanie odmiennych programów kształcenia, sposobów egzaminowania oraz oczekiwań nauczycieli prowadzi do wysokiego zróżnicowania populacji szesnastolatków, która mimo istnienia możliwości wyboru, pozostanie w obrębie swojej wyjściowej klasy społecznej” (Brine 2006, s. 444).

W analizowanym wyżej kontekście warto zwrócić uwagę na przyczyny utrzymujących się podziałów klasowych w edukacji. Geoff Whitty dostrzega dwa aspekty wykluczenia społecznego (i edukacyjnego) dzieci i młodzieży pochodzących z niższych klas społecznych. Pierwszym jest tradycja kształcenia elitarnego, z której korzystały i nadal korzystają elity i najwyższe warstwy klasy średniej. Równocześnie jednak znaczący rozwój klasy średniej w XX wieku nie spowodował proporcjonalnej ekspansji elitarnego sektora edukacji. W konsekwencji wytworzył się skomplikowany system wewnętrznych podziałów zarówno w ramach prywatnego, jak i państwowego sektora szkolnictwa. Whitty stwierdza, że „choć pewne frakcje klasy średniej zaczęły wykorzystywać w coraz większym stopniu prywatne instytucje, to jednocześnie inne z powodzeniem «kolonizowały» pewne części publicznego systemu edukacji, tak aby «zabezpieczyć» interesy swoich dzieci. To może być jednym z powodów rozwoju zróżnicowanych form instytucji państwowych [...]. Jakikolwiek był powód, to niektóre z tych procesów przynoszą wykluczanie wielu dzieci z najlepszych instytucji państwowych” (Whitty 2001, s. 291).

Ponadto – co dalej podkreśla Whitty – „sponsorowanie nielicznych «uzdolnionych» dzieci z klasy robotniczej i przyjmowanie ich do dobrze prosperujących na przedmieściach szkół klasy średniej, czy to prywatnych, czy państwowych, pomaga uprawomocnić system bez stwarzania zagrożenia dla przeważającej liczby dzieci pochodzących z klasy średniej, kształcących się w tych szkołach” (tamże). Ostatecznym rezultatem działania takiego systemu edukacji jest nierówna i ustratyfikowana wertykalnie struktura społeczna.

Innym elementem wspomnianego zróżnicowania jest zjawisko odsiewu szkolnego, które często przyjmuje formę wykluczania z instytucji edukacyjnych uczniów z trudnościami w nauce oraz stwarzających problemy wychowawcze. Formy edukacji w instytucjach tego typu – choć w założeniach mają stanowić czynnik reintegracji – prowadzą

do klasyfikacji i naznaczania. Eugenia Potulicka stwierdza, że „do takiej selekcji zmierzają neoliberalowie z krajów anglosaskich”. Według cytowanej autorki „gettem w Anglii są *special units* – instytucje dla uczniów wykluczonych ze szkół obowiązkowych na zawsze, którym nie udało się znaleźć placówki gotowej ich przyjąć” (Potulicka 2010b, s. 60).

Kolejnym – wspomnianym wcześniej – czynnikiem wzmacniającym procesy stratyfikacji w systemie podstawowego i średniego szkolnictwa angielskiego jest dzielenie uczniów na grupy na podstawie osiągnięć. Proces ten stanowi przykład selekcji wewnątrzszkolnej, prowadzonej zarówno w przeszłości, jak i współcześnie – choć w nieco ukrytej formie (i w ramach neoliberalnej retoryki wolnego wyboru klienta). Trzeba jednak zauważyć, że tendencja dzielenia uczniów na grupy ma w Anglii długą tradycję (Rhoades 1987, s. 49).

Na początku lat 90. w praktyce edukacyjnej nie zaniechano procesów klasyfikowania dzieci w ramach angielskich szkół, a polityka rządów konserwatywnych przyniosła wręcz powrót do dawniej jawnie stosowanych metod selekcyjnych (Potulicka 2010b, s. 97).

Można stwierdzić w tym kontekście, że system dzielenia uczniów na grupy pod względem osiągnięć – powiązany z wprowadzeniem rozszerzonej szkoły średniej – tworzy kolejny aspekt edukacyjnej stratyfikacji w systemie szkolnictwa obowiązkowego w Anglii (West 2006, s. 22). Praktyka dzielenia uczniów na grupy na podstawie osiągnięć i odmienne ścieżki kształcenia funkcjonują również współcześnie. I choć retoryka w polityce oświatowej często odwołuje się do potrzeby egalitaryzacji, to jest ona zgoła odmienna od praktyki szkolnej. Można bowiem stwierdzić, że procesy klasyfikacji uczniów są nieodłącznym elementem funkcjonowania angielskich szkół. Tylko w niektórych przypadkach są one podyktowane doborem uczniów według specyficznych uzdolnień (np. językowych czy artystycznych). W wielu przypadkach dobór uczniów wykorzystujący różne kryteria przypisywania do grup ma charakter selekcji wewnątrzszkolnej, która przynosi reprodukcję struktury społecznej (Araújo 2007, s. 247).

Konkluzje badań wskazują, że przechodzenie między grupami (choć dopuszcza się taką możliwość) jest rzadkie. Pokazuje to, że system dzielenia na grupy pod względem osiągnięć jest mało elastyczny, a przynależność do grupy pozostaje stałą determinantą przypisania (często jako samospełniające się proroctwo). Ponadto skład grup nie zależy wyłącznie od uzdolnień. Jest determinowany także przez takie

czynniki jak ogólne nastawienie uczniów do szkoły, ich zachowanie czy dyscyplina. W ten sposób „nauczyciele postrzegają «najlepsze» grupy jako złożone z «idealnych» uczniów” – spełniających wszelkie oczekiwania instytucjonalne (tamże, s. 251–252). Z drugiej strony niższe grupy stają się miejscem dla uczniów zaklasyfikowanych jako niewystarczająco zdolni, a w praktyce szkolnej – jako niewystarczająco spełniający oczekiwania instytucji edukacyjnych.

Angielskie badania pedagogiczne dotyczące konsekwencji dzielenia uczniów na grupy pod względem uzdolnień w konkretnym przedmiocie (*setting*) wskazują, że proces ten ma większy wpływ na potwierdzanie wstępnej klasyfikacji niż na potencjalny rozwój uczniów w ramach grup. Judith Ireson, Susan Hallam i Clare Hurley zauważają przy tym, że „różnorodność czynników behawioralnych, społecznych, programowych i organizacyjnych ma wpływ na formowanie grup i przepływ między nimi” (Ireson, Hallam, Hurley 2005, s. 455).

Z kolei uczniowie postrzegają przypisanie do danej grupy nie jako prostą konsekwencję wyników kształcenia, lecz raczej jako złożony zestaw czynników, takich jak zachowanie na lekcjach, stosunek do nauczycieli czy dyscypliny szkolnej. Warto również zauważyć, że w kolejnych latach kształcenia przechodzenie między grupami jest w coraz większym stopniu ograniczone – skutkując potwierdzeniem statusu przypisania.

Także badania dotyczące nauczycieli wskazują, że w praktyce pedagogicznej najczęściej traktują oni grupy sklasyfikowane na podstawie zdolności jako homogeniczne, a w konsekwencji „stosują inne praktyki, kiedy prowadzą lekcje z uczniami podzielonymi na grupy, a inne, gdy nauczają klasy złożone z uczniów o różnym poziomie zdolności” (tamże). Oznacza to, że przypisanie do grupy stanowi w praktyce czynnik determinujący osiągnięcia uczniów, bowiem nauczyciele stosują wobec uczniów z odmiennych grup inne standardy wymagań i oceny. Tak opisują wspomniane zjawiska cytowani autorzy: „Nauczyciele formułują wyższe oczekiwania wobec uczniów z najlepszych grup za pośrednictwem pracy, która wymaga szybkiego tempa i jest zmienna, natomiast uczniowie z grup sklasyfikowanych niżej poddawani są kształceniu w wolniejszym tempie, z uwzględnieniem mniejszej porcji materiału”. Ponadto uczniowie w grupach sklasyfikowanych niżej kształceni są w formie bardziej ustrukturyzowanej, z użyciem częstszego powtarzania i mniejszymi możliwościami dyskusji. W efekcie – jak twierdzą

Ireson, Hallam i Hurley – „nawet nauczyciele posiadający doświadczenie w kształceniu klas złożonych z uczniów o różnym poziomie uzdolnień zmieniają swoje podejście, kiedy rozpoczynają nauczanie w grupach, co sugeruje, że organizacyjna struktura grup stworzonych na podstawie uzdolnień ma wpływ na oczekiwania nauczycieli kierowane wobec uczniów” (tamże).

Trzeba wyraźnie stwierdzić, że takie efekty funkcjonowania obowiązkowego szkolnictwa w Anglii są wypadkową prowadzonej polityki oświatowej. Jej założenia już w czasach rządów Margaret Thatcher koncentrowały się na ideologii jakości i doskonałości. W konsekwencji działania w sferze oświaty wiązały się ze wzrostem selekcyjności systemu. Tak opisuje założenia ówczesnej polityki oświatowej Eugenia Potulicka: „Dążąc do sprecyzowania ideału doskonałości, stwierdzono, że oznacza on edukację efektywną. Dla uczniów o nieakademickich umysłach edukacja efektywna oznacza połączenie przedmiotów podstawowych z przygotowaniem przedzawodowym już w okresie obowiązkowego szkolnego. Zdaniem [Keitha] Josepha (ministra edukacji w rządzie [Margaret] Thatcher) powinna powrócić dyskryminacja i dyferencjacja – rozmieszczenie uczniów na wszystkich poziomach zdolności i otoczenie ich opieką. Z powyższych założeń wynikała zasada polityki oświatowej, którą według Josepha jest «bezwstydna selekcja pomiędzy szkołami i w ich obrębie»” (Potulicka 2010c, s. 90–91).

Można tutaj jeszcze raz powtórzyć, że jeden z najważniejszych czynników edukacyjnej stratyfikacji tkwi nadal w strukturalnym różnicowaniu typów instytucji edukacyjnych i powiązanych z nim zjawiskach naboru uczniów z odmiennych grup i klas społecznych. Według Stephena Gibbonsa i Shqiponja Telhaj „w przeciwieństwie do popularnej opinii, przez lata prawie nic nie zmieniło się w sposobach selekcjonowania uczniów w jedenastym roku życia do odmiennych typów szkół” (Gibbons, Telhaj 2007, s. 1281). W efekcie osiągnięcia edukacyjne dzieci w szkołach różnych typów są znacząco odmienne, co często determinuje możliwości, jakie posiadają dzieci na kolejnych szczeblach systemu kształcenia.

Opisywane zjawisko jest wyraźnie widoczne także w Stanach Zjednoczonych. Typowe dla amerykańskiej szkoły średniej zjawisko *tracking* powiązane jest z myśleniem liberalnym oraz ideologią doskonałości. Celem podziału uczniów na grupy programowe według zdolności i osiągnięć jest w tym przypadku zapewnienie wyższej efektywności naucza-

nia (i „wychwycenie tych najbardziej utalentowanych i pracowitych”). Zbyszko Melosik zauważa, że „w rezultacie trackingu część uczniów wchodzi na ścieżkę akademicką, przygotowującą do dalszej nauki na poziomie uniwersyteckim, inni z kolei na ścieżkę zawodową, przy czym odsetek Amerykanów pochodzących z mniejszości oraz nieuprzywilejowanych grup społecznych jest w tym drugim przypadku znacznie większy. Istnieje tu więc oczywiste potwierdzenie istniejących nierówności społecznych, pogłębianie istniejących różnic w zakresie «kompetencji intelektualnych» między dziećmi pochodzącymi z (biednych) grup mniejszościowych a tymi, które pochodzą z grup uprzywilejowanych” (Melosik 2003a, s. 169). Testowanie wpływa na klasyfikację dzieci do określonej grupy, a w konsekwencji na formowanie się nierówności społecznych na poziomie szkolnictwa wyższego (Teranishi, Briscoe 2006, s. 602).

Charakterystyczne dla modelu anglosaskiego jest nie tylko silne zróżnicowanie typów szkół (i poziomu kształcenia placówek), lecz także obecność wyraźnego sektora szkół elitarnych (Gromkowska-Melosik 2015, s. 59–132). W Anglii szkolnictwo elitarne cieszy się stałym (jeśli nie coraz większym) zainteresowaniem ze strony rodziców. Potwierdza to tezę o rosnącym zróżnicowaniu społecznym, którego nie są w stanie zniwelować procesy społecznej i edukacyjnej demokratyzacji. Warto w tym miejscu zacytować konkluzję z badań przeprowadzonych przez Sutton Trust, wskazującą, że „współcześnie elitaryzm przenika angielskie społeczeństwo bardziej niż dwadzieścia lat temu” (Reay 2006, s. 291).

Tezę tę potwierdzają badania wielu autorów, wskazujące na fakt grupowania dzieci pochodzących z najwyższych grup statusu w szkołach prywatnych. Wypowiedzi rodziców zamieszkujących określone dzielnice wskazują na określone podejście do wyboru przedszkola i szkoły dla własnych dzieci (Vincent, Ball, Kemp 2004, s. 237–241). Carol Vincent, Stephen J. Ball i Sophie Kemp stwierdzają, że z perspektywy wielu rodziców zamieszkujących w badanych dzielnicach, szkoły prywatne stanowią „społeczne enklawy”, będące „formami ucieczki od ryzyka funkcjonowania w szkołach państwowych”. Rodzice podejmuje w ten sposób działania oddzielające ich dzieci od zróżnicowania etnicznego (obecnego o wiele częściej w szkołach państwowych) oraz społecznego – bowiem dzieci uczęszczające do szkół prywatnych pochodzą najczęściej z średnich i wyższych klas społecznych. Sposoby

konstruowania enklaw „szczęśliwego dzieciństwa” opisywane przez cytowanych autorów można zatem porównać do funkcjonowania dzieci w elitarnych przedszkolach i szkołach w Moskwie i Sankt Petersburgu. Dzieci wychowywane w ten sposób żyją najczęściej w dużym stopniu „oderwane” od rzeczywistości społecznej, w jakiej funkcjonują ich rówieśnicy. Z kolei instytucje edukacyjne tego typu produkują jednostki, które są uformowane w sposób odpowiadający rolom, jakie mają one odgrywać w dorosłym życiu. Są to jednak osoby w małym stopniu zdolne do zmiany rzeczywistości społecznej, a w znaczącym do odtwarzania relacji społecznych w ramach hierarchicznej natury konserwatywnego społeczeństwa. Diane Reay zauważa, że „w Anglii mamy podobieństwo sytuacji z Francji, opisywanej przez Pierre’a Bourdieu, w której «ci, którzy rządzą, są bez wątpienia młodymi, białymi technokratami pochodzącymi z klasy średniej, którzy często nie wiedzą prawie nic na temat codziennego życia swoich rodaków i nie mają okazji rozwiązać swojej ignorancji»” (Reay 2006, s. 294).

Warto porównać tę wypowiedź z sytuacją kształtowania się tożsamości młodych ludzi w elitarnych szkołach rosyjskich. Można przywołać w tym miejscu stwierdzenia rosyjskiej autorki zauważającej, iż dzieci i młodzież pochodzące z klasy „Nowych Rosjan” i kształtujące się w szkołach „elitarnych” nie stanowią elity w socjologicznym rozumieniu, lecz raczej grupę bezproduktywnych beneficjentów przygotowanych do konsumpcji bogactw zgromadzonych przez swoich rodziców (Ziatdinova 2007, s. 55–56). Również i w przypadku Rosji tego rodzaju elita nie jest w stanie zmieniać rzeczywistości społecznej w swoim kraju (Potulicka 2010a, s. 79–83).

— **Model skandynawski (wybrane aspekty)**

Skandynawski model edukacyjny jest charakterystyczny dla kilku europejskich krajów nordyckich. Wiedza o nim jest jednak coraz szerzej rozpowszechniona w świecie, a to za sprawą międzynarodowych badań porównawczych, analizujących wyniki szkolne uczniów. Wiele krajów chciałoby zaadaptować idee i rozwiązania oświatowe oraz sposób funkcjonowania szkolnictwa skandynawskiego, przede wszystkim fińskiego. Implementacja takich rozwiązań jest bardzo utrudniona, a niekiedy wręcz niemożliwa. Główną przeszkodą są odmienne uwarunkowania społeczne, ekonomiczne i polityczne, w których zanurzone są systemy edukacji tych państw. W kontekście analiz przedstawionych w artykule

trzeba podkreślić znaczenie egalitarnej polityki oświatowej – nawiązującej głównie do lewicowych (socjaldemokratycznych) ideologii – warunkującej funkcjonowanie skandynawskich systemów oświatowych. Z perspektywy problemu równości/nierówności edukacyjnych model ten cechuje się niewielkim zróżnicowaniem w edukacji (także w sferze poziomu kształcenia poszczególnych szkół), ograniczaniem zjawiska selekcyjności placówek edukacyjnych, istnieniem niewielkiego sektora szkół prywatnych, nieodróżniających się poziomem kształcenia od szkół państwowych, oraz niewielkim znaczeniem instytucji elitarnych, zwykle otwartych dla reprezentantów różnych klas społecznych.

Doskonałym przykładem ilustrującym realizację egalitarnej polityki oświatowej jest sposób funkcjonowania szkolnictwa w Finlandii. Trzeba z tej perspektywy wspomnieć o filarach fińskiej polityki oświatowej. Jednym z nich jest jej stabilność i niezmienność. Innym są działania skierowane na wyrównywanie szans oświatowych dzieci ze środowisk nieuprzywilejowanych. Od kilku dekad, a ściślej począwszy od lat 70., stanowią one cele polityki i praktyki oświatowej fińskiego systemu edukacji podstawowej. Ponadto wydaje się, że rozwój szkolnictwa stanowi w Finlandii jeden z priorytetów społecznych.

Pochodzenie społeczne fińskich dzieci, rozumiane jako status społeczno-ekonomiczny ich rodziców, ma – w świetle porównań międzynarodowych – stosunkowo mały wpływ na ich osiągnięcia szkolne. Potwierdzają to kolejne badania PISA (Simola 2005, s. 465–466; Andere 2014, s. 7–8). Oznacza to, że system edukacji w Finlandii jest w stanie zapewnić wyrównane szanse oświatowe wszystkim dzieciom. Istotą tego działania jest niwelowanie dysproporcji wynikających z różnic w kapitale kulturowym rodziny. Przekłada się to nie tylko na ogólnie wysokie wyniki uzyskiwane przez fińskich uczniów w testach, lecz także – co niezwykle istotne – na małe różnice między uczniami osiągającymi najlepsze i najgorsze wyniki. Ponadto uczniów osiągających w Finlandii najniższe wyniki w testach na czytanie i rozumienie tekstu (poziom osiągnięć PISA 1 i poniżej) jest w perspektywie porównawczej najmniej (Reinikainen 2012, s. 12).

Takie działania możliwe są jednak w powiązaniu z długofalową (zakrojoną na 20, 30 lat w przyszłość) polityką oświatową. Aktualne znakomite efekty funkcjonowania fińskiego szkolnictwa stanowią konsekwencję polityki oświatowej prowadzonej w Finlandii od lat 70. XX w. Polityka ta – jako że kładzie nacisk zarówno na równomierny

rozwój wszystkich obszarów kraju, jak i na niwelowanie istniejących wyraźnych różnic między „biedną północą i bogatym południem” – przyniosła widoczne rezultaty. To właśnie w Finlandii różnice w wynikach nauczania między poszczególnymi szkołami oraz regionami kraju są najmniejsze wśród krajów OECD (Marks 2006, s. 30). Należy zatem stwierdzić, że w Finlandii miejsce zamieszkania i wielkość szkoły ma niewielki wpływ na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Możliwości kształcenia są w praktyce takie same w całym kraju, niezależnie od tego, czy dany uczeń mieszka na dalekiej północy, w najdalszych obszarach regionu Lapland, czy w stołecznym obszarze Helsinek.

Do fińskich klas uczęszczają uczniowie o różnym potencjale i poziomie uzdolnień, co wiąże się z faktem, że fiński system edukacyjny nie ma charakteru selekcyjnego. Warto zaznaczyć, że w Finlandii zjawisko powtarzania klasy na poziomie szkolnictwa rozszerzonego zdarza się sporadycznie. Nauczyciele nie mogą wykluczyć nikogo i postać go do innej szkoły. Specjalną wagę przykładają do tego, aby wyniki oceny były sprawiedliwe, a także porównywalne w skali kraju. W tym kontekście od wielu lat kładzie się nacisk równocześnie na indywidualizm i wyrównywanie szans. Potwierdzają to słowa Pirjo Linnakylä i Jouni Välijärvi: „Fińska strategia edukacyjna opiera się na zasadzie równości, której celem jest w szczególności redukcja niskich osiągnięć uczniów” (Linnakylä, Välijärvi 2005, s. 34).

Zróznicowane grupy w klasie wymagają, aby środowisko szkolne było doskonale zorganizowane i elastyczne, a nauczyciele mieli wpływ na program kształcenia i możliwość pracy indywidualnej z uczniami, obejmującej doradztwo i wsparcie dla uczniów z trudnościami w nauce. Mała liczba uczniów w fińskich klasach pozwala pracować zarówno z całą grupą, jak i indywidualnie z poszczególnymi uczniami. Według danych OECD Finlandia jest krajem, w którym proporcja nauczycieli do liczby uczniów jest jedną z najwyższych.

Warto wskazać na działania podejmowane w fińskim systemie edukacji obowiązkowej, które służą niwelowaniu negatywnego wpływu pochodzenia społecznego na osiągnięcia szkolne dzieci. W fińskiej szkole obowiązkowej stworzono bowiem swoistą sieć, której celem jest optymalizacja procesu wyrównywania szans oświatowych dzieci ze środowisk nieuprzywilejowanych. Składa się ona z czterech poziomów oddziaływań (Field, Kuczera, Pont 2007, s. 19; Grubb i in. 2005).

Pierwszy z nich to nauczyciel klasy, którego zadaniem jest identyfikacja uczniów słabo radzących sobie w nauce. Nauczyciel ten pracuje z uczniami indywidualnie lub w niewielkich dwu-, trzyosobowych grupach.

Drugim jest asystent nauczyciela, który ma pewne przygotowanie pedagogiczne, jednak pracuje według zaleceń nauczyciela. Asystent nauczyciela pracuje z uczniami indywidualnie lub w małych grupach. Jego zadaniem jest pomoc uczniom w zakresie trudności w przyswajaniu materiału szkolnego, także w codziennej pracy podczas lekcji (asystent nauczyciela klasy może być obecny na lekcjach równocześnie z nauczycielem). Asystent pracuje z uczniami zawsze według wskazówek i pod kierunkiem nauczyciela.

Trzeci poziom oddziaływań to nauczyciel edukacji specjalnej. Jest to nauczyciel szkoły obowiązkowej, jednak posiadający specjalistyczne (zwykle roczne) przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej. Współpracuje on z nauczycielem klasy w celu rozwiązywania tych problemów, których nie były w stanie zniwelować dwie pierwsze linie oddziaływania. W praktyce działania nauczyciela edukacji specjalnej koncentrują się na języku (fińskim bądź szwedzkim) lub matematyce. Nauczyciel edukacji specjalnej zajmuje się uczniami bez specjalistycznej diagnozy (są to uczniowie, którzy potrzebują dodatkowej pomocy – jest to ok. 17–20% fińskich uczniów). Ponadto w fińskim systemie kształcenia działają nauczyciele specjaliści – wykwalifikowani w zakresie edukacji specjalnej. Zajmują się oni dziećmi zdiagnozowanymi (ok. 2% takich dzieci kształci się w szkołach specjalnych, natomiast ok. 5% – w ramach powszechnej szkoły rozszerzonej).

Czwarta płaszczyzna oddziaływania to specjalistyczny zespół mający za zadanie pomagać uczniom, których słabe postępy w nauce wiążą się z szerszymi problemami rodzinnymi lub społecznymi. Zespół składa się z nauczyciela klasy, nauczyciela edukacji specjalnej, dyrektora szkoły, psychologa, pracownika socjalnego z wydziału spraw społecznych, a także – jeśli to konieczne – przedstawicieli służb medycznych. Zadaniem zespołu, który dysponuje większymi środkami i możliwościami działania, jest identyfikacja i likwidacja problemów, których skala wykracza poza możliwości szkoły. Działanie interdyscyplinarnych zespołów ma na celu odciążenie nauczycieli w pracy w zakresie rozwiązywania problemów społecznych i rodzinnych oraz umożliwienie im skupienia się wyłącznie na kształceniu (tamże).

W Finlandii istnieją przedszkola i szkoły prowadzące działalność pedagogiczną opartą na różnorodnych tradycyjnych i nowatorskich projektach edukacyjnych. Mogą to być np. placówki kładące nacisk na rozwój umiejętności językowych i, szerzej, innych zdolności humanistycznych, działalność artystyczną bądź korzystające bezpośrednio z wybranej filozofii edukacyjnej, np. Rudolfa Steinera czy Marii Montessori. Trzeba jednak stwierdzić, że dopuszczalna różnorodność na poziomie szkolnictwa rozszerzonego ma charakter horyzontalny, nie wertykalny. Oznacza to brak zgody na tworzenie instytucji elitarnych, odróżniających się znacząco ofertą edukacyjną i poziomem kształcenia.

Charakteryzując fińską egalitarną politykę w zakresie edukacji, trzeba zwrócić uwagę na rolę nauczyciela. W Finlandii zawód nauczyciela jest tradycyjnie uznawany za jeden z najważniejszych i jest jedną z najbardziej szanowanych, prestiżowych profesji (Tirri, Puolimatka 2000, s. 158; Niemi 2014, s. 115–116). Duża liczba chętnych do zawodu nauczycielskiego przy równoczesnym limicie miejsc na studiach sprawia, że na studia nauczycielskie dostaje się zaledwie około 10–15% najbardziej zmotywowanych i utalentowanych osób. Jest to niezwykle ważne, bowiem pozwala pozyskać najlepszych absolwentów szkół średnich, dla których praca w oświacie jest zarówno celem, jak i marzeniem. Muszą się oni wykazać wysoką motywacją, wieloma talentami oraz sukcesami nie tylko akademickimi, lecz również w wielu innych dziedzinach, takich jak sztuka, muzyka czy sport (Linnakylä 2004, s. 39).

Trzeba również podkreślić, że zarówno szkoły, jak i poszczególni nauczyciele mają dużą niezależność w podejmowaniu decyzji dotyczących metod kształcenia, organizacji pracy pedagogicznej, a także zarządzania i organizacji polityki szkolnej. Nauczyciele w Finlandii decydują o wyborze podręczników, mają też duży wpływ na zawartość programów kształcenia, typ kursów oferowanych w danej szkole czy alokację środków z budżetu szkoły. Fińskie szkolnictwo potwierdza tezę, wynikającą także z porównań międzynarodowych, że decentralizacja edukacyjna wpływa niezwykle pozytywnie na wzrost wyników kształcenia. Nauczyciele są bardziej zmotywowani i czują większą odpowiedzialność za to, co robią i jakie decyzje podejmują. Badania potwierdzają, że fińscy nauczyciele mają wysokie wymagania wobec umiejętności uczniów i ich zainteresowań, np. w zakresie czytania książek, a także rozwoju innych cech kognitywnych. Rola nauczyciela jako oświatowego

eksperta w fińskim systemie edukacji sprawia, że jest on najważniejszą osobą w procesie oceny ucznia (Linnakylä, Välijärvi 2005, s. 35).

Na początku lat 90. w fińskim systemie edukacyjnym nastąpiła radykalna zmiana programów kształcenia na poziomie szkolnictwa obowiązkowego. Nowe programy kształcenia oferują nauczycielom coraz większe możliwości planowania procesu nauczania (Tirri, Puolimatka 2000, s. 158). Wcześniejsze programy cechował wysoki stopień odgórnego, szczegółowego planowania i swoista „sztywność” – zarówno w zakresie struktury, organizacji, metod, jak i obowiązującej filozofii kształcenia (Simola 1998, s. 335). Nowe programy natomiast stały się bardziej elastyczne, zdecentralizowano je i zmniejszono poziom ich szczegółowości. Opierają się one na nowym sposobie myślenia o edukacji. Zamiast z góry narzucać nauczycielom cele i metody kształcenia, wprowadzono standardy dotyczące tego, co uczniowie powinni umieć (Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Arffman 2002, s. 43; Toom, Husu 2012, s. 49). W konsekwencji nauczyciele w sposób dowolny decydują o metodach, zakresie, a także tempie kształcenia na poszczególnych etapach (Korkemäki 2006, s. 155–158).

Kolejnym filarem fińskiej polityki oświatowej służącym wyrównywaniu szans oświatowych uczniów jest wspieranie czytelnictwa. Od lat 70. XX w., kiedy to rozpoczęły się wielkie zmiany w fińskiej edukacji, w trasę ruszyły bibliobusy (autobusy szkolne pełniące rolę mobilnych bibliotek). Na wysoki poziom czytelnictwa wśród młodzieży fińskiej mają wpływ także tradycje rodzinne. Ujmując ten problem statystycznie, można zauważyć ogólnonarodowy, wysoki poziom czytelnictwa – ponad 20 książek wypożycza rocznie z biblioteki przeciętny Fin i aż 80% fińskich rodzin prenumeruje prasę codzienną. Około połowa fińskich reklam telewizyjnych nadawana jest w językach obcych, głównie w angielskim, lecz często także w szwedzkim, niemieckim czy francuskim. Wiąże się to z faktem, że bardzo wielu Finów posługuje się językami obcymi (Halinen, Sinko, Laukkanen 2005, s. 72). Współcześnie tradycje czytelnicze rozwijane w rodzinie trafiają na podatny grunt w instytucjach oświatowych.

Od połowy lat 90. w Finlandii podjęto działania promujące czytelnictwo w jeszcze większym stopniu. Jednym z nich stały się kampanie biblioteczne organizowane w szkołach. Inną formę zachęcania do czytania zastosowały organizacje takie jak Stowarzyszenie Dzienników Fińskich oraz Fińskie Stowarzyszenie Wydawców Czasopism,

które co roku organizują „czytelnicze weekendy” w szkołach. Ich celem jest rozwijanie umiejętności czytania i krytycznego podejścia do lektury, a także krytyczna analiza roli mediów. Podczas weekendów czytelniczych redaktorzy odwiedzają szkoły, a uczniowie mają okazję zapoznać się z metodami powstawania artykułów prasowych. Ponadto Fińska Telewizja Szkolna emituje wiele programów edukacyjnych służących podtrzymaniu tradycji czytelniczych, równocześnie tworząc uzupełniające materiały w formie drukowanej i w internecie (tamże).

Nauczyciele kładą duży nacisk na rozwijanie umiejętności czytania, a także rozumienia tekstu. Ważnym elementem tego procesu jest również zachęcanie uczniów do wyrażania opinii dotyczących tekstu oraz rozwijanie u nich krytycznego myślenia. W fińskiej szkole zachęca się uczniów do wyrażania opinii na temat przeczytanego tekstu, nawet jeśli odbiegają one od ogólnie uznanych interpretacji. Szkoły, aby rozwijać zamiłowania czytelnicze, umożliwiają dostęp do różnorodnych książek w doskonale wyposażonych bibliotekach (Linna 2005, s. 74).

Trzeba w tym miejscu zauważyć, że według badań uczniowie fińscy nie postrzegają subiektywnie własnego zaangażowania w czytelnictwo jako czegoś nadzwyczajnego, nie uważają przy tym, że dużo czytają. Jednakże porównawcze dane dla krajów OECD wskazują, że wykazują oni najwyższy poziom zaangażowania w czytanie – rozumiany w trzech kategoriach: pozytywnego nastawienia, częstości czytania oraz różnicowania czytanych materiałów. Dla przykładu, w Finlandii największa liczba uczniów wskazuje, że czytanie stanowi ich ulubione hobby. Uczniowie fińscy spędzają również dużą część swojego czasu wolnego, czytając. Podobnie znajdują się oni w grupie najbardziej aktywnych czytelników gazet oraz statystycznie korzystają z bibliotek o wiele częściej niż ich rówieśnicy z innych krajów OECD (Linnakylä, Välijärvi 2005, s. 36). Zaangażowanie czytelnicze uczniów fińskich wspierane jest przez szeroką sieć bibliotek pozaszkolnych, które posiadają wyodrębnione oddziały dla dzieci i młodzieży.

Trzeba zatem jeszcze raz zwrócić uwagę, że ważnym celem działania fińskiego systemu szkolnictwa jest niwelowanie oddziaływania uwarunkowań powiązanych ze statusem społeczno-ekonomicznym na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Szkolnictwu w Finlandii udaje się zminimalizować wpływ czynników rodzinnych i ma ono charakter „wyrównujący” szanse edukacyjne. W tym kierunku, stworzenia podobnych

możliwości edukacyjnych, zmierza od lat polityka oświatowa państwa (Määttä, Uusiautti 2013, s. 4).

Można zatem stwierdzić, że kluczem do fińskiego sukcesu w sferze wyrównywania szans i rezultatów edukacyjnych jest egalitarna, długofalowa polityka oświatowa zorientowana na zbudowanie modelu efektywnego szkolnictwa zaspokajającego w równy sposób potrzeby wszystkich dzieci – bez względu na zdolności i pochodzenie społeczne.

Zakończenie

Demokratyzacja współczesnych społeczeństw doprowadziła do przekształcenia edukacji z instytucji elitarniej (dostępnej dla niewielkiej liczby najbardziej uprzywilejowanych jednostek) w instytucję masową (dostępną dla wszystkich obywateli). Jednym z celów rozwoju powszechnego szkolnictwa (oprócz wymagań ekonomicznych i zapotrzebowania rynku pracy na coraz bardziej wykwalifikowaną siłę roboczą) było zapewnienie równych szans na uzyskanie wysokiej pozycji społecznej wszystkim obywatelom oraz upowszechnienie edukacji. Trzeba równocześnie stwierdzić, że szkolnictwo stanowi aktualnie jeden z kluczowych systemów instytucjonalnych, w których dokonują się procesy tworzenia struktury społecznej. Edukacja jest w tym kontekście postrzegana jako mechanizm kreowania „kapitału ludzkiego” i przygotowania jednostek do odpowiednich ról społecznych. Nadrzędną determinantą i wartością wyznaczającą sposoby działania systemów szkolnictwa na przełomie XX i XXI wieku stają się zasady ekonomii. Kategorie „kapitału”, „wolnego wyboru klienta”, „popytu i podaży” zdominowały dyskursy edukacyjne. Tworzą one – odzwierciedloną w rzeczywistości – wizję edukacji, która przestaje być dobrem wspólnym, a staje się towarem na rynku. Zasady funkcjonowania wielu współczesnych systemów edukacji wskazują ponadto, że humanistyczne ideały zmiany społecznej za pośrednictwem oświaty – rozumianej nie jako szkolenie, lecz bardziej w kategoriach rozwoju osobowości i tożsamości jednostek – zostają poświęcone na ołtarzu ekonomii. Taki sposób postrzegania i traktowania edukacji prowadzi do specyficznych konsekwencji, gdy patrzy się na nie z perspektywy problemu nierówności społecznych.

Państwa adaptujące elitarną politykę oświatową i modele edukacji zorientowane na konkurencję, skrajny indywidualizm i sukces nie liczących odznaczają się coraz bardziej zróżnicowanymi wertykalnie systemami szkolnictwa. W szkolnictwie tych krajów występują zatem

coraz silniej zjawiska, które przeciwdziałają rzeczywistej demokratyzacji systemu edukacji oraz systemu społeczno-ekonomicznego i które powodują wzrost nierówności społecznych.

Z kolei państwa skandynawskie, realizujące założenia egalitarnej polityki oświatowej, adaptują od dekad zupełnie odmienne modele społeczno-ekonomiczne. Są one zorientowane na niwelowanie dysproporcji społeczno-ekonomicznych, co doskonale widać również w realiach funkcjonowania szkolnictwa (opartego na zasadach sprawiedliwości i równości).

W konkluzji trzeba odnieść się do tezy postawionej we wstępie artykułu, odnoszącej się do roli i znaczenia polityki oświatowej w konstruowaniu kształtu systemu edukacji oraz założeń i celów jego funkcjonowania. Kluczem do rozumienia kształtu edukacji w danym kraju oraz praktyk oświatowych służących realizacji idei (nie)równości jest ideologia edukacyjna leżąca u jego podstaw.

Szkoła równych szans: ograniczenia solidaryzmu społecznego i siła myślenia krytycznego

Piotr Kostyło

Po zasygnalizowaniu zagadnień z zakresu wyrównywania szans oświatowych w rozdziale omówiono dwa konteksty, w których szanse te się analizuje. Są to konteksty aksjologiczny i lokalny oraz epistemologiczny i uniwersalny. Analizując pierwszy z nich, autor przedstawia solidarność jako kluczową wartość mającą dziś konstytuować życie społeczne w Polsce. Wartość ta jest wskazywana również jako cel wychowania i kształcenia. Jednocześnie za Charlesem Taylorem autor zauważa, że nie może być ona w pełni zrealizowana w wolnorynkowym i konkurencyjnym społeczeństwie, gdzie nieustannie trwa walka o dobra pozycjonalne. Nie świadczy to o niedoskonałości życia społecznego, jest raczej warunkiem rozwoju i dobrobytu społeczeństwa. W drugim kontekście wyrównywanie szans oświatowych łączy się z zadaniem rozwijania przez szkoły racjonalności i myślenia krytycznego. Autor analizuje, w jaki sposób uzasadnia się dzisiaj wymóg zaangażowania się władzy publicznej w wyrównywanie szans w tym zakresie. Odnosząc się do analiz Harveya Siegela, omawia myślenie krytyczne, zarówno jego elementy składowe, jak i te przesądzające o jego sile. Zauważa zarazem, że wyrównanie szans uczniów w obszarze rozwijania racjonalności nie musi przekładać się na zajmowanie przez nich wysokich pozycji w życiu społecznym, zwłaszcza na rynku pracy.

— Słowa kluczowe:

wyrównywanie szans oświatowych

kontekst aksjologiczny/lokalny

kontekst epistemologiczny/uniwersalny

solidarność

myślenie krytyczne

School of equal chances: limitations of social solidarity and the power of critical thinking

Piotr Kostyło

After a few introductory remarks on equalizing educational opportunities, the author describes two contexts in which those opportunities are discussed. These are axiological/local and epistemological/universal contexts. Analyzing the first of them, the author presents solidarity as a key value that is expected to be a cornerstone of social life in today's Poland. That value is also indicated as a main educational goal. At the same time, the author remarks, referring to Charles Taylor's thought, that the value of solidarity cannot be fully achieved in a free market and in a competitive society, where battle for positional goods goes on constantly. That does not mean that social life is imperfect, but rather that the constraints of solidarity are a condition for the development and well-being of society. In the second context, equalizing educational opportunities is related to the school task of developing rationality and critical thinking. The author describes how the requirement of involvement of public authority in equalizing opportunities in that area is justified. Referring to the analyzes of Harvey Siegel, he elaborates on critical thinking, showing its components and focussing on factors which decide of its power. He notices that equalizing students' opportunities in the area of developing rationality does not necessarily ensures them highly regarded positions in social life, particularly on the labor market.

— **Keywords:**

equalizing educational opportunities

axiological/local context

epistemological/universal context

solidarity

critical thinking

Wprowadzenie

Hasło „Szkoła równych szans” jest akceptowane powszechnie. Uważa się, że szkoła jest tą instytucją publiczną, która bardziej niż inne jest zobowiązana do równego traktowania osób. W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej znalazł się zapis: „Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia”¹. Z tego samego okresu pochodzi amerykańska ustawa federalna „No Child Left Behind Act”, w której także podkreśla się zasadę równych szans². Podobne regulacje istnieją w innych krajach, niezależnie od ich tradycji, ustroju i bieżącej sytuacji politycznej. Również na poziomie prawa międzynarodowego osiągnięto zgodę co do konieczności wyrównywania szans w edukacji, o czym świadczy np. tekst Konwencji o prawach dziecka³. Jednocześnie zjawisko nierówności oświatowych jest coraz lepiej rozpoznawane na poziomie międzynarodowym i krajowym (por. Federowicz, Sitek 2011).

Wiadomo jednak, że łatwiej tworzyć prawo niż je stosować. Na poziomie deklaracji wszystkie państwa zgadzają się z zasadą równości szans oświatowych. Wdrażanie tej zasady w praktyce napotyka jednak na liczne przeszkody. Co najmniej dwie spośród nich są obiektywne. Po pierwsze, jest niewiele państw, które są wystarczająco bogate, aby zagwarantować wszystkim uczniom równy dostęp do dóbr i usług oświatowych na wysokim poziomie. Takie przedsięwzięcia jak

- 1 Konstytucja RP z 1997 r., art. 70 ust. 4. Cały ustęp brzmi następująco: „Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa”.
- 2 Ustawa z 2001 r. miała na celu zmniejszenie różnic w osiągnięciach uczniów poprzez zapewnienie wszystkim dzieciom uczciwych, równych i istotnych możliwości zdobycia wysokiej jakości wykształcenia.
- 3 Konwencja o prawach dziecka z 1989 r., art. 28 ust. 1 brzmi następująco: „Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności:
 - a. uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich;
 - b. będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępnymi dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej;
 - c. za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępnym dla wszystkich na zasadzie zdolności;
 - d. udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe;
 - e. podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki”.

Konwencja o prawach dziecka została przyjęta we wszystkich państwach świata z wyjątkiem USA.

np. objęcie wszystkich uczniów wsparciem pedagogiczno-psychologicznym, zorganizowanie dla potrzebujących tego uczniów dodatkowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zatrudnienie nauczycieli wspomagających do pracy z uczniami z niepełnosprawnością, a także wybudowanie sali gimnastycznej, basenu lub zakup przydatnych pomocy naukowych wymagają dużych nakładów finansowych. Większość państw nie może sobie na to pozwolić. Po drugie, dynamiczna sytuacja społeczna w wielu krajach sprawia, że systemy oświatowe tych państw stają wobec wciąż nowych wyzwań w obszarze wyrównywania szans. Przykładem takiego wyzwania jest wciąż wzrastająca liczba dzieci imigrantów uczęszczających do szkół w krajach przyjmujących i związane z tym problemy równości szans.

Biorąc pod uwagę te czynniki, a także wiele innych, które odgrywają ważną rolę w wyrównywaniu szans oświatowych, trzeba zgodzić się ze stwierdzeniem, że nie istnieje jeden mechanizm, za pomocą którego można zagwarantować równe szanse wszystkim uczęszczającym do szkół uczniom. Nawet nieograniczone środki finansowe nie rozwiążą tego problemu, o ile nie będą wydatkowane w sposób racjonalny, stosownie do konkretnych potrzeb, czasu i miejsca⁴. Innych działań będzie wymagało wyrównywanie szans uczniów z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, do szkół integracyjnych oraz do szkół ogólnodostępnych. Zamiast zatem podejmować zagadnienie wyrównywania szans oświatowych w ogóle, lepiej skupić się na analizie wyzwań pojawiających się w konkretnych środowiskach. Przykładowo, jak powinna wyglądać szkoła równych szans dla określonej mniejszości etnicznej lub narodowej, dla dzieci i młodzieży zamieszkującej tzw. trudne dzielnice, dla uczniów wywodzących się z rodzin o niskim poziomie wykształcenia itd. Takie projekty analityczne są z jednej strony rzetelnie osadzone w świecie faktów, z drugiej, gdy zostaną zrealizowane, mogą stanowić inspirację dla nauczycieli jako dobre praktyki edukacyjne.

4 W tym kontekście interesujące są próby przewidywania oddziaływania wprowadzanych reform oświatowych na zjawisko nierówności edukacyjnych. Próbę taką podjął np. Mirosław J. Szymański w książce *Kryzys i zmiana: studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, w rozdziale *Wyrównywanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty* (s. 54–70). Autor analizuje wybrane założenia reformy oświaty z 1999 r. w perspektywie istniejących już i potwierdzonych empirycznie nierówności edukacyjnych. Píše m.in. o niewystarczającym zaangażowaniu twórców reformy w wyrównywanie szans edukacyjnych na etapie startu szkolnego (s. 61–63).

Zanim przejdziemy do bardziej szczegółowych analiz, warto uświadomić sobie pewną kwestię. Kiedy mówimy o szkole równych szans, myślimy o szansach uczniów. Ale uczniowie nie są jedynymi podmiotami, które funkcjonują w szkole. Spotykamy tam również inne osoby: nauczycieli, dyrektorów, pracowników administracji, rodziców, przedstawicieli władz lokalnych i państwowych. Jest oczywiste, że osoby te także chcą odnosić sukcesy i mieć poczucie równych szans w dążeniu do ich osiągnięcia. „Szkoła równych szans” oznacza zatem szkołę, która daje szansę na sukces wszystkim funkcjonującym w niej osobom, nie tylko uczniom. Warto w tym kontekście postawić sobie np. pytanie o to, czy uczniowie mogą odnosić sukcesy w szkole, w której nauczyciele permanentnie doświadczają braku równych szans? Lub o ile większe sukcesy mogliby odnosić uczniowie, gdyby ich nauczyciele także mieli poczucie sukcesu? Wątek ten z pewnością zasługuje na głębsze analizy i badania empiryczne.

Tytuł niniejszego rozdziału *Szkoła równych szans: ograniczenia solidaryzmu społecznego i siła myślenia krytycznego* wymaga wyjaśnienia. Uważam, że dyskusje na temat wyrównywania szans oświatowych toczą się w dwóch kontekstach. Pierwszy ma wymiar aksjologiczny i lokalny, tzn. odnosi się do podstawowych wartości organizujących funkcjonowanie społeczeństwa w danym miejscu i czasie. Wartości te wskazują, co jest istotne dla społeczeństwa i w jaki sposób należy w związku z tym kształcić i wychowywać młode pokolenie. Wyrównywanie szans oświatowych w tym kontekście oznacza umożliwienie uczniom pełnego uczestnictwa w kulturze społeczeństwa. Jeżeli chodzi o drugi kontekst, to ma on charakter epistemologiczny i uniwersalny. Oznacza to, że odnosi się do poznawania rzeczywistości za pomocą rozumowania, które jest postrzegane, niezależnie od miejsca i czasu, jako podstawowa zdolność umysłowa człowieka, umożliwiająca mu adekwatne (naukowe) zrozumienie świata, a tym samym przetrwanie i rozwój. Rozumowanie, a w jego ramach myślenie krytyczne, zapewnia też człowiekowi względną autonomię wobec społeczeństwa i jego oczekiwań. Kiedy mówi się o szkole równych szans w tym kontekście, zakłada się, że każdy uczeń powinien mieć możliwość maksymalnego rozwinięcia swojej racjonalności i w konsekwencji swojej autonomii.

Poniższe rozważania dotyczą tych dwóch kontekstów. Wychodzę w nich od stwierdzenia, że wartością, którą wskazuje się dziś w Polsce jako podstawową dla spójności społecznej, jest solidarność. Następ-

nie podkreślam znaczenie tej wartości w namyśle pedagogicznym nad polską oświatą. Dostrzegam jednocześnie, że z uwagi na rolę konkurencyjności w funkcjonowaniu dzisiejszego rynku pracy solidarność nie może być w pełni wdrożona w życiu społecznym. Powodem tego jest konieczność ubiegania się przez jednostki o dobra pozycjonalne. W dalszej kolejności zajmuję się wyrównywaniem szans edukacyjnych w kontekście rozwijania racjonalności i myślenia krytycznego. Wskazuję wątpliwości co do możliwości wyrównania tych szans, a także dzisiejsze uzasadnienie konieczności takich działań. Dalej omawiam pojęcie myślenia krytycznego, zarówno elementy, z których się ono składa, jak i to, co przesądza o jego sile. Zauważam, że wyrównanie szans uczniów w obszarze rozwijania racjonalności nie zawsze przekłada się na osiągnięcie przez nich sukcesów w życiu społecznym, zwłaszcza na rynku pracy.

— **Solidarność, rynek pracy i konkurencyjność**

Wiele wskazuje na to, że podstawową wartością, wokół której władza publiczna chciałaby dziś skupić polskie społeczeństwo, jest solidarność. „Solidarność” to nazwa ruchu związkowego, który powstał w 1980 r. w rezultacie porozumień między strajkującymi robotnikami a rządzącą wówczas w Polsce partią komunistyczną. Pełna nazwa tego ruchu brzmiała Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „Solidarność”. Choć formalnie ruch ten był związkiem zawodowym i miał na celu obronę interesów pracowniczych, jego oddziaływanie w latach 1980–1981 było o wiele szersze. Stał się on w tamtym czasie wyrazem sprzeciwu ogromnych rzesz społeczeństwa wobec rządów sprawowanych przez komunistów lub co najmniej przeciwko sposobowi ich sprawowania. „Solidarność” wyrażała tęsknotę społeczeństwa polskiego za autentyczną wspólnotą, w której bierze się pod uwagę interesy wszystkich grup społecznych, zwłaszcza tych najsłabszych, stosunki społeczne zaś opiera się na wartościach uczciwości i służby. Ruch „Solidarności” został rozbity i zdelegalizowany przez władze komunistyczne wraz z wprowadzeniem stanu wojennego w grudniu 1981 r. Odrodził się wiosną 1989 r. w rezultacie rozmów podjętych przez komunistów z opozycją polityczną. Po przejściu władzy przez opozycję „Solidarność” jako ruch społeczny i jako wartość, na której ufundowane są stosunki międzyludzkie, stała się symbolem sukcesu Polaków w dochodzeniu do wolności oraz spoiwem łączącym społeczeństwo, konstytuujące się na nowo po kilkudziesięciu latach niedemokratycznych rządów komunistycznych.

Charles Taylor, jeden z najważniejszych współczesnych filozofów społecznych, odnosząc się do koncepcji solidarności przedstawionej w 1981 r. przez blisko związanego wówczas z opozycją demokratyczną Józefa Tischnera w książce *Etyka solidarności*, stwierdził:

„Solidarność to motor naprawczy działań społecznych. Solidarność jest nieodzowna, byśmy przywrócili istotę, ducha spójni społecznej – aby wspólnota znów odżyła i stała się rzeczywista. Takie jest główne przesłanie księdza Tischnera. Nawet poza kontekstem jest to przesłanie poruszające i pełne mocy; nietrudno dostrzec, jak niezwykła była jego siła w kontekście tamtego miejsca i czasu – jak bardzo było potrzebne w tym kluczowym momencie wyłaniania się aspiracji całego narodu” (Taylor 2000, s. 27–28).

Tęsknota za solidarnością jako wartością organizującą życie społeczne ujawnia się do dzisiaj w wielu tekstach polskich pedagogów⁵. Na przykład Bogusław Śliwerski, badający nieprzerwanie procesy demokratyzacyjne i decentralizacyjne w edukacji, podsumowując funkcjonowanie polskiej oświaty po 1989 r., pisał:

„Dwadzieścia lat od transformacji hamuje się ruch reform, i tak już opóźnionych prawie o dziesięć lat, czyli od chwili wprowadzenia nowego ustroju szkolnego. Czyżby już zapomniano o idei państwa solidarnego i budowaniu społeczeństwa obywatelskiego? Czy zbyt duża jest wolność ku wartościom zapisanym w 1991 roku w Ustawie o systemie oświaty?” (Śliwerski 2009, s. 53).

O wartości solidarności w kształceniu i wychowaniu dzieci i młodzieży mówi również wprost aktualna podstawa programowa dla szkoły podstawowej. Czytamy w niej:

5 Zarówno bezpośrednio po 1989 r., jak i współcześnie pedagodzy z troską piszą o deficytach wspólnotowości, solidarności i zaufania społecznego w systemie oświatowym i w kulturze w ogóle. Por. tytuł X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (18–20 września 2019 r.): „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”.

„Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu: wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele)” (Rozporządzenie MEN z 2017 r.).

Można by przytoczyć wiele innych tekstów i wypowiedzi potwierdzających słuszność tezy postawionej na początku tej części rozdziału. Tęsknota za szkołą jako wspólnotą wspierających się osób, która jest zarazem miejscem przygotowania uczniów do życia w solidarnym społeczeństwie, wyłania się z tekstów wielu pedagogów jako z jednej strony wyraz negatywnych doświadczeń związanych z funkcjonowaniem oświaty w systemie komunistycznym, z drugiej zaś rozczarowań, które przyniósł system demokracji liberalnej wraz z gospodarką kapitalistyczną. Jak w tej perspektywie przedstawia się kwestia wyrównywania szans oświatowych? Mogłoby się wydawać, że w społeczeństwie funkcjonującym na zasadzie solidarności wyrównywanie szans uczniów przygotowujących się do dorosłego życia nie jest przedsięwzięciem skrajnie trudnym. Skoro bowiem całe społeczeństwo jest solidarne, to nawet jeśli szkoła popełni błędy lub ujawni braki w wyrównywaniu szans, to niedoskonałości te zostaną nadrobione przez samo społeczeństwo na późniejszym etapie. Nawet jeśli nikt nie twierdzi wprost, że ideał tak rozumianej solidarności został już osiągnięty, to wymowa tekstów i wypowiedzi na ten temat przekonuje, że osiągnięcie go jest możliwe.

Przekonanie to nie jest jednak słuszne. Pełne wdrożenie zasady solidarności, czy to w systemie szkolnym, czy to w społeczeństwie jako całości, nie jest możliwe. W społeczeństwie liberalno-demokratycznym, opartym na konkurencyjności, zasada solidarności może być wdrażana tylko do pewnego stopnia. Również zwrócił na to uwagę Charles Taylor, analizując wspomnianą *Etykę solidarności* autorstwa Józefa Tischnera. Tischner zaproponował w swojej książce ewangeliczny model solidarności społecznej, w którym obowiązuje reguła bezwarunkowego wspierania siebie nawzajem, w myśl zasady „jedni drugich ciężary noście”. Taylor uznał, że choć reguła ta powinna znaleźć wyraz w życiu społecznym, to jednak nie da się jej zastosować w pełni. Powodem tego ograniczenia według kanadyjskiego myśliciela nie jest ludzka niedoskonałość,

ale konieczność zapewnienia społeczeństwu rozwoju i dobrobytu. Jak pisze Taylor:

„Solidarność musi znaleźć jakiś wyraz, bo inaczej całkowicie utracimy legitymizację, a także – dodajmy – będziemy musieli żyć z ogłuszonym sumieniem, z głęboko stłumionym «ból w duszy». Musimy jednak zaakceptować ograniczenia tego ideału, bo w przeciwnym razie zniszczymy maszynę rozwoju, a wraz z nią – dodajmy także – pewne istotne ludzkie dobra, takie jak wynalazczość czy przedsiębiorczość” (Taylor 2000, s. 34).

Gdy analizuje się wyrównywanie szans w kontekście aksjologicznym i lokalnym, można mówić o trzech rodzajach szans: na znalezienie gratyfikującego zatrudnienia, na nabycie kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie obywatelskim oraz na przygotowanie się do korzystania z pełni życia. Każdy z wymienionych tu celów jest dobrem, do którego mogą aspirować uczniowie. Osiągnięcie tego dobra wymaga od nich pokonania określonych przeszkód, niekiedy poważnych, ale ostatecznie zawsze możliwych do przezwyciężenia. W tym właśnie zawiera się pojęcie szansy. Wyrównywanie szans jest powszechnie łączone z funkcjonowaniem systemu szkolnego dlatego, że po pierwsze, wykształcenie otwiera przed uczniami niezliczone możliwości życiowe, po drugie, w wielu państwach dzieci i młodzież wciąż nie mają dostępu do dobrych szkół i, wreszcie po trzecie, oświata publiczna jest tą sferą kultury, za którą pełną odpowiedzialność ponosi państwo.

Spośród trzech wymienionych dóbr tylko pierwsze – znalezienie atrakcyjnej pracy – jest dobrem pozycjonalnym (Hirsch 1976). Oznacza to, że zdobycie go daje jednostce przewagę nad innymi jednostkami, którym nie udało się tego dokonać, umacnia jej pozycję w hierarchii i strukturze społecznej. Dobro pozycjonalne charakteryzuje się tym, że nie może być współdzielone z innymi oraz nie wystarcza go dla wszystkich. Przykładowo, gdy absolwent szkoły średniej dostaje się na studia na prestiżowej uczelni, na to miejsce nie może dostać się już nikt inny, zaś gdy wszystkie miejsca na uczelni zostaną zajęte, pozostali kandydaci ubiegający się o przyjęcie będą musieli szukać dla siebie miejsca gdzie indziej. Mamy więc tu do czynienia z konkurencją, często bardzo ostrą, między kandydatami. W naszym przykładzie dostanie się na prestiżową uczelnię nie jest dobrem samym w sobie (autotelicznym), ale

instrumentalnym, tzn. otwiera możliwości i daje szansę na osiągnięcie kolejnego dobra pozycjonalnego. Dobrem tym jest wykonywanie prestiżowego zawodu, takiego, który oprócz wysokiego wynagrodzenia gwarantuje zazwyczaj również uznanie społeczne, a także możliwość swobodnego dysponowania czasem i rozwijania własnych zainteresowań. Z tego względu, że w powszechnej świadomości szkoła i, szerzej, kształcenie mają przede wszystkim przygotowywać młodych ludzi do zdobycia zawodu przynoszącego wysokie wynagrodzenie, wyrównywanie szans w tym obszarze jest postrzegane jako najbardziej znaczące. W przypadku dwóch pozostałych celów kształcenia i wychowania szkolnego, tj. nabywania przez uczniów kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie obywatelskim oraz przygotowywania ich do korzystania z pełni życia, wyrównywanie szans, choć ważne i konieczne, nie budzi tak żywych emocji. Jest tak dlatego, że chodzi tu o dobra niepozycjonalne, których wystarczy dla wszystkich, natomiast opóźnienie w osiągnięciu tych dóbr nie niesie dla jednostki równie negatywnych (bezpośrednich) skutków, jak opóźnienie w osiągnięciu dobra pozycjonalnego, na którym jej zależy.

Funkcjonowanie dzisiejszego społeczeństwa, a zwłaszcza rynku pracy, sprawia, że wyrównywanie szans oświatowych z konieczności prowadzi do zaostrenia konkurencji w ubieganiu się o zdobycie pożądanego zawodu lub stanowiska. Dzieje się tak, gdyż coraz większa liczba uczniów okazuje się zdolna do przystąpienia do tej rywalizacji. Wyobrażanie sobie, że konkurencja na rynku pracy (a więc także ponoszenie porażek i doświadczanie niepowodzeń) może zostać wyeliminowana w imię pełnej solidarności, jest wyrazem myślenia życzeniowego. Podobnie jak oczekiwanie, że szkoła zmieni społeczeństwo przez wdrażanie w swoim własnym środowisku zasady równych szans.

Edukacja, myślenie krytyczne i autonomia

Wyrównywanie szans należy analizować również w kontekście epistemologicznym i uniwersalnym. Tak jak każde dychotomiczne rozróżnienie w obszarze nauk społecznych, także i to obarczone jest wieloma niedoskonałościami. Niemniej wydaje się potwierdzone, że działalność szkoły z jednej strony, jak wskazaliśmy powyżej, przygotowuje uczniów do znalezienia dla siebie jak najbardziej satysfakcjonującej pozycji w społeczeństwie, w danym miejscu i czasie; natomiast z drugiej rozwija ich racjonalność, uczy krytycznego myślenia i zachęca do dociekań

naukowych. Wyrównywanie szans oświatowych dokonuje się w obu tych kontekstach. W pierwszym, w celu przyswojenia sobie przez ucznia wartości danego społeczeństwa, np. w duchu koncepcji Émile'a Durkheima (2015), w drugim, w celu pełnego rozwinięcia intelektualnego potencjału ucznia, np. zgodnie z rozumieniem tego procesu przez współczesnego filozofa edukacji o orientacji analitycznej Richarda S. Petersa (1974). Lokalność pierwszego kontekstu jest oczywista, natomiast uniwersalność drugiego zakłada zgodę co do uznania określonej tradycji racjonalności za punkt odniesienia dla wszystkich innych. Tradycją tą jest, ujmując rzecz ogólnie, tradycja sokratejska.

W związku z kluczową rolą, jaką wśród celów kształcenia odgrywa racjonalne myślenie, rozwijanie racjonalności jest niekiedy uznawane za edukację *par excellence*. Jednocześnie podkreśla się, że zdolności intelektualne uczniów są bardzo zróżnicowane – pod tym względem do szkoły uczęszczają uczniowie słabi, przeciętni, dobrzy i wybitni. Ponadto nie zawsze wysoki lub niski poziom zdolności intelektualnych w jednej sferze koreluje z analogicznym poziomem zdolności w innej. Różnice między uczniami mogą tu być złożone i wielorakie. Richard S. Peters w swojej przełomowej książce *Ethics and Education*, wydanej po raz pierwszy w 1967 r., odnosząc się do tych różnic, pisał tak:

„Mówiąc opisowo, oczywistym faktem jest to, że nie istnieje i nigdy nie będzie istniała równość szans, chyba że zwolennicy równości zechcą kontrolować wczesne wychowanie, liczebność rodzin i prokreację. Jeżeli nie zdecydujemy się na takie kroki, wśród ludzi zawsze będą istniały nieprzezwyciężalne różnice, które będą wpływały na praktyczne funkcjonowanie każdego systemu” (Peters 1970, s. 140).

Peters sugerował, że zamiast toczyć z góry skazane na niepowodzenie boje o wyrównanie szans edukacyjnych uczniów, powinniśmy raczej uczyć młodych ludzi wzajemnego szacunku. Oznaczało to w tym przypadku przede wszystkim dbanie o to, aby uczniowie zdolniejsi odnosili się z szacunkiem do mniej zdolnych. Gdyby różnice w poziomie intelektualnym między uczniami były rzeczywiście „nieprzezwyciężalne”, jak zakładał Peters, próby wyrównywania szans w tym obszarze byłyby stratą czasu. Niekiedy tak rzeczywiście jest. Ale jest również wiele przypadków, gdy różny poziom intelektualny uczniów nie wynika

z przyczyn naturalnych, a jest rezultatem zaniedbań wychowawczych w rodzinie lub ubóstwa, które uniemożliwia korzystanie z edukacji na wysokim poziomie.

Dokładnie takich sytuacji dotyczy rawlsowska (Rawls 1994) koncepcja sprawiedliwości jako bezstronności (uczciwości). Zakłada ona aktywne zaangażowanie władzy publicznej na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych, gdy zmniejszyły się one nie z winy samych uczniów, ale z powodu splotu okoliczności zewnętrznych, na które uczniowie nie mieli wpływu, np. ze względu na ich przynależność do defaworyzowanej grupy społecznej. Rawls żąda od władzy o wiele więcej w tym obszarze niż zwolennicy czy to formalnej, czy merytokratycznej zasady równości szans. Władza nie może poprzestać ani na wprowadzeniu do aktów prawnych zapisu o równości szans uczniów (nie robiąc nic więcej, aby te szanse faktycznie wyrównać), ani na zagwarantowaniu, że zasługi uczniów będą oceniane według obiektywnych kryteriów (nie biorąc pod uwagę, że stopień zasług poszczególnych uczniów zależy od wspomnianego splotu okoliczności zewnętrznych⁶). Władza musi się zatem pozytywnie zaangażować we wspieranie uczniów z grup defaworyzowanych.

Co daje uczniom wyrównanie szans w obszarze rozwijania racjonalności? Współczesny amerykański filozof edukacji Harvey Siegel analizuje to zagadnienie w perspektywie myślenia krytycznego.

„Kluczowe aspekty myślenia krytycznego, za którymi opowiadają się współcześni teoretycy, obejmują (1) twierdzenie, że pojęcie to jest zasadniczo normatywne w swoim charakterze, oraz (2) twierdzenie, że myślenie krytyczne zawiera w sobie dwa oddzielne elementy: zarówno (a) umiejętności lub zdolności oceniania racji i (b) dyspozycje, aby się zaangażować i kierować takimi ocenami” (Siegel 2010, s. 141).

Wymienione aspekty myślenia krytycznego ujawniają, na czym polega jego siła. Przede wszystkim myślenie to jest normatywne, czyli odnosi się do obiektywnych standardów poprawności i niepoprawności. Uczeń, który myśli krytycznie w sposób poprawny, ma mocniejszą pozycję niż ten, który czyni to niepoprawnie. Mówimy w związku z tym, że uczeń

6

Gorsze wyniki na egzaminie mogą być spowodowane np. trudnymi warunkami rodzinnymi, uniemożliwiającymi dobre przygotowanie się do egzaminu.

myślący poprawnie ma rację. To otwiera nas na kolejny aspekt myślenia krytycznego, tzn. umiejętność lub zdolność oceniania racji. Edukacja w oczywisty sposób ma wpływ na ocenianie racji przez uczniów. Dobra edukacja pozwala dobrze oceniać racje, zła edukacja popycha do złego ich oceniania. Siegel idzie jednak dalej w swoich analizach i wskazuje, że dobre myślenie prowadzi do dobrego działania. Rozwijanie racjonalności nie jest nastawione wyłącznie na lepsze rozumienie świata, w którym się żyje, ale również na podejmowanie lepszych decyzji i działań w tym świecie. Uczeń, który to potrafi, czuje się mocniejszy, a ten, który tego nie potrafi – słabszy. Dlatego w nurcie anglosaskiej filozofii edukacji pojawiają się głosy, że najważniejszym celem edukacji jest wprowadzenie uczniów w praktykę myślenia krytycznego. Siegel wyjaśnia:

„Aby tak to rozumieć, trzeba uznać wspieranie zdolności i dyspozycji myślenia krytycznego u uczniów za najważniejszą dyrektywę edukacyjną, mającą najwyższy priorytet przy opracowywaniu i wprowadzaniu programów nauczania oraz realizowaniu polityki oświatowej” (tamże, s. 143).

W związku z tym także wyrównywanie szans w tym obszarze może uchodzić za równie ważną dyrektywę edukacyjną. Siegel twierdzi, że uczniowie, którzy potrafią myśleć krytycznie, nabierają szacunku do samych siebie i wzmacniają swoją autonomię. Autonomia zaś pozwala im na podejmowanie trafnych wyborów odnośnie do własnego życia. Warto zauważyć, że ten kontekst wyrównywania szans jest bardziej indywidualny niż społeczny. Jest rzeczą jasną, że wzmacnianie racjonalności pozytywnie koreluje z poszukiwaniem i znajdowaniem własnego miejsca w społeczeństwie. Ale myliłby się ten, kto ograniczałby myślenie krytyczne tylko do tego. Potencjalnie siła tego myślenia jest o wiele większa. To właśnie ono daje siłę niektórym jednostkom do przeciwstawienia się społeczeństwu w imię wyższych wartości⁷. Historia zna wiele takich przypadków, w których jednostka przekonana o tym, że ma rację, skutecznie przeciwstawiła się społeczeństwu i jego aktualnym wartościom. Widać tu wyraźnie, w jakim sensie wyrównywanie

7 Wątek ten jest intelektualnie bardzo obiecujący, gdyż otwiera nas na zagadnienia pedagogiki emancypacyjnej. Pozostawiam go jednak bez rozwinięcia ze względu na brak możliwości, by zrobić to tutaj rzetelnie.

szans edukacyjnych, mimo że dokonuje się w środowisku szkolnym, jest zorientowane przede wszystkim na jednostkę.

Ponadto autonomia jednostki wynikająca z myślenia krytycznego okazuje się pomocna nie tylko w sytuacjach, gdy jednostka konfrontuje się ze społeczeństwem. Wspiera ona również jednostkę wówczas, gdy ta ponosi porażki, np. w staraniach o znalezienie satysfakcjonującej pracy. Porażki takie, jak widzieliśmy w rozważaniach o solidarności, są dziś nieodłącznym elementem funkcjonowania ludzi w gospodarce wolnorynkowej. Umiejętność wyciągania wniosków z porażek i przekuwania ich w sukcesy wymaga szacunku do samego siebie, autonomii i myślenia krytycznego. Wyrównywanie szans edukacyjnych w tym obszarze łączy się wyraźnie z kontekstem aksjologicznym i lokalnym, niemniej nie ogranicza się do tego kontekstu. Myślący krytycznie absolwent łatwiej będzie sobie radził z wymaganiami nie tylko własnej, ale także każdej innej kultury. Myślenie krytyczne, autonomia oraz szacunek do samego siebie są dla niego źródłem wewnętrznego zintegrowania i siły. Pozwalają trwać przy swoich racjach i zarazem podejmować dobre decyzje.

Wydaje się zatem, że rozwijanie racjonalności u uczniów, a w jej ramach uczenie ich myślenia krytycznego, jest tą działalnością szkoły, która z punktu widzenia wyrównywania szans ma znaczenie pierwszorzędne. Trzeba jednak pamiętać, że sukces w obszarze tak rozumianej edukacji nie jest równoznaczny z sukcesem życiowym. Słowem, uczniowie, którzy są najzdolniejsi intelektualnie i otrzymują w szkole najlepsze oceny (zakładając, że oceny adekwatnie odzwierciedlają osiągnięcia edukacyjne uczniów), nie zawsze zajmują potem najlepsze pozycje i stanowiska w społeczeństwie, zwłaszcza na rynku pracy. Potwierdza to jedynie znaną i wielokrotnie przebadaną zasadę, że miejsce, jakie zajmuje absolwent szkoły w społeczeństwie, bardziej wiąże się z grupą społeczną, do której należy on i jego rodzina, niż z jego indywidualnymi osiągnięciami edukacyjnymi.

— **Zakończenie**

W 1982 r. ukazała się książka Zbigniewa Kwiecińskiego *Konieczność, niepokój, nadzieja: problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*, w której w pierwszym zdaniu wstępu autor, odnosząc się do sytuacji sprzed piętnastu lat, napisał:

„W latach sześćdziesiątych, zwłaszcza w drugiej ich połowie, niewielka grupa pedagogów, socjologów, publicystów i działaczy oświatowych wojowała o zasadniczą planową zmianę systemu oświaty i wychowania na bardziej społecznie sprawiedliwy, dający równe szanse młodzieży z wszystkich środowisk, bardziej nowoczesny i humanistyczny” (Kwieciński 1982, s. 7).

W 2007 r. ukazała się kolejna książka Kwiecińskiego *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, zawierająca kilkanaście tekstów sytuujących się w tytułowym obszarze badań pedagogicznych. Jeden z nich nosi tytuł *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*. W pierwszym zdaniu tej publikacji autor napisał:

„Nierówności społeczne w oświacie są niezaprzeczalnym faktem. Od wielu lat dokumentujemy w wyniku wielorakich i wielostronnych badań empirycznych, że zróżnicowanie dostępności, warunków, procesów, poziomu i jakości wykształcenia na wszystkich jego poziomach – od progu szkoły podstawowej, poprzez progi szkolnictwa średnich i wyższych szczebli, aż do wyjścia ze szkoły na rynek pracy – jest wysokie i trwałe” (Kwieciński 2007a, s. 39).

Oba teksty są od siebie oddalone nominalnie o ćwierć wieku, ale gdy weźmie się pod uwagę zjawiska, o których Kwieciński mówi w pierwszym z nich, to okres ten wydłuży się do czterdziestu lat. Tym, co łączy oba teksty, jest podstawowa konstatacja, że nierówności oświatowe są trwałe, są niekorzystne dla jednostki i społeczeństwa i w związku z tym należy dążyć do ich wyeliminowania. Potwierdza to powszechne przekonanie, że zjawisko nierówności oświatowych jest niezależne od ideologii, które kształtują system edukacji⁸.

8 Por. „System szkolnictwa wprowadzony w r. 1932 miał szereg cech, które sprawiały, że stawał się on narzędziem odcinania mas ludowych od wykształcenia i oświaty i przyczyniał się do pogłębienia zacofania gospodarczego i kulturalnego całego społeczeństwa” (Dowiat 1964, s. 344); „Większość uczniów z rodzin robotniczych musi nosić blizny zdeptanej godności; towarzyszy temu nieuniknione piętno bycia nieudacznikiem; uczniowie ci dobrze się orientują, że są «spisani na straty»” (Hargreaves cyt. za: Meighan 1993, s. 80).

Zaproponowane powyżej rozróżnienie nierówności oświatowych na aksjologiczne/lokalne oraz epistemologiczne/universalne może pomóc z jednej strony w zrozumieniu ich złożonego charakteru, z drugiej – w bardziej racjonalnym zaplanowaniu działań nastawionych na ich ograniczenie. Wydaje się, że wyraźnym rysem polskiej pedagogiki jest przekonanie (wyrażane implikatywnie), że szkoła równych szans jest w zasięgu naszych możliwości. Osobiście uważam, że nie jest, co nie znaczy, że nie możemy osiągać w obszarze wyrównywania szans oświatowych znaczących sukcesów. Sukcesy te jednak nigdy nie będą pełne, nie dlatego, że szkoła działa wadliwie, ale dlatego, że państwo liberalno-demokratyczne wraz z gospodarką wolnorynkową wymusza konkurencyjne funkcjonowanie całego społeczeństwa. Niemniej, o ile funkcjonowanie to musi wpływać na pierwszy kontekst wyrównywania szans (aksjologiczny/lokalny), o tyle ma ono mniejsze znaczenie dla drugiego (epistemologicznego/universalnego). Z tego stwierdzenia wypływa jeden ważny wniosek. Szkoła chcąc faktycznie wyrównywać szanse oświatowe uczniów powinna skupić się przede wszystkim na rozwijaniu ich racjonalności, a zwłaszcza myślenia krytycznego. Cel ten, choć ma charakter formalny i wydaje się niezwiązany bezpośrednio z funkcjonowaniem środowiska, w którym jest usytuowany uczeń, zawiera w sobie potencjał wzmocnienia intelektualnego ucznia. To zaś, jak widzieliśmy, przekłada się na wzmocnienie go również w innych obszarach życia. Znaczenie wzmocniania myślenia krytycznego sprawia, że szkoła nie powinna odchodzić od niego na rzecz bezpośredniego przygotowywania ucznia do zajęcia satysfakcjonującego miejsca w społeczeństwie – możliwości szkoły w tym drugim zakresie, na co zwróciliśmy uwagę, są ograniczone. Nie oznacza to, że szkoła powinna wycofywać się z działań wychowawczych i opiekuńczych, a jedynie, że nie może, realizując te działania, zaniedbywać intelektualnego kształcenia uczniów. Jeżeli bowiem szkoła ma szansę na faktyczne wyrównanie szans edukacyjnych uczniów, to właśnie w tym zakresie.

2

Badania empiryczne w obszarze wyrównywania szans w edukacji

Dziecko w szkole: poczucie przynależności a poczucie wykluczenia

Agnieszka Wilczyńska

Odrzucenie i ostracyzm powodują poważne zmiany w funkcjonowaniu człowieka w wielu obszarach jego życia. Koncepcja poczucia przynależności opisuje osobiste zaangażowanie jednostki w ważne dla niej systemy społeczne, np. środowisko szkolne i rówieśnicze. Celem badań przedstawionych w tym rozdziale było pokazanie, co oznacza wykluczenie społeczne z perspektywy psychologicznej. Wyjaśniono w nim także, w jaki sposób odrzucenie i ostracyzm mogą negatywnie wpłynąć na funkcjonowanie mentalne młodych osób, a także zaprezentowano rozwiązania służące wzmocnieniu poczucia przynależności i włączaniu młodzieży w jej środowisko społeczne.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają sformułować cenne wnioski w kwestii nowych działań w środowisku szkolnym dotyczących włączania w nie nastolatków zagrożonych wykluczeniem społecznym, zwłaszcza tych, którzy zgłaszają problemy w tym zakresie.

— **Słowa kluczowe:**
społeczne wykluczenie
poczucie przynależności
radzenie sobie

Child at school: the sense of belonging and sense of exclusion

Agnieszka Wilczyńska

Rejection and ostracism cause severe problems in functioning of an individual in many areas of his life. On the other hand the idea of sense of belonging describes personal engagement in important social circles, such as school or peers environment. The aim of studies presented in this chapter was to explain what being socially excluded mean from a psychological perspective. The author reveals how rejection and ostracism can influence negatively the functioning of the human mind, as well as presents methods to strengthen the sense of belonging of teenagers and to include them in their social environment.

The results of conducted research allow to draw valuable conclusions regarding new activities in the school environment concerning the inclusion of teenagers at risk of social exclusion, especially those who report problems in this regard.

—— **Keywords:**

social exclusion

sense of belonging

coping

— **Wprowadzenie**

Zrozumienie procesu zaspokajania przez dziecko swojej potrzeby przynależności jest kluczowe dla poznania prawidłowości w jego rozwoju. Współcześnie szkoła stała się jedynym miejscem, w którym dziecko ma najdłuższy kontakt bezpośredni ze swoim opiekunem/wychowawcą/nauczycielem, co ma kluczowe znaczenie w podejmowaniu wyzwań rozwojowych przez każdą ze stron. Mimo że pobyt w szkole to w większości nauczanie – można zaproponować takie sposoby edukacji, które optymalnie wspierają potencjał rozwojowy dziecka.

Frustracja w zakresie potrzeby przynależności prowadzi u dzieci i młodzieży nie tylko do obniżonego zaangażowania w aktywności szkolne i naukę, ale także do pogorszenia zdrowia i upośledzenia funkcjonowania w społeczeństwie. Udowodnili to kilkanaście lat temu amerykańscy badacze (Kerr, Levine 2008), którzy wskazali, że spośród 104 przykładów zachowań społecznych, postrzeganych przez ludzi jako najistotniejsze w ich życiu, najwięcej jest zachowań dotyczących zagrożenia utraty relacji, a zatem związanych z wykluczeniem społecznym. Wyróżniono aż siedem klas sygnałów rozpoznawania zagrożeń związanych z wykluczeniem. Są to: ranienie, unikanie kontaktu, wyzyskiwanie, rozregulowanie (wytrącanie z równowagi), odróżnianie się, znieślawianie, rozsiewanie pogłosek lub informacji doprowadzających do izolowania osoby.

Celem niniejszego rozdziału jest zaprezentowanie, czym są poczucie wykluczenia społecznego i poczucie przynależności oraz w jaki sposób mogą być one rozwijane lub redukowane w przestrzeni szkoły.

— **Wykluczenie społeczne**

W wieku dorastania szczególnego znaczenia nabiera jakość relacji człowieka z rówieśnikami. Wykluczenie z relacji społecznych zagraża potrzebie posiadania pozytywnych, w miarę stabilnych i niekonfliktowych związków z innymi (Leary, Baumeister 1995). Nastolatek, który kiedykolwiek doświadczył odrzucenia, jest szczególnie wrażliwy na oznaki ewentualnego ponownego powtórzenia się tego doświadczenia. W rezultacie kumuluje wyselekcjonowaną wiedzę na temat relacji interpersonalnych i ma skłonność do zachowań ukierunkowanych na uzyskiwanie akceptacji społecznej oraz wysoko ocenia obecność innych osób.

Młodzi ludzie potrzebują przynależć do ważnej dla siebie grupy. Kiedy czują się wykluczani, to konsekwencją tego stanu jest poczucie niedopasowania, bezużyteczności, bycia samotnym, niechcianym, niekochanym, a więc bez szans na spełnione życie.

Sprawcy wykluczenia to zwykle osoby, które same go doświadczyły w przeszłości. Dziewczęta radzą sobie z własnym poczuciem odrzucenia, wykluczając innych. Chłopcy rzadziej stosują zamaskowane formy intencjonalnego odrzucania, preferując jawne komunikowanie niezgodności. Ponadto chłopcy wycofują się z kontaktów, które wydają im się zagrażające lub zbyt zawite – wybierają świat wirtualny i gry komputerowe. Analiza skutków wykluczenia społecznego pokazuje jednak, że nękanie i ostracyzm mogą wydawać się nastolatkom nie do zniesienia. Pojęcie wykluczenia społecznego jest często zastępowane metaforą „śmierci społecznej” – jest bowiem tak silnym, stresowym i trudnym do przeżycia uczuciem, że może budzić myśli o samozagładzie, braku sensu życia i przyszłości. Wówczas reakcje na wykluczenie mogą przybierać szczególnie dramatyczny wymiar (Leary, Kowalski 2003). Badacze zauważają, że w akcie odwetu spowodowanego odrzuceniem lub wysmiewaniem młodzież może dopuszczać się niszczenia mienia, kradzieży, a nawet poważnych zachowań o charakterze destrukcyjnym, w których dokonuje zamachu na życie własne i innych (Garbarino 1990; Leary, Quinlivan 2006).

Mark R. Leary, Catherine A. Cottrell i Maggie Phillips analizowali uwarunkowania strzelanin (*school shooting*), do jakich doszło w szkołach i kampusach szkolnych na całym świecie, a zwłaszcza w Ameryce (Leary, Cottrell, Phillips 2001). Badacze wykazali, że przyczyną trzynastu z piętnastu strzelanin szkolnych było wykluczanie (tamże). Chłopak, który zastrzelił na terenie szkoły podstawowej dwadzieścioro dzieci i sześć osób dorosłych (Connecticut School Shooting 2012), był postrzegany jako inteligentny uczeń, odseparowany od innych, miłośnik gier wideo, który nie miał przyjaciół ani bliskich kolegów. Badacze pokazują, że te dramatyczne akty agresji są podejmowane przez tzw. dobre dzieci, które nie mają za sobą przestępczej przeszłości i nie należały do gangów (Verlinden, Hersen, Thomas 2000).

Katherine Newman (2004), która przeanalizowała historie życia zamachowców, wykazała, że są nimi głównie chłopcy pochodzący z przedmieść lub społeczności wiejskich, którzy doświadczyli niepowodzeń w nauce, czuli się odrzuceni przez innych i nie znali skutecz-

nych sposobów poradzenia sobie z tymi doświadczeniami. Newman wykazała, że nie byli ani dziwakami, ani samotnikami, ale bezskutecznie próbowali stać się częścią grupy, systematycznie doświadczając odrzucenia i wyśmiewania.

Współczesna młodzież boryka się z wieloma trudnościami związanymi z wyzwaniami, które stawia przed nią funkcjonowanie w relacjach, bowiem zmienia się model rodziny i rodzaj problemów, jakie ją dotyczą (Tyszką 2002; Kawula 2004). Opiekunowie są zbyt zajęci pracą i zarabianiem pieniędzy lub problemami między sobą. Zagrożenie wykluczeniem wzrasta, im nastolatek ma mniejsze oparcie w rodzinie lub w środowisku szkolnym (Urban 2005; Wilczyńska-Kwiatkiewicz 2009).

Szkoła staje się obecnie w zasadzie jedynym miejscem, w którym relacje dorosłego z dzieckiem są długotrwałe i mogą być stabilne i wspierające.

Badanie: metody i grupa badawcza

Przeprowadzone przez autorkę rozdziału badanie, którego wyniki zostały zaprezentowane w niniejszym rozdziale, zaprojektowano i zrealizowano w celu opisu cech psychologicznych młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. Przeprowadzono je w gimnazjach na południu Polski w grupie ponad trzystu nastolatków.

W całej grupie wyróżniono za pomocą dwustopniowej analizy skupień (*two-step clustering*) dwie podgrupy. Pierwszą, składającą się z $\frac{1}{3}$ badanych, stanowiły osoby niezgłaszające problemu związanego z wykluczeniem społecznym. W drugiej podgrupie znalazły się pozostałe $\frac{2}{3}$ nastolatków, którzy skarżyli się na problemy sprawiające, że czują się wykluczeni. Grupę tzw. zagrożonych wykluczeniem podzielono za pomocą analizy skupień na trzy części, na podstawie różnych czynników mogących spowodować wykluczenie społeczne. Opracowano profil psychologiczny dla wyłonionych grup, koncentrując się na ukazaniu zależności między zmiennymi wewnątrz każdej grupy. W ten sposób można było rozróżnić sposoby radzenia sobie młodzieży z poczuciem wykluczenia w każdej z grup. W modelu uwzględniono zmienną egzogeniczną – potrzebę przynależności.

Ze względu na profil zagrożenia wyróżniono następujące grupy (Wilczyńska 2013):

1. Grupa niedoświadczająca ryzyka wykluczenia.

2. Grupa doświadczająca wykluczenia w rodzinie.
3. Grupa doświadczająca wykluczenia w szkole.
4. Grupa korzystająca z używek/„samowykluczająca”.

W każdej grupie przeanalizowano właściwości, które mogą służyć człowiekowi w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych, czyli: samoocena, nastrój, nasilenie gniewu wyrażanego na zewnątrz lub kontrolowanego, inteligencja emocjonalna (w rozróżnieniu na **inteligencję doświadczeniową intuicyjną** związaną z empatią oraz **inteligencję emocjonalną strategiczną** związaną z rozumieniem emocji oraz umiejętnościami ich kontrolowania lub korzystania z nich). Badano także, jakie strategie radzenia sobie ze stresem przyjmuje młodzież (koncentracja na rozwiązaniu zadania, wyrażanie emocji, pozyskiwanie społecznego wsparcia) oraz potrzebę przynależności i poczucie przynależności w kontekście rodzaju zagrożenia wykluczeniem społecznym.

Potrzeba przynależności i poczucie przynależności

Potrzeba przynależności stanowi poprzednik poczucia przynależności, czyli potencjał, energię i dążenie człowieka do zaangażowania się w relacje z innymi (Hagerty i in. 1992, s. 174). Potrzeba przynależności dotyczy pragnienia włączenia się w relacje, bycia docenianym oraz pasującym do innych. Nie każdy potrafi potrzebę przynależności u siebie dostrzec i zwerbalizować. Zwykle osoby identyfikujące potrzebę bycia przynależnym są bardziej świadome siebie, przez co mają możliwość podejmowania celowego działania zmierzającego do werbalizacji potrzeby przynależności i/lub jej zaspokojenia. Mogą poszukiwać bliższych relacji z ważnymi dla nich ludźmi lub po prostu komunikować chęć spotkań i bycia blisko z innymi cenionymi przez siebie osobami. Potrzeba relacji z innymi (*need for relatedness*) wiąże się z dążeniem do wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi oraz troszczenia się o nich i życie we wspólnocie. Potrzeba ta jest szczególnie nasiloną w okresie adolescencji, kiedy to grupa rówieśników stanowi kluczowy punkt odniesienia dla jednostki (Deci, Ryan 1991).

Poczucie przynależności oznacza doświadczenie bycia częścią grupy lub środowiska, lub idei – w każdym przypadku jest to odczuwanie, że jest się kimś docenianym i ważnym dla tej grupy, środowiska, idei. Doświadczenie bycia dopasowanym czy też poczucie zgodności z innymi ludźmi także dobrze definiują koncepcję poczucia przynależności

(Baumeister, Leary 1995; Hagerty, Patusky 1995). Wyniki dotychczasowych badań pokazały, że osoby, które mają poczucie przynależności, lepiej funkcjonują społecznie i są mniej depresyjne (Hagerty i in. 1996). Ocena poczucia przynależności pozwala określić, na ile potrzeba przynależności została zaspokojona.

Aby opisać wagę potrzeby i poczucia przynależności, u osób badanych mierzono także inne parametry psychologiczne i społeczne, np. **inteligencję emocjonalną** oraz związane z nią kompetencje społeczno-emocjonalne, które są wskazywane jako jedne z ważniejszych wyznaczników sukcesu i radzenia sobie w życiu społecznym. Umiejętność trafnego odczytywania własnych i cudzych stanów emocjonalnych, a także ich rozumienia stanowi potencjał samoregulacyjny, który ułatwia człowiekowi radzenie sobie z trudnościami oraz mobilizuje go do wysiłku (Jaworowska i in. 2005).

Długotrwałe lub dotkliwe wykluczenie wiąże się także z okresowym spadkiem nastroju, a nawet depresją, po których może jednak nastąpić ponowny powrót do równowagi psychicznej (Warr 2004). Występowanie przejawów depresyjnych u młodzieży wiąże się nie tylko z podatnością genetyczną czy zmianami w biochemii mózgu, ale także czynnikami o charakterze psychologicznym i wpływem sytuacyjnym, takim jak destabilizujący wpływ otoczenia, nieporozumienia rodzinne, zawód miłosny czy utrata bliskiej relacji¹.

Nastroj obejmuje trzy wymiary rdzennego afektu: pobudzenie napięciowe (osoba może być mniej lub bardziej napięta nerwowo), pobudzenie energetyczne (opisywane czasem jako wigor) i ton hedonistyczny, czyli subiektywne odczuwanie przyjemności lub nieprzyjemności (Matthews, Jones, Chamberlain 1990).

Samoocena to właściwość pozwalająca ocenić to, w jaki sposób człowiek myśli o sobie oraz jak odnosi się do własnego „Ja”. Ponadto pozwala na zrozumienie sposobu funkcjonowania społecznego, a także przeżywania i odbierania rzeczywistości (Dzwonkowska i in. 2008). Wysoka samoocena jest swoistym potwierdzeniem, że człowiek jest w spostrzeganiu siebie samego „wystarczająco dobry” i wartościowy, natomiast niska samoocena wiąże się z niezadowoleniem z siebie i brakiem akceptacji własnego „Ja” (Rosenberg 1965). Samoocena od-

1 Zob. bit.ly/36gnZCp [dostęp 24.09.2019].

zwierciedla poczucie odrzucenia społecznego lub poczucie przynależności (Leary 2003). Jest także odpowiedzią na doświadczanie aprobaty lub dezaprobaty społecznej.

Sposób wyrażania gniewu jest traktowany jako jeden z symptomów wykluczenia społecznego. **Gniew** wyrażany przez jednostkę jest przejawem frustracji człowieka zagrożonego wykluczeniem, który próbuje „kontrolować” otoczenie w ten sposób („odstraszenie”) i jest zwykle negatywnie odbierany przez społeczeństwo (Wilczyńska 2013). Wyniki badań potwierdzają, że dzieci i młodzież przejawiające zachowania agresywne są mniej akceptowane i mniej lubiane przez rówieśników (Nowak 2012).

W sytuacji wykluczenia ludzie podejmują określone **strategie radzenia sobie w sytuacjach stresu**. Nina Ogińska-Bulik i Zygfryd Juczyński (2008) podają, że może to być: skoncentrowanie na rozwiązaniu problemu, wyrażanie emocji lub też szukanie wsparcia społecznego.

Wyniki

Sześćdziesiąt pięć procent nastolatków w wieku 14–16 lat czuje się odrzuconych lub zagrożonych wykluczeniem społecznym w szkołach (Wilczyńska 2013). Jedynie około 35% badanej młodzieży potwierdziło, że czuje się ważna i przynależna.

Zauważono, że wzrost poczucia przynależności wiąże się silnie ze wzrostem samooceny badanych osób (efekt, wartość ścieżki = 0,50, a zatem jest relatywnie wysoka²) oraz obniżeniem gniewu ukierunkowanego na zewnątrz (-0,20), a także z umiejętnością kontroli gniewu. Poczucie przynależności wyływa wprost z ekspresji potrzeby przynależności (0,36) i zależność ta ujawniła się wyłącznie w grupie osób „niezagrożonych”. Jednocześnie poczucie przynależności u osób z grupy bez zagrożeń pełni funkcję regulującą emocjonalne i społeczne funkcjonowanie, sprzyjając radzeniu sobie w sytuacjach społecznych.

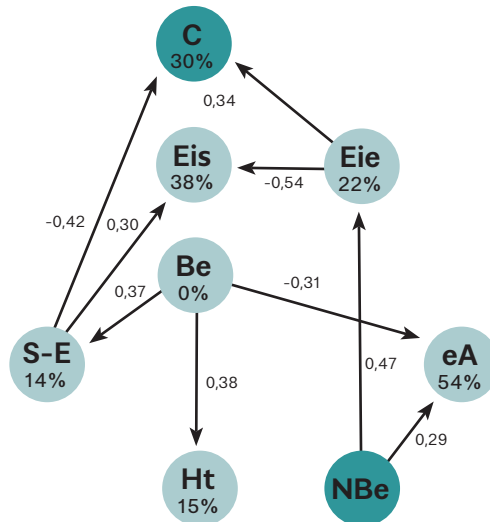
2 Najwyższą wartość przyjmuje ścieżka pomiędzy gniewem ukierunkowanym do wewnątrz (seg_wew) i gniewem ukierunkowanym na zewnątrz (seg_zew). Nie jest to zaskoczenie, zważywszy na interkorelacyjny charakter tej zależności. Względnie wysoki wpływ na samoocenę (ses) (0,42) ma też wynik poczucia przynależności (sppp). Pozostałe ścieżki nie przekraczają poziomu 0,4 (w wartości bezwzględnej), a tych, których wartość jest większa od 0,25, jest zaledwie siedem. Dodatkowo uzyskane zależności dotyczą właściwie wyłącznie efektów bezpośrednich, bowiem maksymalny efekt pośredni nie przekracza 0,15.

Ważną rolę odgrywa samoocena, która wiąże się z inteligencją emocjonalną, a także ze wzrostem pozytywnego nastroju. Wynik ten wskazuje także, że im wyżej osoby oceniają same siebie, tym więcej przejawiają umiejętności rozumienia i kontrolowania swoich emocji (np. ujawniając je w sytuacjach wybranych). Wysoka samoocena jest ponadto dodatnio powiązana z umiejętnością kontrolowania gniewu.

Doświadczanie wykluczenia w rodzinie

Grupa nastolatków, która wskazała problemy w rodzinie (czyli grupa doświadczająca wykluczenia w rodzinie), jest wyjątkowa ze względu na relatywnie wysokie wartości zależności między właściwościami, jakie badano (w pozostałych grupach zależności nie były aż tak silne).

Rysunek 1. Problemy rodzinne w szkole



$\chi^2=35,534$ (df = 26; p = 0,101; χ^2 df = 0,874) CFI = 0,897; RMSEA: wart. est. = 0,087; LO 90 = 0,000; HI 90 = 0,153

Be – poczucie przynależności; NBe – potrzeba przynależności; Ht – nastrój;
S-E – samoocena; Eis – inteligencja emocjonalna strategiczna; Eie – inteligencja emocjonalna doświadczeniowa; eA – gniew wyrażany na zewnątrz; C – radzenie sobie.

Potrzeba przynależności wiązała się nie z poczuciem przynależności, tak jak w grupie niezagrożonej, ale z inteligencją emocjonalną

doświadczeniową (0,47) oraz ze zwiększonym gniewem zewnętrznym – a więc wpływa na większe współodczuwanie z innymi, ale też wyzwała gniew. Z kolei poczucie przynależności kształtuje samoocenę i ton hedonistyczny – a zatem jeśli w danej grupie dzieci mają wyższe poczucie przynależności, to wpływa ono na wyższą samoocenę i poprawę nastroju. Brak związków między potrzebą i poczuciem przynależności jednoznacznie wskazuje, że poczucie przynależności u młodzieży z problemami rodzinnymi nie jest zaspokajane. Natomiast istotny związek potrzeby przynależności z gniewem wskazuje, że niezaspokojona potrzeba przynależności powoduje wzrost gniewu ukierunkowanego na zewnątrz – agresji. Problemowa i konfliktowa atmosfera w rodzinie nie tworzy wystarczającej bazy zaufania, na której młodzież o wysokiej samoocenie mogłaby się oprzeć. Wyższe poczucie przynależności powoduje u nastolatków z problemami w rodzinie wzrost samooceny (0,37), ale wysoka samoocena wyklucza prawdopodobieństwo, że młodzież będzie zwracać się po pomoc do swoich opiekunów.

Doświadczenie wykluczenia w szkole

Młodzież, która doświadcza poczucia wykluczenia w przestrzeni szkoły, jest specyficzną grupą. Jej cechą, która wysuwa się na pierwszy plan, jest brak sposobów radzenia sobie z sytuacją wykluczenia. Nie znaleziono żadnych powiązań między badanymi właściwościami, które prowadziłyby do podejmowania strategii radzenia sobie. To niezwykle istotny wynik, pokazujący, że osoby, które najbardziej potrzebują pomocy – w ogóle nie spodziewają się jej uzyskać. Są zatem całkowicie pozbawione poczucia wsparcia, a być może także – rzeczywistego wsparcia.

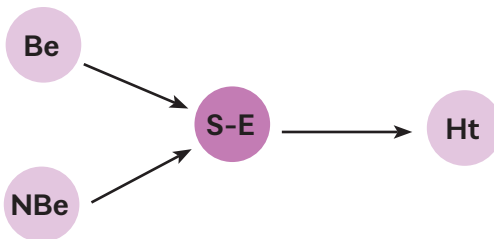
Cechą charakterystyczną profilu grupy jest także ważność samooceny dla jej członków oraz zależność samooceny zarówno od potrzeby przynależności, jak i od poczucia przynależności niezależnie, bowiem także te dwie zmienne nie są ze sobą powiązane.

Samoocena jest jednym z najważniejszych zasobów młodzieży w tej grupie – jest zależna od ekspresji potrzeby przynależności (0,28) i poczucia przynależności (0,46). Wpływa także na nastrój, który wzrasta dodatkowo, gdy osoba zdaje się panować nad gniewem.

Wyniki pokazały, że poczucie przynależności u nastolatków wpływa na ich zdolności rozumienia i kontrolowania emocji oraz kierowania nimi. Wyrażanie potrzeby przynależenia wiąże się z ekspresją emocji własnych oraz spontanicznym współodczuwaniem emocji z innymi.

Ponieważ zmienna „radzenie sobie” nie jest związana w grupie nastolatków z żadną inną zmienną – interpretacja wyników podsuwa hipotezę, że ten behawioralny aspekt funkcjonowania osób jest pomijany i traktowany jako nieistniejący (zob. rysunek 2 – na którym widać, że C, czyli „radzenie sobie”, jako zmienna jest całkowicie oddzielone od pozostałych zmiennych). Wynik ten nasuwa refleksję: jak zatem w rzeczywistości funkcjonuje młodzież, która czuje się odrzucona przez rówieśników?

Konstelacja zmiennych wskazuje, że młodzież, która doświadcza poczucia odrzucenia w szkole, przesuwa swoją uwagę na obserwację poziomu bycia włączonym w relacje lub wyłączonym w swoistym stanie „otorbienia”. Napięcie związane z obserwacją zagrożenia jest tak duże, że uniemożliwia podjęcie jakichkolwiek strategii zaradczych. Prawdopodobnie dochodzi na tym etapie do poznawczej dekonstrukcji, która całościowo osłabia system uwagi, krytycznego myślenia i podejmowania racjonalnych decyzji. Realizowane zatem mogą być zachowania wymykające się kontroli i szkodzące zarówno jednostce, jak i jej otoczeniu. Przedstawia się to ciągiem powiązanych zależności:

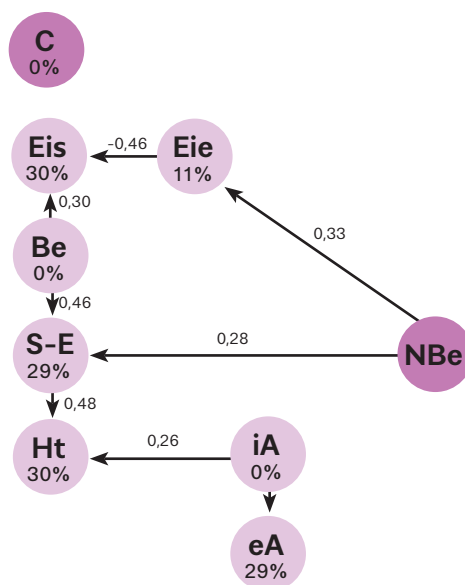


Be – poczucie przynależności; NBe – potrzeba przynależności; S-E – samoocena;
Ht – nastrój.

Uruchomiony zostaje mechanizm socjometru. W przypadku zagrożenia odrzuceniem działa on automatycznie, pełniąc funkcję adaptacyjną i informacyjną, pozwalając zidentyfikować potencjalne zagrożenie wykluczeniem społecznym i obniżając samoocenę, a tym samym nastrój (Leary i in. 1995). Samoocena odzwierciedla uogólnione poczucie własnej wartości w relacjach z innymi oraz pozycję socjometryczną w grupie na podstawie zarówno zidentyfikowanego poczucia przynależności, jak i wyrażanej potrzeby przynależności (Leary 2004). Wyr-

żenie potrzeby przynależności rodzi poczucie siły u jednostki, ale też wynika z siły i może nastąpić, gdy klimat w grupie temu sprzyja. **Jest to widoczne w powiązaniu zmiennej „potrzeba przynależności” ze zmienną „samoocena” (rysunek 2).** Kiedy analiza otoczenia przynosi informacje pozytywne, jednostka chwilowo podnosi swoją samoocenę i nastrój, co daje chwilową ulgę. Niemniej jednak – dzięki uruchomieniu mechanizmu socjometrycznego – nastolatek wciąż jest w gotowości, w razie gdyby niebezpieczeństwo odrzucenia miało powrócić.

Rysunek 2. Problemy z rówieśnikami i w szkole



$\chi^2 = 24,388$ (df = 28; p = 0,661; $\chi^2/df = 0,871$) CFI = 1,000; RMSEA: wart. est. = 0,000; LO 90=0,000; HI 90=0,089

Be – poczucie przynależności; NBe – potrzeba przynależności; Ht – nastrój;

S-E – samoocena; Eis – inteligencja emocjonalna strategiczna;

Eie – inteligencja emocjonalna doświadczeniowa; eA – gniew wyrażany na zewnątrz;

iA – gniew wyrażany do wewnątrz (kontrolowany); C – radzenie sobie.

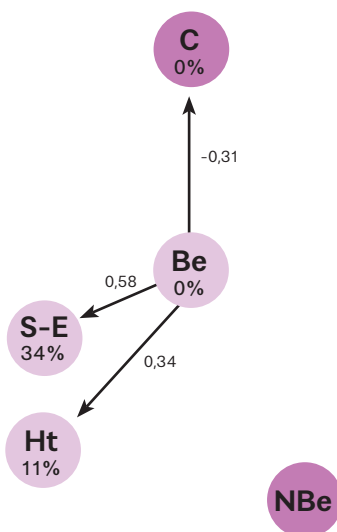
Układ zależności wskazuje, że osoby w grupie z problemami szkolnymi i z problemami z rówieśnikami zdają się zamrażać swoją aktywność behawioralną ukierunkowaną na podejmowanie (lub niepodejmowanie)

działań–strategii radzenia sobie, natomiast uruchamiają wewnętrzny system monitorowania zagrożenia wykluczeniem.

Wyparcie potrzeby przynależności i stosowanie używek

Obraz zależności dla grupy, która zgłosiła, że jej głównym problemem jest korzystanie z używek, jest wyjątkowo ubogi, sprowadza się bowiem do zaledwie trzech ścieżek (rysunek 3). Wszystkie związki są jednak stosunkowo silne i mają charakter bezpośredni.

Rysunek 3. Problem z nadużywaniem alkoholu i papierosów



$\chi^2 = 27,085$ (df = 31; p = 0,668; $\chi^2/df = 0,874$) CFI = 1,000; RMSEA: wart. est. = 0,000; LO 90 = 0,000; HI 90 = 0,100

Be – poczucie przynależności; NBe – potrzeba przynależności;

Ht – nastrój; S-E – samoocena; C – radzenie sobie.

Profil psychologiczny dla grupy zagrożonej z uwagi na problemy w nauce i używki jest wyjątkowy. Poczucie przynależności nie jest tu wyjaśniane (zerowy procent wariacji), mimo że zajmuje ono centralne miejsce w układzie powiązanej z nim samooceny i radzenia sobie ze stresem. Im wyższe poczucie przynależności do grupy mniejszościowej, korzystającej z używek, tym wyższa samoocena i pozytywny nastrój. Co interesujące, im bardziej przynależni czują się członkowie grupy stosującej używki, tym mniej korzystają z efektywnych strategii ra-

dzenia sobie. I raczej podejmują „antystrategie” radzenia sobie (-0,31) – wskazuje na to ujemny znak tej kierunkowej zależności, co oznacza bojkotowanie tradycyjnych sposobów korzystania z pomocy innych lub rozwiązywania problemów i przeciwstawiania się im.

Należy podkreślić, że przejawiane tu poczucie przynależności ze względu na profil grupy (opuszczanie zajęć szkolnych, używki) może dotyczyć głównie przynależności do grupy mniejszościowej, pozaszkolnej. Stosowanie używek jest bowiem jednym z mechanizmów obronnych (Grzegołowska-Klarkowska 1986), sposobem ucieczkowego radzenia sobie z frustracją oraz dostarczania sobie zastępczej gratyfikacji (Potemska, Dworzański, Pawłowska 2009).

„Zamrożenie” potrzeby przynależności można rozumieć zarówno jako „zobojętnienie” i brak zainteresowania dążeniem do „bycia przynależnym”, jak i do „bycia nieprzynależnym”. Objaw ten można wskazać jako jeden z przejawów symptomu odrętwienia emocjonalnego, który charakteryzuje się m.in. ograniczeniem potrzeby przynależności. Ryzykowny i „kosztowny” mechanizm dążenia do bycia docenianym i ważnym nie zostaje zatem w tej grupie uruchomiony lub nie jest ujawniany (Hagerty i in. 1996).

Zakończenie i rekomendacje dla praktyki

Wyniki badań jednoznacznie pokazują, że psychologicznie i społecznie najlepiej funkcjonują dzieci i młodzież z grupy „niezagrożonej wykluczeniem społecznym”. W grupach zagrożonych wysokie okazały się gniew kierowany na zewnątrz, niska samoocena, niskie poczucie przynależności i obniżony nastrój. Młodzież, która zasygnalizowała problem z poczuciem odrzucenia przez rówieśników, nie sięga po tradycyjne strategie zaradcze lub wręcz przeciwstawia się ich stosowaniu. Nie uważa ich za efektywne i służące rozwiązaniu ich problemów.

Jak zatem pomóc młodzieży, która czuje się odrzucana, wykluczana, ignorowana?

Analiza funkcjonowania młodzieży w poszczególnych grupach zagrożenia pozwala wnioskować, że wyrażany gniew narasta w wyniku skumulowanych obaw przed odrzuceniem i wynika z uruchomienia nieakceptowanego społecznie, ale skutecznego sposobu na utrzymanie się jednostki w grupie. Wzorce agresywnego zachowania są młodzieży znane i łatwo dostępne. Stosowanie agresji może wynikać ze stanowiska, że „lepiej, aby się mnie bali, niż mnie wykluczali”. Zaobserwowano

to już we wcześniejszych badaniach, których wyniki wskazały, że młodzież silniej zagrożona wykluczeniem społecznym wykazuje wyższy poziom gniewu ukierunkowanego na zewnątrz (Wilczyńska, Mazur 2013). Reagowanie agresją w sytuacji trudnej lub zagrażającej wydaje się rodzajem taktyki interpersonalnej pozwalającej na przywrócenie lub utrzymanie kontroli (Lear, Twenge, Quinlivan 2006). Młodzież potrzebuje takich sposobów, które zostaną dostrzeżone przez otoczenie natychmiast i będą respektowane. Wyniki badań pokazały, że młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym chętnie sięga po wzorce zachowań zaczerpnięte z filmów i gier komputerowych, utożsamia się i współodczuwa z bohaterami fikcyjnymi (Wilczyńska, Mazur 2013). Na zjawisko wzrostu agresji w sytuacji odrzucenia zwrócili także uwagę Albert Reijntjes i współpracownicy (2011).

Doświadczenie wykluczenia społecznego stanowi zatem bolesne, często wręcz nieodwracalne w skutkach przeżycie, które możemy opisywać także w kategoriach konfliktu między zbliżaniem się i unikaniem. Stres i cierpienie wynikają z tego, że próba odbudowy relacji często się nie powodzi.

Dlatego należy promować wiedzę popartą wynikami badań psychologicznych, wskazującą, że młodzież czuje się przynależna wtedy, kiedy ma relacje w miarę pozytywne i niekonfliktowe oraz możliwe do utrzymania. Zaawansowane badania przy użyciu rezonansu magnetycznego pokazują, że współczucie wobec siebie i wobec innych pozwala aktywizować i ćwiczyć te rejony mózgu, które pobudzone do aktywności służą do kojenia w sytuacjach zagrożenia i dają przestrzeń do rozwoju. Pozwala ona zwiększać potencjał ucznia w zakresie jego możliwości intelektualnych, emocjonalnych i społecznych.

Kluczowe jest zatem, aby w podejściu do nauczania skoncentrować się na dobrej relacji nauczyciel–uczeń oraz na sposobie, w jaki nauczyciel inspiruje do poznawania i rozumienia świata. Zdobywanie wiedzy poprzez zachęcanie do spostrzegania świata oczyma „mistrza” przynosi rezultaty, kiedy uczeń czuje się lubiany, doceniany i ważny. Wiedza nie może być budowana w sytuacji silnego stresu i walki o „przetrwanie”, ponieważ konkurencyjne bardzo silne mechanizmy obronne wyprą możliwość kreatywnego rozwoju.

W miarę pozytywna i niekonfliktowa atmosfera w klasie oraz dobra relacja ucznia z nauczycielem i z rówieśnikami jest jedynym optymalnym gruntem do nauki i poznawania świata, zarówno z punktu widzenia po-

szerzania wiedzy, jak i z perspektywy budowanych relacji społecznych. Połączenie umiejętności troszczenia się o innych oraz troszczenia się o siebie wśród uczniów i nauczycieli może przynieść wiele więcej pozytywnych zmian dla jednostki, szkoły i całego społeczeństwa – w każdym wymiarze.

Szanse rozwoju poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Raport z badań empirycznych

Maria Deptuła

W rozdziale przedstawiono wyniki badania poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki u uczniów klas IV, V i VI szkoły podstawowej na losowej próbie reprezentatywnej dla uczniów ogólnodostępnych szkół publicznych w Bydgoszczy. Przedstawione dane dotyczą rzetelności i teoretycznej trafności skal zastosowanych w badaniu. Różnice między średnimi odnotowanymi na danym poziomie nauczania sprawdzano testem ANOVA jednoczynnikowa. Stwierdzono, że średnia na skali poczucia bezradności na lekcjach obu przedmiotów jest w grupie uczniów klas VI wyższa niż w grupie uczniów klas IV. Różnice te są istotne statystycznie i występują w przypadku danych zarówno dla całej skali, jak i dla każdego z jej wymiarów: poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego. W przypadku kilku zmiennych odnotowano też statystycznie istotne różnice między średnimi dla klas IV i V oraz V i VI, przy czym wartości średnich zawsze wskazywały na wyższe poczucie bezradności uczniów klas starszych. Procent wyjaśnionej zmienności poczucia bezradności przez czynnik różnicujący, jakim jest długość stażu szkolnego, jest niewielki. Jest to jednak zgodne z teorią wyjaśniającą powstawanie zjawiska wyuczonej bezradności. Niestety wyniki zaprezentowanego badania świadczą o bardzo ograniczonych szansach na rozwijanie przez uczniów poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych. Z uwagi na to, że badanie miało charakter przekrojowy, wniosek ten należy traktować z dużą ostrożnością.

— Słowa kluczowe:

Skala Bezradności Szkolnej
średni wiek szkolny
poczucie kompetencji

Chances of developing a sense of competence in the implementation of school tasks in grades 4–6 of the primary school. Report on empirical research

Maria Deptuła

The chapter presents the results of the study on the feeling of helplessness during Polish language and maths classes in students of 4th, 5th and 6th grades of elementary school on a random representative sample for public school students in Bydgoszcz. Data on reliability and theoretical accuracy of the scales used were presented. Differences between averages recorded at a given level of education were tested using the one-way ANOVA test. It turned out that the average on the scale of the feeling of helplessness during the both subjects lessons in the group of students of the 6th grade is higher than in the 4th grade. These differences are statistically significant and they occur for the data for the whole scale as well as for each of its dimensions: cognitive, emotional and motivational. In several variables, there were also statistically significant differences between class IV and V as well as between V and VI averages, with mean values always indicating a higher sense of helplessness in older students. The percentage of the explained variability of the feeling of helplessness by the differentiating factor, which is the length of the school internship, is small. However, this is in line with the theory explaining the emergence of the phenomenon of learned helplessness. Unfortunately, the results of these studies show very limited chances for students to develop a sense of competence in performing their school tasks. Due to the fact that the research was of a cross-sectional nature, its conclusions should be treated with great caution.

— Keywords:

School Helplessness Scale

average school age

sense of competence

Wprowadzenie

Autorka tego rozdziału zakłada, że szkoła powinna być miejscem, w którym dorośli tworzą dzieciom warunki do rozwoju nie tylko poznawczego, ale także emocjonalnego i społecznego, określanego w dalszej części niniejszej analizy mianem rozwoju psychospołecznego. Zgodnie z koncepcją Erika H. Eriksona najważniejszym celem rozwoju psychospołecznego dziecka w wieku 6–12 lat jest osiągnięcie poczucia własnej kompetencji (Brzezińska 2000a, s. 156). Doskonalać ważne społeczne i szkolne sprawności, dziecko nabywa pewności siebie. Natomiast porażka w tych dziedzinach aktywności prowadzi często do poczucia niższości (Brzezińska 2000a, s. 233). Erikson (1997, s. 270) podkreśla szczególne znaczenie tej fazy rozwoju jako okresu przygotowywania się przez jednostkę do roli osoby dorosłej – rodzica, który pracuje i troszczy się o innych. Dziecko staje się zdolne do „zdobywania określonych sprawności oraz [do] realizacji zadań, które znacznie wykraczają poza zwyczajną zabawę”. Uczy się „czerpać przyjemność z ukończenia pracy, co osiąga się dzięki wytężonej uwadze i wytrwałości”, i zyskiwać uznanie za „wykonywanie pewnych rzeczy” (Erikson 1997, s. 269). Erikson (tamże, s. 271) uważa, że jest to „w sensie społecznym faza o największym znaczeniu: pracowitość zakłada robienie różnych rzeczy obok innych ludzi i wraz z nimi, rozwija się w tym czasie początkowe zrozumienie podziału pracy i zróżnicowanych szans, tzn. poczucie etosu technologicznego danej kultury”. Zwraca też uwagę na zagrożenie związane z tą fazą rozwoju, jakim jest „poczucie niestosowności i niższości”, pojawiające się, gdy:

- dziecko traci nadzieję „na opanowanie narzędzia i umiejętności lub nie ufa własnej pozycji wśród partnerów” (tamże, s. 270);
- niezależnie od chęci i woli uczenia się o wartości dziecka jako ucznia decyduje „kolor jego skóry, pochodzenie rodziców czy modne ubranie” (tamże, s. 271);
- dziecko samo na siebie nakłada ograniczenia i zawęża swoje horyzonty wyłącznie do swojej pracy, gdy staje się ona „jedynym kryterium jego wartości” (tamże, s. 271–272; Erikson 1970c za: Witkowski 2015, s. 271).

Ryzyko przechylenia się szali w stronę poczucia niższości w wieku szkolnym wynika, jeśli dobrze rozumiem interpretację Lecha Witkowskiego (2015, s. 270), m.in. z faktu podlegania przez dzieci ocenie przez

pryzmat sprawności poznawczej i dostosowania do zastanych standardów i oczekiwań, a porażki w tym zakresie „mogą stanowić boleśnie odbierane doświadczenie ciężące na samoocenie”. Szerzej na temat warunków sprzyjających i niesprzyjających tak rozumianemu rozwojowi pisałam w innym miejscu (Deptuła i in. 2018).

Przyjęcie takiego sposobu myślenia o rozwoju człowieka i istocie zadania rozwojowego przypadającego na pierwsze sześć lat pobytu dziecka w szkole stało się punktem wyjścia do pracy nad koncepcją diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego, tworzonych dzieciom w głównych środowiskach ich życia, oraz jego efektów. Autorka opracowała dla wspomnianego okresu skale do badania tych warunków w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami. Z kolei do przeanalizowania jednego z efektów rozwoju przebiegającego w opisanych warunkach zaadaptowała Skalę Bezradności Szkolnej opracowaną przez Barbarę Ciżkowicz (2009). W tym miejscu przedstawiono wyniki badania przekrojowego nad poczuciem bezradności uczniów klas IV, V i VI na lekcjach języka polskiego i matematyki.

Metoda

Procedura badania

Badania przeprowadzono w okresie luty – kwiecień 2016 r. na losowej próbie reprezentatywnej dla uczniów ogólnodostępnych klas IV, V i VI publicznych szkół podstawowych w Bydgoszczy¹. Wielkość próby reprezentatywnej dla tej grupy uczniów wyliczono na podstawie informacji uzyskanych z Wydziału Edukacji i Sportu Urzędu Miasta Bydgoszcz o liczbie uczniów na danym poziomie nauczania w roku szkolnym 2015/2016 w trzech warstwach wyodrębnionych na podstawie średniego wyniku sprawdzianów na zakończenie klasy VI, organizowanych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w ciągu ostatnich

1 Wyniki tu prezentowane są wyodrębnioną częścią projektu badań związanego z realizacją Strategii Rozwoju Edukacji dla miasta Bydgoszczy, którym kierowała dr Wioletta Junik, współpracując z Wydziałem Edukacji i Sportu Urzędu Miasta Bydgoszcz i Miejskim Ośrodkiem Edukacji Nauczycieli. Dofinansowała je Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. W badaniach wzięli udział tylko uczniowie, których rodzice wyrazili na to pisemną zgodę po zapoznaniu się z celami, przebiegiem badań i sposobem zapewniania anonimowości badanym, przedstawionymi w specjalnie do nich skierowanym liście. Anonimowość badanym, a nam możliwość połączenia odpowiedzi danego dziecka na pytania zawarte w poszczególnych ankietach, umożliwił opracowany przez nas system losowania przez badanych numerów kodowych i przechowywania ich w szkole.

trzech lat poprzedzających badanie. Przedstawione tu dane pochodzą od 910 uczniów z 57 zespołów klasowych w 28 szkołach podstawowych.

Badania metodą audytoryjną przeprowadzili w czasie lekcji wyznaczonych przez dyrekcję szkoły autorka tego rozdziału i kierownik projektu przy wsparciu przeszkolonej doktorantki. Uczniowie wypełniali metodą „papier i ołówek” w ciągu 20–30 minut jedną ankietę, jednak nie więcej niż jedną na danej lekcji i nie więcej niż dwie w ciągu jednego dnia nauki (w sumie pięć ankiet). Trzy spośród pięciu wypełnionych ankiet zawierały wyżej wymienione skale. W części zespołów klasowych, na prośbę uczniów, twierdzenia czytano na głos. Obliczenia statystyczne wykonano przy wykorzystaniu Dell Statistica (*data analysis software system*), version 13. software.dell.com.

Zmienne i sposób ich pomiaru

Podstawą teoretyczną skonstruowania Skali Bezradności Szkolnej (Ciżkowicz 2009) jest model atrybucyjny wyuczonej bezradności przedstawiony przez Lyn Y. Abramson, Martina P.E. Seligmana i Johna D. Teasdale’a (1978 za: Ciżkowicz 2009, s. 73). Autorka Skali Bezradności Szkolnej definiuje bezradność jako subiektywnie postrzegany brak związku między zachowaniem jednostki a przewidywanymi skutkami tego zachowania. Dodaje, że niekoniecznie musi ono być zgodne z warunkami obiektywnymi – faktyczną niemożnością realizacji przez jednostkę własnych potrzeb (Kmieciak-Baran 1995 za: Ciżkowicz 2009, s. 12). Zakłada, że „w efekcie braku wpływu na bieg zdarzeń powstają deficyty obejmujące sferę poznawczą, motywacyjną oraz emocjonalną” (Ciżkowicz 2009, s. 74). Wskaźnikiem poziomu wyuczonej bezradności jest średnia aprobaty każdej pozycji skali (tamże, s. 75) składającej się z 20 twierdzeń. Badani określają częstotliwość występowania u nich danego stanu lub zachowania, wybierając jedną z podanych opcji: nigdy (0 pkt.), rzadko (1 pkt.), czasami (2 pkt.), często (3 pkt.), zawsze (4 pkt.). Średni wynik każdego ucznia mieści się w przedziale 0–4 pkt. Im wyższa wartość średniej, tym wyższa bezradność. Przykładowe twierdzenia dotyczące deficytów: poznawczych to: 11 – *Na pytania nauczyciela znam*

*odpowieź*²; 14 – *To, co tłumaczy nauczyciel, jest dla mnie zrozumiałe*; motywacyjnych: 7 – *Okropnie się nudzę*; 16 – *Nie mogę doczekać się dzwonka*; emocjonalnych: 1 – *Wstydzę się, kiedy czegoś nie rozumiem*; 2 – *Boję się, żeby nie wyrwano mnie do odpowiedzi*.

Rzetelność Skali Bezradności Szkolnej sprawdzona na danych od 910 uczniów z wszystkich klas statystyką α -Cronbacha jest wysoka na języku polskim $\alpha = 0,91$ (średnia korelacja między pozycjami 0,34), natomiast na matematyce $\alpha = 0,90$ ³ (średnia korelacja między pozycjami 0,31). Wykorzystano także drugą miarę rzetelności, jaką jest stabilność bezwzględna wyników pomiaru (stałość testu). Jej miarą jest „współczynnik korelacji dwóch zbiorów wyników, pochodzących z dwukrotnego (test i retest) badania tej samej grupy osób” (Brzeziński 1996, s. 468–469). Jerzy Brzeziński (1996, s. 469) zwraca uwagę na brak w literaturze metodologicznej jednolitych wymagań dotyczących czasu, jaki ma upłynąć między pierwszym a drugim pomiarem. Korelacja między dwoma zbiorami wyników będzie tym wyższa, im krótszy będzie czas między pomiarami, ponieważ badani będą pamiętali swoje odpowiedzi z poprzedniego pomiaru. Biorąc pod uwagę to zastrzeżenie, powtórne badanie Skalą Bezradności Szkolnej przeprowadzono w odstępach od czterech do sześciu tygodni od zakończenia badań w danej klasie. Drugi pomiar odbył się w kwietniu i maju w celu zminimalizowania ryzyka zmiany nastawienia badanych ze względu na otrzymane oceny końcowe (Ciżkowicz 2009, s. 89). By ograniczyć ryzyko błędu wynikającego ze zmiany warunków, w których badanie przebiega (Brzeziński 1996, s. 469), wykonały je te same osoby w ten

2 Twierdzenia podkreślone punktowane są odwrotnie. W wyniku badań pilotażowych przeprowadzonych w trzech klasach IV, trzech V i trzech VI i rozmów z uczniami w trakcie ich trwania oraz po zakończeniu, w dalszych badaniach zmieniłam treść trzech pozycji skali w celu dostosowania ich do doświadczeń dzieci i ułatwienia rozumienia tych pozycji, które budziły wątpliwości i pytania uczniów. Twierdzenie 12: „jestem smutny i rozgoryczony” – zmieniłam na: „jestem rozżalony” (uczniowie mieli kłopot w uwzględnianiu w odpowiedziach dwóch stanów emocjonalnych jednocześnie, nie rozumieli słowa „rozgoryczony”, zmiana zlikwidowała pierwszą trudność, ale druga pozostała, i we wszystkich klasach sprawdzałyśmy, jak uczniowie rozumieją nazwę uczucia dzięki określeniu możliwych okoliczności jego powstawania); twierdzenie 15: „czuję się jak przed wizytą u dentysty”, na „jestem zdenerwowany”; 18: „myślę o «niebieskich migdałach»”, na „myślę o czymś innym niż ta lekcja”. Originalne twierdzenia patrz: Ciżkowicz 2009, s. 231.

3 Według Brzezińskiego (1996, s. 506) do oceny indywidualnej wystarcza, gdy rzetelność skali wynosi $rtt = 80$. Autor przywołuje też pogląd, że ten współczynnik może wynosić nawet 0,75, ale podkreśla, że oczywiście im jest on wyższy, tym lepiej.

sam sposób. Tłumaczyły, że ważne jest to, by uczniowie napisali, jak się czują i co myślą teraz, a nie próbowali sobie przypominać, co napisali za pierwszym razem. Zwraçały uwagę, że chciałyby wiedzieć, czy przez ten czas coś się zmieniło. Dla bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki zebrano dane od uczniów klas IV, V i VI. W tabeli 1 przedstawiono statystyki opisowe i wartości współczynnika korelacji liniowej Pearsona.

Tabela 1. Wyniki pomiaru stałości Skali Bezradności Szkolnej⁴

zmienna	pomiar	N	średnia	odchylenie standardowe	r-Pearsona ⁵	P
bezradność język polski	I	97	0,87	0,62	0,73	0,05
	II		1,02	0,62		
bezradność matematyka	I	98	1,07	0,62	0,81	0,05
	II		1,19	0,67		

Wartość współczynników korelacji dla spójności testu na lekcjach matematyki jest zbliżona do wyniku podanego przez Ciżkowicz (2009, s. 89–90) uzyskanego w badaniu uczniów klasy VI (N = 40) w odstępie dwóch tygodni, gdzie r-Pearsona = 0,856.

Trafność teoretyczną skali na podstawie danych z całej próby (N = 910) oceniano za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej (Hornowska 2014). Analiza czynnikowa jest jedną z metod badania trafności teoretycznej skali. Sprawdzanie jej służy upewnieniu się, że zastosowana skala rzeczywiście bada zjawisko bezpośrednio nieobserwowalne – konstrukt teoretyczny – „zaczepnięty z danej teorii psychologicznej” (Brzeziński 1996, s. 520). Można powiedzieć, że badając zjawiska opisywane i wyjaśniane w przyjętej teorii, upewniamy się, czy użyte do poznania tego zjawiska twierdzenia rzeczywiście ujawniają tę właściwość

4 Wszystkie tabele i wykresy prezentowane w tym rozdziale stanowią opracowanie własne autorki.

5 Z uwagi na to, że maksymalna wartość tego współczynnika wynosi 1, można przyjąć, że uzyskana zgodność odpowiedzi badanych w I i II pomiarze jest dość wysoka, biorąc pod uwagę wiek badanych i wielość czynników, od których zależy poczucie bezradności. Te wartości współczynników korelacji informują, że odpowiednio 53,3% i 65,6% badanych udzieliło takich samych odpowiedzi w I i II pomiarze. Andrzej Stanisław (2006, s. 293) określa współczynnik, którego wartość jest większa lub równa 0,7 i mniejsza od 0,9, jako korelację prawie pełną, a Michał Ścibor-Rylski (2013) współczynnik mieszczący się w przedziale od 0,71 do 1 uznaje za korelację bardzo silną.

badanych, w tym przypadku bezradność w czasie lekcji odczuwaną przez ucznia. Zakłada się, że „ludzie, którzy posiadają tę właściwość, będą w sytuacji X działać w sposób Y (z określonym prawdopodobieństwem)” (Cronbach, Meehl 1955 za: Brzeziński 1996, s. 521). Brzeziński charakteryzuje kilka procedur sprawdzania trafności teoretycznej. Wybrana przeze mnie eksploracyjna analiza czynnikowa pozwala ustalić, w jakie podgrupy (podskale) układają się deklaracje badanych co do częstotliwości pojawiania się u nich zawartych w twierdzeniach zachowań, myśli, stanów w czasie lekcji z danego przedmiotu. Inaczej rzecz ujmując, w jakie podzbiory układają się twierdzenia opracowane przez autorkę skali wtedy, kiedy badamy młodsze dzieci. Badania autorki skali nie obejmowały bowiem uczniów klas IV i V, lecz uczniów klas VI, liceum i studentów. Tak więc, wykonując analizę czynnikową, sprawdzamy, czy odpowiedzi badanych na poszczególne pytania są do siebie podobne (skorelowane). Jeśli tak, to możemy uznać, że ta grupa pytań mierzy pewien czynnik określany także mianem wymiaru psychologicznego. Innymi słowy, jeśli każde pytanie traktujemy jako oddzielną zmienną, to w trakcie analizy czynnikowej podobne do siebie zmienne łączymy w jedną grupę. Robimy to po to, aby ograniczyć analizę wielu zmiennych do jednego lub kilku uogólnionych czynników. Ponieważ niektóre zjawiska już w teoretycznych założeniach są wielowymiarowe, to badacze, przygotowując narzędzia do ich badania, poszukują takich pytań, które najlepiej odzwierciedlają dany wymiar. W trakcie analizy czynnikowej możemy więc także sprawdzić, czy odpowiedzi badanych odzwierciedlają przyjęte przy budowie skali założenia dotyczące jej struktury.

W eksploracyjnej analizie czynnikowej mamy do wyboru kilka sposobów przyglądania się danym. Ramy tego tekstu nie pozwalają na szczegółowe ich omawianie i uzasadnianie podjętych przeze mnie decyzji. Osoby zainteresowane odsyłam do pracy Andrzeja Stanisza (2007). Jedną z wybranych przeze mnie metod jest test osypiska (tzw. kryterium Cattela). W największym uproszczeniu test osypiska pomaga nam wykonać analizę struktury skali, bowiem umożliwia podjęcie decyzji dotyczącej tego, do ilu czynników możemy się ograniczyć. Wykres podobny do urwiska skalnego pokazuje wszystkie wyodrębnione czynniki. Punkt na samej górze oznacza czynnik (czyli zestaw pytań, zmiennych), w którym badani uzyskali największą zgodność (odpowiadali podobnie) i wraz z kolejnym bądź kolejnymi czynnikami tworzy stromą linię w dół. W sytuacji, gdy zgodność odpowiedzi badanych jest już mała (czynniki

na samym dole), tworzy się linia prawie płaska (wyglądająca jak osypisko skał). Badacz wybiera do analizy tylko te czynniki, które mają większe znaczenie, czyli znajdują się przed „osypiskiem” (por. Stanisz 2006; Bedyńska, Cypryańska 2013).

W opisywanych tu badaniach test osypiska (kryterium Cattella) wykazał, że skalę, tak jak założyła jej autorka, tworzą trzy czynniki. Analiza wartości ładunków czynnikowych przeprowadzona z zastosowaniem metody rotacji osi czynnikowych (Varimax znormalizowana) pozwoliła odtworzyć strukturę skali w znacznej mierze zgodną z modelem. Tylko dwa wskaźniki nie uzyskały uznanej za dopuszczalną wielkości ładunku – 0,50 (pozycje 3 i 12 – 0,45 i 0,49), ale wyłącznie dla bezradności na lekcjach matematyki. Pozostałe wskaźniki, zarówno dla bezradności na lekcjach języka polskiego, jak i matematyki, ładują⁶ jeden z trzech czynników w większości przypadków zgodnie z modelem. Na czynnik nr 1 – składają się wskaźniki deficytów poznawczych, na czynnik nr 2 – wskaźniki deficytów emocjonalnych, a na czynnik nr 3 – wskaźniki deficytów motywacyjnych. Wartości własne każdego z trzech czynników wynoszą, odpowiednio, dla bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki: deficyty poznawcze – 7,51 i 6,96; emocjonalne – 2,12 i 2,11; motywacyjne – 1,60 i 1,43. W przypadku bezradności na lekcjach języka polskiego pierwszy czynnik (poznawczy) wyjaśnia 37,6% wariacji, drugi (emocjonalny) 10,6%, trzeci (motywacyjny) 8,0%, a wszystkie łącznie 56,2%. W skali dotyczącej bezradności na matematyce pierwszy czynnik wyjaśnia 34,8% wariacji, drugi 10,6%, trzeci 7,1%, co łącznie stanowi 52,5% wyjaśnionej wariacji zmiennej. Ładunki czynnikowe mieściły się dla skali dotyczącej języka polskiego w przedziale 0,73 – 0,51, a dla matematyki w zakresie od 0,78 do 0,52. Tylko jedno twierdzenie nr 17 – *Chętnie się uczę*, w skali do badania bezradności na lekcjach języka polskiego koreluje z dwoma czynnikami – poznawczym (0,53) i motywacyjnym (0,51), jednak z poznawczym nieco wyżej. W tabeli 2 przedstawiono wyłącznie korelacje wyższe od 0,50. Zaciemnienie komórki oznacza przynależność danego twierdzenia

6 Pojęcie to oznacza „stopień nasycenia danego stwierdzenia skali danym czynnikiem” (Bedyńska, Cypryańska 2013, s. 248–249), korelację między poszczególnymi wskaźnikami (zmiennymi składowymi) podniesioną do kwadratu, co możemy interpretować jako udział danego wskaźnika w wyniku świadczącym o tym, jaką część zmienności wartości badanego zjawiska wyjaśnia dany wskaźnik (Stanisz 2007, s. 191).

W wyniku przeprowadzonych analiz skrócono skalę do 16 twierdzeń, rezygnując ze wskaźników nr 3, 9, 12, 17, by zachować zgodność z przyjętymi w analizie czynnikowej założeniami oraz jednolity zestaw twierdzeń dla bezradności na lekcjach obu przedmiotów. W tabeli 3 znajdują się informacje o przyporządkowaniu danego twierdzenia do jednego z trzech wymiarów, dane o rzetelności skróconej wersji skali oraz podskal. Zaciemnienie komórki oznacza, że dane twierdzenie zostało przez Ciżkowicz (2009) przewidziane jako wskaźnik tego wymiaru. Jak widać, tylko jedno twierdzenie (13 – *Wykonuję wszystkie polecenia nauczyciela*, w założeniu był to wskaźnik motywacji⁷) w wersji skali, której wyniki będą dalej analizowane w tym rozdziale, zostało przypisane do innego wymiaru niż zakładany przez autorkę skali. Autorka badała uczniów klas VI, licealistów i studentów. Być może uczniowie klas IV, V i VI, czytając to twierdzenie, myśleli raczej o tym, czy potrafią je wykonać, mogli też rzadziej niż uczniowie starsi doświadczyć już tyłu porażek, że nie podejmują aktywności.

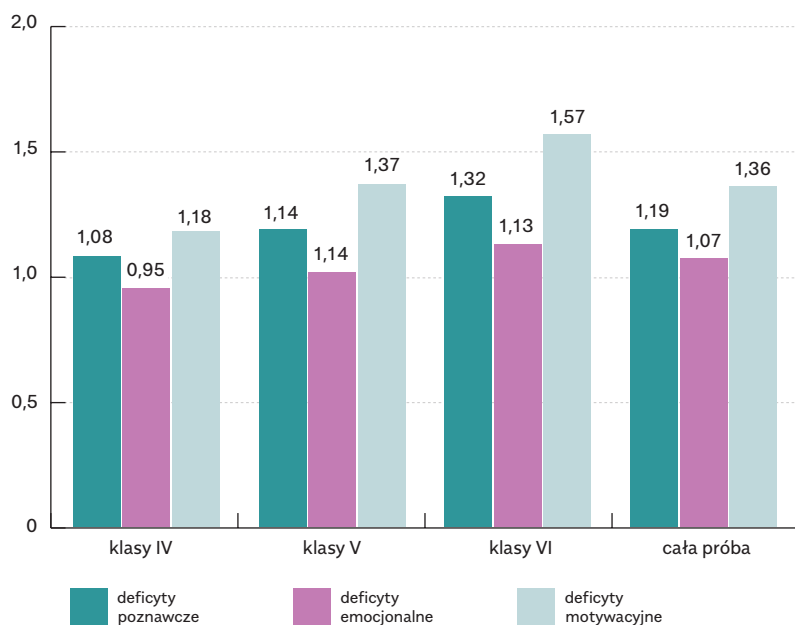
7

Pojęcie to oznacza „stopień nasycenia danego stwierdzenia skali danym czynnikiem” (Bedyńska, Cypryańska 2013, s. 248–249); „w przypadku czynników nieskorelowanych między sobą ładunek czynnikowy jest współczynnikiem korelacji między stwierdzeniem skali a danym czynnikiem” (Zakrzewska 1994, s. 10).

Wyniki

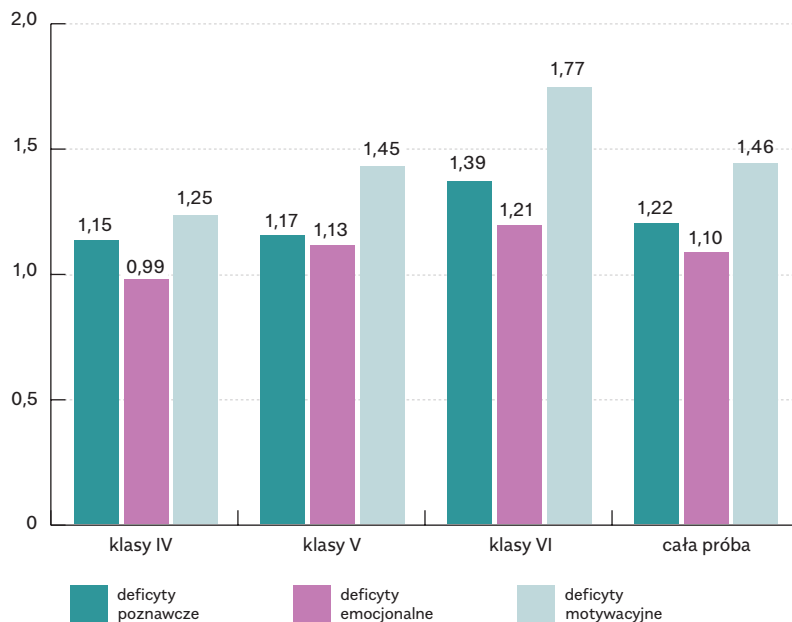
Jeśli nauczyciele w szkole, a rodzice w domu tworzą dzieciom warunki sprzyjające rozwojowi psychospołecznemu, to w miarę uczęszczania do szkoły poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki nie powinno rosnąć. Średni poziom poczucia bezradności na lekcjach z tych przedmiotów prezentowany na niżej zamieszczonych wykresach 1 i 2 zdaje się wskazywać, że tak się jednak nie dzieje.

Wykres 1. Rozkład średnich na Skali Bezradności Szkolnej na lekcjach języka polskiego, N = 910*



* W tym 330 uczniów klas IV, 330 uczniów klas V i 250 uczniów klas VI.

Wykres 2. Rozkład średnich na Skali Bezradności Szkolnej na lekcjach matematyki, N = 910*



* W tym 330 uczniów klas IV, 330 uczniów klas V i 250 uczniów klas VI.

W zakresie bezradności na lekcjach zarówno języka polskiego, jak i matematyki najwyższą jest średnia w odniesieniu do wymiaru motywacyjnego, który tworzą twierdzenia dotyczące odczuć na lekcji (5) „czuję, że tracę czas”, (7) „okropnie się nudzę”, (16) „nie mogę doczekać się dzwonka”, (18) „myślę o czymś innym niż ta lekcja”. Wartość średniej jest o 0,10 wyższa dla lekcji matematyki. Biorąc pod uwagę to, że możliwa do uzyskania średnia wynosi 4, można uznać, iż są to jednak wartości niezbyt wysokie, poniżej środka skali. Wydaje się, że możliwe byłoby uznanie ich za naturalne, każde dziecko kiedyś nudzi się na lekcjach i doświadcza stanów, które przyjęto w konstrukcji tej skali za wskaźniki bezradności. Jednak wartości minimum i maksimum prezentowane w tabeli 4 wskazują na to, że na tę średnią składają się wyniki uczniów, u których nigdy nie pojawiają się myśli i emocje świadczące o poczuciu bezradności oraz takich, dla których jest to codzienność. Maksymalny średni wynik uzyskany w tych badaniach na skali bez-

radności na lekcjach języka polskiego wynosi 3,63, a dla bezradności na matematyce 3,19.

Bardzo niepokojąca jest wyraźnie wyższa częstotliwość występowania myśli i odczuć charakterystycznych dla bezradności w klasie VI niż w klasie IV. Na lekcjach z obu przedmiotów najwyższa różnica między średnimi występuje w zakresie deficytów motywacyjnych. Jest ona w klasie VI wyższa o 0,52 niż w klasie IV i o 0,32 od średniej odnotowanej w klasie V. Nieco słabszą, ale również niekorzystną tendencję widać w zakresie deficytów poznawczych, które tworzą następujące twierdzenia: (6) „samodzielnie pracuję”, (11) „na pytania stawiane przez nauczyciela znam odpowiedź”, (13) „wykonuję wszystkie polecenia nauczyciela”, (14) „to, co tłumaczy nauczyciel, jest dla mnie zrozumiałe”, (19) „z łatwością wykonuję ćwiczenia”, (20) „rozumiem wszystko”. Te odpowiedzi świadczą o tym, że uczeń radzi sobie na lekcji, nie jest więc bezradny, dlatego są punktowane odwrotnie (za odpowiedź „zawsze” – 0 pkt., „nigdy” – 4 pkt.). Średnia w klasie VI jest na wymiarze poznawczym wyższa o 0,24 od średnich dla klasy IV na obu skalach.

W celu sprawdzenia, czy obserwowane na rycinach różnice między klasami są istotne statystycznie, co upoważnia do twierdzenia, że nie więcej niż 5% przypadków w populacji, z której pobrano próbę, może odbiegać od stwierdzonych w próbie prawidłowości, zastosowano test ANOVA jednoczynnikowa⁸. Oprócz spełnienia warunku, by rozkład danych był zbliżony do normalnego, test ten wymaga także wyrównanej liczebności porównywanych grup (Stanisz 2006). Z tego powodu za pomocą funkcji losowania liczb w programie Microsoft Excel wylosowano 80 przypadków, o które pomniejszono liczebność grupy uczniów klas IV i V, tak by była ona równa grupie uczniów klas VI, mniej licznych w tym roku szkolnym w populacji, z której wylosowano próbę. Statystyki podstawowe oraz dane dotyczące rozkładów zmiennych uzyskane w tej próbie (N = 750) przedstawiono w tabeli 4.

8

Termin ANOVA jest skrótem utworzonym od pełnej nazwy analizy statystycznej ANalysis Of VAriance. Analiza wariancji „[...] jest zespołem metod statystycznych wykorzystywanych do porównywania kilku populacji. Ogólnie mówiąc, jest to technika badania wyników (doświadczeń, obserwacji), które zależą od jednego lub kilku czynników działających równocześnie. [...] ANOVA pozwala sprawdzić, czy analizowane czynniki wywierają wpływ na obserwowane wyniki. Zmienna, która takiej obserwacji podlega, nosi nazwę zmiennej zależnej lub objaśnianej” (Stanisz 2007, s. 273). Wybrałam metodę ANOVA jednoczynnikowa, bowiem analizuję tu znaczenie klasy, w której jest badany, dla jego poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego lub matematyki.

Tabela 4. Statystyki podstawowe i dane dotyczące rozkładu zmiennych w próbie uczniów klas IV, V i VI wyrównanej pod względem liczebności, N ważnych = 750*

wymiar	bezradność na lekcjach języka polskiego									
	średnia	mediana	min.	max.	dolny kwartyl	górnny kwartyl	odchylenie stand.	skośność	kurtoza	W**
poznawcze	1,19	1,17	0,0	4,0	0,67	1,67	0,71	0,50	-0,02	0,97***
emocjonalne	1,07	1,0	0,0	4,0	0,33	1,51	0,84	0,81	0,19	0,93***
motywacyjne	1,35	1,25	0,0	4,0	0,50	2,0	0,99	0,60	-0,21	0,95***
cała skala	1,18	1,06	0,0	3,63	0,69	1,69	0,67	0,45	-0,11	0,98***
	bezradność na lekcjach matematyki									
poznawcze	1,22	1,17	0,0	3,83	0,67	1,67	0,71	0,55	-0,03	0,97***
emocjonalne	1,09	1,00	0,0	4,00	0,50	1,67	0,82	0,74	0,11	0,94***
motywacyjne	1,48	1,25	0,0	4,00	0,75	2,22	0,96	0,48	-0,46	0,96***
cała skala	1,24	1,19	0,0	3,19	0,75	1,75	0,65	0,37	-0,49	0,98***

* W tym 250 uczniów klas IV, 250 uczniów klas V i 250 uczniów klas VI.

** W – Shapiro-Wilk.

*** $p < .001$

Jak widać w tabeli 4, wartości średnich w próbie wyłonionej do analizy wariancji ($N = 750$) dla wymiarów poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego są identyczne lub bardzo zbliżone do uzyskanych w całej badanej próbie ($N = 910$). Wyniki testu Shapiro–Wilka wskazują, że rozkład danych istotnie różni się od rozkładu normalnego. Jednak wartości skośności i kurtozy⁹ nie tylko dla wyników dotyczących wyłonionej do porównań grupy, ale też dla wszystkich zmiennych zawartych w tabeli 4 w każdej podgrupie – uczniów klas IV, V i VI, mieszczą się w przedziale $[-1; 1]$. Pozwala to przyjąć, że odstępstwo od rozkładu jest niewielkie (Bedyńska, Książek 2012, s. 179) i stosować testy parametryczne. Drugi warunek – homogeniczność wariancji w porównywanych podgrupach sprawdzono testem Levene’a. Jest to test statystyczny stosowany do sprawdzenia tego, czy wariancja (zmiennosc, zróżnicowanie) wyników w badanych próbach (grupach) jest podobna.

Jak widać w tabeli 5, warunek ten został spełniony zarówno dla całych skal, jak i dla poszczególnych wymiarów, w każdym przypadku różnice były nieistotne statystycznie ($p > 0,05$). Zatem analizę różnic między średnimi odnotowanymi w klasach IV, V i VI sprawdzano testem ANOVA jednoczynnikowa. Wyniki testu Fishera¹⁰ wskazują, że zarówno dla całych Skal Bezradności Szkolnej na lekcjach języka polskiego i matematyki, jak i dla poszczególnych wymiarów – poznaw-

9 W analizach różnic między grupami stosuje się testy nieparametryczne i parametryczne, uznawane za bardziej dokładne i pozwalające na wykonanie bardziej złożonych analiz danych dostarczających nam bardziej szczegółowych wniosków. Jednym z warunków stosowania testów parametrycznych jest, by rozkład danych z naszego badania był zbliżony do rozkładu normalnego. Sposobem sprawdzania, czy dane spełniają ten warunek, jest m.in. test Shapiro–Wilka. Inny sposób to ustalenie skośności i kurtozy. Skośność to miara symetrii rozkładu. Gdy rozkład danych jest normalny, to wartość skośności wynosi zero. „Jeśli wartość **skośności** jest większa od zera, mówimy o rozkładzie **dodatnio skośnym** (lub prawoskośnym), czyli takim, gdzie częstość występowania wyników niskich jest większa niż wyników wysokich [...]. Jeśli wartość skośności jest mniejsza od zera, mówimy o rozkładzie **ujemnie skośnym** (lewoskośnym)” (Albiński, Elczewski 2013, s. 104). Kurtoza to druga miara kształtu rozkładu – gdy rozkład jest normalny, to wartość kurtozy, podobnie jak skośności, wynosi zero. Kurtoza informuje o tym, w jakim stopniu wyniki skupiają się wokół wartości centralnej. Jeśli kurtoza jest większa od zera, rozkład nazywa się **leptokurtycznym**, co oznacza, że dane w znacznym stopniu skoncentrowane są wokół wartości centralnej, są „silnie skupione wokół średniej, w przeciwieństwie do rozkładu normalnego brakuje tu wartości bardziej oddalonych od średniej” (tamże, s. 105–106). Inna możliwość to rozkład **plaktokurtyczny**, gdzie występuje duże rozproszenie wyników wokół wartości centralnej (tamże, s. 106).

10 Nazwa testu pochodzi od nazwiska twórcy analizy wariancji (zmienności) Ronalda A. Fishera (Stanisz 2007, s. 272).

czego, emocjonalnego i motywacyjnego, różnice średnich dla klas były statystycznie istotne.

Tabela 5. Wyniki sprawdzania założeń o homogeniczności wariancji oraz istotności różnic między średnimi uzyskanymi przez uczniów klas IV, V i VI w zakresie bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki

wymiar	bezzradność na lekcjach języka polskiego – porównanie średnich dla klas IV, V i VI					porównanie średnich w grupach, między którymi stwierdzono istotne statystycznie różnice		
	test Levene'a		ANOVA jednoczynnikowa dla grup niezależnych		test Scheffego			
	F	p	stopnie swobody	F			p	
po- znaw- cze	0,008	0,99	2,747	8,19	0,0003	0,021	p = 0,0003	M IV 1,06 < 1,32 MVI
	2,63	0,07	2,747	6,29	0,002	0,017	p = 0,006 p = 0,014	MIV 0,92 < 1,15 MV MIV 0,92 < 1,13 MVI
emo- cjonal- ne	0,51	0,60	2,747	12,104	0,0001	0,031	p = 0,0001 p = 0,02	MIV 1,14 < 1,57 MVI MV 1,32 < 1,57 MVI
	1,96	0,14	2,747	11,89	0,0001	0,031	p = 0,007 p = 0,0001	MIV 1,03 < 1,21 MV MIV 1,03 < 1,31 MVI
bezzradność na lekcjach matematyki								
po- znaw- cze	0,10	0,90	2,747	11,27	0,0001	0,029	p = 0,0001 p = 0,002	MIV 1,11 < 1,39 MVI MV 1,17 < 1,32 MVI
	1,13	0,32	2,747	7,19	0,001	0,019	p = 0,03 p = 0,001	MIV 0,94 < 1,13 MV MIV 0,94 < 1,21 MVI
moty- wacyj- ne	0,55	0,57	2,747	23,12	0,0001	0,058	p = 0,006 p = 0,0001 p = 0,002	MIV 1,20 < 1,46 MV MIV 1,20 < 1,57 MVI MV 1,46 < 1,57 MVI
	1,57	0,21	2,747	18,62	0,0001	0,05	p = 0,02 p = 0,0001 p = 0,005	MIV 1,07 < 1,23 MV MIV 1,07 < 1,42 MVI MV 1,23 < 1,42 MVI

Test Scheffégo pokazuje, które z porównywanych podgrup różnią się istotnie między sobą w zakresie badanej zmiennej. Biorąc pod uwagę wyniki dla całej skali bezradności na lekcjach języka polskiego, istotne statystycznie różnice stwierdzono między klasami IV i V oraz IV i VI. W klasach V i VI wartość średniej na skali bezradności jest wyższa niż w klasach IV. Dla bezradności na lekcjach matematyki odnotowano istotne statystycznie różnice między średnimi w każdym porównaniu klas między sobą. Wyniki te świadczą o tym, że uczniowie klas V i VI czują się bardziej bezradni na lekcjach języka polskiego niż uczniowie klas IV. Natomiast na lekcjach matematyki najwyższe poczucie bezradności mają uczniowie klas VI. U uczniów klas V bezradność występuje w mniejszym natężeniu niż u ich starszych kolegów. Najbardziej korzystnie sytuacja przedstawia się w grupie najmłodszych uczniów. Wszystkie różnice między tymi grupami są statystycznie istotne.

Na wymiarze poznawczym na lekcjach języka polskiego tylko uczniowie klas IV różnią się istotnie statystycznie od uczniów klas VI. Na lekcjach matematyki występują istotne statystycznie różnice między klasami IV i VI oraz V i VI. W każdym z tych przypadków średnia w zakresie deklarowania przez badanych w klasach VI, że na lekcjach języka polskiego i matematyki samodzielnie pracują, znają odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczyciela, wykonują wszystkie jego polecenia, rozumieją to, co nauczyciel tłumaczy i z łatwością wykonują ćwiczenia i wszystko rozumieją – jest wyższa od średniej deklaracji składanych przez uczniów klas IV (odpowiedzi na te pytania są punktowane odwrotnie, im wyższa średnia, tym rzadziej zdarza się to badanym w czasie lekcji). Uczniowie klas VI czują się też bardziej bezradni na lekcjach matematyki niż uczniowie klas V.

Na wymiarze emocjonalnym w przypadku bezradności zarówno na lekcjach języka polskiego, jak i matematyki odnotowano identyczną tendencję – średnia dla uczniów klas IV jest niższa niż średnia dla klas V i średnia dla klas VI. Wszystkie różnice są istotne statystycznie. Oznacza to, że na lekcjach obu przedmiotów uczniowie klas V i VI znacznie częściej niż uczniowie klas IV deklarowali doświadczanie wstydu z powodu niezrozumienia czegoś, strachu przed koniecznością odpowiedzi i ośmieszeniem, zdenerwowaniem i utraty wiary w siebie podczas nauki. Warto zwrócić uwagę, że tylko na tym wymiarze w odniesieniu do lekcji języka polskiego średnia dla klas VI jest niższa niż dla klas V, ale różnice między tymi grupami nie są istotne statystycznie.

Największe różnice między średnimi w porównywanych klasach odnotowano w wymiarze motywacyjnym. Na lekcjach języka polskiego średnia bezradność jest niższa w klasie IV niż w V, a w V niższa niż w VI. Podobnie na lekcjach matematyki – w klasie IV średnia na wymiarze motywacyjnym jest niższa niż w V i VI. Różnice między porównywanymi grupami są statystycznie istotne. Odnotowano także istotną statystycznie różnicę, która nie wystąpiła w odniesieniu do lekcji języka polskiego, między klasami V i VI. Można więc zauważyć, że uczniowie starszych klas częściej niż uczniowie klas młodszych deklarowali, że mają poczucie straconego czasu na lekcjach, nudzą się, myślą o czymś innym niż lekcja i nie mogą doczekać się dzwonka.

Dane w tabeli 5 w kolumnie „Eta-kwadrat cząstkowe” informują o wielkości wpływu klasy na wariancję wyników. Wartości te są bardzo niskie, wyjaśniają od 1,7% do 5,8% zmienności wyników na Skalach Bezradności Szkolnej. Jednak poczucie bezradności zależy od wielu czynników, których roli w odniesieniu do tej grupy wiekowej jeszcze dokładnie nie poznaliśmy. Objętość tego rozdziału nie pozwala na ich charakteryzowanie. Wiele informacji na ten temat zawiera praca napisana przez Marię Deptułę, Alicję Potorską i Szymona Borsicha (2018).

Zakończenie

Co prawda tendencje odnotowane w badaniach przekrojowych należy traktować z dużą ostrożnością, jednak w prowadzonych aktualnie badaniach podłużnych¹¹ nad warunkami rozwoju psychospołecznego tworzonymi dla uczniów w klasach IV obserwujemy występowanie podobnej tendencji. W ciągu jednego roku szkolnego (między wrześniem/październikiem a majem/czerwcem) następuje wzrost poczucia bezradności już w klasie IV. Na lekcjach języka polskiego odnotowano istotne statystycznie różnice między I i II pomiarem w grupie chłop-

11

Mowa o projekcie „Niebieskoocy” w naszej szkole – przewyciężanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej, dofinansowanym ze środków przyznanych autorom projektu prof. dr hab. Marii Deptule oraz mgr. Szymonowi Borsichowi w trybie konkursowym przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020, umowa z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego Nr 6/53/3.4.3/17/DEA. Program badań uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UKW. Wyniki tych badań opublikujemy w 2020 r.

ców, a na lekcjach matematyki różnice między pomiarami były istotne statystycznie w całej badanej grupie, niezależnie od płci.

Zjawisko bezradności szkolnej powinno być przedmiotem zainteresowania nauczycieli, bowiem zagraża ono realizacji zadania rozwojowego przypadającego na pierwsze sześć lat uczęszczania przez dzieci do szkoły podstawowej, a jednocześnie jest źródłem wielu trudnych dla nauczycieli sytuacji. Bezradność oznacza zablokowanie możliwości uruchamiania na lekcji jednego z czterech najważniejszych ludzkich motywów – motywu sprawczości. Jednym z jego przejawów jest „dążenie do kontroli nad biegiem wydarzeń, osiągnięć [...] oraz pozyskania mistrzostwa i kompetencji pozwalających na osiągnięcie celów” (Wojciszke 2014, s. 52–53; por. też Strelau, Doliński 2008, s. 619). Zwiększenie faktycznej lub subiektywnej kontroli powoduje:

„1) wzrost wewnętrznej motywacji do działania i zainteresowania tym, co się robi; 2) wzrost twórczości i plastyczności myślenia lub działania; 3) wzrost zgodności zachowania z wyznawanymi wartościami; 4) wzrost wytrwałości w działaniu; 5) wzrost pozytywnych emocji i samooceny; 6) polepszenie samopoczucia psychicznego i obiektywnego stanu zdrowia; 7) spadek skłonności do depresji, poczucia bezradności i beznadziejności” (Wojciszke 2014, s. 54).

Bogdan Wojciszke (tamże, s. 53–55) przedstawia dowody na to, że człowiek ma tak silną potrzebę kontroli, że osłabienie przekonania, iż panuje nad biegiem ważnych dla siebie spraw (poczucia wewnętrznej kontroli – „jestem kowalem własnego losu”), owocuje wzrostem przekonania o kontroli zewnętrznej (to, co mnie spotyka, „zależy od przypadku, losu, bogów czy jakichś ważnych osób”, ale nie ode mnie samego). Zatem utrata przekonania, że podejmowane przez ucznia działania zakończą się sukcesem, prowadzi do zaniku motywacji do uczenia się. W polskiej szkole wszyscy, niezależnie od aktualnego poziomu wiedzy i umiejętności, są uczeni w tym samym czasie tego samego i w ten sam sposób. Z tego powodu szanse na rozwijanie wewnętrznej motywacji do uczenia się i poczucia wewnętrznej kontroli mają tylko uczniowie, dla których zadania stawiane przez nauczyciela mieszczą się w strefie ich aktualnego rozwoju. Oznacza to, że przy pewnym wysiłku i/lub

wspieraniu nauczyciela lub innej osoby (np. drugiego ucznia w roli tutora) są w stanie zadania te wykonać i czerpać z tego satysfakcję. Może ona płynąć ze świadomości nabywania nowej wiedzy, umiejętności, a także z poczucia, że uczeń przybliży się w ten sposób do ważnego dla siebie celu. Ukierunkowanie uwagi na uczenie się, mobilizacja do działania, opracowywanie strategii i wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia celu zależą w znacznej mierze od tego, czy uczeń dostrzega związek uczenia się ze swoją wizją własnej przyszłości (im młodszy uczniowie, tym bardziej odległej), od swobody wyboru celów i/lub sposobów ich osiągnięcia oraz od przekonania o własnej skuteczności (Franken 2006; Brzezińska 2000b; Wojciszke 2014).

Wyznacznikiem jakości pracy nauczyciela nie jest postęp, jaki pod jego kierunkiem robią uczniowie, nie od tego zależy też ranga szkoły. Liczy się średnia wyników egzaminu zewnętrznego uzyskanych przez uczniów danej placówki, bez względu na ich przeciętny status socjoekonomiczny. Jak ważny jest ten czynnik, pokazuje wiele badań prowadzonych także w naszym kraju (Dolata 2014; Dolata i in. 2015). Nie przywiązując wagi w ocenie systemu edukacji do edukacyjnej wartości dodanej, mierzonej choćby na poszczególnych progach szkoły podstawowej (klasy I–III; klasy IV–VI, VII–VIII), akceptujemy fakt, że szkoła odtwarza nierówności społeczne, co ponad 40 lat temu udowodnił Zbigniew Kwiecieński (1975). Potwierdzał to w kolejnych badaniach i studiach odnoszących się do okresu, kiedy zmieniliśmy ustrój i z nowymi nadziejami reformowaliśmy szkołę na początku lat 90. ubiegłego wieku.

Dopóki godzimy się na to, by program nauczania obowiązujący w szkole i sposoby jego realizowania nie pozwalały uczniom dostrzec sensu i wartości uczenia się oraz powiązać ich z ważnymi dla nich wartościami, ich krótko- i długoterminowymi celami, nie zmienimy nastawienia do szkoły i do uczenia się u tych wszystkich dzieci, które nie mają szansy tego sensu odkryć w swoim środowisku rodzinnym.

Dopóki w obowiązkowej szkole podstawowej nauczyciele uczą wszystkich uczniów w klasie tego samego i w ten sam sposób, a za porażki obwiniani są uczniowie i ich rodzice, akceptujemy fakt, że uczniowie gorzej przygotowani do radzenia sobie z wyzwaniem szkoły, których rodzice nie mogą lub nie chcą wspierać w nauce, mający problemy zdrowotne i wynikające stąd nieobecności, napotykać także trudności w nauce z innych powodów – nie mają żadnych szans lub tylko bardzo ograniczone szanse na rozwój swoich kompetencji i poczucia

kompetencji. Wprowadzając te dzieci w tak stresującą dla nich sytuację, kiedy mimo wysiłku nie są w stanie spełnić stawianych im wymagań, jednocześnie doskonalą się w szkołach systemu oceniania, przyjmując za punkt odniesienia stopień opanowania wiedzy i umiejętności zawartych w programach nauczania. Uczniom i rodzicom mówi się, że chodzi o to, by oceny były jak najbardziej sprawiedliwe i obiektywne. Warto jednak zastanowić się, czy naprawdę sprawiedliwe jest odnoszenie tego, co uczeń wie i umie, do wymagań podstawy programowej, bez względu na to, jakie dane dziecko ma aktualnie szanse na ich spełnienie, jak bardzo czuje się bezradne? A przede wszystkim, na ile adekwatne do jego aktualnych potrzeb wsparcie oferuje mu chronicznie niedoinwestowana szkoła?

Taki model nauczania, jaki dominuje w polskiej szkole, nie służy także nauczycielom. To oni muszą codziennie konfrontować się z uczniami, którzy nie chcą się uczyć i nie przestrzegają reguł obowiązujących w szkole. Mirosław Kofta i Grzegorz Sędek w stworzonym przez siebie informacyjnym modelu bezradności przyjęli, że spadek poziomu wykonania i negatywne emocje będące przejawami bezradności są skutkiem stanu wyczerpania poznawczego, powstającego na skutek podejmowania wielokrotnych, zakończonych porażką prób poradzenia sobie z zadaniami (Wojciszke 2014, s. 57). Wyczerpanie poznawcze oznacza „poczucie, że nie rozumiemy, i nigdy nie zrozumiemy, co się dzieje” (tamże, s. 57), a towarzyszy mu zaprzestanie prób zrozumienia, pustka w głowie, niechęć do wysiłku intelektualnego. Dzieje się tak, dopóki człowiekowi zależy na zrozumieniu i dopóki naprawdę stara się to zrobić (tamże, s. 57–58).

Wielu uczniów w klasie IV jeszcze próbuje pokonać piętzące się trudności. Jeśli jednak mimo wysiłku nie są w stanie spełnić wymagań – radzą sobie z przewlekłym stresem i frustracją tak, jak potrafią. I tak np. zakłócają pracę na lekcjach, unikają szkoły, wyrabiają sobie przekonanie, że szkoła nie jest im do niczego potrzebna, a oceny są nieważne. Z tymi przekonaniem i zachowaniami muszą sobie radzić nauczyciele, którzy bardzo często w toku kształcenia i doskonalenia zawodowego nie są do tego przygotowani. Biorąc pod uwagę to, że im wyższy jest u ucznia poziom bezradności intelektualnej, tym niższe ma on osiągnięcia szkolne, niezależnie od poziomu jego inteligencji (Sędek 1995 za: Wojciszke 2014, s. 58–59), warto pomyśleć o tym, co można zrobić, by zwiększać szanse każdego dziecka nie tylko na rozwój psychospołeczny, ale też na

wykorzystanie posiadanego potencjału, którego często ani ono, ani jego rodzice nie są świadomi. W literaturze jest wiele przykładów efektywnego wspierania rozwoju dzieci i młodzieży, z których mogą korzystać nauczyciele. Będzie im łatwiej, jeśli zmieni się sposób myślenia o roli obowiązkowego szkolnictwa w społeczeństwie, o zadaniach nauczycieli i o tym, przy jakim poziomie nakładów finansowych na funkcjonowanie szkoły i kształcenie nauczycieli jest możliwa realna zmiana korzystna dla jednostki i społeczeństwa.

Różnice w osiągnięciach dziewcząt i chłopców a zaangażowanie i satysfakcja na lekcjach języka polskiego i matematyki na przykładzie uczniów klas IV szkoły podstawowej

Szymon Borsich

W rozdziale przedstawiono wyniki pomiaru zaangażowania i satysfakcji uczniów klas IV szkoły podstawowej na lekcjach języka polskiego i matematyki z uwzględnieniem płci jako czynnika różnicującego te zmienne. Rezultaty pomiaru ujawniły m.in. istotne statystycznie różnice między dziewczętami a chłopcami w zakresie zaangażowania i satysfakcji na lekcjach języka polskiego, a także w zakresie uzyskanych na lekcjach matematyki średnich dla poszczególnych pozycji skali. Dokonano także istotnych ustaleń w zakresie zależności między niektórymi pozycjami skali, np. w przypadku chłopców wraz ze wzrostem odczuwania zadowolenia na języku polskim zwiększał się ich wysiłek w uzyskiwanie dobrych efektów. Z kolei w przypadku dziewcząt związek między odczuwanym na matematyce zadowoleniem a wkładanym wysiłkiem i znaczeniem ocen okazał się znikomy i nieistotny statystycznie. Uzyskane wyniki mogą być inspiracją do dalszych badań oraz wskazówką w zakresie praktyki ukierunkowanej na wczesne przeciwdziałanie nierównościom edukacyjnym powstającym ze względu na płeć.

—— **Słowa kluczowe:**
nierówności edukacyjne
zaangażowanie i satysfakcja
diagnoza edukacyjna
szkoła podstawowa

Differences in the achievements of girls and boys, and satisfaction-engagement in Polish and mathematics lessons on the example of students in the fourth grade of primary school

Szymon Borsich

The chapter presents the results of measuring the satisfaction-engagement on Polish language and mathematics lessons of 4th grade students of primary school taking gender into account as a factor differentiating these variables. The results disclosed e.g. statistically significant differences between girls and boys in terms of satisfaction-engagement on the Polish language lessons, as well as in the range of averages for individual items of the satisfaction-engagement scale on mathematics. Significant arrangements have also been made as regards the dependence between some items on the scale, for example, in the case of boys, with the increase of the gladness experienced on Polish language lessons, their effort to obtain good results increased. In turn, in the case of girls, the relationship between the gladness on mathematics and the effort put in and the importance of assessments turned out to be infinitesimal and statistically insignificant. The results obtained may be an inspiration for further research and implications for the practice aimed at early counteracting gender educational inequalities.

—— **Keywords:**

educational inequalities
satisfaction-engagement
educational diagnosis
primary school

Wprowadzenie

W wykładzie otwierającym Ogólnopolską Konferencję Naukową *Szkoła Równych Szans* Zbigniew Kwieciński stwierdził m.in., że należy zapewnić dzieciom równe szanse na optymalny dla nich rozwój, a jedną z kluczowych kwestii jest przygotowanie nauczycieli do wspierania dzieci w rozwijaniu tych kompetencji, które stanowią dla nich wyzwanie, przy jednoczesnym wykorzystaniu ich specyficznych zdolności i motywacji. Podkreślał również, że jest to bardzo trudne zadanie, które wymaga diagnozy, a następnie indywidualnych programów zmniejszania ewentualnych deficytów. Poszukując odpowiedzi na pytanie o to, jak zaprojektować taką interwencję pedagogiczną, należy więc w pierwszej kolejności zapytać o aktualny stan szkolnictwa. Dopiero bowiem postawienie diagnozy umożliwi opracowanie działań indywidualnych bądź skierowanych do określonej grupy dzieci. Przedmiotem takiej diagnozy w tym rozdziale jest poziom zaangażowania i satysfakcji uczniów w trakcie nauki języka polskiego i matematyki pod koniec czwartej klasy szkoły podstawowej.

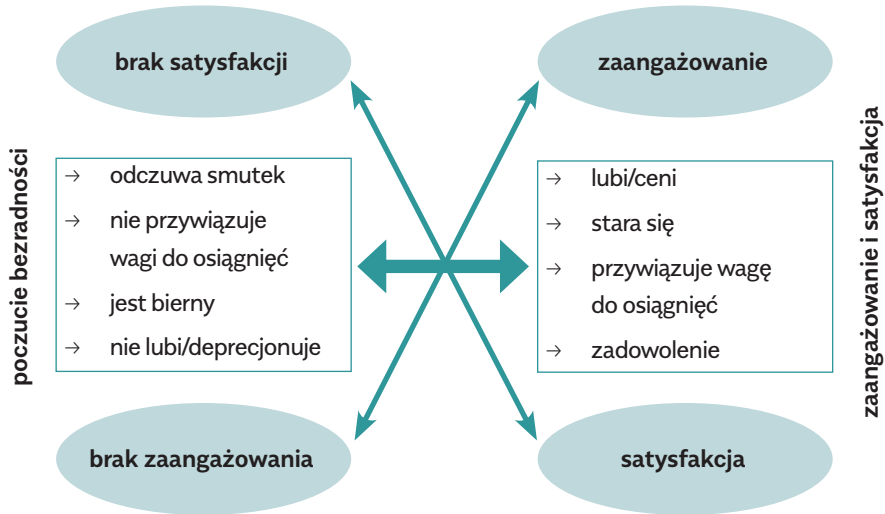
Działanie dające satysfakcję jest motorem kolejnych aktywności w danej dziedzinie lub w obszarach pokrewnych. Dzieci po prostu więcej się uczą dzięki zaangażowaniu (OECD 2016 za: Raport UNICEF 2018, s. 23). Dlatego pomiar tej zmiennej wydaje się istotny ze względu na tworzenie dzieciom warunków do optymalnego rozwoju. Należy jednak pamiętać, że zaangażowanie może wynikać także z przyczyn zewnętrznych, jak choćby presja otoczenia (np. rodziców). W takiej sytuacji, choć dzieci są aktywne, mogą nie czerpać satysfakcji z samego działania, lecz traktować je jako środek do celu, np. uzyskania wysokiej oceny. Powstaje więc pewien dysonans, czy należy traktować zaangażowanie i satysfakcję jako jeden konstrukt, czy może jako dwa odrębne fenomeny. Konstrukty „zaangażowanie” i „satysfakcja” najczęściej pojawiają się w badaniach postaw pracowników wobec ich pracy i opinii na jej temat. Wśród zajmujących się tą problematyką badaczy nie ma jednak pełnej zgodności, czy zaangażowanie i satysfakcja to dwa różne wymiary funkcjonowania zawodowego, czy po prostu inne nazwy tego samego zjawiska. Arnold Bakker (2011) np. uważa, że zaangażowanie wiąże się z aktywnością, natomiast satysfakcja łączy się z pasywnością. William Macey i Benjamin Schneider (2008, s. 7) twierdzą natomiast, że zaangażowanie i satysfakcja są ze sobą ściśle powiązane, jeśli nie tożsame. James Harter, Frank Schmidt i Corey Hayes (2002)

w swoich badaniach również określają satysfakcję i zaangażowanie w pracę jako jeden konstrukt (*employee satisfaction-engagement*). Kategorię „zaangażowanie” pracowników definiują jako udział jednostki, satysfakcję z pracy i entuzjazm (Harter, Schmidt, Hayes 2002, s. 269). Oba konstrukty mogą więc mieć wspólną przestrzeń, w której aktywności równoległe towarzyszy satysfakcja lub jej brak.

James Russell (2003 za: Bakker, Albrecht, Leiter 2011) natomiast zaproponował model, w którym obrazowo przedstawia aktywność i przyjemność jako przecinające się osie. W powstałych w ten sposób przestrzeni znajdują się stany emocjonalne, które mogą wywoływać różne reakcje. W przestrzeni „duża aktywność i mała przyjemność” są nieprzyjemne stany emocjonalne, takie jak wzburzenie, irytacja, złość. Natomiast w przestrzeni „mała aktywność i mała przyjemność” jest przygnębienie, smutek czy rozczarowanie. Analogicznie pozytywne stany emocjonalne, jak spokój, zrelaksowanie czy zadowolenie, sprzyjają pasywności, a przyjemność, radość czy entuzjazm są motorem aktywności. Wypalenie zdaniem Arnolda B. Bakкера, Simona L. Albrechta i Michaela Leitera (2011) znajduje się w przestrzeni wyznaczonej przez niski poziom przyjemności i aktywności. Stan zaangażowania jest tutaj postrzegany jako przeciwieństwo wypalenia i znajduje się w przestrzeni wyznaczonej przez wysoki poziom przyjemności i aktywności.

Wydaje się, że w odniesieniu do aktywności szkolnej przedmiotem badań odpowiadającym wypaleniu zawodowemu może być poczucie bezradności (np. Bedyńska, Rycielski 2016; Ciżkowicz 2001, 2009). Cechuje je bowiem, podobnie jak wypalenie, niższa skuteczność, wyczerpanie poznawcze i emocjonalne, poczucie braku osiągnięć, kontroli, a w konsekwencji brak motywacji i wycofanie (Maslach, Schaufeli, Leiter 2001; Overmier, Seligman 1967; Maier, Seligman 1976, całość za: Ciżkowicz 2009). Natomiast na przeciwległym biegunie znajdują się zaangażowanie i satysfakcja, dla których charakterystyczna jest wysoka aktywność i odczuwanie zadowolenia.

Rysunek 1. Model założeń przyjętych w zakresie przeciwstawności poczucia bezradności w odniesieniu do stanu zaangażowania i satysfakcji



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Russell 2003 za: Bakker, Albrecht, Leiter 2011.

Wykorzystanie skal psychometrycznych w badaniach diagnostycznych często wymaga od osób je stosujących wiedzy specjalistycznej. Ważna jest zwłaszcza znajomość ich podstaw teoretycznych, a także ich struktury (wymiarów), by właściwie interpretować uzyskane wyniki. Dlatego, uwzględniając wspomniany na wstępie cel, czyli wspieranie nauczycieli w rozszerzaniu repertuaru działań sprzyjających zmniejszeniu deficytów kompetencyjnych u dzieci, uznano za zasadne, aby narzędzie służące do ich diagnozy było jak najprostsze. Przygotowanie narzędzia diagnostycznego to jednak dopiero pierwszy krok, drugim jest sprawdzenie go w badaniach empirycznych.

Metoda

Procedura badania

Prezentowane tu badanie przeprowadzono w grupie 298 uczniów bydgoskich szkół podstawowych (148 dziewcząt i 150 chłopców), uczęszczających do czwartej klasy. Badanie odbyło się w miesiącach

maj/czerwiec 2018 r. metodą audytoryjną¹ z wykorzystaniem mobilnej pracowni badawczej w postaci tabletów oraz rutera i przygotowanych narzędzi w wersji elektronicznej na platformie Formularze Google. Obliczenia statystyczne wykonano przy wykorzystaniu Dell Inc. (2016). Dell Statistica (*data analysis software system*), version 13. software.dell.com.

Zmienne i sposób pomiaru

Zaangażowanie i satysfakcję uznano za jeden konstrukt (*satisfaction-engagement*). Wyróżniono w nim dwa elementy: z jednej strony aktywność, staranie się, aby uzyskiwać dobre efekty, oraz uznanie tego za ważne z punktu widzenia dziecka, z drugiej zaś czerpanie z tej aktywności zadowolenia, radości. Krótka skala zaangażowania i satysfakcji jest zbudowana z czterech pozycji z pięcioma opcjami odpowiedzi do wyboru. Pierwsze twierdzenie dotyczy tego, czy dziecko lubi dany przedmiot, drugie znaczenia przypisywanego przez nie ocenom z tego przedmiotu, trzecie oceny własnego zaangażowania, w czwartym badany deklaruje, jak często (jeśli w ogóle) w ciągu ostatnich dwóch tygodni w szkole cieszył się, że coś mu się na nim udało. W prezentowanym pomiarze skala uzyskała rzetelność określoną statystyką α -Cronbacha²: na języku polskim $\alpha = 0,80$ (średnia korelacja między pozycjami 0,37), natomiast na matematyce $\alpha = 0,71$ (średnia korelacja między pozycjami 0,41). Średni wynik badanej osoby mieści się w przedziale od 0 do 4. Im wyższy jest uzyskany wynik, tym wyższe zaangażowanie i satysfakcja z aktywności związanej z danym przedmiotem.

Do oceny trafności teoretycznej testu wykorzystano metodę analizy czynnikowej (Hornowska 2014) oraz metodę różnic międzygrupowych (Cronbach, Meehl 1955 za: Brzeziński 2005). Pierwsza pozwala sprawdzić, czy otrzymane dane empiryczne są zgodne ze strukturą teoretyczną testu, a jej zastosowanie wymaga przebadania grupy nie mniejszej

1 Polega ona na zbieraniu danych przy wykorzystaniu kwestionariusza ankiety (w tym wypadku w wersji elektronicznej), w pomieszczeniu związanym w jakiś sposób z badanymi zmiennymi (w tym wypadku w klasie szkolnej). Badacz w takiej sytuacji nie przeprowadza wywiadu osobiście z każdym badanym ani nie odczytuje pytań, ogranicza się jedynie do podania celu prowadzonych badań i ewentualnie tłumaczy, jak kwestionariusz należy wypełnić.

2 Jest to miara spójności pozycji narzędzia psychometrycznego (pytań w kwestionariuszu ankiety). Określa, czy pozycje są do siebie podobne i badają to samo zjawisko, ten sam konstrukt teoretyczny.

niż 100 osób (Hornowska 2014, s. 97). Celem jest „odnalezienie nowej grupy zmiennych, mniej licznych niż grupa zmiennych oryginalnych, które wyrażają to, co jest wspólne między oryginalnymi zmiennymi” (Hornowska 2014, s. 97). Analiza czynnikowa (N = 298) wykazała, że skale zaangażowania i satysfakcji na języku polskim i matematyce są jednowymiarowe, a pierwszy czynnik pozwala wyjaśnić w przypadku języka polskiego 59,51%, a w przypadku matematyki 54,28% wariacji zmiennych. Uzyskano wysokie wartości ładunków czynnikowych (dla pierwszych trzech pozycji skali powyżej 0,75, a dla ostatniej związanej z afektem w przypadku języka polskiego 0,66, matematyki 0,58).

Do oceny trafności teoretycznej skali metodą różnic międzygrupowych wykorzystano wyniki tych samych osób badanych (N = 298) w zakresie poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki³. Wyniki porównań różnic międzygrupowych są zgodne z teoretycznymi przewidywaniami. Wynik skali satysfakcji i zaangażowania na języku polskim był wysoce (Stanisz 2006, s. 293) ujemnie skorelowany z poczuciem bezradności na lekcjach z tego przedmiotu, współczynnik korelacji r-Pearsona⁴ wyniósł ($r = -0,55$; $p < 0,001$). Taki sam kierunek i podobną siłę zależności ($r = -0,53$; $p < 0,001$) ujawniono między zaangażowaniem i satysfakcją na matematyce a poczuciem bezradności.

3 Wykorzystano Skalę Bezradności Szkolnej Barbary Ciżkowicz (2009). W skali wprowadzono zmiany w trzy spośród 20 twierdzeń w celu dostosowania jej do wieku i doświadczeń badanych. Dane te pochodzą z projektu badań stosowanych „«Niebieskoocy» w naszej szkole – przewyżczanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej”. Zadanie było finansowane ze środków przyznanych autorom projektu w trybie konkursowym przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020. Umowa Nr 6/53/3.4.3/17/DEA. Program badań uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Szerzej w: Deptuła, Borsich 2017.

4 Korelacja oznacza związek między badanymi zmiennymi (zjawiskami, właściwościami). Współczynnik korelacji mówi nam natomiast o sile tego związku. Jego wartość waha się w przedziale od -1 do 1. Im wartość bardziej oddalona jest od zera, tym wyższa jest siła tego związku. Dodatnie wartości świadczą o tym, że wraz ze wzrostem jednej zmiennej rośnie wartość drugiej. Natomiast ujemne wartości mówią nam o tym, że wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej maleją wartości drugiej zmiennej.

Wyniki

Statystyki podstawowe przedstawiono w tabeli 1. Testowanie normalności rozkładów zmiennych przeprowadzono testem Shapiro-Wilka⁵ (ostatnia kolumna w tabeli). Wyniki w tabeli 1 wskazują, że uzyskane rozkłady różnią się od rozkładu normalnego. Sprawdzone zatem wartości skośności i kurtozy⁶. Wartości mieszczące się w przedziale $[-1;1]$ uznawane są za niewielkie, a niektórzy autorzy są nawet bardziej liberalni i dopuszczają sytuację, w której wartości skośności i kurtozy mieszczą się w przedziale $[-1,5;1,5]$, a nawet $[-2;2]$ (Bedyńska, Książek 2012, s. 179). Uzyskane rozkłady zmiennych uznano więc za zbliżone do normalnych. W takiej sytuacji możliwe jest wykorzystanie testów parametrycznych, które choć wymagają spełnienia większej liczby założeń, cechują się większą mocą i dokładnością oraz pozwalają na lepszą interpretację uzyskanych wyników niż testy nieparametryczne, stosowane wówczas, gdy rozkład badanej zmiennej znacznie odbiega od rozkładu normalnego.

-
- 5 Test Shapiro-Wilka służy do testowania podobieństwa rozkładu badanej zmiennej do rozkładu normalnego, określanego krzywą Gaussa. Rozkład normalny charakteryzuje się tym, że większość badanych uzyskuje wynik zbliżony do wyniku średniego, a pozostałe wyniki rozkładają się równomiernie w obie strony od średniej, przy czym im dalej od średniej jest dany wynik, tym jest on mniej reprezentowany.
- 6 Skośność jest miarą asymetrii wyników. Dla rozkładu normalnego przyjmuje ona wartość zero. Im wyższe wartości skośności, tym większa asymetria. Dodatnie wartości świadczą o tym, że większość wyników była poniżej średniej, natomiast ujemne o tym, że większość wyników była powyżej średniej. Kurtoza jest natomiast miarą koncentracji wyników wokół średniej. Dla rozkładu normalnego także przyjmuje ona wartość zero. Wysokie dodatnie wartości kurtozy świadczą o dużej koncentracji wyników wokół średniej, natomiast wysokie wartości ujemne świadczą o tym, że jest dużo wyników, które są znacznie oddalone od średniej.

Tabela 1. Statystyki podstawowe oraz wyniki dotyczące uzyskanych rozkładów zmiennych

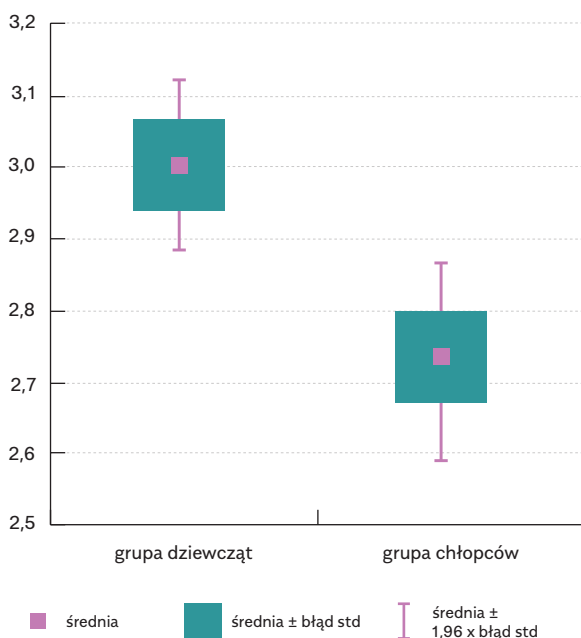
	N	średnia	odchylenie standardowe	min.	kwartył 1	kwartył 2	kwartył 3	max.	skosność	kurtosis	Shapiro-Wilk
zaangażowanie dające satysfakcję (satisfaction-engagement)	298	2,86	0,85	0	2,25	3	3,5	4	-0,78	0,5	0,94***
język polski	298	2,79	0,83	0	2,25	2,75	3,5	4	-0,85	1,04	0,94***

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Płeć jako czynnik różnicujący zaangażowanie i satysfakcję na lekcjach języka polskiego i matematyki

W celu sprawdzenia hipotezy o wpływie płci na zaangażowanie i satysfakcję na lekcjach języka polskiego i matematyki przeprowadzono analizy testem t-Studenta⁷ dla prób niezależnych. Na rysunku 2 przedstawiono ujawnione różnice między grupą dziewcząt a grupą chłopców w zakresie zaangażowania i satysfakcji na lekcjach języka polskiego.

Rysunek 2. Płeć a zaangażowanie i satysfakcja na lekcjach języka polskiego



Źródło: opracowanie własne.

Średnia w zakresie zaangażowania i satysfakcji na języku polskim u dziewcząt ($M = 3$; $SD = 0,76$) była wyższa niż średnia u chłopców ($M = 2,73$; $SD = 0,92$). Ponadto ustalono, że różnice te są istotne statystycznie, $t(296) = 2,75$; $p < 0,01$. Na lekcjach matematyki nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic (średnie zaangażowanie i satys-

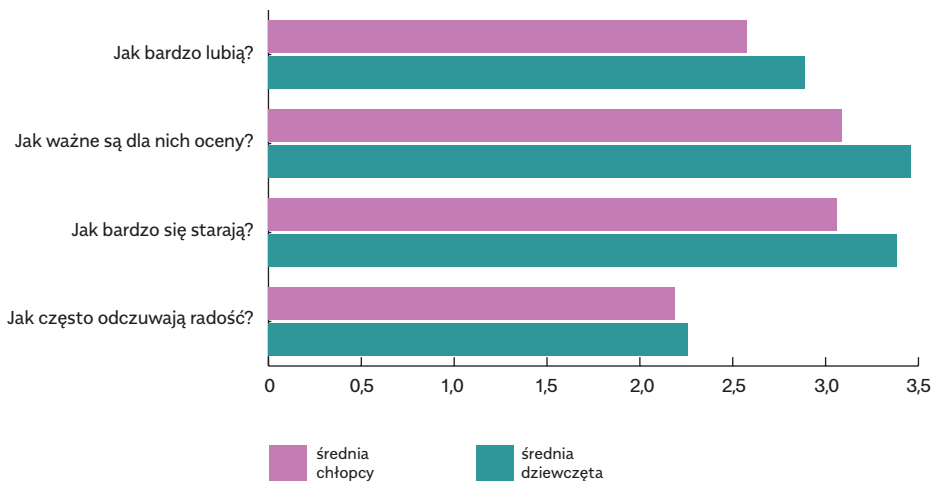
7

Test t-Studenta służy do porównania ze sobą dwóch grup. Pozwala stwierdzić, czy wyniki w jednej grupie są istotnie statystycznie wyższe niż w drugiej grupie.

fakcja na tym przedmiocie u dziewcząt wyniosły $M = 2,79$; $SD = 0,69$, natomiast u chłopców $M = 2,79$; $SD = 0,96$).

Kolejno sprawdzono, jak rozkładały się odpowiedzi na poszczególne pozycje skali i równocześnie, analizując dane ilościowe, starano się ustalić istotę zaobserwowanych faktów. Wykres 1 obrazuje ujawniony rozkład średnich dla poszczególnych pozycji skali w grupie dziewcząt i chłopców.

Wykres 1. Średnia dla dziewcząt i chłopców w zakresie poszczególnych pozycji skali zaangażowania i satysfakcji na lekcjach języka polskiego



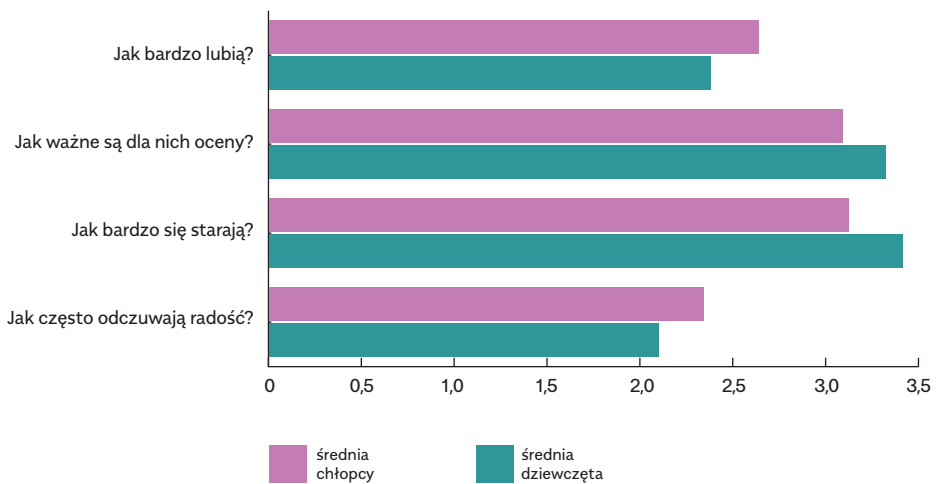
Źródło: opracowanie własne.

W przypadku języka polskiego wartości średnich dla porównywanych grup wskazują, że dziewczęta bardziej lubiły ten przedmiot niż chłopcy (odpowiednio – $M = 2,89$; $SD = 1,18$; $M = 2,57$; $SD = 1,38$), a różnice te są istotne statystycznie ($t(296) = 2,12$; $p < 0,05$). Oceny z tego przedmiotu były dla nich bardziej istotne niż dla chłopców ($M = 3,46$; $SD = 0,75$; $M = 3,09$; $SD = 1,05$; różnice istotne statystycznie $t(296) = 3,49$; $p < 0,001$). Podobnie jak w przypadku deklarowanego wysiłku (starania się o dobre wyniki). Analiza testem t-Studenta wykazała bowiem, że średnia uzyskana przez dziewczęta ($M = 3,39$; $SD = 0,86$) jest istotnie statystycznie ($t(296) = 2,92$; $p < 0,001$) wyższa

od tej uzyskanej przez chłopców ($M = 3,06$; $SD = 1,0$). W odniesieniu do odczuwanego zadowolenia w czasie aktywności na lekcjach z tego przedmiotu nie ujawniono natomiast istotnych statystycznie różnic.

Różnice w zakresie średnich uzyskanych przez dziewczęta i chłopców dla poszczególnych pozycji skali zaangażowania i satysfakcji na matematyce przedstawiono na wykresie 2.

Wykres 2. Średnia dla dziewcząt i chłopców w zakresie poszczególnych pozycji skali zaangażowania i satysfakcji na lekcjach matematyki



Źródło: opracowanie własne.

W przypadku matematyki różnice w zakresie stosunku do tego przedmiotu (Jak bardzo lubią?) okazały się nieistotne statystycznie, podobnie jak częstotliwość odczuwanego zadowolenia. Ujawniono natomiast istotne statystycznie różnice w zakresie pozostałych dwóch pozycji skali. Oceny z matematyki (średnio) były ważniejsze dla dziewcząt ($M = 3,31$; $SD = 0,83$) niż dla chłopców ($M = 3,11$; $SD = 1,12$; $t(296) = 2,0$; $p < 0,05$). Średnia w zakresie deklarowanego wysiłku (starania się o dobre wyniki) była wyższa w przypadku dziewcząt ($M = 3,4$; $SD = 0,82$) niż chłopców ($M = 3,11$; $SD = 1,06$), a różnice te okazały się także istotne statystycznie ($t(296) = 2,6$; $p < 0,05$).

W ostatnim kroku sprawdzono siłę związku między poszczególnymi pozycjami skali ogółem dla wszystkich badanych oraz w podziale na płeć. Do analiz wykorzystano współczynnik korelacji liniowej r -Pearsona. Wartości współczynników korelacji przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Macierz korelacji między poszczególnymi pozycjami skali zaangażowania i satysfakcji na lekcjach języka polskiego i matematyki dla ogółu badanych

	Jak bardzo lubią?		Jak ważne są dla nich oceny?		Jak bardzo się starają?		Jak często odczuwają zadowolenie?	
	język polski	matematyka	język polski	matematyka	język polski	matematyka	język polski	matematyka
Jak bardzo lubią?	1,00	1,00	0,55**	0,43***	0,40***	0,40***	0,44***	0,39***
Jak ważne są dla nich oceny?	0,55**	0,43***	1,00	1,00	0,65**	0,60**	0,35***	0,24***
Jak bardzo się starają?	0,40***	0,40***	0,65**	0,60**	1,00	1,00	0,34***	0,24***
Jak często odczuwają zadowolenie	0,44***	0,39***	0,35***	0,24***	0,34***	0,24***	1,00	1,00

Kursywą urysują wyróżniono różnice zasługujące na omówienie.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Nie ujawniono znaczących różnic w wartościach współczynnika korelacji pozycji skali na obu przedmiotach dla ogółu badanych. Na uwagę zasługuje jedynie większa na języku polskim niż na matematyce siła związku między:

- stosunkiem do tego przedmiotu a znaczeniem przypisywanym ocenom,
- odczuwanym zadowoleniem a wagą ocen,
- odczuwanym zadowoleniem i wysiłkiem wkładanym w naukę.

Wyniki dotyczące korelacji poszczególnych pozycji skali na lekcjach języka polskiego w grupie dziewcząt i chłopców przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Macierz korelacji między poszczególnymi pozycjami skali zaangażowania i satysfakcji na języku polskim w grupie dziewcząt i chłopców

	Jak bardzo lubią?		Jak ważne są dla nich oceny?		Jak bardzo się starają?		Jak często odczuwają zadowolenie?	
	dziew- częta	chłop- cy	dziew- częta	chłop- cy	dziew- częta	chłop- cy	dziew- częta	chłop- cy
Jak bardzo lubią?	1,00	1,00	0,53***	0,55***	0,42***	0,37***	0,46***	0,44***
Jak ważne są dla nich oceny?	0,53***	0,55***	1,00	1,00	0,61***	0,65**	0,29***	0,40***
Jak bardzo się starają	0,42***	0,37***	0,61***	0,65**	1,00	1,00	0,26**	0,41***
Jak często odczuwają zadowolenie?	0,46***	0,44***	0,29***	0,40***	0,26**	0,41***	1,00	1,00

Kursywą uchybiono wyróżniono różnice zasługujące na omówieniu.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

W przypadku tego przedmiotu wyraźne różnice między grupą dziewcząt a grupą chłopców ujawniono w przypadku związku między znaczeniem przypisywanym ocenom z tego przedmiotu a odczuwanym zadowoleniem oraz wkładanym wysiłkiem (staraniem się) a odczuwanym zadowoleniem. Kierunek zależności jest dodatni zarówno w przypadku dziewcząt, jak i chłopców, ale siła tego związku jest większa w przypadku chłopców. Należy jednak pamiętać, że w przypadku korelacji nie możemy wyciągać wniosków na temat kierunku tej zależności. Wiemy tylko, że związek taki istnieje, choć nie można również wykluczyć wpływu jakiejś trzeciej zmiennej, nieujętej w analizach, na te, których zależność ujawniono.

W odniesieniu do matematyki wszystkie wartości współczynników korelacji r-Pearsona przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Macierz korelacji pomiędzy poszczególnymi pozycjami skali zaangażowania i satysfakcji na matematyce w grupie dziewcząt i chłopców

	Jak bardzo lubią?		Jak ważne są dla nich oceny?		Jak bardzo się starają?		Jak często odczuwają zadowolenie?	
	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy
Jak bardzo lubią?	1	1	0,21**	0,62***	0,24**	0,55***	0,35***	0,42***
Jak ważne są dla nich oceny?	0,21***	0,62***	1	1	0,50***	0,64***	0,1	0,35***
Jak bardzo się starają?	0,24***	0,55***	0,50***	0,64***	1	1	0,07	0,4***
Jak często odczuwają zadowolenie?	0,35***	0,42***	0,1	0,35***	0,07	0,40***	1	1

Kursywą urysują wyróżniono różnice zasługujące na omówienie.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Ujawnione różnice wydają się jeszcze bardziej interesujące. W przypadku chłopców odkryto bowiem dużo większą niż w przypadku dziewcząt siłę związku między pozytywnym stosunkiem do tego przedmiotu a pozostałymi pozycjami skali. Co ważniejsze, związek między odczuwanym zadowoleniem na tym przedmiocie a wagą ocen oraz zadowoleniem a wkładanym wysiłkiem (staraniem się o dobre efekty) w przypadku dziewcząt okazał się znikomy i nieistotny statystycznie.

Dyskusja

Część badań nad nierównościami edukacyjnymi wśród dzieci dotyczy różnic w ich umiejętnościach sprawdzanych za pomocą testów. W ten sposób określa się rodzaj i poziom nierówności, a następnie poszukuje się ich przyczyn. Rozbieżności te można ujmować w kategoriach wyższych bądź niższych zdolności, ale można także poszukiwać ich innych przyczyn, a po ich ustaleniu projektować interwencje służące ich eliminowaniu bądź ograniczaniu ich wpływu, by tworzyć dzieciom optymalne warunki do rozwoju.

Różnice w umiejętnościach zostały dobrze zobrazowane w badaniach PISA. Z Raportu PISA (2015, s. 5) dowiadujemy się, że w czytaniu

i interpretacji tekstu dziewczęta są zdecydowanie lepsze. W Polsce różnica w tym zakresie wyniosła 30 punktów na korzyść dziewcząt i jest zbliżona do średniej OECD (27 punktów). Dziewczęta uzyskały 521 punktów, a chłopcy 491. W prezentowanych w tym artykule badaniach nad możliwymi przyczynami takiego stanu w przypadku języka polskiego dla całej skali ujawniono, że poziom zaangażowania i satysfakcji jest istotnie statystycznie wyższy u dziewcząt niż u chłopców. Jednocześnie ustalono, że dziewczęta deklarują, iż bardziej lubią ten przedmiot niż chłopcy, starają się bardziej niż oni, a oceny z tego przedmiotu są dla nich ważniejsze niż dla chłopców. Z kolei w przypadku chłopców ustalono, że wraz ze wzrostem odczuwanego na tym przedmiocie zadowolenia wzrasta ich zaangażowanie (staranie się o dobre efekty) i bardziej im zależy na dobrych stopniach. W przypadku dziewcząt związek ten jest słabszy. Wydaje się więc, że niwelowaniu nierówności będzie sprzyjało tworzenie chłopcom warunków do częstszego odczuwania zadowolenia w podejmowaniu aktywności związanej z tym przedmiotem.

Co ciekawe, z badań PISA (Raport PISA 2015) dowiadujemy się także, że na przestrzeni lat 2012–2015 chłopcy poprawili swoje wyniki względem dziewcząt we wszystkich trzech dziedzinach, ale trudno określić czy i w jakim stopniu wpłynęła na to zmiana pomiaru na komputerowy (zob. także: Raport UNICEF 2018, s. 23). Zagadnienie to wymaga odrębnych badań. Jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy może być np. zjawisko zagrożenia stereotypem (Steele, Aronson 1995). Badacze tego zjawiska wykazali, że prowadzi ono do otrzymywania gorszych wyników przez osoby objęte negatywnym stereotypem. Sapna Cheryan i współpracownicy (Cheryan i in. 2009) odkryli np., że nawet wyposażenie sali informatycznej może wpływać na osoby w niej przebywające. W sytuacji, gdy umieścili w niej gry komputerowe (stereotypowo kojarzone z płcią męską), studentki przejawiały mniejsze zainteresowanie informatyką niż wtedy, gdy znajdowały się w niej przedmioty neutralne. Dlatego jednym z możliwych wyjaśnień wspomnianych wcześniej wyników badań w zakresie czytania może być to, że chłopcy czują się pewniej i lepiej wtedy, gdy rozwiązują testy w środowisku elektronicznym, a dziewczęta przeciwnie, odczuwają zagrożenie stereotypem niższych zdolności w tej dziedzinie. Ma to ogromne znaczenie, bowiem, jak wykazały Sabine Koch, Stephanie Müller i Monika Sieverding (2008), kobiety w sytuacji zagrożenia stereotypem częściej niż mężczyźni przypisywały porażkę (w zadaniu komputerowym) cechom wewnętrznym. Porażka

wyjaśniana przez czynniki wewnętrzne, a nie zewnętrzne, w konsekwencji wzmacnia stereotyp, co może prowadzić do bezradności.

W zakresie matematyki w badaniach PISA (Raport PISA 2015, s. 5) odnotowano przewagę chłopców: ich średni wynik to 511 punktów, a dziewcząt – 499 punktów. Po raz pierwszy od lat przewaga chłopców nad dziewczętami w matematyce jest istotna statystycznie (w latach 2009 i 2012 wynosiła tylko 4 punkty). Przewaga chłopców w tej dziedzinie dotyczy także dolnego i górnego krańca skali umiejętności – wśród najsłabszych uczniów (najniższy decyl) wyniki chłopców są o 9 punktów wyższe niż dziewcząt, a wśród najlepszych aż o 19 punktów wyższe. Oczywiście tutaj również znaczącą rolę mogą odgrywać negatywne stereotypy o gorszych zdolnościach matematycznych w przypadku dziewcząt. Mimo że od czasu odkrycia fenomenu zagrożenia stereotypem najwięcej badań na świecie dotyczyło właśnie gorszych wyników dziewcząt i kobiet w zadaniach matematycznych, to nie ma jednak zgodności, czy to zjawisko jest odpowiedzialne za powstające nierówności w tym zakresie. W metaanalizie 972 publikacji w tym obszarze Paulette C. Flore i Jelte M. Wicherts (2015, s. 41) stwierdzają: „nie czujemy się na tyle pewnie, by twierdzić, że manipulacje zagrożeniem stereotypem mogą powodować pogorszenie sprawności dziewcząt w matematyce w sposób systematyczny lub zniechęcać kobiety do podejmowania się zawodu w tej domenie”.

W prezentowanych tutaj badaniach własnych, choć nie ujawniono różnic między dziewczętami a chłopcami dla całej skali zaangażowania i satysfakcji na matematyce, to odnotowano je w zakresie poszczególnych pozycji wpływających na średni wynik. Na średnią uzyskaną przez dziewczęta największy wpływ miało to, że bardziej się starają i cenią stopnie szkolne z tego przedmiotu. Jednocześnie związek tych pozycji skali z odczuwanym zadowoleniem okazał się nieistotny statystycznie. W przypadku chłopców na poziomie tendencji statystycznej zaobserwowano, że bardziej lubią matematykę i częściej odczuwają zadowolenie na lekcjach z tego przedmiotu. Niezależnie jednak od poziomu istotności tych różnic wyższe wartości dla tych pozycji wpływały na średni wynik dla całej skali. Dodatkowo siła związku między stosunkiem do tego przedmiotu (jak bardzo go lubią?) a pozostałymi pozycjami była wyższa w przypadku chłopców niż dziewcząt. Powstaje więc pytanie, czy dziewczęta są jedynie zmotywowane czynnikami zewnętrznymi,

czy mimo że nie lubią tego przedmiotu, są zaangażowane, gdyż oceny z tego przedmiotu uważają za ważne?

To jednak również otwiera pole do działania, bowiem jako dorośli możemy tworzyć dzieciom takie warunki, w których dziewczęta uwierzą we własne zdolności, będą czerpać satysfakcję z nauki matematyki, a wtedy być może pojawi się związek między wysiłkiem wkładanym w naukę tego przedmiotu a odczuwaniem zadowolenia z aktywności z nim związanej. Dodatkowo warto zadbać o to, by obiektywne fakty, a nie negatywne stereotypy kształtowały sposób oceny tego przedmiotu i własnych zdolności. W odniesieniu do chłopców warto, abyśmy podczas lekcji obu przedmiotów tworzyli takie warunki, że chłopcy będą bardziej się starali i cenili efekty swej pracy. Rekomendacją dotyczącą obu płci może być stwarzanie sytuacji, w których dzieci będą mogły przyrzec się swoim przekonaniom dotyczącym inteligencji i odkryć, że zdolności i inteligencja nie są stałe, a one mogą mieć wpływ na ich rozwój. Dzięki takiej refleksji mogą wiele zmienić (Dweck 2019). Uczmy dzieci tego, jak wielka jest potęga pasji i wytrwałości (Duckworth 2016), a zaangażowanie i satysfakcja z nauki na pewno wzrosną.

Uzyskane w prezentowanym tutaj badaniu dane wskazują na konieczność uwzględnienia, przynajmniej w zakresie płci, odmiennych czynników determinujących zaangażowanie i satysfakcję dziewcząt i chłopców na lekcjach języka polskiego i matematyki. Oczywiście badanie ma swoje ograniczenia, wynikające głównie z małej liczby pozycji skali oraz jego korelacyjnego charakteru. Chodziło jednak o to, by podjąć próbę stworzenia narzędzia, z którego mogliby korzystać nauczyciele. Wydaje się także, że nawet to badanie pokazuje, iż zadanie wyrównywania szans nie jest łatwe, bowiem potrzeby dzieci są specyficzne i wymagają także specyficznych, dostosowanych do nich warunków. Nie można stworzyć ich w jednakowy sposób dla wszystkich. Gdyby fotel kierowcy w samochodzie był na stałe przykręcony do podłoża, dla jednych byłby zbyt nisko, dla innych zbyt wysoko, dla jednych zbyt blisko, dla innych zbyt daleko od kierownicy. Dobrze obrazuje to sukces fiński opierający się na nieustającym i konsekwentnym reformowaniu systemu edukacji po to, aby każdy uczeń mógł liczyć na indywidualne podejście do własnych potrzeb i problemów (Raport PISA 2009, s. 90).

Wiedza na temat niepełnosprawności ruchowej i jej związek z postawami młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością ruchową

Magdalena Wędzińska

W rozdziale zaprezentowano wyniki badań dotyczących wiedzy młodzieży na temat niepełnosprawności ruchowej i jej wpływu na postawy wobec osób nią dotkniętych. Rezultaty badań pozwalają stwierdzić, że wiedza młodych ludzi w tym zakresie zależy od typu szkoły, do której uczęszczają. Wyniki badań wskazują także na występowanie związku między posiadaną wiedzą a postawami wobec osób z niepełnosprawnością ruchową.

— Słowa kluczowe:

młodzież

wiedza

niepełnosprawność ruchowa

postawy

Knowledge about physical disability and its relationship with the attitudes of young people towards people with physical disabilities

Magdalena Wędzińska

The chapter presents the results of the research on knowledge of young people about physical disabilities and its relation to attitudes towards persons with these types of disability. The research results show that the youth has a diversified knowledge base depending on the type of school they attend as well as there is a relationship between the resource of knowledge about physical disabilities and attitude towards people suffering from them.

— **Keywords:**

youth

knowledge

physical disability

attitudes

Wprowadzenie

Zjawisko niepełnosprawności, w tym niepełnosprawności ruchowej, niewątpliwie należy do najstarszych i najtrudniejszych wyzwań cywilizacyjnych. Może ona dotknąć człowieka na każdym etapie jego życia jako niepełnosprawność wrodzona, na skutek urazów okołoporodowych, chorób wczesnodziecięcych, wirusowych, urazów w trakcie życia czy w wyniku procesu starzenia się organizmu. Zgodnie z danymi zgromadzonymi przez Światową Organizację Zdrowia (World Health Organization – WHO), ok. 15% światowej populacji dotknięte jest różnego rodzaju niepełnosprawnością: sensoryczną, fizyczną lub psychiczną (WHO). Co więcej, z danych zgromadzonych przez Główny Urząd Statystyczny wynika, że najczęściej występującym w Polsce rodzajem niepełnosprawności są uszkodzenia i choroby narządów ruchu. Problem ten dotyczy 59% osób, które posiadają orzeczoną niepełnosprawność (*Niepełnosprawność w liczbach*). Według danych zebranych w Europejskich Ankietowych Badaniach Zdrowia (European Health Interview Survey – EHIS) za 2014 r. prawie 3,8 mln Polaków posiadało prawne orzeczenie o niepełnosprawności, problem ten dotyczył ok. 194 tys. dzieci (Janicka 2015). Dane te wskazują na skalę zjawiska, jakim jest niepełnosprawność, oraz ukazują potrzebę eksploracji zagadnienia ustosunkowań społecznych (postaw) wobec osób z niepełnosprawnością. Ze względu na częstotliwość występowania niepełnosprawności ruchowej moje analizy będą poświęcone stosunkowi do osób żyjących z tego rodzaju niepełnosprawnością. Co więcej, postawy społeczne rozpatrywane będą w odniesieniu do wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej. Natomiast jako grupę badanych wybrałam młodzież uczącą się w szkołach ponadgimnazjalnych.

Szczególny nacisk, jaki kładę na wiedzę badanych dotyczącą niepełnosprawności ruchowej, wiąże się z tym, że odgrywa ona niebagatelną rolę w mechanizmie kształtowania i zmiany postaw. Wiedza jest czynnikiem wywierającym korygujący wpływ na reakcje emocjonalne na niepełnosprawność drugiego człowieka. Poza tym wiedza faktualna (obiektywna), a nie potoczna czy myślenie stereotypowe, jest podbudową do prezentowania postaw wobec niepełnosprawnych opartych na racjonalnych przesłankach. W swoich badaniach proponuję skupienie się na tym czynniku kształtującym postawy. Wzbogacanie uczniów w wiedzę na temat niepełnosprawności ruchowej niewątpliwie powinno odbywać się w szkole oraz stać się jednym ze sposobów, za pomocą

kórych można modyfikować postawy. Jednak by podejmować działania zmierzające do zmiany postaw, trzeba w pierwszej kolejności poznać stan rzeczy, i temu też służyły badania zaprezentowane w niniejszym rozdziale. Wiedza na temat niepełnosprawności ruchowej rozumiana jest w nich jako wiedza naukowa, o charakterze obiektywnym. Odnosi się ona do ogólnego rozumienia pojęcia niepełnosprawności ruchowej (czym jest to zjawisko, czym jest spowodowane, kogo dotyczy, jaki ma związek z różnymi aspektami funkcjonowania człowieka), praw i form pomocy przysługujących osobom z niepełnosprawnością ruchową oraz obszarów ich udziału w życiu społecznym.

Uzasadnienia wymaga także wybór młodzieży jako grupy, której postawy wobec osób z niepełnosprawnością ruchową będą analizowane. Jak stwierdziła Krystyna Szafranec:

„Młodzież jest bardzo dobrym punktem odniesienia do obserwacji tego, co się dzieje z całym społeczeństwem. Jest soczewką, w której skupiają się najróżniejsze problemy i napięcia systemu. Jest barometrem zmian społecznych i nastrojów społecznych. Sytuacja młodych, ich sposób postrzegania świata, ich aspiracje i dążenia życiowe są miarą zmian, które już się dokonały i dystansu, jaki jeszcze jest do pokonania. Diagnozy młodzieży w naturalny sposób zmuszają do myślenia o przyszłości, wprowadzają w ten rodzaj praktyki intelektualnej, bez której trudno wyobrazić sobie uprawianie światłej i dalekowzroczonej polityki – są naturalnym punktem odniesienia dla prognoz. Nie można mówić o młodych bez mówienia o przyszłości i nie można mówić o przyszłości bez mówienia o młodych” (Szafranec 2011, s. 11).

Jak zauważył Tadeusz Lewowicki, młodzież dostrzega wiele zjawisk negatywnych w świecie ludzi dorosłych. Zaliczają się do nich: konformizm, zakłamanie, uwikłanie w niejasne działania o charakterze politycznym, narzucanie hierarchii społecznej. Zjawiska te sprzyjają zaburzeniu ciągłości w międzypokoleniowym przekazie wartości, wielu zasad moralnych, kultury. To zaś może prowadzić do rozdarcia międzypokoleniowego. Symptomy swoistej walki międzypokoleniowej ujawniają się najczęściej w sporach o ideologię życia społecznego, wizję przemian i ich celów (Lewowicki 2001).

Obecnie polska młodzież często wyraża niepokój w związku z problemami społecznymi dotyczącymi kraju. Polem do wyrażania tego niepokoju jest często przestrzeń internetu, zwłaszcza media społecznościowe. Polemiki i kontestowanie proponowanych modeli życia społecznego często przybierają formę prześmiewczą (np. bardzo popularne memy internetowe w żartobliwy sposób krytykujące przedstawicieli polskiej sceny politycznej, fakty i postawy społeczne).

Postawy młodzieży a ich wiedza na temat niepełnosprawności w świetle wcześniejszych badań

Przywołując rezultaty wcześniejszych badań, skupię się na związku między wiedzą na temat niepełnosprawności a prezentowanymi przez badanych postawami wobec osób z niepełnosprawnością.

Rezultaty badań prowadzonych przez Elżbietę Minczakiewicz wśród nauczycieli i uczniów szkół podstawowych wskazują, że zarówno badani uczniowie, jak i nauczyciele prezentowali postawy pozytywne i negatywne. Były one kształtowane przez wiedzę na temat niepełnosprawności, a także przez doświadczenia osobiste badanych, obiegowe opinie na temat niepełnosprawnych, przykład dawany przez rodziców. Szczególny wpływ na pozytywny stosunek do osób dotkniętych niepełnosprawnością miały wiedza faktualna oraz przekaz międzypokoleniowy (Minczakiewicz 1996). Wyniki badań Barbary Sidor prowadzone wśród nastoletniego rodzeństwa niepełnosprawnych dzieci wskazują na rolę wiedzy płynącej z bezpośredniego doświadczenia w kształtowaniu pozytywnych postaw wobec dzieci z niepełnosprawnością. Nastolatki, którzy mieli rodzeństwo z niepełnosprawnością, odznaczali się bardziej pozytywnym nastawieniem wobec niepełnosprawnych dzieci w porównaniu z rówieśnikami, którzy mieli w pełni sprawne rodzeństwo. Dostrzegali ich możliwości, umiejętności i pozytywne cechy w kontaktach społecznych (Sidor 2006). Na rolę wiedzy w kształtowaniu postaw wskazują również rezultaty badań Kaya Stachury i Frances Garven. Zrealizowali oni badania wśród studentów fizjoterapii i terapii zajęciowej – w grupie osób, które dopiero rozpoczynały naukę oraz wśród studentów wyższych roczników studiów. Studiujący fizjoterapię mieli mniej pozytywny stosunek do osób niepełnosprawnych niż studenci terapii zajęciowej. Na kierunku fizjoterapia wiedza na temat niepełnosprawności była ograniczona do jej wymiaru biologicznego, co zdaniem badacza mogło również różnicować nastawienie studentów.

Co więcej, kontakt z niepełnosprawnymi skutkował pozytywnymi postawami wobec nich. Warto odnotowania jest również to, że osoby, które dopiero rozpoczynały naukę, miały mniejszą ochotę na wchodzenie w interakcje z osobami niepełnosprawnymi. Zmieniało się to w trakcie odbywania praktyk, gdzie kontakt ten miał charakter bardziej naturalny (Stachura, Garven 2007). Badania prowadzone przez Helenę Ouellette-Kuntz i współpracowników dotyczyły m.in. dystansu społecznego wobec osób z niepełnosprawnościami. Jako czynnik różnicujący ujmowano m.in. poziom wykształcenia tożsamy dla autorów badań z ogólną wiedzą o otaczającym świecie. Osoby starsze i gorzej wykształcone miały większy dystans społeczny wobec osób niepełnosprawnych. Z osobami z niepełnosprawnościami w kontakt społeczny chętnie wchodzili ci z badanych, którzy mają w rodzinie niepełnosprawnego krewnego, zwłaszcza osoby młodsze. Co więcej, kontakt społeczny chętniej nawiązywały także osoby lepiej wykształcone, m.in. z wykształceniem średnim i wyższym (Ouellette-Kuntz i in. 2010).

Również rezultaty badań Andrzeja Pieleckiego, prowadzonych wśród gimnazjalistów, wskazują na moderującą rolę wiedzy w procesie zmiany postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Pielecki w ramach swoich badań prowadził trening poznawczy – warsztaty, spotkania oraz prelekcje dotyczące specyfiki różnych rodzajów niepełnosprawności (sensoryczna, intelektualna, ruchowa). Rezultaty badań wskazują, że gimnazjaliści, którzy brali udział w zajęciach przybliżających problem niepełnosprawności i zdobywali wiedzę na jej temat, cechowali się bardziej pozytywnymi postawami niż młodzież, która nie uczestniczyła w tego typu aktywnościach (Pielecki 2013).

Rezultaty wspomnianych wyżej badań wskazują na rolę wiedzy jako czynnika kształtującego postawy. Również Tadeusz Mądrycki (1997) wymienia wiedzę, oprócz wpływu kultury, wpływu podstawowych grup społecznych czy czynników socjodemograficznych, takich jak płeć i wiek, jako podstawowy czynnik kształtujący postawy.

Założenia metodologiczne badań własnych

Cel i przedmiot badań

Celem badań była diagnoza stanu wiedzy młodzieży na temat niepełnosprawności ruchowej oraz scharakteryzowanie związku między wiedzą w tym zakresie a postawami młodzieży wobec osób z niepeł-

nosprawnością ruchową. Przedmiotem badań była wiedza nastolatków dotycząca kwestii związanych z niepełnosprawnością ruchową i postawy młodzieży wobec osób z taką niepełnosprawnością.

Problem badawczy

Główny problem badawczy został sformułowany następująco: **Jaki jest związek wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej z prezentowanymi przez młodzież postawami wobec osób z niepełnosprawnością ruchową?** W ramach tak postawionego problemu badawczego wyróżniono problem istotnościowy: **Jaka jest wiedza młodzieży na temat niepełnosprawności ruchowej?** oraz: **Jakie są postawy młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością ruchową?** Wyróżniono również problem o charakterze zależnościowym: **Czy typ szkoły różnicuje wiedzę badanych na temat niepełnosprawności ruchowej?**

Hipoteza badawcza

W wyniku analiz literatury przedmiotu oraz rezultatów wcześniejszych badań postawiono następującą hipotezę badawczą: **Posiadanie przez młodzież wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej przekłada się na pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością ruchową.**

Zmienne

Zmienną niezależną w badaniach jest wiedza na temat niepełnosprawności ruchowej. Przyjmuje ona następujące wartości: **ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności ruchowej**, które oznacza wiedzę faktualną na temat niepełnosprawności ruchowej (zdobytą poprzez edukację, osobiste doświadczenia) dotyczącą istoty niepełnosprawności ruchowej i jej przyczyn, skali jej występowania, możliwości i ograniczeń osób dotkniętych tą formą niepełnosprawności. Kolejnym jej wymiarem są **prawa i formy pomocy osobom z niepełnosprawnością ruchową**, co oznacza wiedzę faktualną na temat możliwości i ograniczeń osób z tą formą niepełnosprawności oraz możliwości i form pomocy (np. przystosowanie stanowisk pracy, nauka prowadzenia pojazdów mechanicznych, formy rehabilitacji, ulgi i inny rodzaj pomocy). Ostatnim z eksplorowanych wymiarów wiedzy są **obszary udziału osób z niepełnosprawnością ruchową w życiu społecznym, publicznym i politycznym**, co oznacza wiedzę faktualną na temat możliwości, jakie osoby z niepełnosprawnością ruchową mają w tym zakresie.

Wskazano także zmienne socjodemograficzne, takie jak: płeć (kobieta, mężczyzna), miejsce zamieszkania (wieś, miasto) oraz typ szkoły, w której uczyła się badana młodzież (liceum ogólnokształcące, technikum, szkoła zawodowa), służące do charakterystyki grupy badanych.

Zmienną zależną w badaniach są postawy młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością ruchową. Są one za Stefanem Nowakiem (1973) rozumiane jako zespół względnie trwałych reakcji emocjonalno-oceniających, poznawczych i behawioralnych dyspozycji wobec obiektu postawy. Tym samym Nowak wyróżnia następujące komponenty postaw: afektywno-oceniający (emocjonalny), behawioralny i poznawczy. Zgodnie z teorią postaw wobec osób niepełnosprawnych Jacka Granfosky'ego (1955) można postawy w ich poszczególnych komponentach rozpatrywać na kontinuum od negatywnych po pozytywne. Pozytywny wymiar komponentu afektywno-oceniającego obejmuje obiektywną i realną ocenę wpływu niepełnosprawności na psychikę i funkcjonowanie człowieka oraz obiektywną i realną ocenę możliwości tej osoby, negatywny zaś sprowadza się do wyolbrzymiania ograniczeń i przeceniania wpływu niepełnosprawności na życie człowieka, zwłaszcza na jego psychikę. Obejmuje on także niedoceniając osiągnięć osób z niepełnosprawnością, odczuwanie wobec nich litości i przejawianie nadopiekuńczości. Komponent poznawczy postawy w jej pozytywnym wymiarze zawiera pozytywne nastawienie poznawcze, tj. czynienie przedmiotem zainteresowania człowieka, a nie jego niepełnosprawności, obiektywną ocenę zalet i osiągnięć osoby z niepełnosprawnością. Negatywny wymiar tego komponentu postawy charakteryzuje się negatywnym nastawieniem poznawczym, obejmującym m.in. przesadne skupienie na fizycznym aspekcie niepełnosprawności, na wyglądzie osoby z niepełnosprawnością. Komponent behawioralny postawy w jej pozytywnym wymiarze odnosi się do pozytywnych zachowań społecznych, m.in. akceptacji i szacunku dla osób z niepełnosprawnością, przeciwdziałania ich wykluczeniu, a także do naturalnego i życzliwego kontaktu z osobami z niepełnosprawnością. Negatywny wymiar tego komponentu postawy wiąże się z negatywnymi zachowaniami społecznymi, takimi jak uczucia zakłopotania i lęku w obecności osób z niepełnosprawnością, brak akceptacji dla ich uczestnictwa w życiu społecznym (Granfosky 1955).

Sposoby pomiaru zmiennych

Badania własne miały charakter ilościowy. Posłużono się w nich metodą sondażu diagnostycznego, która pozwala na poznanie określonych zjawisk, ich zasięgu, intensywności, a następnie na ich ocenę i w wyniku tego zaprojektowanie ich modyfikacji. Najczęściej wykorzystywanymi technikami w tej metodzie są ankieta czy wywiad ustrukturyzowany (Łobocki 2011). Do pomiaru postaw młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością ruchową wykorzystano skalę autorską (prawidłowe wartości psychometryczne, wielkość współczynnika rzetelności α -Cronbacha wyniosła 0,79) oraz autorski test do badania wiedzy młodzieży na temat niepełnosprawności ruchowej. Test sprawdzał wiedzę dotyczącą ogólnego rozumienia pojęcia niepełnosprawności ruchowej, praw i form pomocy osobom z niepełnosprawnością ruchową oraz obszarów udziału w życiu społecznym, publicznym i politycznym takich osób. Do pomiaru zmiennych socjodemograficznych (płeć, wiek, rodzaj szkoły, miejsce zamieszkania) służyły pytania zawarte w metryczkach narzędzi badawczych. Zebrane dane posłużyły do scharakteryzowania grupy osób badanych.

Próba badawcza i jej dobór

Założono próbę badawczą liczącą 330 osób pobierających naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, 373 w technikach oraz 373 w liceach ogólnokształcących. Wymaganą liczbę osób w badaniu wyłoniono na podstawie pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) danych uzyskanych dzięki uprzejmości Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy. Dobór uczestników do badania miał charakter losowo-warstwowy. Polegał on na podziale populacji (tu uczniów szkół ponadgimnazjalnych) na jednorodne i zróżnicowane warstwy (różne rodzaje szkół: liceum, technikum, szkoła zawodowa). W badaniach wzięło udział 1130 uczniów szkół ponadgimnazjalnych w województwie kujawsko-pomorskim, ze względu na niekompletność udzielanych przez niektórych respondentów odpowiedzi do analizy wybrano 1076 przypadków. Badania prowadzone były w Bydgoszczy, Toruniu oraz Włocławku od stycznia do czerwca 2016 r.

Charakterystyka badanych osób

Podział badanych pod względem płci pokazuje, że grupy dziewcząt (49,91%) i chłopców (50,09%) były równoliczne. Podobnie klasyfikacja

respondentów na podstawie miejsca zamieszkania pokazuje, że grupy mieszkańców wsi (49,07%) i mieszkańców miast (50,93%) były równoliczne. Uczestnicy badania mieli od 16 do 20 lat. Najwięcej respondentów uczyło się w technikach (35,30%) i liceach (34,40%). Najmniej liczna była grupa uczniów szkół zawodowych (30,30%).

Wiedza młodzieży na temat niepełnosprawności ruchowej i jej zróżnicowanie w świetle badań własnych

Wstępem do opisanego posiadanej przez młodzież wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej oraz jej zróżnicowania uczynię odwołanie do statystyk opisowych odnoszących się do tej zmiennej i jej komponentów (ogólnego rozumienia pojęcia niepełnosprawności ruchowej, praw i form pomocy osobom z niepełnosprawnością ruchową oraz obszarów partycypacji osób z niepełnosprawnością ruchową).

Tabela 1. Statystyki opisowe dla zmiennej „wiedza na temat niepełnosprawności ruchowej”

zmienna	N	wartość min.	wartość min.	wartość max.	odchylenie standardowe	skośność	kurtoza	K-S	poprawka Lillieforsa	p
ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności ruchowej	1076	6,74	0	11	2,36	-0,61	0,06	0,16	< 0,01	< 0,01
prawa i formy pomocy	1076	4,89	0	12	2,51	0,16	-0,35	0,97	< 0,01	< 0,01
obszary partycypacji osób z niepełnosprawnością ruchową	1076	11,40	0	15	4,63	-1,27	0,32	0,27	< 0,01	< 0,01
wiedza	1076	23,05	0	37	8,03	-0,98	0,20	0,17	< 0,01	< 0,01

K-S – wartość testu Kołomogorowa-Smirnowa¹; poprawka Lillieforsa – poprawka testu K-S.

Źródło: opracowanie własne.

W narzędziu badającym wiedzę młodzieży na temat niepełnosprawności ruchowej badani mogli zdobyć maksymalnie 38 punktów, jednak

1 Służy do weryfikacji hipotezy o nieistotności różnicy badanego rozkładu zmiennej z rozkładem normalnym.

żaden z respondentów tyłu nie uzyskał. Najwyższy wynik to 37 punktów, osiągnięty przez trzy osoby (0,28% całej badanej grupy), największa liczba badanych (88 osób, co stanowiło 8,18% badanej populacji) uzyskała 26 punktów. Najniższy wynik w teście to 0 punktów (uzyskało go sześć osób, co stanowi 0,56% badanej populacji). Średnie wyniki w zakresie wiedzy na temat obszarów partycypacji oraz w zakresie wiedzy są niższe niż wartość przeciętna.

Wielkość odchylenia standardowego wskazuje na duże zróżnicowanie wyników uzyskiwanych przez badanych, zarówno jeśli chodzi o ich ogólną wiedzę dotyczącą niepełnosprawności ruchowej, jak i poszczególne jej wymiary (ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności ruchowej, praw osób z niepełnosprawnością ruchową i form pomocy takim osobom oraz obszarów partycypacji).

Kolejnym elementem charakterystyki zmiennej „wiedza na temat niepełnosprawności ruchowej” będzie analiza jej zróżnicowania w grupie badanych uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Tabela 2. Różnicowanie wiedzy: ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności przez typ szkoły (jednoczynnikowa ANOVA)

ORPN	SS	Df	MS	F	p
wyraz wolny	48663,03	1	48663,03	9126,066	< 0,01
szkoła	287,54	2	143,77	26,962	< 0,01
błąd	5742,90	1077	5,33		

ORPN – ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności; SS – suma kwadratów odchyłeń od średniej arytmetycznej; Df – liczba stopni swobody²; MS – efekt średniokwadratowy³; F – wartość testu Fishera⁴; p – poziom istotności statystycznej; wyraz wolny – występująca stała.

Źródło: opracowanie własne.

Szkoła jest czynnikiem różnicującym ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności. W związku z tym wykonano porównania między

2 Liczba niezależnych wyników obserwacji pomniejszona o liczbę związków, które łączą te wartości ze sobą.

3 Służy do porównywania wariacji odnoszącej się do zmienności między grupami.

4 Służy do porównywania średniego kwadratu odchyłeń standardowych.

typami szkół, aby sprawdzić, w jaki sposób typ szkoły różnicował wiedzę badanych w zakresie niepełnosprawności.

Tabela 3. Efekt główny typu szkoły i ogólnego rozumienia pojęcia niepełnosprawności

zmienna zależna	liceum ogólnokształcące		technikum		zasadnicza szkoła zawodowa		ANOVA		
	M	SE	M	SE	M	SE	F (2, 1077)	p	ηp^2
ORPN	7,45 _a	0,10	6,42 _b	0,11	2,86 _c	0,16	26,96	< 0,01	0,05

ORPN – ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności; M – średnia; SE – błąd standardowy;

F – rozkład Snedecora; p – poziom istotności statystycznej; ηp^2 kwadrat – siła efektu.

Litery w indeksach dolnych służą do wskazania grup różniących się w sposób istotny statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Największą wiedzę na temat niepełnosprawności ruchowej w zakresie ogólnego rozumienia tego pojęcia posiadali uczniowie liceów ogólnokształcących, mniejszą uczniowie techników, najniższą zaś uczniowie zasadniczych szkół zawodowych.

Tabela 4. Różnicowanie wiedzy: prawa osób z niepełnosprawnością ruchową i formy zapewniania im pomocy przez typ szkoły (jednoczynnikowa ANOVA)

PFP	SS	Df	MS	F	p
wyraz wolny	25231,22	1	25231,22	4524,77	< 0,01
szkoła	812,36	2	406,18	72,84	< 0,01
błąd	6005,61	1077	5,58		

PFP – prawa i formy pomocy dla osób z niepełnosprawnością ruchową;

SS – suma kwadratów odchyłeń od średniej arytmetycznej; Df – liczba stopni swobody;

MS – efekt średniokwadratowy; F – wartość testu Fishera; p – poziom istotności statystycznej; wyraz wolny – występująca stała.

Źródło: opracowanie własne.

Szkoła jest czynnikiem różnicującym wiedzę na temat praw osób z niepełnosprawnością ruchową i form zapewniania im pomocy.

Aby sprawdzić, w jaki sposób typ szkoły różnicował ten obszar wiedzy badanych, porównano typy szkół.

Tabela 5. Efekt główny typu szkoły i praw osób z niepełnosprawnością ruchową i form zapewniania im pomocy

zmienna zależna	liceum ogólnokształcące		technikum		zasadnicza szkoła zawodowa		ANOVA		
	M	SE	M	SE	M	SE	F (2, 1077)	p	η^2
PPF	5,83 _a	0,13	5,03 _a	0,12	3,68 _b	0,13	72,84	< 0,01	0,12

PPF – prawa i formy pomocy dla osób z niepełnosprawnością ruchową; M – średnia;

SE – błąd standardowy; F – rozkład Snedecora; p – poziom istotności statystycznej;

η^2 kwadrat – siła efektu.

Litery w indeksach dolnych służą do wskazania grup różniących się w sposób istotny statystycznie na poziomie $p < 0,05$ (jednakowe litery oznaczają brak istotnych różnic).

Źródło: opracowanie własne.

Badani licealiści i uczniowie techników mieli większą niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych wiedzę na temat praw osób z niepełnosprawnością ruchową i form zapewniania im pomocy.

Tabela 6. Różnicowanie wiedzy: obszary partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością ruchową przez typ szkoły (jednoczynnikowa ANOVA)

PART	SS	Df	MS	F	p
wyraz wolny	137786,2	1	137786,2	7103,32	< 0,01
szkoła	2199,7	2	1099,9	56,70	< 0,01
błąd	20891,1	1077	19,4		

PART – partycypacja; SS – suma kwadratów odchyień od średniej arytmetycznej;

Df – liczba stopni swobody; MS – efekt średniokwadratowy; F – wartość testu Fishera;

p – poziom istotności statystycznej; wyraz wolny – występująca stała;

błąd – oszacowanie możliwości błędu statystycznego.

Źródło: opracowanie własne.

Typ szkoły, do której uczęszczają osoby badane, różnicuje ich wiedzę na temat obszarów partycypacji społecznej osób z niepełnosprawno-

ścią ruchową. W celu weryfikacji tego założenia wykonano porównania między typami szkół.

Tabela 7. Efekt główny typu szkoły i obszarów partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością ruchową

zmienna zależna	liceum ogólnokształcące		technikum		zasadnicza szkoła zawodowa		ANOVA		
	M	SE	M	SE	M	SE	F (2, 1077)	p	η^2
	PART	13,08 _a	0,17	11,44 _b	0,23	9,48 _c	0,29	56,70	< 0,01

PART – partycypacja; M – średnia; SE – błąd standardowy; F – rozkład Snedecora;

p – poziom istotności statystycznej; η^2 kwadrat – siła efektu.

Litery w indeksach dolnych służą do wskazania grup różniących się w sposób istotny statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Największą wiedzę na temat obszarów partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością ruchową posiadali licealiści, mniejszą uczniowie techników, najmniejszą zaś uczniowie zasadniczych szkół zawodowych.

Tabela 8. Różnicowanie wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej przez typ szkoły (jednoczynnikowa ANOVA)

wiedza	SS	Df	MS	F	p
wyraz wolny	563865,8	1	563865,8	9924,04	< 0,01
szkoła	8393,6	2	4196,8	73,86	< 0,01
błąd	61193,2	1077	56,8		

SS – suma kwadratów odchyłeń od średniej arytmetycznej; Df – liczba stopni swobody;

MS – efekt średniokwadratowy; F – wartość testu Fishera; p – poziom istotności statystycznej; wyraz wolny – występująca stała; błąd – oszacowanie możliwości błędu statystycznego.

Źródło: opracowanie własne.

Typ szkoły, do której uczęszczają respondenci, różnicuje ich wiedzę na temat niepełnosprawności ruchowej. Aby sprawdzić, w jaki sposób typ szkoły różnicował wiedzę badanych, wykonano porównania między typami szkół.

Tabela 9. Efekt główny typu szkoły i wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej

zmienna zależna	liceum ogólnokształcące		technikum		zasadnicza szkoła zawodowa		ANOVA		
	M	SE	M	SE	M	SE	F (2, 1077)	p	ηp^2
wiedza	26,37 _a	0,31	22,90 _b	0,38	19,43 _c	0,50	73,86	< 0,01	0,12

M – średnia; SE – błąd standardowy; F – rozkład Snedecora; p – poziom istotności statystycznej; ηp^2 kwadrat – siła efektu.

Litery w indeksach dolnych służą do wskazania grup różniących się w sposób istotny statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Największy zasób wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej mieli uczniowie liceów ogólnokształcących, mniejszą wiedzę cechowali się uczniowie techników, najmniejszą zaś uczniowie zasadniczych szkół zawodowych.

Postawy młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością ruchową

Postawy wobec osób z niepełnosprawnością ruchową badano za pomocą skali własnego autorstwa, skonstruowaną do badania postaw młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością ruchową. Badani mogli uzyskać wyniki w skali od 24 do 120 punktów (od 9 do 45 punktów dla komponentu afektywno-oceniającego, od 7 do 35 dla komponentu behawioralnego oraz od 8 do 40 punktów dla komponentu poznawczego; punkty sumowano i dzielono przez liczbę odpowiadających komponentowi postawy pytań). Im wyższy wynik w skali, tym bardziej pozytywnie nacechowana postawa.

Tabela 10. Statystyki opisowe dla zmiennej „postawy wobec osób niepełnosprawnych ruchowo”

zmienna	N	M	min.	max.	R	SD	As	K	K-S	poprawka Lillieforsa	p
K_AO	1080	33,21	10	45	35	5,83	-0,19	-0,40	0,70	< 0,01	< 0,01
K_B	1080	22,02	10	35	25	3,84	0,35	0,56	0,80	< 0,01	< 0,01
K_P	1080	26,99	11	40	29	4,69	0,04	-0,28	0,77	< 0,01	< 0,01
PWNR	1080	82,22	48	120	72	11,61	0,14	-0,42	0,68	< 0,01	< 0,01

M – średnia; R – rozstęp; SD – odchylenie standardowe; As – skośność; K – kurtოza; min. – wartość minimalna; max. – wartość maksymalna; K-S – wartość testu Kołomogorowa-Smirnowa; poprawka Lillieforsa – poprawka testu K-S; K_AO – komponent afektywno-oceniający; K_B – komponent behawioralny; K_P – komponent poznawczy; PWNR – postawy wobec osób z niepełnosprawnością ruchową.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują wyniki przedstawione w tabeli 10, wśród badanej młodzieży największe rozproszenie wyników odnosiło się do komponentu afektywno-oceniającego postawy, najmniejsze zaś dla behawioralnego. Również w komponencie afektywno-oceniającym rozrzut wyników wokół średniej był największy, najmniejszy zaś w komponencie behawioralnym. Największa różnica między maksymalnym i minimalnym wynikiem odnosiła się do komponentu afektywno-oceniającego, najniższa zaś do komponentu behawioralnego.

Tabela 11. Uśrednione wyniki uzyskane przez badanych w skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością ruchową

zmienna	N	M	min.	max.
K_AO	1080	3,69	1	5
K_B	1080	3,14	1	5
K_P	1080	3,45	1	5
PWNR	1080	3,45	2	5

K_AO – komponent afektywno-oceniający; K_B – komponent behawioralny; K_P – komponent poznawczy; PWNR – postawy wobec osób z niepełnosprawnością ruchową; M – średnia, min. – wartość minimalna; max. – wartość maksymalna.

Źródło: opracowanie własne.

Odnosząc wyniki zaprezentowane w powyższej tabeli do hipotetycznego kontinuum postaw w skali Likerta (1–2 – postawy silnie negatywne, 3 – postawa neutralna, 4–5 – postawy silnie pozytywne), możemy oszacować stopień akceptacji zjawisk, poglądów czy, jak w tym wypadku, postaw (Marody 1976). Postawy badanych wobec osób z niepełnosprawnością ruchową cechują się umiarkowanym nasileniem, nie są silnie negatywne ani silnie pozytywne. Podobnie wyniki przedstawiają się dla każdego z komponentów postawy.

Wiedza na temat niepełnosprawności ruchowej a postawy młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością ruchową w świetle badań własnych

W celu weryfikacji zależności między postawą uczniów szkół ponadgimnazjalnych wobec osób z niepełnosprawnością ruchową a ich wiedzą w tym zakresie zbadano siłę związków tych zmiennych. Ze względu na zgodność rozkładu zmiennych z rozkładem normalnym siłę związków określano za pomocą współczynnika korelacji r -Pearsona (służy do sprawdzania, czy dwie zmienne ilościowe są ze sobą powiązane związkiem liniowym). Oznaczone współczynniki korelacji były istotne na poziomie $p = 0,05$.

Tabela 12. Wartość współczynnika korelacji r -Pearsona dla zmiennych „postawy wobec osób z niepełnosprawnością ruchową i wiedza na temat niepełnosprawności ruchowej”

zmienne	ORPN	PFP	PART	wiedza
K_AO	0,19	0,32	0,31	0,34
K_B	0,13	0,20	0,15	0,19
K_P	0,17	0,27	0,27	0,29
PWNR	0,21	0,33	0,31	0,34

K_AO – komponent afektywno-oceniający; K_B – komponent behawioralny;

K_P – komponent poznawczy; PWNR – postawy wobec osób z niepełnosprawnością ruchową; ORPN – ogólne rozumienie pojęcia niepełnosprawności; PFP – prawa i formy pomocy dla osób z niepełnosprawnością ruchową; PART – partycypacja.

Źródło: opracowanie własne.

Uogólnienie danych na temat postaw młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością ruchową (również ich poszczególnych komponent-

tów) wykazuje istotne statystycznie związki z uogólnioną wiedzą na temat niepełnosprawności ruchowej oraz jej poszczególnymi aspektami. Słaby związek zaznacza się między postawami oraz ogólnym rozumieniem pojęcia niepełnosprawności. Im wyższa wiedza dotycząca przyczyn, występowania, cech charakteryzujących niepełnosprawność ruchową, możliwości i ograniczeń osób żyjących z tą formą niepełnosprawności, tym bardziej pozytywne nastawienie emocjonalne, poznawcze i behawioralne wobec osób doświadczających niepełnosprawności ruchowej. Związek o przeciętnej sile łączy wiedzę na temat praw osób z niepełnosprawnością ruchową i form zapewniania im pomocy z postawami wobec osób z niepełnosprawnością ruchową. Im większa wiedza na temat praw i form pomocy dla osób z niepełnosprawnością ruchową, tym bardziej pozytywne nastawienie emocjonalne, poznawcze oraz dyspozycja do pozytywnych zachowań wobec osób z niepełnosprawnością ruchową. Podobnie jest z zależnością między postawą a wiedzą uczniów na temat partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością ruchową – łączy je związek o przeciętnej sile. Im większa wiedza na temat możliwości uczestnictwa osób z niepełnosprawnością ruchową w życiu społecznym, publicznym i politycznym, tym bardziej pozytywne nastawienie emocjonalne, poznawcze oraz dyspozycja do pozytywnych zachowań wobec osób z niepełnosprawnością ruchową.

Podsumowując, istnieje związek między postawami uczniów szkół ponadgimnazjalnych a ich wiedzą na temat niepełnosprawności ruchowej. Związek ten cechuje się przeciętną siłą. Im wyższa wiedza uczniów na temat niepełnosprawności ruchowej, tym bardziej pozytywne są ich postawy wobec osób z niepełnosprawnością ruchową. Wiedza na temat niepełnosprawności ruchowej wykazuje najslabszy związek z behawioralnym komponentem postaw, najsilniejszy zaś z komponentem afektywno-oceniającym.

Wnioski

Wiedza młodzieży na temat niepełnosprawności ruchowej jest zróżnicowana. Czynnikiem różnicującym ogólną znajomość tego zagadnienia jest typ szkoły, w której młodzież pobiera naukę. Największą wiedzę dotyczącą tych zagadnień mają uczniowie liceów ogólnokształcących, najmniejszą zaś uczniowie szkół zawodowych. Typ szkoły różnicuje również zasoby wiedzy dotyczącej praw osób z niepełnosprawnością ruchową i form zapewniania im pomocy. Największe zasoby wie-

dzy dotyczącej tych zagadnień mają uczniowie liceów i techników, najmniejsze zaś uczniowie szkół zawodowych. Typ szkoły różnicuje także wiedzę badanych na temat obszarów partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością ruchową. Największy zasób wiedzy dotyczący tych zagadnień mają uczniowie liceów, najmniejszy zaś uczniowie szkół zawodowych. Reasumując, wiedza badanych na temat niepełnosprawności ruchowej zależy od typu szkoły, w jakiej kształci się młodzież. Największą wiedzę mają uczniowie liceów, najmniejszą zaś uczniowie szkół zawodowych.

Postawy badanych uczniów wobec osób z niepełnosprawnością ruchową cechują się umiarkowanym nasileniem, nie są ani silnie negatywne, ani silnie pozytywne. Zachodzi związek między posiadaną przez młodzież wiedzą na temat niepełnosprawności ruchowej a postawami uczniów wobec osób funkcjonujących z tym rodzajem niepełnosprawności. Im większa wiedza, tym bardziej pozytywne postawy. Znajduje to odzwierciedlenie w poszczególnych komponentach postaw. Wiedza dotycząca ogólnego rozumienia pojęcia niepełnosprawności ruchowej, praw osób dotkniętych tą formą niepełnosprawności i form zapewniania im pomocy, a także obszarów ich partycypacji społecznej sprzyja posiadaniu pozytywnego nastawienia emocjonalnego, poznawczego oraz pozytywnych zachowań wobec osób z niepełnosprawnością ruchową.

Rezultaty badań wskazują potrzebę wprowadzenia do szkół programów wychowawczych, których celem byłoby przekazanie uczniom, bez względu na typ szkoły, wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej. Jest to jeden z czynników niezbędnych do kształtowania właściwych postaw wobec osób z tego typu niepełnosprawnością.

W tym miejscu warto podkreślić rolę szkoły w kształtowaniu pozytywnych postaw nie tylko wobec osób z niepełnosprawnością ruchową, ale wobec osób z wszelkimi rodzajami niepełnosprawności. Szkoła ma spełniać wobec swoich wychowanków nie tylko funkcje wychowawcze, ma także za zadanie wyposażać ich w wiedzę i umiejętności. Każdy człowiek przechodzi kilka etapów edukacji, do szkoły trafia we wczesnym dzieciństwie. Szkoła jako instytucja wychowawcza ma możliwość wspierania rozwoju człowieka w każdym aspekcie, także jego stosunku wobec innych ludzi. Wszelkie instytucje edukacyjne, począwszy od przedszkola a kończąc na szkołach wyższych, powinny przeciwdziałać powstawaniu uprzedzeń społecznych, postaw nacechowanych niechęcią i wrogością. Szkoły powinny stać się miejscem spotkań z pro-

blematyką niepełnosprawności. To w nich młodzi ludzie powinni zdobywać wiedzę na temat niepełnosprawności, jej form, występowania, a także możliwości pomocy osobom z niepełnosprawnościami. Szkoła poprzez swój program wychowawczy ma możliwość stworzyć uczniom przestrzeń budowania życiowych doświadczeń, m.in. dzięki kontaktowi z osobami z niepełnosprawnościami, to zaś z pewnością zaprocentuje obiektywizacją w spojrzeniu na funkcjonowanie tych ludzi.

Szkoła poprzez propagowanie idei wolontariatu może przyczynić się do wzbogacenia nie tylko wiedzy teoretycznej na temat niepełnosprawności u uczniów, ale i wiedzy płynącej z życia. Pozwoliłoby to młodym ludziom na przełamanie stereotypowego wizerunku osób z niepełnosprawnościami jako słabych, lęklwych, skazanych na pomoc innych. Umożliwienie młodzieży działania na rzecz innych osób, m.in. z niepełnosprawnościami, i zachęcanie do tego stałoby się znamienitą okazją do doświadczania w praktyce nie tylko tego, że osoby niepełnosprawne to biorcy pomocy, ale również tego, że to równowartościowi partnerzy w relacji, którzy sami też dają coś od siebie. Co więcej, mogłoby się to stać okazją do pokazania młodym ludziom zarówno tego, że osoby z niepełnosprawnościami mają również twórcze możliwości, jak i tego, że potrafią wchodzić w pełne i wartościowe relacje społeczne, które ubogacają każdego, kto w nich uczestniczy. Wzbogacenie młodzieży w wiedzę na temat niepełnosprawności m.in. ruchowej i stwarzanie im możliwości działania na rzecz osób z niepełnosprawnościami lub współdziałania z nimi byłoby pozytywnym doświadczeniem i świetną okazją do podjęcia próby przemodelowania wartości społecznych, a także sposobnością doświadczenia i przepracowania wartości prospołecznych.

Wiedza dotycząca niepełnosprawności ruchowej jest potrzebna także do tego, aby nastawienia społeczne wobec osób funkcjonujących z tym rodzajem niepełnosprawności opierać na rzetelnej podbudowie, a nie pogłębiać stereotypowe przekonania dotyczące osób dotkniętych tym rodzajem niepełnosprawności i ich miejsca w życiu społecznym. Co więcej, przekazywanie wiedzy młodym ludziom, którzy są motorem zmian w społeczeństwie, może przyczynić się do uczynienia ich bardziej otwartymi i normalizacji współżycia społecznego na zasadzie równych praw.

3

Środowisko uczniów i narzędzia wyrównywania szans w edukacji

Środowisko lokalne jako czynnik różnicujący edukację szkolną dziecka

Bożena Matyjas

W rozdziale przedstawiono pojęcie środowiska lokalnego, które stanowi czynnik różnicujący szanse edukacyjne dzieci. Scharakteryzowano nie tylko uwarunkowania szkolne w kontekście specyfiki szkół wiejskich i miejskich/wielkomiejskich, i rodzinne, ale także szeroko rozumianego środowiska lokalnego, wszystkie bowiem określają szanse edukacyjne, zawodowe i życiowe dzieci. Zaprezentowane rozważania dotyczą dwóch ostatnich dekad polskiej rzeczywistości polityczno-społecznej, oświatowej i edukacyjnej. Podjęto w nich także próbę określenia dalszej perspektywy funkcjonowania szkół wiejskich i miejskich oraz ich roli w wyrównywaniu możliwości edukacyjnych dzieci, aby miały w przyszłości szansę na lepsze życie.

— Słowa kluczowe:

środowisko lokalne

wieś

miasto

szanse edukacyjne dzieci

Local community as a factor diversifying school education

Bożena Matyjas

The chapter discusses the idea of a local community as a factor affecting educational opportunities of children. It describes not only rural and urban schools specific conditions and family background, but also broadly defined local community. All these factors influence educational, professional and life chances of children. Presented considerations concern the last two decades of socio-political and educational reality in Poland. The author attempts to define future prospects of rural and urban schools and their role in providing equal educational opportunities for children to increase their chances for better life.

— **Keywords:**

local community

rural area

urban area

educational opportunities for children

Wprowadzenie

Środowisko lokalne rozumiane jest na gruncie pedagogiki społecznej jako określone terytorium ludzi je zamieszkujących, połączonych więziami osobowymi, oraz kompleks instytucji działających w jego obrębie (Pilch 2007, s. 412). To także elementy otoczenia przyrodniczego oraz wychowawcze oddziaływanie całej struktury i wszystkich elementów wchodzących w skład terytorium lokalnego. Pedagogika społeczna przedstawia zatem klasyczne i uniwersalistyczne ujęcie definicyjne środowiska lokalnego, które zostało przyjęte i upowszechnione w obfitym nurcie badań monograficznych środowisk wiejskich, małomiasteczkowych, w bogatej literaturze pamiętnikarskiej, która dokumentowała – oprócz losów indywidualnych – obraz środowiska lokalnego (tamże, s. 413).

Środowisko lokalne jest pojęciem wywodzącym się z refleksji filozoficznej i socjologicznej nad warunkami życia ludzkiego i ich wpływem na procesy poznania i wychowania. Pojęcie to jest także rozumiane jako środowisko wychowawcze, szerzej – socjalizacyjne, stąd też duże zainteresowanie tym pojęciem, jego desygnatami na gruncie pedagogiki (społecznej). Definicja pedagogiczna środowiska lokalnego, w odróżnieniu od definicji socjologicznych, zawsze zmierza do zaakcentowania jego funkcjonalnego charakteru (wychowanie, socjalizacja, oddziaływanie kultury, przyrody).

Pedagogika społeczna, nawiązując do klasycznych definicji środowiska lokalnego, podjęła się reinterpretacji tego pojęcia, przypisując mu nowe określenia, np. mała ojczyzna, przestrzeń życia, przestrzeń edukacyjna, wspólnota, świat człowieka, środowisko globalne. To nowe podejście do środowiska lokalnego odchodzi od orientacji formalno-instytucjonalnej, uprzedmiotawiającej podmioty środowiskowe, w kierunku humanizacji środowiska lokalnego: przywiązywania wagi do relacji międzyludzkich, inwencji i twórczości ludzi rozwijającej się dzięki dobrowolności, wolności, uznawanych i preferowanych wartości (tamże, s. 430). W proponowanym ujęciu człowiek przynależący / grupa społeczna przynależąca do danego środowiska lokalnego angażują się w życie otaczającego środowiska i danej społeczności.

Środowisko lokalne oddziałuje bezpośrednio lub pośrednio na jednostkę, grupę, społeczność na zasadzie sprzężenia zwrotnego, zaś jednostka, grupa czy społeczność kształtują, kreują środowisko/terytorium, które zamieszkują. To novum we współczesnym podejściu pedagogiki,

zwłaszcza pedagogiki społecznej – własna aktywność konkretnych podmiotów środowiskowych w celu zmiany lub modyfikacji środowiska lokalnego dla stworzenia jak najlepszych warunków integralnego rozwoju, socjalizacji, wychowania czy edukacji.

W literaturze socjologicznej i pedagogicznej obowiązuje wiele typologii środowiska lokalnego uwzględniających różne kryteria. W niniejszych rozważaniach przyjęto kryterium ze względu na cechy terytorialne, tj. wieś i miasto. W ich zakresie wyodrębnia się kategorie bardziej szczegółowe: ilościowe – z uwagi na liczbę mieszkańców (wieś mała, średnia, duża; małe, średnie, duże miasto), a także jakościowe, np. charakter stosunków społecznych, uczestnictwo w kulturze (Wiński 2007, s. 432).

W swoich dalszych rozważaniach odnoszę się do środowiska lokalnego wsi, a także środowiska lokalnego miasta jako czynników różnicujących warunki życia i edukacji dzieci.

Środowisko wiejskie i miejskie w kontekście szans edukacyjnych dzieci

Środowisko wiejskie

Na wstępie chciałabym scharakteryzować środowisko wiejskie jako miejsce edukacji szkolnej dzieci. Jednocześnie pragnę podkreślić, że: w Polsce występują zróżnicowane środowiska wiejskie, które podlegają nieustannym przeobrażeniom: demograficznym, ekonomicznym, socjokulturowym. Stan ten zależy głównie od ogólnych przeobrażeń gospodarczych i społeczno-politycznych w kraju, a także od wielkości i położenia geograficznego danej wsi. W kontekście funkcjonowania szkół na terenach wiejskich należy wymienić reformę edukacji, która bezpośrednio określa warunki organizacyjne, kadrowe i programowe szkół. Dlatego też wszelkie analizy odnoszące się do środowiska wiejskiego są bardzo utrudnione, ponieważ w literaturze przedmiotu brakuje uzgodnionej definicji tego, co rozumie się przez wieś czy strefę wiejską. Zazwyczaj wymienia się cztery kryteria, według których wyodrębnia się wieś, określające definicje środowiska wiejskiego. Są to: kryterium demograficzne (liczba mieszkańców), kryterium administracyjne (typ władzy lokalnej działającej na danym terenie), kryterium zatrudnienia (społeczność żyje głównie z pracy na roli) oraz kryterium wieloczynnikowe (połączenie cech demograficznych, geograficznych i ekonomicznych

danej miejscowości) (Papież 2007, s. 425). Najczęściej w badaniach pedagogiki społecznej używa się tego ostatniego kryterium. Wynika to z definicji środowiska lokalnego/wiejskiego, które stanowi zespół czynników społeczno-kulturowych, gospodarczych i przyrodniczych. W jego skład wchodzi nie tylko środowiskowe instytucje, placówki i grupy społeczne, ale także cały kontekst geograficzny i społeczno-kulturowy, np. warunki klimatyczne, stan zieleni, tradycje kulturowe (Matyjas 2012, s. 114). Można więc tu dostrzec także takie wymiary środowiska lokalnego wiejskiego, jak: terytorialny, demograficzny, instytucjonalny, kulturowy i regulacyjny. Do najważniejszych cech odróżniających wieś od miasta należą: niewielkie, w sensie geograficznym, rozmiary skupisk ludzkich (gęstość zaludnienia), stan tożsamości grupowej jej mieszkańców oraz specyficzne więzi ekonomiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne (Papież 2007, s. 427).

Środowisko lokalne/wiejskie podlega w ostatnich dziesięcioleciach szybkim przemianom, które zostały zapoczątkowane w 1989 r. wraz ze zmianą ustroju polityczno-społecznego, a kontynuowano je i rozwijano po 2004 r., po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Mają one wymiar zarówno pozytywny, jak i negatywny. Do ich pozytywnych skutków zalicza się przeobrażenia struktury społeczno-zawodowej, edukacyjnej i kulturowej wsi, modernizację środowiska mieszkalnego oraz wiejskiego sposobu życia i systemu wartości. Negatywne aspekty przeobrażeń to depopulacja (odpływ młodych ludzi ze wsi), „zagarnianie” krajobrazu wiejskiego przez mieszkańców miast, tzw. migracja „wahadłowa”, a także osłabienie więzi osobowych między mieszkańcami ze względu na „globalny” pośpiech, zapracowanie (Matyjas 2012, s. 114–115).

Charakteryzując współczesną polską wieś, należy podkreślić, że jej obecny obraz został określony przez historię, tradycję, poziom gospodarowania, położenie (region Polski), specyfikę gospodarki, warunki, styl życia mieszkańców, ich wykształcenie, infrastrukturę itp. (tamże, s. 53). Kluczową rolę odegrały tutaj także procesy urbanizacji i modernizacji, które zmieniały i nadal zmieniają obraz polskiej wsi. Znaczące zmiany polskiej wsi nastąpiły w ostatnich trzech dekadach. Zapoczątkowały je przemiany ustrojowe: polityczno-społeczne (system demokratyczny), kulturowe, gospodarcze (struktura własności, produkcji, zarządzania). Zestawiono je w literaturze przedmiotu ze środowiskiem miejskim (ujęcie dychotomiczne) – tradycji przeciwstawiano nowoczesność. Wieś łączono ze społecznością tradycyjną, miasto natomiast z nowocze-

snością. W dzisiejszej refleksji socjologicznej (socjologia wsi) kładzie się nacisk na przenikanie się obu traktowanych opozycyjnie porządków, wskazując na hybrydalny charakter istniejących form organizacji społecznej (Szczepański 1989, s. 42–44).

Na początku XXI wieku rozpoczęły się także przemiany strukturalne polskiej wsi, są one jednak słabe – nadal na polskiej ziemi rolniczej dominują gospodarstwa małe i średnie (do 20 na UR). Powoli przebiegają także przemiany pod kątem struktury gospodarstw pod względem ich wielkości ekonomicznej. Porównanie struktury rolnictwa polskiego z rolnictwem pozostałych krajów Unii Europejskiej, uwzględniające strukturę wielkości ekonomicznej gospodarstw rolnych, dowodzi, że w tym aspekcie dystans dzielący rolnictwo polskie od rolnictwa innych krajów UE jest jeszcze większy niż w przypadku struktury obszarowej gospodarstw rolnych (Poczta 2010, s. 42).

Na tle krajów europejskich największą bolączką polskiej wsi/rolnictwa jest niska wydajność pracy. Mimo bardzo wysokiej liczby chętnych do pracy zasoby ziemi i kapitału są za małe i przez to stwierdza się niski dochód per capita u pracujących w rolnictwie i brak możliwości rozwoju w przypadku większości gospodarstw rolnych (Matyjas 2012, s. 54). Polska należy do krajów rozwijających się, co ma swoje konsekwencje w odniesieniu do wsi i rolnictwa. Postępująca globalizacja ma w tym znaczący udział. Zmienia bowiem charakter polityki rolnej i zajmowania się dochodami rolników na propagowanie polityki długoterminowej wyznaczanej takimi kwestiami, jak: perspektywiczne sposoby użytkowania ziemi, problem ochrony środowiska naturalnego i kulturowego związanego z rolnictwem i obszarami wiejskimi oraz problem bardziej równomiernego zaopatrzenia w „dobrą żywność” jak największej liczby ludności (Gorlach 2004, s. 221). Nowe mechanizmy polityki rolnej, wprowadzane przez instytucje globalne (wspólnotowe, ponadnarodowe) za sprawą doradztwa, co się opłaca produkować i jak należy to robić, sprzyjają bardziej różnicowaniu niż ujednocnianiu polskiego rolnictwa i wsi. Rolnik traci jednak bezpośredni wpływ na charakter i zakres produkcji na rzecz globalnych korporacji, firm konsultingowych, organizacji pozarządowych itp. (Gorlach, Nowak 2010, s. 158).

Według Jerzego Wilkina integracja Polski z UE przyniosła także wiele pozytywów, m.in.: dezagrarizację, zmiany funkcji obszarów wiejskich, dywersyfikację dochodów rolników i unowocześnianie sposobu produkcji żywności. Pozwoliła mieszkańcom wsi

„zbliżyć się do Polski (ujmowanej całościowo) pod względem poziomu dochodów, dostępu do infrastruktury, edukacji i poczucia optymizmu, zadowolenia ze swojej sytuacji materialnej i dochodowej oraz wielu innych wyznaczników pozycji społecznej i gospodarczej. Oprócz tego u większości rolników wzmocniła poczucie godności i stabilizacji, także tej związanej z polityką rolną” (Wilkin 2010).

Wielu autorów (m.in. Krystyna Kutiak, Krystyna Szafraniec) wskazuje na nadal duże (mimo prawie trzech dekad transformacji ustrojowej) zróżnicowanie kulturowe i społeczne wsi (infrastruktura oświatowa, kulturalna, sportowa, niższe niż w miastach wykształcenie mieszkańców, ich aspiracje). Monika Kwiecińska-Zdrenka (2004, s. 100 i n.) uważa przekształcenia dokonujące się na wsi (od 1989 r.) za problem polityczny i społeczny. Jej zdaniem wieś postrzegana jest jako niemobilna, odporna na zmianę, często jej mieszkańcom przypisuje się cechy specyficznej mentalności, na którą mają składać się konserwatyzm, klientelizm, roszczeniowość, bierność. Wieś wydaje się według cytowanej autorki przestrzenią, która w niebezpieczny sposób skupia wiele niedostatków: niski poziom materialny życia mieszkańców, wynikający m.in. z niskich dochodów, w tym rent i emerytur oraz zasiłków dla bezrobotnych.

Jak już napisano wcześniej, polska wieś jest zróżnicowana – nie można jednocześnie wskazać na jej ogólny pozytywny lub negatywny obraz, chociaż ten drugi dominuje w dyskusjach i badaniach naukowych. Sytuacja rolników, wewnątrz zróżnicowana, zależy od takich kryteriów, jak: wielkość gospodarstwa rolnego, poziom uzyskiwanych dochodów, plany inwestycyjne. Wielu autorów wskazuje na dualny model rolnictwa w Polsce, w którym z jednej strony występuje duża liczba drobnych, stagnacyjnych i wielofunkcyjnych gospodarstw, z drugiej stosunkowo niewielka liczba gospodarstw potencjalnie rozwojowych, zwiększających obszar ziemi i skalę produkcji (Wilkin 2000).

Barbara Fedyszak-Radziejowska (2010, s. 67 i n.), opisując społeczności wiejskie pięć lat po akcesji do UE, używa sformułowania „sukces spóźnionej transformacji”. Sugeruje to, że zmiany na polskiej wsi uległy przyspieszeniu w wyniku integracji z UE, wzrósł też rolniczy optymizm (choć jest on ostrożny). W ocenie cytowanej autorki przemiany w rolnictwie przebiegają wolniej niż w innych obszarach życia (w tym w mieście),

ale w kierunku, który większość ekspertów uważa za pożądany. Wynika z tego, że wieś polska zmienia się bardzo dynamicznie, jest zdolna do wykształcenia impulsu rozwojowego. Potwierdzają to dane zawarte w *Raporcie o stanie wsi. Polska wieś 2018*. Jak podkreśla Jerzy Wilkin, inicjator i redaktor raportu, czas po wejściu Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. (do chwili obecnej) to najkorzystniejszy dla rolników i mieszkańców wsi okres w 100-letniej historii wolnej Polski – polskiej wsi i rolnictwa. Członkostwo w Unii Europejskiej wprowadziło rewolucyjne zmiany w uwarunkowaniach rozwoju polskiego rolnictwa, w polityce rolnej, kondycji ekonomicznej gospodarstw i warunkach życia ludności wiejskiej.

Środowisko lokalne/wiejskie stanowi kontekst, tło przemian zachodzących w polskiej oświacie, w szkołach funkcjonujących na terenach wiejskich. Zmiany polityczno-społeczne, ekonomiczne, kulturowe implikują funkcjonowanie szkół wiejskich. I chociaż oświata wiejska nadal boryka się z wieloma niedostatkami, jak np. likwidacja małych szkół, występujące w szkołach na wsi nierówności edukacyjne, zwłaszcza na terenach popegeerowskich (Pilch 2016): brak ciekawej oferty zajęć pozalekcyjnych, utrudniony do nich dostęp poprzez dojeżdżanie dzieci do szkoły, brak pracowni informatycznych i inne, to sytuacja ta zmienia się na lepsze. Z danych zawartych w *Diagnozie Społecznej z 2015 roku* dotyczącej warunków i jakości życia Polaków wynika, że korzystne zmiany w środowisku wiejskim obejmują: warunki oraz jakość kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach publicznych, dynamizację powszechności kształcenia, poziom aspiracji edukacyjnych i życiowych młodzieży wiejskiej, wyższe wskaźniki skolaryzacji na poziomie szkół średnich, świadomość edukacyjną znacznej części młodego pokolenia wiejskiego. Korzystne zmiany są znaczące dla oświaty wiejskiej i świadczą o pewnym postępie w porównaniu do lat wcześniejszych. Potwierdzają to również badania w zakresie podejmowania kształcenia na studiach przez młodzież wiejską. Pokazują one, że w 2003 r. w grupie osób 20–24-letnich kształciło się 39% młodzieży wiejskiej (Czapiński, Panek 2004), a w 2015 r. – 44%. W największych miastach było to prawie 79% (Czapiński, Panek 2015). Zauważalne korzystne zmiany w oświacie wiejskiej wynikają ze specyfiki transformacji ustrojowej, która dała możliwości zmiany struktury systemu edukacyjnego oraz przewartościowała idee polityczno-społeczne (Tyluś 2016, s. 70–71).

Dane z *Raportu o stanie wsi. Polska wieś 2018* dowodzą, że zmniejsza się luka edukacyjna i zakres wykluczenia cyfrowego na wsiach, co zwiększa szanse edukacyjne dzieci i młodzieży z terenów wiejskich¹. Należy jednak podkreślić, że dostępność do szkół wyższych młodzieży wiejskiej jest zróżnicowana i zależy w wielu przypadkach od statusu społeczno-ekonomicznego ich rodzin pochodzenia.

Jak dowodzi Urszula Tyluś (2016, s. 71),

„pomimo znaczącego postępu cywilizacyjnego wieś nadal zachowuje swoją specyfikę środowiskową i kulturową. Tworzą ją zjawiska społeczności wiejskiej, które charakteryzuje istnienie więzi pierwotnych, wyrażających się w stałych wartościach, obyczajowości i identyfikacji jednostki z rodziną oraz jej otoczeniem. Istotnym elementem kształtującym charakter wartości i obyczajowości jest świadomość społeczna mieszkańców wsi, którą wyznacza system przekonań w odniesieniu do wydarzeń politycznych, społecznych i kulturalnych, które pod wieloma względami różnią się od tych, które akceptowane są w środowisku miejskim”.

Z badań Władysława Misiaka (1999b, s. 328–329) wynika, że wieś wykazuje znaczne zróżnicowanie jako miejsce do życia, pracy, wychowania i edukacji w odniesieniu do miasta – niestety *in minus*. Potwierdzają to badania w pierwszej dekadzie i na początku drugiej dekady XXI wieku przeprowadzone przez Zbigniewa Kwiecińskiego, Monikę Kwiecińską-Zdrenkę, Krystynę Kutiak, Jana Papieża, Tadeusza Pilcha, Bożenę Matyjas i innych. Wynika z nich, że edukacja dzieci w środowiskach wiejskich znajduje się w pewnej dysproporcji do edukacji w miastach. Dysproporcja ta jest uwarunkowana wieloma czynnikami i przejawia się w wielu wymiarach. Mimo wielokrotnie stwierdzonych silnych wpływów ujednocających w ramach procesów urbanizacji (w tym miejskich wzorów życia) – środowiska wiejskie zachowują swoją specyfikę, a także odrębność.

1

Zob. www.fdpa.org.pl/polska-wies-2018 [dostęp: 12.11.2019].

Środowisko miejskie

Lokalne środowiska miejskie są zróżnicowane, podobnie jak środowiska wiejskie. W Polsce funkcjonują małe miasta – do 20 tys. mieszkańców, średnie do 100 tys. mieszkańców oraz duże – powyżej 100 tys. mieszkańców. Miasto to inaczej struktura przestrzenno-społeczna, aglomeracja miejska, obszar metropolitalny. W potocznym rozumieniu to obszar (przestrzeń) z pewnym typem zabudowy, określonymi wytworami ludzi, działaniami i symbolami, to także specyficzne obiekty architektoniczne (Segiet 2004, s. 265).

Znaczące różnice występują między miastami (małe, duże), a także w obrębie dużych miast. Występują w nich równolegle: osiedla/rejony śródmiejskie, ale i peryferyjne, rejony starej zabudowy i nowoczesne osiedla mieszkaniowe, rejony przemysłowe, handlowe, rekreacyjne – dzielnice bogate i biedne, zagrożone patologią społeczną. Inna sytuacja edukacyjna dzieci będzie w małym, inna w dużym, wielkomiejskim środowisku. Władysław Misiak (1999a, s. 135) dowodzi, że postępująca gospodarka rynkowa, jej prawidłowości powodują, że segregacja społeczno-przestrzenna w miastach się pogłębia, a w ślad za tym powiększają się różnice jakości środowisk wychowawczych, edukacyjnych w określonych częściach i osiedlach miast.

Środowisko miejskie to środowisko życia i edukacji dzieci, na które składają się: położenie geograficzne (Polska Centralna, Wschodnia, Zachodnia), stan infrastruktury oświatowej, kulturalnej, społecznej, zawodowej, usługowej, potencjał mieszkańców i inne. Miasto to środowisko wielu ofert kształcenia, które daje większe szanse rozwoju intelektualnego jednostce, dzieciom. „Miejski styl życia sprzyja zaspokojeniu wielu potrzeb i oferuje wiele możliwości:

- łatwiejszego zaspokajania potrzeb biologicznych;
- intensywnego rozwoju umysłowego, poszerzenia możliwości poznawczych;
- pełniejszego rozwoju moralnego, niezależnego od kontroli społecznej i więzów tradycji;
- szerszego rozwijania aktywności człowieka” (Przećławski 2004, s. 266).

Należy dodać, że środowiska miejskie, zwłaszcza wielkomiejskie, stawiają swoim członkom wiele wymagań, których realizacja decyduje o powodzeniu życiowym w danym miejscu. „Wymagania te to wyso-

kie kwalifikacje zawodowe, wykształcenie, konieczność permanentnej edukacji” (Winclawski 1976, s. 186). Wielkie miasto stanowi wielką szansę życiową, „układ możliwości” jest tutaj bogatszy i pełniejszy niż w miastach małych czy średnich (Matyjas 2017, s. 60–61). Jest jednak zróżnicowany ze względu na zamieszkiwanie w konkretnej dzielnicy, w każdej bowiem panują odmienne warunki życia i edukacji.

W literaturze socjologicznej i pedagogicznej określa się przestrzeń miejską jako „koedukatora” dziecka, w znaczeniu instytucjonalnym, jak domy kultury, pałace młodzieży, kluby, świetlice, kina, teatry itp., i pozainstytucjonalnym, np. galerie handlowe, place zabaw, fitness na świeżym powietrzu (tamże, s. 64). W dużych miastach przenikają się lokalność i globalizm. Można powiedzieć, że stają się one środowiskami uniwersalnymi (Majer, Starosta 2004, s. 108 i n.). Cechy uniwersalności bądź funkcjonalności odpowiadają potrzebom wszystkich mieszkańców dużego miasta, ułatwiają codzienne życie, zaspokajają aspiracje związane z prestiżem, dumą z osiągniętego sukcesu, dają pożądane poczucie, że otoczenie jest „europejskie”, „nowoczesne”, „w dobrym stylu” itd. Przestrzeń miejska oferuje elementy dostatecznie różnorodne i wielofunkcyjne, ułożone i zorganizowane tak, aby każda jednostka mogła znaleźć odpowiednie miejsce dla realizowania swojego stylu życia, zaspokajania swoich potrzeb: elitarnych (indywidualnych) i masowych, oferując szanse edukacyjne, robienie kariery, zapewniając miejsca rozrywki, „poczucie wielkomiejskości” kojarzące się z dynamiką życia, „nowoczesnością”, zmiennością, licznymi wyzwaniami, wielokulturowością (tamże, s. 109).

Badania przeprowadzone przez Barbarę Smolińską-Theiss (2014) i Bożenę Matyjas (2017) w wybranych szkołach Warszawy – w środowisku wielkomiejskim, dowodzą, że dzieci mają w swoich szkołach, rodzinach, szerzej – środowisku lokalnym miasta, dobre warunki do edukacji, rozwijania zainteresowań: naukowych, językowych, hobbyistycznych czy sportowych. Dzieci chętnie uczestniczą w różnego typu zajęciach szkolnych (koła przedmiotowe, zainteresowań) i pozaszkolnych (szkoły językowe, zajęcia artystyczne, kino, teatr, filharmonia, muzea, zajęcia sportowe). Nie bez znaczenia w edukacji dzieci w szkole są środowiska rodzinne, które w obydwu badaniach były dobrze sytuowane, zaangażowane w edukację dzieci. Byli to rodzice świadomi roli edukacji w osiągnięciu sukcesu zawodowego, życiowego.

Prezentowane powyżej badania obejmowały dzielnice Warszawy określane jako śródmieście bądź usytuowane blisko niego, dobrze z nim skomunikowane. Wyniki badań wskazują na bardzo dobre i dobre możliwości edukacji dzieci w wieku szkolnym, dotyczą one wszystkich mikrośrodków, tj. rodziny, szkoły, środowiska lokalnego – osiedla, na którym zamieszkiwały dzieci wraz z rodzicami, oraz miasta – w szerszym ujęciu (śródmieście, centrum). Zdają sobie sprawę, że wyniki badań przeprowadzonych w peryferyjnych dzielnicach/rejonach miasta zapewne byłyby inne, mniej korzystne w zakresie edukacji dzieci. Nie można jednak na tej podstawie jednoznacznie stwierdzić, że peryferie przyczyniają się do budowania nierówności edukacyjnych. W tego typu badaniach należałoby bardziej skupić się nie na szkole jako instytucji edukacyjnej, lecz na rodzinie (np. wykształcenie i zatrudnienie rodziców, warunki materialno-egzystencjalne rodzin/dzieci, finansowe), infrastrukturze dzielnicy, skomunikowaniu z centrum itp.

Edukacja szkolna dzieci w środowisku miejskim/wielkomiejskim podlega procesom unifikacji, chociaż w różnym stopniu, czasie, osiąganym efektach. Nie bez znaczenia jest tutaj postępująca globalizacja, dostęp do internetu jako źródła wiedzy, informacji, oferty kulturalnej i innych. Dobrze wykorzystywany internet może przyczynić się do zwiększenia szans edukacyjnych dzieci: w środowisku miejskim i wiejskim.

Edukacja dzieci wiejskich i miejskich

— — — — — próba konkluzji, wnioski

Edukacji przypisuje się czołowe miejsce w życiu człowieka, traktuje się ją jako podstawowe prawo oraz uniwersalną wartość. Ogólnie celem edukacji jest odnowa, zmiana jakości życia człowieka. Mówiąc o edukacji, mamy na myśli szanse edukacyjne, które są opisywane w literaturze przedmiotu w kontekście szans życiowych. Są one bowiem współzależne (Matyjas 2010, s. 27). Edukacja jest z jednej strony czynnikiem kształtowania człowieka, z drugiej zaś nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju. Bożena Kołaczek (2004, s. 39) wskazuje na dwa cele, jakie powinna spełniać edukacja. Pierwszy, który zapewnia merytoryczną selekcję – dzięki wykształceniu i przygotowaniu jednostek do pełnienia w przyszłości ról zawodowych i takie rozdysponowanie tych ról, by zapewniły jak najsprawniejsze funkcjonowanie społeczeństwa. Wykształcenie w tym znaczeniu to dobro inwestycyjne, a jego uzyskanie należy powiązać z osiągnięciem wyso-

kiej pozycji zawodowej i społecznej (wysoki status społeczny, wysokie dochody). Drugi cel edukacji to zdaniem cytowanej autorki realizacja zasady równości w dostępie do wykształcenia, zwłaszcza wyższego. System szkolny powinien zapewnić sprawiedliwy dostęp do edukacji za sprawą równości szans dla wszystkich dzieci i młodzieży, niezależnie od pochodzenia społecznego czy miejsca zamieszkania (głównie w podziale na miasto i wieś). Autorka przez pochodzenie społeczne rozumie grupę społeczno-zawodową rodziców czy kategorię ekonomiczną bądź wykształcenie rodziców.

Wyróżnione przez Bożenę Kołaczek cele społeczne edukacji są w mojej ocenie przeciwstawne. Trudno jest bowiem pogodzić elitaryzm kształcenia i wykształcenia (autorka wskazuje na selekcję jednostek na podstawie wykształcenia) z egalitaryzmem, tj. równością szans dla wszystkich. Jak dowodzi Tomasz Szukdlarek (2000, s. 282), w pedagogice wyodrębnia się trzy klasyczne ideologie związane ze sposobem podejścia do celów edukacji; są to: konserwatyzm, liberalizm i lewica (nurt radykalny). Edukacja w ujęciu konserwatystów jest bardzo wysoko usytuowana, wskazuje się tutaj na wykształcenie elitarne. Liberalowie twierdzą, że edukacja powinna podążać za rozwojem, realizować oczekiwania jednostek i odpowiadać na ich aktualne zainteresowania. Natomiast lewica wskazuje na edukację i jej rolę w zmianie społecznej, podkreślając jej charakter ideologiczny. A zatem podejście do nierówności szans edukacyjnych we współczesnym systemie edukacji zależy od płaszczyzny, na której cele edukacyjne są rozpatrywane. Stanowią one – zdaniem Waldemara Segieta (2013, s. 25) – źródło, na podstawie którego tworzy się koncepcje uprawiania wiedzy o społeczeństwie i człowieku.

Bez względu na to, jak kategoryzowane i kwalifikowane są ideologie, przenikają one do praktyki edukacyjnej, wpływają na jej kształt, głównie na kształcenie w szkołach, na promowanie wybranych i pożądaných umiejętności, określonych postaw i wartości, formułowane zasady polityki edukacyjnej, standardy, oczekiwania (Gutek 2003, s. 155; Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 404). Edukacja współczesna jest niestety mocno rozchwiana, nie opiera się na jednym paradygmacie/ideologii, stąd trudności w jej ocenie. Refleksja nad edukacją powinna być według Waldemara Segieta wieloparadygmatyczna, każdy paradygmat oferuje bowiem „odmienny sposób patrzenia na życie społeczne człowieka, [...] każdy może otworzyć przed nami nowe możliwości rozumienia,

zasugerować inny rodzaj teorii” (Babbie 2003, s. 57). Konieczne jest więc pokazanie edukacji z kilku punktów widzenia.

Polska rzeczywistość edukacyjna jest zróżnicowana. Po pierwsze, umożliwia jednostkom dostosowanie się do zmieniających się wymagań codzienności, przygotowuje je do prorozwojowego funkcjonowania w permanentnie zmieniającej się rzeczywistości – stawia na jednostkę i na rozwój ludzkiej indywidualności. Nie określa i nie ustala przy tym wartości, nie jest wrażliwa na różnice lokalne, tradycyjne i rezygnuje z historycznego myślenia (to tzw. epoka naukowo-techniczna). Po drugie, jest także przeciwieństwem wyżej wymienionych tez. Podejście to określa się jako humanistyczne, edukacja jest tutaj zakorzeniona przestrzennie, lokalnie, opiera się na wartościach, szacunku i powinności. Sprzyja integracji jednostki z życiem kulturalnym, społecznym i ekonomicznym wspólnoty, w której egzystuje. Jednocześnie pozwala intensyfikować tzw. czynnik ludzki, aktywność jednostki, współuczestnictwo we własnej edukacji. Obydwa stanowiska dotyczące edukacji łączy w swojej wypowiedzi Anna Śniegulska (2003, s. 237), według której „przed edukacją stoi zadanie dotyczące tego, jak wychowywać ludzi, aby [...] potrafili przekształcać rzeczywistość zgodnie z humanistycznymi wartościami etycznymi i pokazywać trudności i zagrożenia współczesnego świata”.

Można w tym miejscu postawić pytanie: jak dane środowisko lokalne, w całej sieci powiązań (szkoła, rodzina, miejsce zamieszkania), określa proces wychowania, socjalizacji czy edukacji współczesnych uczniów. Nie można jednak odpowiedzieć na nie w sposób jednoznaczny. Środowiska lokalne i wsi, i miasta nie tworzą jednolitego obrazu edukacji, ponieważ są mocno zróżnicowane, o czym wspominałam we wcześniejszych rozważaniach. Różne pod względem socjoekonomicznym, kulturowym, ekologicznym, infrastrukturalnym są wsie i miasta, różnice dostrzegalne są także między wsiami (wieś mała – gminna, znajdująca się na peryferiach miasta) oraz między miastami (małe, średnie, duże), ich usytuowanie terytorialne, tzw. Polska A czy B – ściana wschodnia). Wszystkie wymienione środowiska, wskutek procesów urbanizacji czy globalizacji, zmieniają się, lecz w różnym stopniu.

Miasto i wieś rozpatrywane w kontekście szans edukacyjnych tworzą odmienne środowiska lokalne: wychowawcze, socjalizacyjne, edukacyjne. Środowisko wiejskie stwarza nadal (trzy dekady transformacji) gorsze warunki edukacyjno-zawodowe dla dzieci: mała liczba przed-

szkoli, szkół, innych placówek edukacyjnych, kulturalno-oświatowych. Jan Papież (2006, s. 75–76) dowodzi, że warunki rozwojowo-edukacyjne dzieci na wsi są zróżnicowane lokalnie (infrastruktura), edukacyjnie (szkoła i placówki oświatowe) oraz rodzinnie. Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że środowisko wiejskie charakteryzuje swoista osobliwość kulturowa i wychowawcza (Matyjas 2012, s. 50 i in.). Widoczna jest ona w procesach ruchliwości społecznej oraz w wykorzystaniu w różnym stopniu szans oświatowych, a w konsekwencji odbija się na karierze życiowej młodzieży. Wieś – jak pisze Monika Kwiecińska-Zdrenka (2004, s. 110–115) – „jawi się jej mieszkańcom jako przestrzeń życia bez przyszłości lub co najwyżej jako przestrzeń o przyszłości niepewnej. Młodzież wyraźnie dostrzega nieatrakcyjność życia na takiej wsi. [...] Coraz silniej odczuwana jest przez młodych ludzi stygmatyzacja wiejskością”. Opinie młodzieży wiejskiej pokazują, że miejsce zamieszkania (wieś) ma negatywny wpływ na ich późniejszą drogę życiową i zdobywanie wykształcenia, dostęp do wymarzonej pracy i ogólne powodzenie w realizacji planów życiowych.

Należy podkreślić, że przemiany polskiej wsi, także oświaty wiejskiej, są w ostatniej dekadzie znaczące, pozytywne, co potwierdza najnowszy² Raport o stanie wsi z 2018 r. Jednak to środowisko wiejskie jako miejsce życia i edukacji mieszkańców/dzieci różni się w znaczący sposób od środowiska miejskiego; nadal, chociaż w mniejszym stopniu niż jeszcze dekadę temu, różnicuje *in minus* szanse edukacyjne dzieci wiejskich.

Badania dowodzą (Smolińska-Theiss 2014; Matyjas 2017), że edukacja dzieci w miastach, zwłaszcza dużych (Warszawa), jest o wiele korzystniejsza niż w przypadku edukacji w środowisku wiejskim. O walorach tego środowiska napisałam w początkowej części artykułu. Można skonstatować, że dzięki swojej bogatej ofercie: edukacyjnej, kulturalnej, sportowej, zarówno jednostki/dzieci, jak i całe grupy społeczne mogą realizować swój styl życia i zaspokajać potrzeby zarówno indywidualne, jak i grupowe. Środowisko miejskie stwarza szanse edukacyjne, robienia kariery, zapewnia miejsca rozrywki. Kojarzy się ponadto z dynamiką „życia”, nowoczesnością, wielokulturowością. O ile jednak cechą charakterystyczną wsi były względny spokój i bezpieczeństwo

mieszkańców, tak miasto oprócz większych możliwości rozwojowych stanowi jednocześnie źródło większych zagrożeń dla rozwoju osobowości młodzieży. Dynamika rozwoju miast, żywiołowe i skomplikowane drogi przemian są źródłem niepokojących zjawisk: zaniku więzi, rozpadu stosunków sąsiedzko-lokalnych. Te z kolei pociągają za sobą coraz większą anonimowość i nasilanie się zjawisk patologicznych, prowadzą często do poczucia osamotnienia i wyobcowania (Segiet 2004, s. 266). Wymienione czynniki także w pewien sposób określają/różnicują lokalnie/środowiskowo edukację dzieci wiejskich, lecz ich skala jest o wiele mniejsza niż w mieście.

Przedstawiona charakterystyka wsi i miasta jako środowisk określających szanse edukacyjne dzieci jasno dowodzi, że korzystniejsze warunki stwarza środowisko miejskie, zwłaszcza wielkomiejskie. Ale tak było od zawsze, co nie znaczy, że szanse edukacyjne dzieci ze środowisk wiejskich są znikome. Zdobywanie wykształcenia wymaga od dzieci i młodzieży ze środowisk wiejskich więcej wysiłku, jest uwarunkowane wieloma czynnikami, nie przekreśla jednak szans dzieci i młodzieży uczęszczających do szkół wiejskich na powodzenia edukacyjne czy osiągnięcie sukcesów. Polska wieś nie stoi w miejscu i, jak wynika z *Raportu o stanie wsi. Polska wieś 2018*, zmniejsza dystanse rozwojowe dzielące ją od miasta: maleje, jak już nadmieniono, luka edukacyjna i zakres wykluczenia cyfrowego. Co prawda, nie jest to w chwili obecnej stan zbliżony do wskaźników charakteryzujących środowisko miejskie, aczkolwiek w tym obszarze ocena edukacji zmienia się na optymistyczną, zwłaszcza w perspektywie kolejnych lat. Szczególnie pozytywną rolę należy tu przypisać obecnie wdrażanym programom prospołecznym i prorodzinnym, które przyczyniają się do niwelowania w procesie edukacji różnic środowiskowych i pochodzeniowych dzieci.

Coaching edukacyjny jako efektywna metoda wyrównywania szans w edukacji

Edward Torończak

Rozdział dotyczy możliwości wykorzystywania coachingu w szkole jako narzędzia wspierającego wyrównywanie szans edukacyjnych. Coraz większa grupa młodych ludzi czuje się odrzucona lub zagrożona wykluczeniem w szkołach. Stwarza to potrzebę rozwijania nowych kompetencji coachingowych wśród nauczycieli, aby mogli oni skutecznie wspierać uczniów w ich rozwoju. Chodzi głównie o umiejętność budowania zaufania i poczucia bezpieczeństwa, aktywnego słuchania, zadawania pytań, skutecznej komunikacji, udzielania pozytywnych komunikatów zwrotnych, projektowania i wytyczania celów oraz zarządzania postępami i zaangażowaniem uczniów. Wprowadzenie coachingu do szkoły buduje w niej również nową kulturę: współpracy, wzajemnego wsparcia oraz partnerskiego podejścia do siebie nawzajem, co sprawia, że szkoła staje się bardziej włączająca (inkluzyjna).

— Słowa kluczowe:

szkoła

coaching edukacyjny

wykluczenie społeczne

wyrównywanie szans

wspieranie procesu uczenia

metody rozwoju

Educational coaching as an effective method of tackling inequalities in education

Edward Torończak

The chapter discusses the possibility of using coaching at school as a tool to support tackling inequalities in educational opportunities of children and youth. More and more young people feel rejected or at risk of exclusion in schools. This implies the need for developing new coaching skills among teachers so that they can effectively support students in their development. It is mainly about skills such as: building trust and a sense of security, active listening, asking questions, effective communication, giving positive feedback, designing and setting a goals, and managing the progress and involvement of students. The introduction of coaching also builds a new school culture: a culture of cooperation, mutual support and a partnership approach, which makes the school more inclusive.

—— **Keywords:**

school

educational coaching

social exclusion

tackling inequalities

supporting the learning process

development methods

Wasze dzieci nie są waszą własnością; są synami i córkami samej mocy życia.

Khalil Gibran, Prorok

Wykluczenie społeczne, ignorowanie oraz odrzucenie są coraz bardziej powszechne w placówkach edukacyjnych. Nie wystarczy samo zdiagnozowanie zjawisk i procesów utrudniających dzieciom i młodzieży rozwój. Muszą iść za tym konkretne zmiany w polskim systemie edukacji i podejściu szkół do problemu nierówności edukacyjnych. Wydaje się, że jedną z trudniejszych kwestii jest przygotowanie nauczycieli wszystkich szczebli nauczania do rozpoznawania stanu rozwoju każdego dziecka, zdiagnozowanie możliwych przyczyn jego deficytów rozwojowych, a przede wszystkim rozwijanie tych jego umiejętności, w których napotyka on ograniczenia. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera coaching edukacyjny, który jest skutecznym narzędziem wspierania rozwoju uczniów oraz wyrównywania ich szans edukacyjnych. W rozdziale zostaną podjęte kwestie związane z rozumieniem „równych szans” w edukacji oraz zostanie zaprezentowane pojęcie coachingu w kontekście wyrównywania szans w edukacji. Następnie zostaną omówione kompetencje coachingowe nauczyciela wspierające proces rozwoju uczniów oraz zagadnienia budowania kultury włączenia społecznego w szkołach.

Wyrównywanie szans dzieci i młodzieży a coaching edukacyjny

Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży jest jednym z istotnych celów społecznych, a zarazem wyzwaniem, przed którym staje współczesna edukacja. O randze tego wyzwania świadczy uwzględnienie go w zapisie art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej: „Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów”¹. Polska konstytucja gwarantuje równość w dostępie do wykształcenia, jednak „równość szans” edukacyjnych bywa różnie rozumiana.

¹ Konstytucja RP z 1997 r., art. 70, ust. 4.

Kategorię „równych szans” w edukacji można rozumieć jako postulat (Kwieciński 2005, s. 8–12; 2007b, s. 40–41):

- równego prawa do rywalizacji i do pomnażania korzyści, traktując różnice jako naturalne;
- równego prawa do ubiegania się o wejście do elit, strzeżonego przez procedury i segregację;
- równej i powszechnej dostępności do edukacji, wzmacnianej przez organizację warunków kształcenia;
- wyrównywania „startu”, czyli warunków wyjściowych, przebiegu i efektów edukacji;
- równości osiągnięć dla wszystkich, niezależnie od warunków wyjściowych.

Do kategorii „równych szans” podchodzi się w różny sposób, ponieważ nie zawsze jest rozumiana tak samo. Z tego samego powodu w polityce oświatowej czasami pojawiają się sprzeczności (Kwieciński 2007b, s. 36). Mając na uwadze różnice w rozumieniu tej kwestii, warto zdefiniować kategorię „równych szans”. Wyrównywanie szans to działanie na rzecz osób (dzieci i młodzieży), które nie z własnej winy ponoszą skutki zubożenia swojej drogi edukacyjnej, znajdując się w znacznie gorszej pozycji niż ich rówieśnicy.

Nierówności w edukacji są powodowane przez kumulowanie się czynników osobistych, społecznych, kulturowych, a wzmacniane przez organizację oświaty i funkcjonowanie szkoły oraz przez różnorodne interakcje, które zachodzą na etapie rozwoju dzieci i młodzieży (Kwieciński 2007b, s. 35). Wiele badań naukowych, publikacji i raportów wyjaśnia złożone zjawisko nierówności w edukacji. Raport *Niesprawiedliwy Start: nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysokorozwiniętych* (2018) koncentruje się na nierównościach w obszarze edukacji w 41 najbogatszych krajach świata, które są członkami OECD i/lub UE. UNICEF, korzystając z najnowszych danych, bada nierówności dotyczące dzieci, a także analizuje powiązania między nierównościami edukacyjnymi i czynnikami takimi jak zawód rodziców, imigranckie pochodzenie, płeć dziecka i charakter szkoły. Zaprezentowane badania potwierdzają, że zarówno w Polsce, jak i w większości krajów wysoko rozwiniętych wśród dzieci i młodzieży nadal istnieją nierówności edukacyjne, które prowadzą do różnych form wykluczenia.

Zasadniczo proces wykluczenia (ekskluzji) wiąże się z różnymi odmianami nierówności społecznych. Źródła wykluczenia można dopatrywać się z jednej strony w ubóstwie i deprawacji materialnej, z drugiej zaś w dezintegracji społecznej, braku przynależności i marginalności (Papież 2009, s. 300–301). Badania pokazują, że wykluczenie społeczne jest zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. Wśród licznych przejawów wykluczenia wymienia się m.in. stygmatyzację, dyskryminację, mobbing (*bullying*), zdradę, skazywanie na samotność, ignorowanie i zaniedbanie (Madeja-Bień, Gamian-Wilk 2017). Jeśli uczniowie nie otrzymają odpowiedniego wsparcia ze strony pedagogów i nauczycieli, to może dochodzić do powielania niewłaściwych zachowań oraz przenoszenia mechanizmów wykluczenia na dalsze etapy życia.

Wydaje się, że coaching może stanowić jedną z bardziej skutecznych metod wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży w placówkach edukacyjnych. Wielu autorów podkreśla, że duży wpływ na popularyzację pojęcia coachingu² w latach 70. XX w. miał sport³. Przyczynili się do tego m.in. amerykański psycholog sportu Coleman Griffith oraz Timothy Gallwey, amerykański trener tenisa oraz autor znanej książki *Wewnętrzna gra: tenis. Mentalny trening w sporcie i życiu*. Gallwey zaprezentował w niej swoje poglądy na temat skuteczności treningu sportowego, polegającego na zadawaniu odpowiednich pytań, które pozwalały lepiej wykorzystać potencjał sportowców (Gallwey 2015). Coachingowe przemyślenia Gallweya znalazły swoje zastosowanie w biznesie⁴. Sir John Whitmore – były kierowca rajdowy, biznesmen, psycholog sportu – w swojej książce *Coaching. Trening efektywności* doszedł do wniosku, że świadomość własnego potencjału wpływa na szybsze zdobywanie nowych oraz rozwój już posiadanych umiejętności (Whitmore 2011). W tym kontekście warto dodać, że wkład w rozwój coachingu miało również wiele innych dziedzin: neurobiologia, antropologia, socjologia, andragogika, filozofia czy edukacja dorosłych (*Raport. Geneza Coachingu* 2019).

2 Za prekursora coachingu uważa się greckiego filozofa Sokratesa, który wykorzystywał elementy coachingu w swoich rozmowach. Inspirował swoich rozmówców do samodzielnego poszukiwania rozwiązań za pomocą pytań.

3 Sport w znaczący sposób wpłynął na rozwój coachingu, ale upatrywanie w nim źródła coachingu jest sporą nadinterpretacją (*Raport. Geneza Coachingu* 2019, s. 7).

4 Początki coachingu stosowanego w biznesie datowane są na lata 30. ubiegłego wieku.

Coaching pojawił się w Polsce⁵ pod koniec ostatniej dekady XX w. W rodzimej edukacji – jeszcze później. Jedna z definicji podaje, że coaching jest wspieraniem rozwoju osób w taki sposób, aby odkrywały one swój potencjał, osiągały obrane cele i realizowały wyzwania w różnych dziedzinach życia. Stąd też podstawowym „zadaniem coachingu jest [...] spowodowanie, by ludzie w pełni skorzystali z wewnętrznych zasobów, tak aby osiągać swój cel, jakikolwiek by on był” (Wilson 2010, s. 26). Choć w ramach coachingu wyróżnia się wiele jego rodzajów (np. coaching życiowy, *executive coaching*, coaching zespołowy, coaching kariery, coaching międzykulturowy, coaching edukacyjny), to jednak proces prowadzenia coachingu w większości przypadków pozostaje taki sam (Marciniak 2009, s. 32–34). Wszystkie te odmiany coachingu można ogólnie nazwać „coachingiem skierowanym na poprawę efektywności” (Wilson 2010, s. 38).

Coaching edukacyjny jest procesem mającym na celu rozwijanie kompetencji nauczycieli, co w konsekwencji prowadzi do osiągnięcia przez nich lepszych efektów nauczania. Proces ten zachodzi dzięki zrozumieniu tożsamości, przekonań, wartości, umiejętności i zachowań własnych oraz uczniów, a także dzięki skutecznemu motywowaniu ich do nauki i umiejętnej pracy z nimi (za: Kupaj 2018, s. 438).

Wiele badań pokazuje, że coaching jest wysoce efektywną metodą wspierania rozwoju potencjału ludzkiego w biznesie (*Badanie PricewaterhouseCoopers... 2009*). Rodzi to pytanie, czy jest on równie skuteczny w edukacji? Istnieje wiele badań zagranicznych, które potwierdzają skuteczność coachingu w edukacji. W niektórych publikacjach stwierdza się, że coaching (za: Kupaj 2018, s. 432–435):

- ma pozytywny wpływ na stosowanie metod dydaktycznych w klasach,
- odgrywa istotną rolę w rozwoju zawodowym nauczycieli i w ich relacjach z innymi,
- wpływa na polepszenie wyników egzaminów w szkołach o niskim poziomie edukacyjnym,
- prowadzi do wzrostu odporności psychicznej uczniów,
- zwiększa stopień zaangażowania uczniów w osiągnięcie celów,

5 Jako istotny etap rozwoju coachingu w Polsce należy wymienić datę 1 stycznia 2015 r., kiedy weszło w życie Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej, w którym do polskiej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności dodano zawód coach.

- ma pozytywny wpływ na postawę uczniów w podejściu do uczenia się,
- wspiera uczniów w identyfikowaniu ich własnych sił i zasobów.

Skuteczność coachingu edukacyjnego potwierdzają również badania krajowe. Dzięki coachingowi uczniowie zwiększają umiejętność budowania zdrowych relacji z osobami dorosłymi, potrafią lepiej porozumiewać się z rodzicami, mają lepszy kontakt z rówieśnikami, a także zwiększają swój wpływ na własne życie oraz na to, czego się uczą (Kupaj, Krysa 2017). Coaching niewątpliwie ma istotny wpływ na wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży w szkole oraz wyrównywanie ich szans edukacyjnych. Jedną z kluczowych kompetencji w pracy nauczyciela jest umiejętność komunikowania, która jest niezwykle ważna dla zapewnienia efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Skuteczna komunikacja w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych

Zasadniczo młodzież dobrze sobie radzi w świecie wirtualnym. Nie zawsze jednak jest podobnie w świecie realnym. Zdaniem Agnieszki Wilczyńskiej (2013) aż 65% nastolatków w wieku 14–16 lat czuje się odrzuconych lub zagrożonych wykluczeniem społecznym w szkołach. To stwarza potrzebę coachingowego wspierania rozwoju uczniów. Wydaje się, że dzisiaj potrzebują oni nauczycieli nie tylko jako ekspertów od przekazywania wiedzy, lecz także jako mentorów czy coachów, którzy będą preferowali transgresyjne podejście do rozwoju, umożliwiając uczniom przekraczanie ich własnych granic. W sytuacji, gdy coraz więcej dzieci i młodzieży doświadcza różnych form alienacji, które są wynikiem braku pożądanych relacji z rodzicami, rówieśnikami czy nauczycielami, coachingowe formy wspierania rozwoju mogą odgrywać istotną rolę w odbudowywaniu poczucia przynależności.

Większość metod rozwoju, np. doradztwo zawodowe, trening czy mentoring, opiera się na relacji mistrz – uczeń. Nauczyciel występuje w roli eksperta w jakiejś dziedzinie, a uczeń przyswaja wiedzę, rozwija umiejętności i doskonali kompetencje. W coachingu jest nieco inaczej. To uczeń staje się niejako ekspertem w swoich sprawach. To on wskazuje cel, który chce osiągnąć, sposoby dojścia do niego, a nauczyciel z uwagą i zaangażowaniem towarzyszy mu na drodze rozwoju, zapewniając wsparcie. Jeśli nauczyciel chce pracować coachingowo z uczniem, to

sam musi przejść „wewnętrzną przemianę” – *metanoię*⁶. Metaforycznie można ją porównać do „przewrotu kopernikańskiego”. Jeśli do tej pory nauczyciel był w centrum edukacji, a uczniowie krążyli wokół niego, to w coachingu uczniowie i ich sprawy są w centrum zainteresowania nauczyciela. Oznacza to, że nauczyciel i uczeń stają się partnerami w podróży z określonego wspólnie „tu i teraz” do wyznaczonego przez ucznia „tam” (Torończak 2015, s. 8). Implikuje to zasadniczą zmianę podejścia nauczyciela do ucznia z „chcę Ci pokazać, jaki jestem mądry, na chcę Ci pokazać, jaki jesteś mądry” (Brzeziński 2014, s. 169). Jest to inne podejście do relacji nauczyciel – uczeń, jednak z zachowaniem zasady komplementarności. Chodzi o dialogiczną równość partnerów, czyli nauczyciela i ucznia, opartą na wzajemnym zaufaniu i szacunku, których wyznacznikiem – jak piszą niektórzy autorzy – jest „uznanie świata drugiego człowieka jako prawidłowego” (Zubrzycka-Nowak, Rybczyńska, Monstori 2010, s. 124).

Oznaką kompetencyjności nauczyciela „jest widzenie ucznia jako osoby ludzkiej oraz zdolność i umiejętność respektowania wiedzy o komunikowaniu się i budowaniu twórczych sytuacji dialogowych (faza otwarcia, postawienia tematu, faza zamknięcia), płynnego przejmowania ról, umiejętne rozwiązywanie i podtrzymywanie kontaktów, czyli stosowanie zasad interpersonalnych” (Koć-Seniuch 2006, s. 691). Efektywne wspieranie rozwoju ucznia jest możliwe wtedy, gdy nauczyciel ma do niego i jego możliwości głębokie zaufanie oraz wierzy, że podopieczny posiada umiejętności, dzięki którym może rozwiązać swoje problemy. Jest to warunek *sine qua non* prowadzenia skutecznego coachingu edukacyjnego. Warto kierować się w nim uniwersalnymi zasadami amerykańskiego psychiatry i psychologa Milтона Ericksona (za: Atkinson, Chois 2010, s. 43):

- ludzie są w porządku tacy, jakimi są,
- ludzie już posiadają zasoby, aby zdobyć to, czego pragną,
- ludzie zawsze dokonują najlepszego wyboru ze wszystkich możliwych na dany moment,
- w każdym zachowaniu zawarta jest pozytywna intencja,
- zmiana jest nieunikniona.

6

Metanoia (z gr. μετάνοια) oznacza przemianę (*meta*) umysłu (*nous*), a jej łaciński odpowiednik *conversio* rozumiany jest jako przemiana sposobu myślenia i postępowania.

*International Coach Federation*⁷ (ICF) opracowało jedenaście podstawowych kompetencji coachingowych, które zostały podzielone na cztery grupy. Kompetencje te mają na celu wprowadzenie większej przejrzystości w rozumieniu umiejętności potrzebnych w zawodzie coacha (*Kompetencje coachingowe 2019*):

1. Ustalanie zasad współpracy

- Zgodność z wytycznymi Kodeksu Etycznego i standardami zawodu coacha,
- Uzgodnienie kontraktu coachingu.

2. Współtworzenie relacji

- Budowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa klienta,
- Obecność coachingowa.

3. Efektywne komunikowanie

- Aktywne słuchanie,
- Pytania sięgające sedna,
- Bezpośrednia komunikacja.

4. Wspieranie procesu uczenia i osiągnięcia rezultatów

- Budowanie świadomości,
- Projektowanie działań,
- Planowanie i wytyczanie celów,
- Zarządzanie postępami i zaangażowaniem.

Według ICF żadna z grup i kompetencji nie jest priorytetowa, ponieważ wszystkie są niezbędne dla profesjonalnego coacha. Natomiast w edukacji najistotniejsze wydają się te, które dotyczą efektywnego komunikowania oraz wspierania procesów uczenia i osiągnięcia rezultatów. Kompetencje efektywnego komunikowania (aktywne słuchanie, pytania sięgające sedna, bezpośrednia komunikacja) są szczególnie potrzebne w szkole, w której komunikacja między nauczycielem a uczniem stanowi istotny element funkcjonowania szkoły.

Jakość procesu edukacyjnego niewątpliwie zależy w dużej mierze od nauczycieli i ich kompetencji komunikacyjnych. Można wręcz powiedzieć, że sukces edukacyjny nauczycieli jest wypadkową ich zdolności komunikacyjnych, choć nie tylko. Nie wystarczy samo posiadanie wiedzy o komunikacji, ważne jest umiejętne jej stosowanie w praktyce

7

International Coach Federation (ICF) jest największą ogólnosiwiatową organizacją coachingową zrzeszającą profesjonalnych coachów.

edukacyjnej. W niektórych sytuacjach szkolnych może pojawiać się pokusa używania języka „barier komunikacyjnych”. Z jednej strony może to wynikać z zakorzenionych sposobów reagowania, nieświadomie przejętych od otoczenia (np. rodziców, wychowawcy), a z drugiej może rodzić się z potrzeby jak najszybszego rozwiązania zaistniałego problemu (Gordon 2001, 2014; Berendt, Sendor 2013). Warto zaprezentować przykładowe wypowiedzi mogące tworzyć bariery komunikacyjne, aby dokonać autorefleksji nad własnym językiem komunikacji.

Rysunek 1. Wypowiedzi sprzyjające tworzeniu barier komunikacyjnych

oceniające, krytykowanie	np. Jesteś bardzo nieuważny na lekcji.
obwinianie, oskarżanie	np. Zawsze robisz źle ten przewrót gimnastyczny.
radzenie, podawanie rozwiązań	np. Idź bawić się z koleżanką, która jest sama.
pouczanie, korygowanie	np. Książka jest do czytania, a nie do malowania po niej.
rozkazywanie, stawianie wymagań	np. Przestań robić tyle hałasu na przerwie.
moralizowanie, prawienie kazań	np. Dobrzy uczniowie tak się nie zachowują.
ośmieszanie, zawstydzanie	np. Ale z ciebie bałaganiarz.
upominanie, grożenie	np. Jeśli nie przestaniesz, pójdziesz do dyrektorki.
porównywanie	np. Zobacz, jak twoja koleżanka jest grzeczna.
wyrażanie prorocत्व	np. Jeśli nie będziesz się uczył, pójdziesz do zawodówki.
prawienie złośliwości	np. Tak ma wyglądać twoje zadanie domowe?

Źródło: opracowanie własne.

Większość z powyższych sformułowań zawiera wypowiedzi w drugiej osobie – „ty” (np. „Ty zawsze spóźniasz się na lekcję”). Jeśli uczeń często słyszy w szkole wypowiedzi zawierające słowo „ty”, to:

- może mieć wrażenie, że jest ciągle oskarżany lub obwiniany;
- nie myśli o tym, jak się zmienić, lecz o tym, jak się obronić;
- narastają w nim napięcie i złość, które mogą doprowadzić do konfliktu.

W swojej strukturze komunikat „ty” koncentruje się na uczniu i jego konkretnym zachowaniu. Stosowanie komunikatów „ty” w rozmowie z uczniem jest łatwiejsze niż używanie komunikatów „ja”, ponieważ

nauczyciel nie musi podejmować wysiłku rozpoznania uczucia, jakie wzbudziło w nim konkretne zachowanie ucznia. Czy to oznacza, że nauczyciel nie powinien używać tego typu komunikatów? Istnieją sytuacje, w których musi ich użyć (np. sytuacja zagrożenia), ale nie powinien ich nadużywać w rozmowie z uczniami, ponieważ mogą one powodować wiele blokad komunikacyjnych. Wydaje się, że mniejsze niebezpieczeństwo wywoływania barier komunikacyjnych dają wypowiedzi formułowane w komunikacie „ja”. Stanowią one pewną propozycję dla nauczycieli, by przekazywać informacje na temat trudnych zachowań uczniów w sposób jak najmniej konfliktowy. Wypowiedź „ja” jest nieskuteczna, gdy nauczyciel jest negatywnie nastawiony do ucznia lub wypowiedziany komunikat jest niekompletny. W drugim przypadku powinien on zawierać trzy elementy: uczucie nauczyciela, jakie zostało wywołane przez zachowanie ucznia, wskazanie nieakceptowanego zachowania ucznia oraz przekazanie oczekiwań/prób w związku z zaistniałą sytuacją (np. „Jest mi przykro, że rozmawiałeś podczas lekcji, bo będę musiała tłumaczyć ci jeszcze raz zadanie domowe”). Przykładowy schemat komunikatu „ja” (Gordon 2001, 2014; *Komunikat Ja...* 2018):

- **ja** (nauczyciel wyraża swoje emocje, uczucia);
- **kiedy uczeń** (nauczyciel określa zachowanie ucznia);
- **ponieważ** (nauczyciel mówi, jaki wpływ ma na niego zachowanie ucznia);
- **chciałabym/chciałbym** (nauczyciel wyraża życzenia, oczekiwania względem ucznia).

Warunkiem skutecznej komunikacji z zastosowaniem komunikatu „ja” jest umiejętność aktywnego słuchania. Jest ona ważna, ponieważ „wszystko w coachingu opiera się na słuchaniu. [To,] czego słuchamy, ma wpływ na to, co mówimy, i pokazuje, w jaki sposób jesteśmy sobą i dla siebie” (Atkinson, Chois 2010, s. 38). Uważne słuchanie wypowiedzi ucznia (na poziomie werbalnym i niewerbalnym, np. ton głosu, tempo wypowiedzi) pozwala dostrzec to, co dla niego pozostaje głęboko ukryte. W trakcie słuchania dzieje się coś magicznego – „im więcej słuchasz, tym lepiej widzisz, jak zdolna jest dana osoba, jak wiele może osiągnąć przy małej zachęcie i jakim jest wspaniałym człowiekiem. Im więcej pytasz, tym bardziej kochasz” (Stoltzfus 2012, s. 8). Dzieci i młodzież mają różne problemy, mierzą się z różnorodnymi trudnościami,

np. odrzuceniem w środowisku szkolnym. Wysłuchanie ich problemu może być pierwszym krokiem do rozpoczęcia pozytywnej zmiany.

W rozmowie coachingowej warto używać dwóch narzędzi: **parafrazowania i klaryfikacji**. Parafrazowanie pozwala sprawdzić, czy interpretacja nauczyciela jest zgodna z intencją ucznia oraz upewnić się, czy przekazywane treści są trafnie rozumiane (np. „Jeśli dobrze zrozumiałem, to chodzi ci o...”, „Z tego, co mówisz, wynika, że...”). Inną ważną umiejętnością jest klaryfikacja, która „jest kombinacją słuchania, zadawania pytań i ujmowania istoty sprawy w nowy sposób”, np. „Powiedz dokładnie, o co ci chodzi...”, „Podaj mi przykład na...” (Whitworth i in. 2010, s. 63). Można lepiej zrozumieć ucznia, gdy zada mu się tzw. pytania znaczące. Potrafią one nie tylko poruszyć ucznia, dokonując u niego zmiany perspektywy, lecz także mogą zaangażować go do działania, refleksji i kreatywności, aby zmiana była najbardziej skuteczna i efektywna (Kukiełka-Pucher 2009, s. 71–74). Dlatego Krzysztof J. Szmidt (2018) postuluje konieczność nauczania heurystyk, czyli metod zadawania pytań i twórczego rozwiązywania problemów przez uczniów – zmuszają one do myślenia i motywują do działania na podstawie własnych przemyśleń.

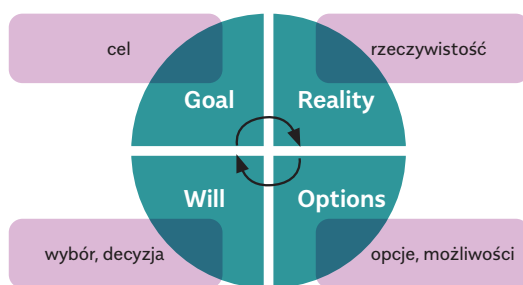
Ważne jest, aby w trakcie rozmowy nauczyciel był w pełni skupiony na tym, co mówi uczeń. Oprócz tego, powinien akceptować jego przekonania, uczucia i myśli oraz wyrażać swoją ciekawość wobec tego, co przekazuje podopieczny. Istotą rozmowy coachingowej jest umiejętność zadawania pytań. O ile to możliwe, należy zamienić – będące bolączką wielu początkujących nauczycieli – pytania zamknięte (Czy?) na pytania otwarte (Co? Jak? Gdzie? Kiedy? W jakim celu?). Zdarza się, że nauczyciel w rozmowie z uczniem poszukuje tzw. pytania idealnego, które otworzy przed nim całą tajemnicę jego świata. Takie podejście może zaburzać naturalny rytm rozmowy. Wydaje się, że lepszym rozwiązaniem jest zaufanie procesowi rozmowy, a nie poleganie na trafności swoich spostrzeżeń lub pytań. Dobrą praktyką w zadawaniu tych druhich, jest zaczynanie od bardzo prostych form (np. „Co więcej możesz mi powiedzieć na ten temat?”), a następnie przechodzenie do pytań bardziej znaczących (Stoltzfus 2012, s. 13). W coachingu edukacyjnym ważne są nie tylko kompetencje komunikacyjne, lecz także kompetencje wspierające proces uczenia oraz osiągnięcia rezultatów.

Wspieranie procesu uczenia i osiągnięcia rezultatów w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych

Jedną z istotnych kompetencji w coachingu jest budowanie świadomości ucznia, czyli umiejętności właściwej oceny wielu różnych źródeł informacji oraz ich integracji. Uczeń doświadczający wykluczenia często patrzy na swój kłopot w ograniczonej perspektywie, przez co widzi tylko jedno rozwiązanie problemu. Dlatego zasadniczą rolą nauczyciela jest budowanie świadomości ucznia w taki sposób, aby potrafił dostrzec różne możliwości rozwiązania swoich trudności, a następnie chciał zamienić je na plan działania. Słowem, nauczyciel działa jak lustro, w którym uczeń może zobaczyć swoje ograniczenia, ale przede wszystkim swoje atuty i mocne strony.

Nie od dziś nauczyciele stosują w edukacji różne metody i techniki wspierania procesu uczenia i osiągnięcia rezultatów. Jest rzeczą oczywistą, że nie w każdej sytuacji da się zastosować coaching. Dlatego warto czasami łączyć mentoring lub tutoring z coachingiem. Trzeba jednak pamiętać o tym, że coaching nie jest zwykłą rozmową nauczyciela z uczniem, ale ma on swoją określoną strukturę. Rozmowa coachingowa prowadzona między nauczycielem a uczniem składa się na szerszy proces coachingowy. Najbardziej znanym i najczęściej wykorzystywanym narzędziem w coachingu jest model GROW.

Rysunek 2. Model GROW⁸

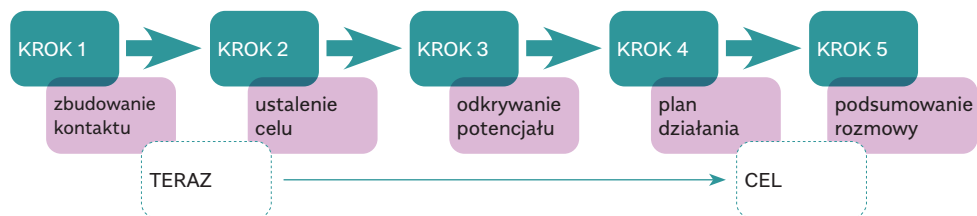


Źródło: opracowanie własne.

8 Model ten został opracowany na przełomie lat 70. i 80. XX w. przez Grahama Aleksandra i Alana Fine'a, a spopularyzowany przez Johna Whitmore'a. Poszczególne litery tego skrótu w języku angielskim wskazują kolejne działania w trakcie sesji i mają następujące znaczenie: *Goal* (cel), *Reality* (rzeczywistość), *Options* (opcje), *Will* (wola, wybór).

Model GROW może być niezwykle przydatny w prowadzonej przez nauczyciela rozmowie z uczniem. Podczas takiej rozmowy podopieczny (ze wsparciem nauczyciela) określa, jakie cele chce zrealizować (*Goal*), następnie nauczyciel pomaga przyjrzeć się nowemu wyzwaniu (*Reality*), potem zidentyfikować dostępne możliwości działania (*Options*), by na koniec uczeń podjął decyzję, jakie konkretne działanie podejmie (*Will*). W nawiązaniu do modelu GROW warto nieco szerzej przedstawić proces rozmowy coachingowej między nauczycielem a uczniem, oparty na pięciu krokach.

Rysunek 3. Proces rozmowy coachingowej



Źródło: opracowanie własne.

W procesie coachingu dobrze określić dwa fundamentalne punkty: TERAZ i CEL. Kiedy uczeń dobrze rozumie sytuację „tu i teraz” oraz potrafi zwiualizować punkt docelowy, może rozpocząć fazę szukania możliwości realizowania wyznaczonego celu. Na tym etapie ważne jest, aby nauczyciel w taki sposób prowadził rozmowę, żeby uczeń sam tworzył różne możliwości, z których wybierze najlepszą dla siebie.

Jak już wiadomo, istotą coachingu edukacyjnego są pytania zadawane przez nauczyciela uczniowi. Pomagają one podopiecznemu nie tylko zrozumieć aktualną sytuację, lecz także inspirują go do podjęcia konkretnych działań. Warto w trakcie przechodzenia każdego z pięciu kroków procesu coachingowego z uczniem posłużyć się następującymi pytaniami:

Krok 1. Pytania pomagające zbudować kontakt. Nawiązanie dobrej relacji między nauczycielem/coachem i uczniem/coachowanym jest jednym z kluczowych czynników wpływających na efektywność procesu coachingowego. Jest wiele narzędzi wzmacniających pro-

ces budowania relacji między nauczycielem i uczniem: stosowanie tzw. pytań „zmiękczających” („Czy mogę zadać ci pytanie?”) oraz werbalnych sposobów słuchania, do których zalicza się pytania otwarte, odzwierciedlanie oraz parafrazowanie, np. „Dlaczego to jest dla Ciebie ważne?”, „Od czego chciałbyś zacząć?”, „Jeśli dobrze Cię zrozumiałem, to...”, „Rozumiem, że...” (Kuzak 2017).

Krok 2. Pytania pomagające ustalić cel. Identyfikacja celu jest kluczowym etapem w procesie coachingowym. Warto poświęcić czas na to, aby bardzo dokładnie przeanalizować z uczniem cel, który chce zrealizować. Dobrze ujęty punkt docelowy pozwala znaleźć sposoby na dotarcie do niego. Dlatego nauczyciel powinien dookreślić cel rozmowy coachingowej, sprawdzając, na ile jest on:

- **konkretny**, czyli sprecyzowany (np. „Czy możesz nakreślić ramy spełnienia tego celu: co? gdzie? kiedy?”);
- **mierzalny**, czyli możliwy do sprawdzenia na poszczególnych etapach jego realizacji (np. „Skąd będziesz wiedzieć, kiedy osiągniesz ten cel?”);
- **realistyczny**, czyli leżący w zasięgu ucznia (np. „Jakich potrzebujesz do tego zasobów, kompetencji?”);
- **określony w czasie**, czyli mający horyzont czasowy (np. „Kiedy chcesz zakończyć dane działanie?”);
- **atrakcyjny**, czyli niosący ze sobą wyzwanie (np. „Jak możesz rozwinąć się dzięki celowi, który sobie postawiłeś?”), (Wilczyńska i in. 2013).

Krok 3. Pytania pomagające odkrywać potencjał. Pytania te mają na celu poszerzenie punktu widzenia ucznia oraz uruchomienie procesu zmiany, która przyniesie oczekiwany rezultat (np. Jakie widzisz inne możliwości? Gdybyś miał gwarancję sukcesu, co byś teraz zrobił? W jakiej innej dziedzinie miałbyś sukces, o który Ci chodzi?).

Krok 4. Pytania pomagające ustalić plan działania. Są to pytania, które prowadzą ucznia do skonstruowania konkretnego planu działania (np. Jaki będzie twój pierwszy krok w tej sprawie? Która opcja wydaje Ci się teraz najbardziej pociągająca? Jakich zasobów potrzebujesz?).

Krok 5. Pytania pomagające podsumować rozmowę. Pytania zadawane na tym etapie mają pomóc uczniowi określić to, czego nauczył się w trakcie całego procesu coachingowego (np. Czego dzisiaj się dowiedziałeś? Co było dla Ciebie ważne? Jakie kroki podejmiesz w najbliższym czasie?).

Życie dzieci i młodzieży w każdym systemie oraz funkcjonowanie samego systemu (np. rodzinnego, szkolnego) może być rozumiane na wielu poziomach, które według Roberta Diltsa tworzą pewną strukturę – sześciu poziomów logicznych. Schemat poziomów logicznych Diltsa systematyzuje sposób, w jaki ludzie funkcjonują w świecie (za: Wilczyńska i in. 2013, s. 162–167).

Rysunek 4. Model poziomów logicznych Diltsa



Źródło: opracowanie własne.

W procesie coachingu edukacyjnego, model sześciu poziomów logicznych może pomóc uporządkować świadomość ucznia, umożliwiając mu znalezienie odpowiedzi na różne pytania. Uczeń na podstawie postawionych pytań może uświadomić sobie, co jest dla niego ważne, spojrzeć na cel swojego rozwoju z różnych perspektyw, usystematyzować podjęte działania na różnych poziomach swojego życia. Stąd też model poziomów logicznych Diltsa warto wykorzystać w coachingu

edukacyjnym (Wilczyńska i in. 2013, s. 162–167, Benewicz, Prelewicz 2018, s. 75–95):

- **Środowisko** określa konteksty, w których uczeń działa, pracuje i żyje. Różne czynniki środowiskowe mogą go wspierać lub ograniczać. Dlatego na tym poziomie zadaje się pytania odnoszące się do realiów życia ucznia: W jakiej sytuacji się znajdujesz? Kto może ci pomóc?
- **Zachowanie** jest tym wszystkim, co jest postrzegane przez otoczenie jako działania i słowa ucznia. Na tym poziomie określa się **konkretne czynności**, jakie ma on podjąć: Jakie działania podejmujesz? Co w tej chwili robisz? Co możesz zrobić, aby osiągnąć swój cel?
- **Umiejętności** to poziom, na którym szuka się różnych zasobów ucznia (zdolności, talentów, umiejętności). Pytania zadawane na tym poziomie: W jaki sposób możesz to osiągnąć? Jakie masz zasoby? Jakie jeszcze umiejętności musisz rozwinąć? Jak sobie z tym poradzisz?
- **Przekonania** odnoszą się do opinii i poglądów, które uczniowie uważają za prawdziwe, ale niekoniecznie opierają się one na faktach. Pytania na tym poziomie pomagają uczniom uświadomić sobie swój system wartości: Z jakiego powodu to robisz? Na ile to jest dla Ciebie ważne? Jakich korzyści oczekujesz po zrealizowaniu swojego celu?
- **Tożsamość** odnosi się do ról, postaw i cech osobowości, z którymi utożsamia się uczeń. Poziom tożsamości opisuje, co uczeń myśli o sobie, co jest kluczowe dla tego, kim on jest. Pytania odnoszące się do poziomu tożsamości: Kim jesteś aktualnie? Jaką rolę chcesz odgrywać? Kim chcesz się stać?
- **Misja (duchowość)** to poziom związany z ujęciem systemowym rzeczywistości. Wykracza on poza osobiste cele ucznia oraz jego przedsięwzięcia. Pytania zadawane na tym poziomie umożliwiają określenie jego wizji życia: Kto skorzysta na tym, gdy zrealizujesz swój cel?

Pytania zadawane na powyższych poziomach charakteryzują się różną szczegółowością. Zgodnie z teorią Diltsa istotne jest to, aby w rozmowie coachingowej zadać pięć podstawowych pytań (kto? dlaczego? jak? co? gdzie?) z zachowaniem następującej kolejności:

od otoczenia do misji lub od misji do otoczenia (Wilczyńska i in. 2013, s. 166–167). Wiele inicjatyw na rzecz coachingu w szkole pokazuje, że uruchamia on proces zmiany nauczycieli i uczniów oraz buduje nową kulturę w szkole.

Kultura coachingowa szkoły w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych

Od wielu lat pisze się o kluczowych wyzwaniach dla polskiej edukacji, wśród których wymienia się indywidualizację i personalizację nauczania, zmianę roli nauczyciela oraz przygotowanie nauczycieli jako ekspertów do spraw uczenia się (Kołodziejczyk, Polak 2011). Mimo że system edukacji⁹ w Polsce realizuje model *semper reformanda* (łac. stale reformujący się) i odpowiada na aktualne potrzeby edukacyjne uczniów, to jednak w wielu placówkach edukacyjnych nie poświęca się dostatecznej uwagi problemowi wykluczenia społecznego wśród uczniów. Dlatego też Kamila Madeja-Bień i Małgorzata Gamian-Wilk (2017) uważają, że szczególnie istotne jest prowadzenie badań nad wykluczeniem uczniów w kontekście szkolnym. Należałoby skupić się na zasadach funkcjonowania placówek oświatowych oraz badać relacje pracownicze, relacje nauczyciele – uczniowie oraz relacje uczniowie – uczniowie. Biorąc pod uwagę uwarunkowania związane z ostracyzmem w środowisku edukacyjnym, należałoby udzielić szeroko rozumianego wsparcia samym nauczycielom w całym procesie wypełniania ich obowiązków dydaktyczno-wychowawczych. Takim wsparciem może być wprowadzenie na szeroką skalę metody coachingu do szkół.

Szkoła stanowi pewnego rodzaju system funkcjonujący w szerszym systemie edukacji, do którego należy wiele osób: dyrektor, nauczyciele, pracownicy administracji, uczniowie oraz ich rodzice. Wszyscy oni tworzą kulturę organizacyjną placówki edukacyjnej. Dyrektor może używać narzędzi i kompetencji coachingowych, pracując z nauczycielami. Z kolei nauczyciele mogą wykorzystywać narzędzia i kompetencje coachingowe, pracując z uczniami i ich rodzicami. Wprowadzenie coachingu do

9 Ministerstwo Edukacji Narodowej, korzystając ze wsparcia Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, prowadzi działania mające na celu opracowanie nowych przepisów w zakresie edukacji włączającej, które mają wejść w życie w 2020 r. i w kolejnych latach. Wypracowano 16 rekomendacji, które mają na celu wsparcie opracowania nowego prawa i polityki odnośnie do edukacji włączającej (*Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce 2019*).

szkoły może w zasadniczy sposób wpływać na rozwój uczniów, zmienić ich osiągnięcia oraz wyrównywać ich szanse edukacyjne (Kupaj 2018).

Rysunek 5. Obszary zastosowania coachingu w szkole



Źródło: opracowanie własne.

Najlepiej wprowadzać metodę coachingu na różnych poziomach struktury szkoły: coaching dla kadry zarządzającej szkołą, coaching dla nauczycieli, dla uczniów i ich rodziców. Wiele inicjatyw na rzecz coachingu w szkole pokazuje, że uruchamia on proces zmiany kadry pedagogicznej i uczniów oraz buduje nową kulturę w społeczności szkolnej – kulturę współpracy, wzajemnego wsparcia oraz partnerskiego podejścia do siebie nawzajem. Im więcej tego typu innowacji wprowadza się w oświacie, tym bardziej prawdopodobne, że cały system edukacji zmieni swoje oblicze, a szkoły staną się bardziej włączające (Kupaj, Krysa 2014).

Warunkiem uczynienia szkół bardziej otwartymi, partnerskimi i włączającymi jest odbudowanie synergii między pokoleniem nauczycieli i uczniów. Kryją się w niej duże zasoby, które można wykorzystać do rozwoju edukacji. Z jednej strony należałoby zatrzymać różne aspekty dominacji szkół, które wyrażają się m.in. w przewadze: „pedagogiki braku” nad pedagogiką pozytywną, standaryzacji nad kreatywnością, ilości przekazywanej wiedzy nad jakością. Z drugiej zaś należałoby poruszyć ogromny potencjał uczniów przez stworzenie im większej przestrzeni do aktywnego, kreatywnego i samodzielnego działania w duchu większego zaufania i lepszej kultury współpracy (Torończak 2018, s. 15).

Coaching edukacyjny może budzić wątpliwości wśród pewnej części nauczycieli, którzy obawiają się osłabienia ich autorytetu. Ten lęk może narastać, jeśli w szkole dominuje tradycyjny układ hierarchiczny, w którym przewagę mają postawy **konformizmu** i **uniku**. Pierwsza jest pozornym dostrajaniem się do innych, druga zaś brakiem autentycznego uczestnictwa w życiu wspólnoty szkolnej. Gdy natomiast w szkołach rozwija się ducha dialogu, w którym patrzy się na drugiego człowieka (nauczyciela, ucznia) przez pryzmat tego, kim on jest, a nie jedynie ze względu na funkcję, jaką pełni, to przyczynia się to do tworzenia kultury włączającej w szkołach (Torończak 2013).

Wielu nauczycieli może stwierdzić, że są przeciążeni, a ich klasy są zbyt liczne, aby każdego ucznia traktować w sposób indywidualny. Jest to niewątpliwie prawda, ale krótką rozmowę coachingową można przeprowadzić nawet w czasie przerwy lekcyjnej. Jeśli w jej trakcie uczeń zostanie wysłuchany, zaakceptowany i zainspirowany, to wzrośnie jego poczucie wartości, wzmocni się jego motywacja, a nade wszystko zostanie odbudowane jego poczucie przynależności – włączenia w relację. W tym kontekście można pokusić się o stwierdzenie, że to nie tyle system edukacji czyni szkołę bardziej włączającą, co zaangażowani i kompetentni nauczyciele, którzy potrafią umiejętnie wspierać uczniów w ich rozwoju i wyrównywaniu ich szans edukacyjnych.

Zakończenie

Badania pokazują, że coraz większa grupa młodych ludzi czuje się odrzucona lub zagrożona wykluczeniem społecznym w szkołach. Im wcześniej zostaną ustalone przyczyny nierówności edukacyjnych dzieci i młodzieży w szkołach, tym precyzyjniej można zaplanować skuteczne metody i strategie ich niwelowania. W tym kontekście szczegól-

nego znaczenia nabiera coaching edukacyjny, który jest skutecznym narzędziem wspierania rozwoju uczniów oraz wyrównywania ich szans edukacyjnych. Wprowadzenie coachingu do edukacji stwarza potrzebę nieustannego doskonalenia kompetencji wśród nauczycieli: budowania zaufania i poczucia bezpieczeństwa, skutecznej komunikacji, w tym m.in. aktywnego słuchania, zadawania pytań, udzielania pozytywnych komunikatów zwrotnych, projektowania i wytyczania celów oraz zarządzania postępami i zaangażowaniem uczniów. Wprowadzenie coachingu do szkół może również przyczynić się do budowania nowej kultury w szkole – kultury współpracy, wzajemnego wsparcia oraz partnerskiego podejścia do siebie nawzajem. W rezultacie może to sprawić, że szkoła stanie się bardziej włączająca (inkluzyjna).

Edukacja międzykulturowa a wykluczenie rówieśnicze z perspektywy wyrównywania szans edukacyjnych. Jak osiągnąć sukces edukacyjny w pracy z uczniami?

Magdalena Bartoszak

Dobrze zaplanowana i systematycznie prowadzona edukacja międzykulturowa w szkołach pozwoli w większym stopniu włączyć uczniów z różnych kręgów kulturowych w działania edukacyjne i dzięki temu skuteczniej przeciwdziałać wykluczaniu rówieśniczemu oraz sprzyjać osiągnięciu przez dzieci i młodzież sukcesów w szkole.

—— **Słowa kluczowe:**

edukacja międzykulturowa

wykluczenie rówieśnicze

wyrównywanie szans edukacyjnych

Intercultural education and peer exclusion from the perspective of equalizing educational opportunities. How to achieve educational success in working with students?

Magdalena Bartoszak

Well planned and systematically conducted cross-cultural education in schools will allow for a better preparation for the arrival of students from various cultural circles, and thus increase the impact on counteracting peer exclusion and achieving success by students.

— **Keywords:**

cross-cultural education

peer exclusion

equalization educational opportunities

Edukacji międzykulturowej przypisuje się szczególną rolę w tworzeniu tożsamości narodowej, regionalnej czy jednostkowej, uwzględniającej m.in. język ojczysty, symbole narodowe i kulturowe, a także kształtowanie więzi społecznych. Bogaty dorobek teoretyczny edukacji wielokulturowej i międzykulturowej pozwala spojrzeć z nowej perspektywy na zjawiska nierówności, marginalizacji czy ekskluzji społecznej, które dotyczą mniejszości narodowe i etniczne, emigrantów czy uchodźców politycznych (Stochmiałek 2011).

— **Wykluczenie rówieśnicze**

Jak zauważa Kazimierz W. Frieske (1999), **marginalność społeczna** to termin stosowany w dwóch, nieco odmiennych, kontekstach. W pierwszym chodzi przede wszystkim o wskazanie kulturowej obcości jednostek czy grup, których obyczaje, wartości, wzory poznawcze i sposoby percepcji różnią się na tyle od kultury ich otoczenia społecznego, że utrudniają głównie komunikowanie się z nim. W drugim kontekście akcentuje się przede wszystkim deficyty statusowych uprawnień przysługujących jednostkom czy całym grupom społecznym i/lub deficyty możliwości realizowania tych uprawnień – „proces wykluczenia jest wypadkową predestynujących do bycia wykluczonym cech osoby i sprzyjającego wykluczeniu środowiska” (Kochenderfer-Ladd, Ladd, Kochel 2009, s. 27). Sytuacja wykluczenia oznacza słabszą więź z grupą, mniejszy dostęp do dóbr i możliwości w porównaniu z więziami i uczestnictwem w ich podziale między innymi członkami grupy. Jak opis ten odnosi się do sytuacji ucznia cudzoziemskiego? Na jakie rodzaje wykluczenia jest on narażony?

Wyjaśnijmy najpierw, jak definiowane jest i czym charakteryzuje się **wykluczenie rówieśnicze**. Aby zrozumieć zjawisko takiego wykluczenia, należy sobie uświadomić, że dotyczy ono sfery relacji społecznych. Wykluczenie z grupy prowadzi przede wszystkim do silnych negatywnych emocji – smutku, poczucia samotności, krzywdy, winy, zazdrości, niepokoju społecznego. Doświadczanie tych emocji owocuje nie tylko zmianą jakości życia, ale też obniżeniem samooceny i wycofaniem społecznym. Wykluczenie możemy zdefiniować jako zjawisko pozbawienia możliwości konstruktywnego zaspokajania potrzeb psychospołecznych i realizowania zadań rozwojowych, a zmiany te zachodzą ewolucyjnie, nie rewolucyjnie (Jaskulska, Poleszak 2015). Do wykluczenia nie dochodzi natychmiast – to proces postępujący. Przegląd definicji wykluczenia

pozwała przyjąć, że jest to proces dynamiczny i wielowymiarowy, często jest zjawiskiem kumulatywnym, prowadzącym do wielowymiarowej deprivacji. Przejawia się brakiem lub niewystarczającym poziomem uczestnictwa w głównym nurcie życia grupy rówieśniczej lub społeczności, może skutkować zerwaniem więzi rówieśniczych, rodzinnych czy społecznych, utratą poczucia sensu życia albo zaburzeniami w budowaniu tożsamości osobistej i społecznej. Niesie ze sobą zagrożenie powielaniem modelu zachowań i przenoszeniem pewnych mechanizmów przystosowania na dalsze etapy życia i rozwoju. Konsekwencje wykluczenia mają charakter ponadczasowy (Gaś 2006). Przeciwdziałanie wykluczeniu rówieśniczemu uczniów cudzoziemskich to ważne zadanie dla szkół. Warto przyjrzeć się inicjatywom zapobiegawczym podejmowanym w środowiskach szkolnych i pozaszkolnych w celu przeciwdziałania wymienionym skutkom wykluczania i przeanalizować je.

W sferze poznawczej dzieci odrzucane przez rówieśników charakteryzują się m.in. (Deptuła 2013):

- trudnościami w rozumieniu intencji i zamiarów innych ludzi (przetwarzanie informacji społecznych);
- koncentracją na negatywnych elementach interakcji z innymi, przy pomijaniu i niedostrzeganiu wymiarów pozytywnych relacji;
- niskim poziomem wiedzy na temat relacji społecznych i sposobów zachowywania się w trudnych sytuacjach społecznych;
- nieadekwatną samooceną, która ma związek ze sposobem funkcjonowania w relacjach interpersonalnych.

Z kolei w sferze emocjonalnej dzieci doświadczające odrzucenia cechuje (Deptuła, 2013):

- większą częstotliwość przeżywania emocji przykrych, zwłaszcza gniewu i smutku, a także poczucie samotności, lęk społeczny czy objawy depresji;
- trudność w samokontroli emocjonalnej – nadpobudliwość, impulsywność;
- obniżony poziom wrażliwości na potrzeby innych;
- trudność w radzeniu sobie z niepowodzeniami szkolnymi.

W sferze behawioralnej dzieci doświadczające odrzucenia cechują się przeciwstawnymi tendencjami w nawiązywaniu kontaktów – od wycofania się do nadaktywności. Mają również ograniczone umiejęt-

ności społeczne, w tym wykazują tendencję do łamania podstawowych norm społecznych, a także rzadziej wchodzą w pozytywne interakcje z rówieśnikami. Częściej też dopuszczają się zachowań destrukcyjnych, antyspołecznych i buntowniczych, wykazują ponadto tendencję do przeszkadzania podczas zajęć, nieodrabiania prac domowych i wagarowania oraz do samotnych zabaw.

Wielość definicji wykluczenia zmusza do poszukiwań syntez i uogólnień. Jak wspomniano, do wykluczenia nie dochodzi natychmiast, jest to proces postępujący, od włączania do wykluczenia, od pełnej akceptacji do odrzucenia. Budowanie przynależności to proces, który można przedstawić na kontinuum, od maksymalnego włączenia w relacje interpersonalne do maksymalnego wyłączenia (odrzucenia):

Tabela 1. Relacje interpersonalne

Poziom relacji	Definicja
Maksymalne włączenie	Inni podejmują wysiłek, aby poznać jednostkę
Aktywne włączenie	Inni otwierają się na jednostkę
Pasywne włączenie	Inni pozwalają jednostce na włączenie się
Ambiwalencja	Inni nie dbają, czy jednostka jest włączona, czy wykluczona, są wobec niej obojętni
Pasywne wykluczenie	Inni ignorują jednostkę
Aktywne wykluczenie	Inni unikają jednostki
Maksymalne wykluczenie	Inni fizycznie odrzucają jednostkę, stosują ostracyzm, porzucają ją lub usuwają ją z grupy

Źródło: Jaskulska, Poleszak 2005 za: Leary 2001, s. 5.

Steven R. Asher, Amanda J. Rose i Sonda W. Gabriel (2001), opisując odrzucenie w relacjach interpersonalnych, identyfikują sześć kategorii: **wykluczenie i kończenie interakcji, negowanie prawa dostępu, agresja, dominacja, moralna dezaprobatą, angażowanie trzeciej strony** i aż 32 typy odrzucenia. Na wykluczenie z grupy składa się wiele czynników pośredniczących. Specyfikę tego zjawiska dobrze oddaje tzw. błędne koło wykluczenia społecznego. Wyróżniono pięć kategorii dzieci odrzuconych: 1) prezentujące wobec rówieśników zachowania awersyjne

i dominujące, 2) niespektujące autorytetów, 3) przejawiające poważne zachowania buntownicze, 4) prezentujące bardzo nasilone wycofanie społeczne oraz niechęć lub wrogość w stosunku do rówieśników, 5) przystosowane do warunków grupy rówieśniczej, ale odznaczające się poważnymi deficytami, takimi jak niska atrakcyjność fizyczna (Rolf, Sells, Golden 1972 za: Deptuła 2013).

Uczeń cudzoziemski w szkole

Uczeń cudzoziemski, przybywając do nowej szkoły, zadaje sobie wiele pytań: Co pomyśli o mnie wychowawca?, Co będą myśleć o mnie nauczyciele?, Jakie zdanie będzie mieć o mnie moja klasa?, Czy ktoś mnie tutaj polubi?, Czy znajdę przyjaciół?, Czy będę się tu dobrze czuć?, Czy będą mi dokuczać?, Czy ktoś jest tutaj do mnie podobny? (lubi to co ja, interesuje się, tym, czym ja się interesuję itp.), Czy będę sobie radzić z nauką?, Jeśli będzie się działo „coś nie tak”, kto mi w pomoże? Jest świadomy, że odróżnia się od rówieśników swoim wyglądem, sposobem zachowania, językiem, którym się komunikuje. Odczuwa zakłopotanie, lęk przed oceną, a także przeciążenie poznawcze wskutek chęci sprostania stawianym mu wymaganiom. Przeżywa stres i tzw. **szok kulturowy**. Wyróżniamy kilka faz tego szoku. W pierwszej z nich uczeń zaczyna orientować się w różnicach kulturowych, które mogą być powodem zakłopotania i zagubienia, przeżywa przeciążenie na poziomie poznawczym, emocjonalnym i fizycznym. Symptomy stresu związanego z adaptacją wiążą się zarówno ze nieznaną kody kulturowego, nierozumieniem norm i zachowań społecznych innych osób, jak i z nieadekwatnością własnego zachowania. Skutkuje to poczuciem bezradności i zależności od innych. Druga faza szoku to dostosowanie. Różnice kulturowe stają się bardziej zrozumiałe, jednostka lepiej odnajduje się w sytuacjach społecznych. Dostrzega zarówno zalety, jak i wady kraju pochodzenia oraz kraju goszczącego, potrafi w większym stopniu dostosować się do nowych norm życia. Osiągnięcie z kolei trzeciej fazy pozwala na adaptację i akulturację. Uczeń zaczyna sobie dobrze radzić w sytuacji zmiany i niejednoznaczności, potrafi komunikować się z innymi, nabywa tzw. **kompetencji międzykulturowych**, które polegają na umiejętności płynnego funkcjonowania na styku kultur – tej, z której się wywodzi, i tej, do której przybył.

Wyobraźmy sobie nas samych jadących do kraju, w którym nikt nie rozumie naszego języka – chcemy pokazać się innym z jak najlepszej

strony, ale w pewnym momencie zastanawiamy się, czy to w ogóle jest możliwe. Z pewnością jest, warto jednak być dobrze przygotowanym na przybycie takiego ucznia do szkoły, aby możliwie jak najpełniej oddziaływać w zakresie jego potrzeb i oczekiwań. Zadaniem szkoły jest stworzyć takie warunki uczniowi, aby mógł uczestniczyć w życiu szkolnym i doskonalić się w procesie edukacji. Uczeń cudzoziemski pozbawiony opieki jest narażony na odrzucenie przez rówieśników, przez co może reagować silnym wycofaniem lub wrogością. Uczniom z innych kręgów kulturowych przypisuje się nierzadko agresywność. Powinno to być rozpoznane przez szkołę jako palący problem, zmuszający do przyjrzenia się, jakie faktyczne przyczyny doprowadziły do skutku w postaci agresywnych zachowań.

Niezwykle łatwo przypisać komuś „łatkę”, etykietę, a w następstwie zgodnie z nią zachowywać się wobec takiej osoby. Stereotypy dotyczące uczniów cudzoziemskich wciąż są silne, podobnie jak nasze obawy przed „innością”, jaką uczniowie ci reprezentują. Etykieta sprawia, że łatwo spowodować, by członkowie grupy pozwalali odseparowywać uczniów cudzoziemskich. Piętnowanie jest właśnie takim mechanizmem. Cechy jednostki lub jej działania, które są postrzegane jako zagrożające efektywnemu funkcjonowaniu grupy albo utrudniające to funkcjonowanie, będą budziły ataki wrogości. Piętnem może być jakieś dewiacyjne zachowanie, jakaś cecha fizyczna, przynależność do grupy lub moralna słabość, które służą do odmówienia osobie piętnowanej pełnego człowieczeństwa i do odcięcia jej od kontaktów społecznych (Crandall 2008). Proces stygmatyzowania może mieć głęboki wpływ na piętnowanych. Zdaniem Ervinga Goffmana (2005) zasadniczo można wyróżnić trzy rodzaje piętna, dotyczące sfery wyglądu fizycznego, dotyczące przejawów zachowania oraz grupowe piętno rasy, narodowości i wyznania, przekazywane z pokolenia na pokolenie.

Edukacja międzykulturowa

Analizując przeciwdziałanie wykluczaniu ucznia cudzoziemskiego, warto zwrócić uwagę na trzy kwestie:

1. Propagowanie idei edukacji międzykulturowej w szkołach jest wciąż aktualne i ważne.
2. Coraz większa liczba uczniów przybywa do polskich szkół z różnych krajów (nie tylko sąsiednich).

3. Odpowiednie przygotowanie po stronie szkoły/kadry pedagogicznej może przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu ucznia z innego kręgu kulturowego.

Edukacja międzykulturowa wywodzi się z krajów zróżnicowanych narodowościowo, etnicznie, religijnie i kulturowo. Stanowiła odpowiedź na nowe i złożone wyzwania edukacyjne XX w. W Polsce została zapoczątkowana publikacjami Mirosława S. Szymańskiego, Jerzego Nikitorowicza, Tadeusza Lewowieckiego czy Tadeusza Pilcha (Januszewska, Manista 2017). Ma na celu uwrażliwienie na odmienną kulturę oraz kształtowanie wobec niej otwartej postawy, a także popularyzowanie wiedzy o kulturach i społeczeństwach świata. Jej zadaniem jest też propagowanie idei równości, tolerancji, poszanowania praw drugiego człowieka, przeciwdziałanie uprzedzeniom i dyskryminacji. Edukacja międzykulturowa ma także za zadanie poszerzanie tożsamości jednostek i społeczeństw przez kontakt z innymi kulturami. Stanowi matrycę wzajemnego osvajania się i porozumiewania się ludzi różnych kultur, pozwala łagodzić konflikty i nieporozumienia. Afirmuje różnice, ogranicza rasizm, uczy otwartości i nastawienia na współpracę, propaguje dialog kulturowy.

Jakie wyzwania edukacyjne dotyczące ucznia cudzoziemskiego stoją przed nami? Jak osiągnąć sukces edukacyjny w pracy z uczniami? Czy możemy mówić o „szkole równych szans” z perspektywy ucznia cudzoziemskiego, a jeśli tak, to jak rozumieć takie sformułowanie? Społeczeństwo wielokulturowe nie jest mozaiką, w której kultury układają się jedną obok drugiej i nie mają one na siebie żadnego wpływu. Edukacja międzykulturowa proponuje wdrożenie procesów, które pomagają odkryć wzajemne relacje i likwidować bariery przez współdziałanie, wymianę wiedzy, poglądów i doświadczeń. Dzięki niej stajemy się bardziej świadomi własnej kultury i współzależności międzykulturowych. Dlatego warto, aby program edukacji międzykulturowej uwzględniał następujące zagadnienia: wyobrażanie sobie siebie w perspektywie ogółu, rozumienie świata, w którym żyjemy, zaznajomianie się z odmiennymi realiami życia, pozytywne spojrzenie na różnice, a także wspieranie pozytywnych postaw, wartości czy zachowań. Wyobrażanie sobie siebie z zewnątrz jest odwołaniem do własnej refleksji na temat nas samych oraz rzeczywistości, w jakiej żyjemy. Nasze **reakcje na inne społeczne i kulturowe rzeczywistości** odnoszą się do umiejętności trafnej iden-

tyfikacji stereotypów i uprzedzeń dotyczących grup i kultur funkcjonujących w naszym społeczeństwie. **Rozumienie świata, w którym żyjemy**, polega na uświadomieniu sobie, że społeczeństwa potrzebują się wzajemnie i że w dużej mierze przyczyny, które zmuszają wielu ludzi do opuszczenia ich krajów, mają swoje źródło w systemach gospodarczych bądź sytuacjach zagrożenia (np. uchodźcy – wojny, ucieczka przed prześladowaniami). Wiele negatywnych postaw wobec kultur i stylów życia ma źródło w obawie przed nieznanym. Istotą wychowania międzykulturowego jest zachęcanie do zaznajomienia się z innymi realiami, zdobywania wiedzy o kulturach świata, zwiększania stopnia świadomości uczniów, że nie ma nadrzędnych ani podrzędnych kultur, tylko każda z nich odnosi się do odmiennej rzeczywistości. Także **pozytywne spojrzenie na różnice między kulturami** jest składową prawidłowo budowanego programu edukacji międzykulturowej. Dostrzeganie wartości relacji między kulturami wzbogaca nie tylko jednostki, ale i całe społeczeństwa, każda kultura może się czegoś nauczyć od drugiej. A zatem główne zadania edukacji międzykulturowej to porzucenie negatywnych uprzedzeń i stereotypów etnicznych, pozytywna ocena różnorodności i odmienności, poszukiwanie i podkreślanie podobieństw, tworzenie pozytywnych postaw i nawyków w zachowaniu wobec ludzi innych kultur i społeczeństw oraz przekładanie pozytywnych postaw na codzienne zachowania. Warto również pamiętać o metodyce, zasadach prowadzenia zajęć z uczniami. Zaczynamy od tego, co nasi uczniowie wiedzą, poznania ich opinii oraz podzielenia się doświadczeniami. Ważne jest zachęcanie uczniów do uczestnictwa w dyskusjach, które wykażą sprzeciw wobec procesu marginalizacji, dyskryminacji i wykluczenia. Na zakończenie każdego z prowadzonych ćwiczeń warto skłaniać do refleksji, np. pytaniami: Co wydarzyło się podczas ćwiczenia i jak wpłynęło to na wasze uczucia, poglądy i zachowanie?, Czego dowiedzieliście się o sobie?, Czego dowiedzieliście się o zagadnieniu, którego dotyczyło ćwiczenie?, Jak możecie wykorzystać to, czego nauczyliście się podczas ćwiczenia?, Jak unikać pochopnych sądów dotyczących różnych kultur i stylów życia? Wszystkie etapy edukacji międzykulturowej opierają się na propagowaniu wartości i praw człowieka: uznania, akceptacji, aktywnej tolerancji, szacunku, pokojowego rozwiązywania konfliktów i solidarności. Odwoływanie się do codziennych sytuacji zwiększy przepływ przekazywanej wiedzy.

Dobrze zaplanowana i systematycznie prowadzona edukacja międzykulturowa w szkołach pozwoli skuteczniej włączyć uczniów z innych kręgów kulturowych i przez to zwiększać oddziaływania w kierunku osiągnięcia przez nich sukcesu. Działania te zostały podjęte w niektórych placówkach szkolnych, ale wciąż prowadzone są w niewystarczającym stopniu. Edukacja międzykulturowa to nie pojedyncze lekcje o zwyczajach, religiach czy kulturach świata, ale kompleksowy, longitudinalny proces, w którym uczniowie nabywają postaw związanych z tolerancją, szacunkiem, rozumieniem odmienności. Szkoła jako nieustannie rozwijająca się instytucja powinna dążyć do integrowania uczniów cudzoziemskich z polskimi. To jedyna właściwa strategia pomocna w optymalizowaniu warunków kształcenia i wychowania (Boski 2010). W tabeli 2 przedstawiono opisy strategii akulturacji.

Tabela 2. Strategie akulturacji

INTEGRACJA	ASYMILACJA
<p>To strategia optymalna, pozwalająca na sprawne funkcjonowanie zarówno w nowej, jak i w starej kulturze, umożliwiająca płynne przechodzenie z jednej kultury do drugiej.</p> <p>Efekt: połączenie cech i wartości obydwu kultur.</p>	<p>To dostosowanie się do nowego środowiska, odrzucanie korzeni kulturowych kraju, z którego jednostka się wywodzi. Uznanie norm i wartości kraju goszczącego.</p>
SEPARACJA	MARGINALIZACJA
<p>Alienowanie się od wartości i zwyczajów nowego środowiska. Trzymanie się i kultywowanie wartości (korzeni) kraju wychowania. Ten brak otwartości może (choć nie musi) być skutkiem nieprzychylności ze strony społeczeństwa.</p>	<p>Alienowanie się zarówno od wartości (korzeni) kraju wychowania, jak i od nowego środowiska. To odrzucenie wpływa silnie destrukcyjnie na jednostkę, skutkuje poczuciem alienacji, utratą tożsamości i zaburzeniami psychicznymi.</p>

Źródło: opracowanie własne.

Wyzwania edukacji międzykulturowej

Istotna z perspektywy problemu zagrożenia wykluczeniem jest **teoria porównań społecznych Leona Festingera (1954)**. W myśl jej założeń naturalnym dążeniem człowieka jest ocenianie swoich zdolności i umiejętności (Kruglanski, Maysel 1990). Jeśli brakuje obiektywnych

sposobów pomiaru jakichś cech, wiedzę o sobie zdobywamy, porównując się w różnych aspektach z innymi ludźmi – i to z ludźmi do nas podobnymi (Brown 2006, s. 79). Podobieństwo to wyznacza wspólnota doświadczeń, wiek, itp. Dogmatem teorii Festingera jest to, że szukamy raczej podobnych niż niepodobnych do nas ludzi, ponieważ to oni są najbardziej pożądanym standardem porównań, np. odniesienia do grupy rówieśniczej (Kruglanski, Mayseless 1990). Z kolei wchodzenie w **role grupowe** może uruchamiać mechanizm wykluczenia: założmy, że grupa nastawiona jest na realizację pewnych wyznaczonych zadań. Niektóre role bardziej niż inne wpisują się w mechanizmy wykluczenia, choćby rola kozła ofiarnego. Najlepszym kandydatem na kozła ofiarnego jest osoba obca grupie, nowa lub taka, którą grupa darzy niechęcią (Brown 2006). Zwykle w rolę tę wchodzi ktoś, kto z punktu widzenia interesów grupy jest dewiantem, odmieniec, przez co budzi agresję (Jedliński 2000). Często słabo też się przed tą agresją broni, co umacnia fatalne miejsce takiej osoby w grupie. Większość grup potrzebuje jakiegoś kozła ofiarnego, gdyż obecność takiej osoby pozwala na rozładowanie napięcia powstającego w wielu sytuacjach. Następuje przemieszczenie agresji – kozioł ofiarny przyjmuje na siebie konsekwencje niepowodzeń grupy lub frustrujących doświadczeń, nawet jeśli nie jest ich powodem. W kontaktach z osobami obcymi może wystąpić niepokój związany z ich odmiennością, innością, o czym piszą także Walter Stephan i Cookie Stephan (2005), a zatem wpisywanie ucznia cudzoziemskiego w rolę kozła ofiarnego może zdarzać się często. Według Waltera Stephana i Cookie Stephan (2005) interakcjom międzykulturowym, np. z ludźmi innej rasy, innego pochodzenia etnicznego, wywodzącymi się z innej klasy społecznej lub napiętnowanymi, towarzyszy niepokój międzygrupowy (tamże).

Niepokój międzygrupowy jest spowodowany przewidywaniem negatywnych skutków interakcji. Do „skutków” tych interakcji należą:

- negatywne konsekwencje psychologiczne dla „ja” – w trakcie interakcji z członkiem grupy obcej człowiek może poczuć się zażenowany, sfrustrowany, niekompetentny;
- negatywne konsekwencje behawioralne dla „ja” (obcy: chcą wykorzystać, zdominować, skrzywdzić; istnieje jakaś obawa);
- negatywna ocena ze strony grupy obcej, np. człowiek może obawiać się, że członkowie grupy obcej odrzucą go albo wyśmieją;

- negatywna ocena ze strony grupy własnej, odrzucenie przez grupę własną.

Istnieje zatem duże prawdopodobieństwo, że uczniowie, wskutek braku wiedzy na temat inności, braku tolerancji ze względu na obserwowaną obcość kulturową czy religijną, będą skłonni reagować wobec uczniów cudzoziemskich niechęcią, a nawet agresją. Skoro nie znają zwyczajów czy obrzędów religijnych takich uczniów, a ich ubiór i sposób zachowania mocno różnią się od przyjętego, uczniowie będą skłonni częściej atakować z uwagi właśnie na tę „inność”. Oczywiście to ogólna przesłanka, decydujące są także inne zmienne, jak cechy osobowościowe danego ucznia. Obawiamy się inności i ten lęk w nas powoduje niechęć i brak zaufania. Co gorsza, nauczyciel, który również obawia się pracować z uczniami z innych kręgów kulturowych, modeluje obraz braku otwartości i niechęci, który może być jeszcze większą pożywką dla krytyki ze strony uczniów.

Wiele zależy od nauczycieli i postaw, jakie prezentują, ich zachowań i komentarzy. Niezwykle istotne jest, aby przekonania nauczycieli dawały wyraz przekonaniom **relatywizmu kulturowego** (Boas 1911 za: Sztompka 2002). Chodzi tu o stosowanie takiego sposobu przekazu wobec uczniów, który opisuje zachowania ludzi z innej kultury bez wartościowania, bez stosowania odniesień do standardów własnej kultury, np. niewartościowanie obyczajów związanych z obrzędami religijnymi. Ważne jest także odejście od **etnocentryzmu kulturowego** (Sumner 1906 za: Sztompka 2002), a więc od tendencji do używania norm własnej grupy jako standardów w percepcji innych grup. Jest to pierwsze ważne zadanie dla każdego nauczyciela, który myśli o pracy z uczniami cudzoziemskimi. Kolejny cel to dążenie do wyposażania kadry pedagogicznej w **kompetencje międzykulturowe** i ich zwiększanie. Kompetencje te pozwolą efektywnie funkcjonować nauczycielom w świecie różnorodności kulturowej. Mają na celu ułatwianie zrozumienia osób pochodzących z innych kultur, ulepszanie procesu wzajemnej komunikacji oraz budowanie trwałych i satysfakcjonujących relacji. Nauczyciele są wyposażeni w umiejętność rozwiązywania konfliktów powstających wskutek szoku kulturowego, zderzenia światopoglądów i odmiennych systemów wartości. Obecny system edukacji nie propaguje, niestety, międzykulturowych kompetencji w programach nauczania i w praktyce oficjalnego kształcenia czy doszkalania nauczycieli i pedagogów. Kompetencje międzykulturowe upowszechniane są

jako wartość w niektórych programach czy projektach opracowywanych przez organizacje non profit. Kompetencje międzykulturowe nie są niestety uznawane za warunek sukcesu zawodowego nauczyciela (tj. nie są rozumiane w kategoriach kapitału ludzkiego pożądanego dla rozwoju społeczności lokalnej i społeczeństwa jako całości). Dążenie do realizacji wizji, w której zostaną uznane za taki kapitał, to kierunek dalszych oddziaływań. Potwierdzają to badania przeprowadzone w województwie mazowieckim przez zespół badawczy Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (Stepaniuk 2017), które wskazały zarówno na ograniczone przygotowanie nauczycieli w zakresie pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku, jak i stosunkowo duże zainteresowanie omawianą problematyką.

Zakończenie

Warto wdrożyć do polskiego systemu oświaty stałe elementy edukacji międzykulturowej w programach nauczania na każdym z etapów edukacyjnych. Upowszechnianie treści kulturowych zwiększa świadomość uczniów w zakresie różnorodności. Także włączanie treści międzykulturowych jako stałych elementów programów studiów do formalnego kształcenia pedagogicznego pozwoli przygotować nauczycieli do pracy z uczniami z różnych środowisk kulturowych.

Zachęcam także do refleksji nad własnym możliwym wkładem, jaki nauczyciele mogą mieć w pracy z uczniami cudzoziemskimi i dzięki temu doskonalić swój warsztat pracy. Usuwanie barier oraz zwiększanie szans edukacyjnych uczniów z różnych kontekstów kulturowych pozwoli wydobyć ich potencjał i zwiększyć szansę na osiągnięcie przez nich sukcesu w polskiej szkole. Warto nieustannie mieć na uwadze, że sztuka nauczania polega na tym, aby uczeń przerósł mistrza, i że trzeba mu to umożliwić.

Rola edukacji muzycznej w procesie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży

Katarzyna Forecka-Waśko

Nierówność w dostępie do sztuki nie jest zagadnieniem nowym, jednak wobec nieustannie zmieniającej się rzeczywistości próbuje się diagnozować jej przyczyny, a także wskazywać obszary zaniedbań w jej obrębie. Zaniedbania w edukacji muzycznej oraz jej niedostosowanie w zakresie metod, form i materiału muzycznego powodują, że dzieci i młodzież mają coraz mniejszy kontakt ze sztuką. W rozdziale podjęto próbę wskazania zarówno trudności w edukacji muzycznej, jak i dobrych praktyk, które mogą przyczynić się do wzbogacania wiedzy i umiejętności dzieci i młodzieży w zakresie sztuki muzycznej, a także rozwijać ich osobowość i kreatywność.

— Słowa kluczowe:

edukacja muzyczna
percepcja muzyki
nierówności społeczne
instytucje kultury
projekty edukacyjne

Music education's role in the process of equalizing educational opportunities for children and youth

Katarzyna Forecka-Waśko

Inequality in access to art is not a new issue, however because of constantly changing reality there are attempts to diagnose its causes and show areas of negligence. Negligence in music education as well as its inadaptation in terms of its forms, methods and music material cause that children and young people have less and less contact with art. The chapter shows both the difficulties in music education as well as good practices that can improve knowledge and skills of children and youth in the area of music and also develop their personality and creativity.

— **Keywords:**

music education

music perception

social inequalities

cultural institutions

educational projects

Wprowadzenie

Problematyka związana z nierównościami w dostępie do sztuki, edukacji i innych dóbr kultury nie jest zagadnieniem nowym. W kontekście edukacji muzycznej dzieci i młodzieży możemy ją rozpatrywać w kilku obszarach – dostępu do sztuki w sensie zarówno demograficznym, społecznym, kulturowym, finansowym, jak i mentalnym. Są to sytuacje, w których jednostka ze względu na liczne ograniczenia, często niezależne od niej samej, nie zyskuje równych szans na dostęp do świata sztuki. Niejednokrotnie nie odczuwa również deficytu kontaktu z kulturą ze względu na niewykształcone w procesie edukacji, wychowania i akulturacji potrzeby w tym zakresie. Istotny jest tu również szczególny charakter świata kultury muzycznej, jego funkcjonowania w erze konsumpcji, walki o rynek odbiorców, zwłaszcza tych najmłodszych, którzy będą jej przyszłymi masowymi odbiorcami, a własne wzorce kulturowe prześlą kolejnym pokoleniom. Dynamika zmian zachodzących w przestrzeni społecznej dotyczy także edukacji, licznych jej reform organizacyjno-strukturalnych i programowych, które sferę kultury czynią coraz bardziej płynną, a proces ten nie omija także edukacji muzycznej. Ostatnio zmierza ona przede wszystkim w kierunku edukacji w obszarze percepcji muzyki, kształci więc głównie jej odbiorców, nie zaś twórców czy krytyków. W licznych dyskusjach podkreślających znaczenie szeroko pojmowanej edukacji muzycznej staramy się uzasadniać jej istotną rolę w harmonijnym rozwoju dziecka zyskiwaniem przez nie kompetencji w innych obszarach wiedzy i umiejętności, muzyka jako taka schodzi jednak na plan dalszy. Dlatego za istotne uważam, by w dyskusji o muzyce i muzykoterapii, współczesnej sytuacji kultury muzycznej i edukacji umiejętnie rozkładać akcenty. Warto nadmienić, że sama materia muzyczna zmienia się niepokojąco. Jest to w ostatnim dwudziestoleciu konsekwencja kontaktów młodego człowieka z kulturą w całej jej złożoności. Zygmunt Bauman zmiany te określił następująco: „Kultura składa się dziś z ofert, nie nakazów; z propozycji, a nie norm. Jak to już Bourdieu odnotował, kultura posługuje się dziś roztaczaniem pokus i rozstawianiem przynęt, kuszeniem i uwodzeniem” (Bauman 2011, s. 27). Próba odnalezienia się w tej rzeczywistości wymaga od młodego człowieka posiadania narzędzi, które pozwolą rozumieć i oceniać otaczający świat sztuki oraz świadomie rozwijać własny gust muzyczny. Bez edukacji muzycznej, która kształci zdolności percepcji muzyki, krytycznego myślenia, która buduje wiedzę o muzyce i sztuce,

nie jesteśmy w stanie w pełni uczestniczyć w świecie kultury. Edukacja muzyczna, co warto podkreślić, odbywa się zarówno w szkole, jak i w domu czy w instytucjach kultury. Jej rola w procesie wyrównywania szans edukacyjnych jest nie do przecenienia i nie wolno jej zamykać jedynie w szkolnej ławce.

Dzieci i młodzież w świecie muzyki

Dzieci i młodzież mogą być uczestnikami, odbiorcami i twórcami sztuki muzycznej. Ich aktywność w tych obszarach jest wypadkową wielu czynników, m.in. wychowania i edukacji, wzorców dominujących w środowisku lokalnym, dostępu do instytucji kultury, sytuacji materialnej. Każdy z nich wpływa na stosunek dziecka do muzyki, często kilka z wymienionych czynników występuje łącznie, tworząc łańcuch uwarunkowań. Poniżej przedstawiam te ważniejsze, które jednak nie wyczerpują mnogości kontekstów edukacyjnych i społecznych.

Nierówny dostęp do sztuki – różnice w otrzymanej formalnej i nieformalnej edukacji muzycznej

W formalną edukację muzyczną zaangażowany jest zarówno instytucjonalny system szkolnictwa (powszechnego i muzycznego), jak i instytucje pozaszkolne, domy kultury, instytucje sektora prywatnego i inicjatywy animatorskie (Przychodzińska 2012, s. 15). Maria Przychodzińska przypisuje systemowi szkolnictwa istotną rolę w wychowaniu i edukacji muzycznej dziecka właśnie ze względu na jej powszechność, obowiązkowość oraz jednorodność programów kształcenia, które są efektem działań władz oświatowych i środowisk zaangażowanych w edukację muzyczną (tamże). Autorka podkreśla jednak, że system ten został nadwerężony, jego autorytet spada, a oferta staje się uboga w konfrontacji z bogactwem konkurencji sektora prywatnego. Wobec powyższego coraz trudniej osiąga cele związane z edukacją muzyczną i kulturą. Również zmiany w systemie oświaty, oddające przedmioty muzyczne w klasach I–III nauczycielom nauczania zintegrowanego, znacząco wpłynęły na obniżenie jakości kształcenia muzycznego na tym etapie edukacji (Ławrowska 2014, s. 74). Ma to związek z brakiem przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych. Deficyt umiejętności w tym obszarze wiąże się bezpośrednio z niewielką liczbą godzin przeznaczonych na realizację zadań edukacyjnych w zakresie edukacji muzycznej, plastycznej i kulturowej w przebiegu studiów,

a także, co szczególnie przygnębiające, z ograniczoną wiedzą, którą nauczyciele ci wynieśli z własnej edukacji.

Edukacja muzyczna zależy także od możliwości uczestnictwa w szkolnych i pozaszkolnych zajęciach dodatkowych, przykładowo od przynależności do chóru, zespołu tańca ludowego czy amatorskiego zespołu instrumentalnego. Taka oferta zajęć dodatkowych, poszerzona o możliwość uczestnictwa w koncertach, bezpośrednio wiąże się z dostępem do instytucji kultury i inicjatyw sektora prywatnego oraz poziomem ich oferty. Najczęściej ich działalność jest rozwinięta w dużych ośrodkach miejskich, ale bywa warunkowana również przez tradycje kulturowe regionu.

Nieformalna edukacja muzyczna odbywa się w domu, wiąże się bezpośrednio z życiem rodzinnym, tradycjami związanymi z percepcją muzyki czy wykonawstwem oraz ze sposobem organizacji czasu wolnego. Rodzinne muzykowanie, podejmowanie wspólnych aktywności muzycznych stanowiło przedmiot badań Barbary Kamińskiej. Dotyczyły one różnych aktywności muzycznych podejmowanych w relacji rodzic – dziecko. Niestety ich wyniki nie są optymistyczne. Badaczka podaje, że często wspólnie z dzieckiem śpiewa niespełna 24,78% respondentów, rzadko – 66,81% badanych, a nigdy – ponad 8% ankietowanych. Drugą badaną formą aktywności był taniec. Okazuje się, że ok. 34% dorosłych tańczy z dziećmi często, aż 61% zaś – rzadko, co zaskakuje, tym bardziej że wspólny taniec nie wymaga od rodzica specjalnych predyspozycji. Ostatnią badaną formą muzykowania, najmniej popularną wśród respondentów, była gra na instrumentach. W ten sposób często muzykuje tylko około 4% badanych, rzadko nieco ponad 38%, nigdy zaś – ponad połowa rodziców! Wspólnie z dziećmi skonstruowało instrument tylko 6,64% respondentów, 93% nie robiło tego w ogóle. Przywołane dane statystyczne odnoszą się również do form wspólnego spędzania czasu, w którym niewielka przestrzeń jest przeznaczona na rodzinne muzykowanie czy rodzinną zabawę. Badania te opublikowano w 2002 r., nadmiernie optymistycznym założeniem byłoby jednak odwrócenie dziś ich proporcji na korzyść dziecka.

Percepcja muzyki, czyli muzyczny fast food

Zmiany cywilizacyjne i kulturowe odcisnęły swoje piętno także na muzyce. Istotę tych zmian świetnie uchwyciła Maria Przychodzińska:

„Sztuką jest wszystko, co tak zostaje nazwane. [...] Panuje więc trudny do uchwycenia pluralizm zjawisk muzycznych. Wobec ich ciągłej zmienności, tymczasowości i niedojrzałości nie ma szans na ukształtowanie się gustów i kryteriów oceny” (Przychodzińska 2012, s. 14).

Niemal wszyscy dostrzegamy, że przeżycia estetyczne są dziś często krótkotrwałe, ulotne, bezrefleksyjne. Przyczyną jest z pewnością szybkie tempo życia, potrzeba nieustannej zmiany, dominacja krótkich komunikatów, brak rozwoju krytycznego myślenia w zakresie percepcji sztuki. Obszar muzycznych zainteresowań dzieci i młodzieży podlega szybkim przemianom determinowanym głównie przez media (Białkowski 2012, s. 57). Dochody artystów ze sprzedaży albumów spadają, gdyż młodzi ludzie nie przywiązują wagi do trwałej formy zapisu, jaką jest płyta. Coraz mniej wiedzą o wykonawcach, muzyczni idole zmieniają się jak pory roku, w muzycznych poszukiwaniach zaś przychodzą z pomocą algorytmy aplikacji muzycznych, które zwalniają z poszukiwań samodzielnych – opartych na wiedzy, ukształtowanych gustach i umiejętności dokonywania selekcji. Muzyczny fast food nie pozwala zatrzymać się dłużej nad dziełem muzycznym. Trudnym zadaniem jest więc pochylenie się nad wartością artystyczną i estetyczną dzieł muzycznych z kręgu muzyki klasycznej. A przecież obcowanie z muzyką klasyczną, co dowiedziono już dawno i co brzmi jak truizm, rozwija naszą duchowość, wpływając na sferę emocji, wyobraźnię, dostarczając różnorodnych bodźców.

Jak zatem konstruować przekaz muzyczny do młodego pokolenia? Obecnie poszukuje się złotego środka w doborze utworów muzycznych, tak by niosąc wartość w zakresie percepcji i przeżyć estetycznych, wzbudzały prawdziwe zainteresowanie słuchacza. Nieustanne pomijanie tych utworów pogłębia nierówność i oddala istniejące muzyczne światy. Jak pisze Andrzej Białkowski:

„Głównym pytaniem, przed którym stoją pedagodzy muzyki, jest zawsze pytanie o istotę muzyki, która stanowić ma przedmiot nauczania, jej typ, rodzaj, gatunek. Poszukiwanie szerszej, filozoficznej perspektywy stanowi tu naturalną konsekwencję kryształowania się i krzepnięcia każdej koncepcji nauczania muzyki

zarówno w sensie ideowym, jak i czysto praktycznym” (Białkowski 2012, s. 61).

Warto zaprezentować kategoryzację przyjętą dla muzyki przez Marię Przychodzińską, która na użytek potrzeb edukacyjnych wyróżnia jej następujące obszary:

- muzyka wielkiej tradycji europejskiej (artystyczna, poważna),
- muzyka świata (muzyka ludowa, etniczna, muzyka źródeł),
- muzyka łatwiej piękna (muzyka dla dzieci, twórczość piosenkarska i musicalowa, muzyka filmowa, muzyka jazzowa, muzyka rockowa),
- muzyka ze strefy kultury masowej (Przychodzińska 2012, s. 20).

Możemy przyjąć, że możliwe jest wartościowe różnicowanie materiału muzycznego w ramach wszystkich wskazanych obszarów i zarówno sięganie do dzieł muzyki klasycznej, jak i ukazywanie jej w odmiennych interpretacjach, np. jazzowej czy elektronicznej. Powrót do muzyki źródeł, uwzględnienie muzyki różnych kultur, która nie zamyka słuchaczy w tonalnym świecie dur-moll, jest dobrym początkiem edukacji wielokulturowej i dyskusji dotyczącej historii kultury i sztuki (Frołowicz 2015, s. 84–85). Sprzyja też refleksji nad własną tożsamością, budowaniu poczucia przynależności, pewnego kontinuum, równocześnie uczy tolerancji. Sięgając do muzyki etnicznej, możemy przywołać jej rdzenne motywy, by następnie odnaleźć je choćby w ścieżkach dźwiękowych bajek Walta Disneya. Z kolei muzyka filmowa, jako istotna dziedzina twórczości kompozytorskiej, daje nauczycielowi szansę zaprezentowania dorobku np. zarówno Krzysztofa Komedy, jak i Witolda Lutosławskiego. Prezentacja muzyki filmowej, jej mariażu z obrazem, ułatwi rozmowę o jej ilustracyjnych i emocjonalnych funkcjach. Wymaga jednak pomysłu i wiedzy ze strony nauczyciela, a od słuchaczy – refleksji i analizy kontekstów kulturowych prezentowanych dzieł muzycznych. Taki sposób postępowania edukacyjnego będzie próbą realizacji jednej z koncepcji Zbyszko Melosika, który proponuje, by „negocjować z młodzieżą kształt rzeczywistości i uczyć wyboru własnych tożsamości” (Melosik 2002a, s. 32). Często okazją do takich spotkań z muzyką są działania animatorskie, projektowe, które w dłuższej perspektywie czasowej nie tylko uczą kontaktu ze sztuką, ale także opierają się na

inicjatywach grupowych, podkreślając pierwotny, integracyjny charakter obcowania ze sztuką muzyczną.

Aktywność muzyczna

Jako formy aktywności muzycznej rozumiemy percepcję muzyki, grę na instrumentach, ruch z muzyką (w tym taniec), śpiew, tworzenie muzyki (Sacher 2012, s. 185). Najczęściej dzieci i młodzież podejmują próby nauki gry na instrumencie, rozpoczynają przygodę z tańcem (ludowym, towarzyskim, współczesnym) lub zaczynają aktywność wokalną (schole, chóry, zespoły wokально-instrumentalne). Wszystkie wymienione aktywności wymagają dobrej organizacji czasu, dyscypliny, pozytywnej motywacji ze strony domu rodzinnego oraz środowiska rówieśniczego. Ze względu na wymagający charakter w długiej perspektywie czasowej są one trudne do podtrzymania i często mają charakter epizodyczny. Szansą na rozwinięcie aktywności twórczej są dobrze zorganizowane zajęcia pozalekcyjne w szkole lub w instytucjach kultury.

Podejmowanie aktywności muzycznej przez młodego człowieka ma ogromne znaczenie. Przede wszystkim uczy wytrwałości i pracy zarówno nad samym sobą, jak i pracy samodzielnej, indywidualnej – z samym sobą. Jest przy tym nieustannym mierzeniem się z własnymi słabościami, które jednak pokazuje, że wysiłek i determinacja pozwalają często wybić się na ponadprzeciętność. Ma zatem wpływ na kształtowanie charakteru, właściwości wręcz terapeutyczne. Z kolei podejmowanie aktywności grupowej, tanecznej czy instrumentalnej pełni istotne funkcje integrujące, społeczne. Jest nie tylko doświadczeniem muzycznym, ale także okazją do nawiązania kontaktów z osobami o podobnych zainteresowaniach i zbliżonym systemie wartości. Cytując wieloletniego dyrygenta Filharmonii Berlińskiej sir Simona Rattle'a: „Muzyka nie jest tylko tym, czym jest, jest także tym, co wyraża i co może zrobić dla ludzi. Myślę, że dzięki wspólnej pracy nad utworem muzycznym ludzie uczą się, że to, co ich łączy, jest ważniejsze niż to, co ich dzieli”. Takie doświadczenia w okresie dzieciństwa czy dorastania, nawet jeśli nie wiążą się z kontynuacją kariery muzycznej i mają charakter epizodu, pozostają istotną lekcją życia.

Barierą w podejmowaniu tych aktywności, zwłaszcza związanych z nauką gry na instrumencie, jest brak impulsu do jej rozpoczęcia. Wynika to częstokroć z braku tradycji rodzinnych w tym zakresie, a także z przekonania o deficycie talentu, który zresztą nigdy nie miał szans

zostać ujawniony. Istotna jest tu również trudność w dostępie do zajęć dodatkowych ze względu na miejsce zamieszkania oraz sytuację materialną. Sporą szansę zmiany tej sytuacji stanowią więc projekty i granty realizowane w Polsce, mające na celu zaangażowanie w działalność muzyczną zarówno dzieci, jak i starszego pokolenia.

— **Uczestnictwo w kulturze – potrzeba i konieczność**

Prawo równego dostępu do kultury jest wyrażone w dwóch bardzo ważnych dokumentach. W *Powszechnej deklaracji praw człowieka* zapisano m.in.:

„Każdy człowiek ma prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania ze sztuki, do uczestnictwa w postępie nauki i korzystania z jego dobrodziejstw”¹.

Istotne rozszerzenie interpretacyjne tych zapisów znajduje się w *Konwencji o prawach dziecka*:

„Państwa Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na [...] rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka”².
„Państwa Strony będą przestrzegały oraz popierały prawo dziecka do wszechstronnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym oraz będą sprzyjały tworzeniu właściwych i równych sposobności dla działalności kulturalnej i artystycznej, rekreacyjnej oraz w zakresie wykorzystania czasu wolnego”³.

Takie umocowanie prawne, po pierwsze, zwraca uwagę na istotę problemu związanego z nierównościami w dostępie do kultury i sztuki oraz szeroko pojmowanej edukacji artystycznej, po drugie, legitymizuje podejmowanie w tym obszarze działań przez wszelkie związane

1 *Powszechna deklaracja praw człowieka*, art. 27, par. 1, unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 21.11.2019].

2 *Konwencja o prawach dziecka*, Dz.U. z 1991 r., nr 120, art. 29, pkt a, prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf [dostęp: 21.11.2019].

3 Tamże, art. 31, pkt b.

z edukacją i upowszechnianiem kultury instytucje państwowe oraz organizacje trzeciego sektora.

Główne problemy współczesnej edukacji artystycznej sformułowano także w *Mapie drogowej UNESCO dla edukacji artystycznej* (2006), która została przyjęta w 2006 r. na zorganizowanej w Lizbonie Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej pod hasłem „Rozwijanie kreatywnych możliwości w XXI wieku”. W dokumencie tym określono cele edukacji artystycznej, główne strategie dotyczące efektywności w tym zakresie, przywołano raporty z badań, wskazano na przykłady dobrych praktyk, a także sformułowano zalecenia dotyczące tego rodzaju edukacji.

W dokumencie zwrócono szczególną uwagę na doniosłą rolę edukacji artystycznej, która istotnie oddziałuje na rozwój osobowości i kreatywności młodego człowieka. Za najważniejsze funkcje (cele) edukacji artystycznej, w świetle przywołanego dokumentu, można uznać:

- stymulację rozwoju emocjonalnego i poznawczego oraz kreatywności;
- kształtowanie poczucia wartości i niezależności oraz umiejętności rozpoznawania własnych emocji poprzez kontakt z muzyką;
- rozwijanie zdolności do krytycznej refleksji, swobody w myśleniu i działaniu, myślenia dywergencyjnego;
- kształcenie „moralnego kompasu” poprzez rozwój wrażliwości;
- wzmacnianie umiejętności podejmowania działań indywidualnych i zbiorowych.

Podkreśla się zatem kluczową rolę sztuki, w tym także muzyki, w procesie kształtowania osobowości i podstaw tożsamości młodego człowieka, wskazując holistyczny charakter jej oddziaływania. Zwraca się także szczególną uwagę na sytuację samej edukacji artystycznej. Kształcenie artystyczne może być realizowane za sprawą kształcenia przedmiotowego (i jest to nadal najczęstszy sposób przekazywania wiedzy o sztuce) lub nauczania i uczenia się w ramach integracji sztuki z innymi obszarami wiedzy. Podejście to, nazywane *arts in education*, nawiązuje do teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, w której podkreśla się rozwój umiejętności z innych obszarów wiedzy oraz kompetencji społecznych w ramach edukacji artystycznej (Brice 2012, s. 18). Wykorzystanie tego potencjału muzyki wymaga

jednak zmiany metod i form pracy, a tym samym odpowiedniego kształcenia samych nauczycieli.

Edukacja artystyczna jawi się więc jako konieczność – sposób przekazywania treści uniwersalnych i wiedzy na temat własnej tożsamości kulturowej – oraz umożliwia jednostce rozwój indywidualny.

— **„Kiedy dzieci grają – nie kradną”. Projekty równych szans**

„Kiedy dzieci grają – nie kradną” – miał powiedzieć José Antonio Abreu, twórca programu El Sistema w Wenezueli. Jest to jeden z najbardziej znanych programów o charakterze społecznym, w którym wykorzystano aktywność muzyczną. Jego celem od 1975 r. jest tworzenie orkiestr młodzieżowych na terenie Wenezueli, w obszarach zagrożonych ubóstwem. Sprzyja to zatrzymaniu reprodukcji biedy dzięki rozbudzeniu w dzieciach wiary we własne siły oraz stymulowaniu rozwoju intelektualnego najmłodszych pokoleń. „Graj i walcz” – przewodnie hasło programu – miało pokazać, że zawsze istnieje szansa na pozytywną zmianę. Wymaga to jednak ciężkiej pracy i samodoskonalenia. Programem tym jest dziś objętych 300 tysięcy dzieci, a jego spektakularny sukces wyraża się również w karierach muzycznych oraz awansie społecznym i zawodowym jego wielu uczestników. „Gdyby nie orkiestra młodzieżowa, nie miałbym szans zostać tym, kim jestem” – powiedział Edicson Ruiz, jeden z najbardziej znanych kontrabasistów na świecie, który jako najmłodszy w historii i pierwszy latynoamerykański muzyk dołączył do Filharmonii Berlińskiej (Fabjanowska-Micyk 2011). W wywiadzie dla magazynu „Zwierciadło” podkreślił także, że każdy kraj musi wypracować charakterystyczny dla siebie sposób na popularyzację muzyki, sposób połączony z walką z nierównościami właśnie, uwzględniający rodzime tradycje i specyfikę.

Na gruncie polskim powstało wiele programów skierowanych do dzieci i młodzieży, które w znaczącym zakresie uzupełniają edukację muzyczną, ukazując nowe formy i metody pracy poza szkołą. Pierwszy z nich, nawiązujący do głęboko zakorzenionej w Polsce tradycji chóralnej, to „Śpiewająca Polska”, czyli Ogólnopolski Program Rozwoju Chórów Szkolnych. Jego pomysłodawcą był Andrzej Kosendiak, którego słowa przywołuje Anna Waluga (2012, s. 252): „Dzieci mają śpiewać pozalekcyjnie, choć powinny to być zajęcia zapisane w programie. Ale nasz system edukacyjny zepchnął kulturę na dalszy plan” (tamże). Zajęcia dla dzieci – cztery godziny spotkań tygodniowo – odbywają się w kilkuset

(ok. dwustu) chórach szkolnych, do których należy kilka tysięcy uczniów. Obecnie program jest realizowany przy Narodowym Forum Muzyki⁴ we Wrocławiu, a finansowany przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, które objęło projekt opieką merytoryczną. Narodowe Forum Muzyki organizuje konkursy, warsztaty, koncerty. Dwunastoletnia historia i stały rozwój programu potwierdzają powodzenie projektu, który realizuje niezwykle ważne zadania związane z popularyzacją śpiewu jako podstawową formą muzykowania. Anna Waluga podkreśla rolę śpiewu, wskazując jego emocjonalny przekaz, formowanie procesu rozumienia muzyki czy wreszcie poznawanie związków muzyki i mowy, piękna literatury, środków artystycznego wyrazu (tamże, s. 249). Działalność chóralna jest ponadto wyrazem wspólnotowości, ułatwia nawiązywanie relacji rówieśniczych, pozwala na rozpoznawanie własnych emocji podczas śpiewu, rozwija poczucie estetyki i gust muzyczny.

Kolejny polski projekt skierowany do najmłodszych wykorzystywał połączenie dwóch form aktywności – śpiewu i tańca. „Mały Kolberg” to przedsięwzięcie, które powstało w Akademii Kolberga⁵ w ramach obchodów Roku Oskara Kolberga w 2014 r., by kształcić postawę uważności na korzenie kulturowe i tradycje, uwrażliwiać na przekazy starszego pokolenia. Działania projektowe obejmowały:

- warsztaty skierowane do dzieci;
- warsztaty muzyki tradycyjnej, tańców ludowych i zabaw podwórkowych dla nauczycieli;
- publikację książek i nagrań DVD – pomocy metodycznych dla nauczycieli: *Gdzie się podział Kusy Janek?*⁶ (wyliczniki, wołanki, zabawy polne, salonowe, zręcznościowe), *Mały Kolberg – Niezbędnik* (folklor wielkopolski dla dzieci);
- publikację materiałów online: scenariusze tworzone przez nauczycieli w czasie projektu, materiały wideo do samodzielnej nauki.

Tak szeroką ofertę realizacyjną skierowano przede wszystkim do nauczycieli muzyki, wychowania przedszkolnego i nauczania początk-

4 Zob. www.nfm.wroclaw.pl.

5 Zob. www.akademiakolberga.pl.

6 Autorami są Kaja i Janusz Prusinowscy.

kowego w celu podniesienia poziomu ich wiedzy na temat polskich tańców regionalnych i zabaw podwórkowych. Podczas zajęć tworzyli oni własne scenariusze zajęć, które obecnie stanowią pomoc dydaktyczną umieszczoną na platformie akademiakolberga.pl. Inne powstałe wówczas publikacje, nagrania i materiały metodyczne dostępne są także na stronie projektu. Taka forma praktycznej edukacji, skierowanej zarówno do dzieci, jak i do nauczycieli, stanowi właściwy kierunek działań i daje szansę, by następne pokolenia otworzyły się na muzykę tradycyjną. Warto przy okazji nadmienić, że badania dotyczące częstotliwości słuchania muzyki ludowej (wyniki badania omnibusowego na temat częstości słuchania muzyki poważnej i ludowej), przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej w 2016 r., wskazują, że 58,2% ankietowanych nie słuchało muzyki ludowej na żywo ani razu (np. w trakcie koncertu, festiwalu, podczas obrzędów czy świąt), a 31,2% respondentów nigdy nie miało z nią kontaktu, nawet za pośrednictwem mediów.

Działania projektowe, które koncentrują się na rozwijaniu kompetencji ruchowych (tanecznych) u osób z wszystkich grup wiekowych – od dzieci do seniorów – rozpoczął w 2012 r. warszawski Instytut Muzyki i Tańca (IMiT)⁷. Ogłaszane corocznie przez tę instytucję konkursy pozwalają mniejszym podmiotom na realizację warsztatów i kursów ze środków IMiT w ramach programu „Myśl w ruchu”. Nawiązanie w ten sposób współpracy z różnymi podmiotami zewnętrznymi pozwala na dotarcie do szerokiego grona odbiorców w różnych miejscach Polski. W kwestii tworzenia równych szans projekt ten jest ukierunkowany na niwelowanie różnic jakościowych, barier demograficznych i społecznych, co więcej, pozwala na podejmowanie inicjatyw przez organizacje o charakterze lokalnym. Jak czytamy na stronie internetowej IMiT:

„Program «Myśl w ruchu» jest programem własnym Instytutu Muzyki i Tańca, w ramach którego wspierane są projekty edukacyjne w dziedzinie tańca adresowane do uczniów szkół podstawowych lub ponadpodstawowych oraz wychowanków ośrodków szkolno-wychowawczych, trwające minimum trzy miesiące. Adresatami mogą być dzieci i młodzież w wieku szkolnym bez niepełno-

sprawności i z niepełnosprawnościami oraz grupy integracyjne. Istnieje możliwość tworzenia także grup mieszanych z osobami dorosłymi (np. rodzice, seniorzy)".

Wśród najważniejszych celów projektów w ramach programu „Myśl w ruchu” można wyróżnić edukację taneczną dzieci i młodzieży, realizację projektów międzypokoleniowych, wspieranie współpracy instytucji kultury, organizacji pozarządowych, szkół i ośrodków szkolno-wychowawczych, a także budowanie publiczności spektakli tańca.

Opisane działania pokazują, że w dziedzinie szeroko rozumianej edukacji muzycznej nie brakuje pomysłów i inicjatywy. Wspomniane projekty realizują cele nie tylko edukacyjne, ale także w pewnym zakresie terapeutyczne, łącząc pokolenia, ucząc dialogu, tolerancji dla odmienności, wykorzystując śpiew czy ruch jako drogę rozwoju osobistego i emocjonalnego. Coraz szersze, holistyczne myślenie o edukacji artystycznej wymaga od animatorów i nauczycieli zarówno wiedzy merytorycznej, jak i zdolności interdyscyplinarnego łączenia różnych treści, w tym umiejętności z zakresu animacji kultury. Tylko w ten sposób możemy osiągnąć nadrzędny cel edukacji i obcowania ze sztuką, jakim jest osobisty rozwój człowieka, a także zrozumienie, jak istotną wartością w życiu jest muzyka. Jak powiedział sir Simon Rattle, dyrygent Filharmonii Berlińskiej: „Muzyka jest dla wszystkich, nie tylko dla biznesmenów w średnim wieku i ich żon. Filharmonia nie jest nieosiągalną diwą, to miejsce, gdzie tworzy się muzykę wyrażającą niezwykle emocje, która powinna być dostępna dla wszystkich. To przekonanie jest moją jedyną religią”.

W tej wypowiedzi sir Simon Rattle ukazał muzyczny świat, który wciąż cechuje się nierównością w dostępie do sztuki. Elitarność kontaktu z muzyką nadal jest nierozwiązanym problemem. Edukacja w tym zakresie może pełnić funkcję wyrównawczą przede wszystkim w kwestii budowania wiedzy i emocjonalnych potrzeb przyszłych odbiorców sztuki. Jeśli muzyka ma stać się istotną wartością w życiu dorosłego człowieka, musi być ważna już w okresie dzieciństwa i dorastania. Działania edukacyjne w tym obszarze – oprócz dostarczania wiedzy – powinny także kształtować wrażliwość na piękno.

Czy w przedszkolu i szkole jest miejsce na inicjatywę dziecka? Znaczenie partycypacji dziecka w procesie uczenia się

Anna Krzyżanowska

Inicjatywa dziecka, zbudowana na fundamentach samodzielności i naturalnej ciekawości świata, jest równie wartościowym motorem dalszego rozwoju, jak opanowanie umiejętności czytania i pisania. Jeśli za nadrzędny cel edukacji uznajemy kreatywny rozwój człowieka oraz jego aktywne uczestnictwo w relacjach poznawczych czy społecznych, niezbędne jest zwiększenie świadomości edukatorów w obszarze znaczenia postawy partycypacyjnej dziecka w procesie uczenia się. Przedszkola i szkoły powinny stanowić przestrzeń do autentycznego, a nie tylko pozorowanego rozwijania autonomii i decyzyjności dzieci. Odejście od autorytarnego nauczania, utartych schematów działania i odtwórczego relacjonowania wiedzy jest koniecznością, o ile zależy nam na świadomej i twórczej postawie dzieci wobec wyzwań, jakie czekają na nie obecnie i w przyszłości.

— Słowa kluczowe:

inicjatywa

partycypacja

edukacja do kreatywności

równy start w życie

Is there a space in kindergartens and schools for an initiative of a child? Value of child's participation in learning process.

Anna Krzyżanowska

Initiative of a child, built upon a fundamental skills basis, like independence and natural curiosity of the world is as valuable element of further development as reading and writing ability. If we recognize a creative development of a human as the overriding goal of education, it's essential to increase educators' awareness in a field of active participation of a child in learning process. Kindergartens and then schools should pose an authentic, not only simulated space for development in children's autonomy and decision-making. Departure from authoritarian style of teaching, from beaten schemes and reproductive reports of knowledge is a necessity, if only we care for aware and creative approach of children facing the challenges of nowadays and of the future.

—— **Keywords:**

initiative

participation

education for creativity

equal start for life

Wprowadzenie

Udając się w podróż, szczególnie w nieznane nam miejsca, sięgamy po wspierające wyznaczniki właściwej drogi – kierujemy się drogowskazami, mapą czy, idąc z duchem czasu – nawigacją GPS, uzupełniając ją własnymi zasobami w postaci orientacji przestrzennej i intuicji. Nauczanie i wychowanie, na każdym etapie edukacyjnym, to również droga w nieznane. Mimo przygotowania pedagogicznego i doświadczenia wynikającego ze stażu pracy, rozpoczynając nowy rok z grupą dzieci lub młodzieży, nie wiemy jeszcze, z czym przyjdzie nam się zmierzyć. Kompetencje osobowościowe i intuicja są niezbędnikiem nauczyciela, pozwalającym mu poruszać się wśród drogowskazów ustaw, rozporządzeń, podstaw programowych, programów i innych wytycznych, wyznaczających kierunki działań i ich szczegółowe cele.

Dla uczniów stających po raz pierwszy w progu szkoły cel tego wyzwania często jest niejasny, a to, co za progiem, łącznie z towarzyszami podróży – nieznane. Jedyne, co uczeń posiada, to własny bagaż doświadczeń i nowy „tornister” wyposażony „w to, co potrzebne”. A my (rodzice i nauczyciele wychowania przedszkolnego) wyposażamy ten tornister solidnie – w kompetencje z obszaru wiedzy, umiejętności i postaw adekwatnych do wieku. Dajemy dzieciom także zestaw przyborów dodatkowych, podtrzymujących ich ciekawość świata i chęć poznawania – poczucie sprawstwa, zaufanie, motywację, postawę badawczą, chęć podejmowania inicjatywy. Chcemy, by odważnie stawiały swoje kroki w szkole i liczymy na powodzenie w tym wieloletnim procesie. Czasem zastanawiam się, czy ten zestaw, nad którym staramy się pracować w toku edukacji przedszkolnej, prowadzi dzieci we właściwym kierunku? Czy dodaje im skrzydeł? A może staje się zbyt dużym obciążeniem i wcale nie ułatwia im tej szkolnej podróży?

Badając losy przedszkolnych absolwentów, rozmawiając z rodzicami, uczniami, a czasem z ich nowymi nauczycielami, spotykamy się z sytuacjami, które nie pozwalają udzielić jednoznacznych odpowiedzi na te pytania. Są one niekiedy afirmacją naszej skuteczności lub, przeciwnie – podają w wątpliwość trafność obranego pedagogicznego podejścia. Mowa o inicjatywie, jaką ma dziecko u progu edukacji szkolnej, wynikającej z wypracowanego poczucia własnej wartości, poziomu dociekliwości, ekspresji i otwartości. Jaka perspektywa czeka na dzieci pomysłowe w rzeczywistości szkolnej? Pomaga im w podejmowaniu codziennych wyzwań czy je utrudnia? A w końcu – jak wiele w nas sa-

mych (rodzicach i nauczycielach) jest inicjatywy i chęci poszukiwania, a ile konformizmu i stagnacji?

Analiza tego zagadnienia, w połączeniu ze studium przypadku, jest przedmiotem tego rozdziału. Wierzę, że może stać się on przedmiotem refleksji edukatorów, zarówno na etapie wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotowej. A refleksja jest potrzebna, ponieważ nie możemy sobie przecież pozwolić na utratę wyjątkowego potencjału, który drzemie w każdym z nas, nawet w tym małym kilkuletnim człowieku...

O znaczeniu inicjatywy i uczestnictwa w procesie poznawania świata

„Jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, musicie dostrzec, że najwyższą jest radość pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy. Radość triumfu i szczęście samodzielności, opanowania, władania”.

Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko*

W raporcie *Learning: the Treasure Within* (Delors 1996)¹, opracowanym na potrzeby UNESCO przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku, myśl wiodącą dla wszystkich narodów świata ujęto w słowach: „Jedyną drogą zmiany świata jest ta, która się dokonuje z woli i wewnętrznej siły człowieka, jego oczekiwań i dążeń” (cyt. za: Bartoszak 2018, s. 296). Stąd nadrzędny cel edukacji widziany jest w odkrywaniu i eksponowaniu możliwości człowieka oraz w jego kreatywnym rozwoju. Cel ten jest możliwy do osiągnięcia, o ile działania edukacyjne będą opierać się na czterech filarach skonstruowanych wokół wzajemnie uzupełniających się motywacji do uczenia się: uczyć się, aby być, aby wiedzieć, aby działać i żyć wspólnie (por. Delors 1998, s. 85–98; Urban-Sigłowy 2012, s. 87). Zagadnienia wchodzące w zakres filaru *Uczyć się, aby być* podkreślają aspekt indywidualny w procesie uczenia się, umożliwiające jednostce pełny rozwój osobowości, stopniowe zwiększanie autonomii, umiejętności dokonywania samooceny oraz wzrost poczucia odpowiedzialności. Filar *Uczyć się, aby wiedzieć*,

1 Wersja polska raportu ukazała się w 1998 r. jako *Edukacja: Jest w niej ukryty skarb* (Delors 1998).

odnoszący się do aspektu poznawczego i zdobywania narzędzi rozumienia, postuluje zachowanie równowagi między nabywaniem wiedzy ogólnej i wiedzy fakultatywnej, a także umiejętność samodzielnego jej zdobywania, co prowadzi do kształtowania potrzeby uczenia się przez całe życie. Filar *Uczyć się, aby działać* podtrzymuje praktyczny aspekt edukacji, w którym uczymy się nie tylko po to, by zdobyć kwalifikacje, lecz w celu zdobycia kompetencji pozwalających na realne działanie w najbliższym i dalszym środowisku, we współpracy z innymi. W ramach filaru *Uczyć się, aby żyć* wspólnie realizuje się aspekt społeczny edukacji, w toku której zdobywamy doświadczenia umożliwiające dostrzeganie współzależności, wzajemne zrozumienie i dążenie do pokoju, realizowane poprzez uczestnictwo i współpracę na wszelkich płaszczyznach działalności ludzkiej.

Jak można zauważyć, twórcy raportu mocno akcentują konieczność aktywnego działania jednostki, zmierzającego do pełnego przygotowania jej do życia w otaczającym ją świecie. Podobne dążenia wynikające „z potrzeby rzetelnego i perspektywicznego przygotowania młodzieży do twórczego funkcjonowania w przyszłości” przywołuje Magdalena Bartoszak (2018, s. 297), nawiązując do *Globalnego Programu Działań (Global Action Programme)* prezentującego wizję edukacji do 2030 r. Sformułowana w programie koncepcja wyznacza warunki, w których powinna odbywać się edukacja. Powinna być to zatem edukacja bezpłatna oraz równa i włączająca. Ponadto, edukacja przez całe życie oraz edukacja dobrej jakości. W programie dostrzega się również wagę aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia i wychowania (wyodrębniając jego elementy, takie jak przyswajanie wiedzy podstawowej, rozwijanie twórczego myślenia oraz uczenie się rozwiązywania problemów czy rozwijanie postawy badawczej) oraz znaczenie kompetencji społeczno-emocjonalno-kulturowych dla poszanowania praw człowieka (por. Bartoszak 2018, s. 296).

Określenie przestrzeni dla aktywnego uczestnictwa, tj. inicjatywy i partycypacji w edukacji, wymaga pochylenia się nad ich znaczeniem. Pod pojęciem inicjatywy (łac. *initiatum*, od czasownika *initio* – zaczynać) w internetowym *Słowniku języka polskiego SJP.PL*² podaje się kilka wzajemnie uzupełniających się znaczeń, takich jak: impuls do dzia-

łania, samodzielność i aktywność w działaniu oraz realizacja projektu lub pomysłu. Internetowy Słownik języka polskiego PWN³ uzupełnia je o zdolność do samodzielnych pomysłów, podkreślając aspekt zdolności jednostki do podejmowania inicjatywy, tożsamy z cechą zaradności stanowiącej jej synonim. Wikipedia⁴ z kolei, pod pojęciem inicjatywy w stosunku do jednostki rozumie zaangażowanie, celowe działanie. Termin „partycypacja” (łac. *participatio*) oznacza branie w czymś udziału, uczestnictwo⁵. Szeroką definicję inicjatywy, usadawiającą to pojęcie na gruncie edukacyjnym, podaje Joanna Matejczuk, uznając, że opisuje „doświadczenia kreowania sytuacji, inicjowania działań, zmieniania rzeczywistości zarówno w doświadczeniach w świecie realnym, jak i w świecie wyobrażeń i fantazji. Istotą przejawianej inicjatywy jest zdolność do stawiania sobie celów i wytrwałego ich realizowania” (Matejczuk 2014, s. 8).

Miejsce inicjatywy w procesie rozwoju dziecka wyznacza Erik Erikson, twórca teorii rozwoju psychospołecznego. Według jego koncepcji dziecko musi przejść przez różne doświadczenia wzajemnie wpływające na siebie, wywołujące swoiste kryzysy rozwojowe, generujące sposób funkcjonowania w kolejnych fazach rozwoju. Erikson, pozostając w nurcie psychoanalizy, wskazuje inicjatywę jednostki jako jeden z przymiotów (tzw. pozytywnych biegunów) niezbędnych do zbudowania stanowczości dziecka, którą powinno ono osiągnąć na przełomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej⁶ (Kaliszewska 2015–2016, s. 60–69). Według Eriksona fundamentem gotowości do podejmowania inicjatywy jest doświadczenie autonomii i wolnej woli kształtujące się w sprzyjającym klimacie bezpieczeństwa. Konfrontacja własnej woli z potrzebami i oczekiwaniami innych ludzi stawia dziecko przed koniecznością poszukiwania kompromisu między dążeniem do realizacji swojej inicjatywy a jej pohamowaniem. Ponadto wymusza konieczność bieżącego dostosowania swojej reakcji i działań do napotkanej sytuacji. Te dwie przeciwstawne tendencje – dążenie i pohamowanie inicjatywy, o ile są odpowiednio zbalansowane, wywołują odwagę do

3 Zob. sjp.pwn.pl/szukaj/inicjatywa.html.

4 Zob. pl.m.wikipedia.org/wiki/inicjatywa.

5 Zob. sjp.pwn.pl/szukaj/partycypacja.html.

6 Por. pl.wikipedia.org/wiki/Teoria_rozwoju_psychospołecznego.

osiągania wyznaczonych celów bez poczucia winy wobec innych osób. Budują w dziecku wspomnianą już cnotę zdecydowania/stanowczości, dzięki której jest ono gotowe do samodzielnego wyznaczania sobie celów i działań, rozwiązywania problemów w sposób twórczy i odważny (Matejczuk 2014, s. 8).

Maja Brzozowska (2017), podejmując dyskusję na temat prawa dziecka do partycypacji, wskazuje Konwencję o prawach dziecka jako podstawowy dokument traktujący zagadnienie inicjatywy dziecka i jego aktywnego uczestnictwa w kategorii prawa dziecka i zobowiązania po stronie dorosłych. Konwencja, którą można by potraktować jako rodzaj umowy o wzajemnym traktowaniu między dorosłymi a dziećmi, opiera się w ocenie Brzozowskiej na trzech wzajemnie wzmacniających się i warunkujących filarach: prowizji, protekcji i wspomianej partycypacji. O ile prowizja (rozumiana jako zaspokajanie potrzeb dziecka i zapewnianie dostępu do zasobów niezbędnych do wszechstronnego rozwoju) oraz protekcja (opieka i ochrona przed nadużyciami) są traktowane przez większość dorosłych jako oczywiste i potrzebne reguły, tak prawo dziecka do partycypacji bywa traktowane z przymrużeniem oka. Poważne potraktowanie tego zagadnienia wymaga, jak pisze Brzozowska, „przyjęcia nieco innego założenia co do tego, kim jest dziecko w sieci społecznych relacji” (tamże, s. 46). Co więcej, „można traktować je jako papierek lakmusowy naszej faktycznej otwartości na dziecko i naszego faktycznego doń szacunku” (tamże).

Punktem wyjścia dla rozumienia istoty partycypacji dziecięcej jest artykuł 12. Konwencji o prawach dziecka, stanowiący, że „Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swoich własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując te poglądy z należytą uwagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”. Idąc tym tokiem rozumowania, Brzozowska dostrzega sens partycypacji dziecka wyrażającej się poprzez dawanie mu prawa do „bycia wysłuchanym, poszanowanym, umożliwianiu mu podejmowania działań w i wobec rzeczywistości społecznej” (Brzozowska 2017, s. 47). Jej propozycja uzupełnia definicję partycypacji dziecięcej autorstwa Rogera Harta, którą nazywa on „współudziałem w procesach podejmowania decyzji mających wpływ zarówno na życie danej jednostki, jak i funkcjonowanie jej w społeczności” (Hart 1992).

Maja Brzozowska zwraca uwagę na kilka istotnych dylematów, przed którymi stajemy, chcąc podjąć się rzetelnego, ale i realnego respektowania prawa dziecka do partycypacji. Zauważa, że prawo do wyrażania przez dziecko własnego zdania nie jest absolutne, a uwarunkowane kryteriami, o których paradoksalnie decydują otaczający je dorośli. Istnieje bowiem nieusuwalna asymetria relacji między dziećmi a dorosłymi, a to przecież ich ocenie podlega wspomniana w konwencji dziecięca zdolność do kształtowania własnych poglądów oraz stopień uzależnienia uwagi dorosłych względem wieku i dojrzałości dziecka. Można postawić tutaj wiele istotnych pytań o to, czym są dziecięce poglądy, o zakres obszaru dziecięcych spraw (jeśli myślimy o wpływie na wszystkie, które ich dotyczą), a nawet o znaczenie należytej uwagi, kierującej nas w stronę strategii komunikacji z dziećmi. Wątpliwości te nasuwają trafny wniosek, że partycypacja ma charakter stopniowalny. Ponadto to rola dorosłych w tym procesie jest kluczowym aspektem analizy i oceny możliwego wpływu dziecka na rzeczywistość. Co więcej, nie istnieje też jednoznaczna dziecięca perspektywa postrzegania rzeczywistości oraz jednolicie rozumiane dobro dziecka, gdyż jak pisze Brzozowska, „zawsze są one filtrowane przez konteksty społeczne, kulturowe czy polityczne, w jakich dzieci funkcjonują i w jakich są definiowane jako społeczni aktorzy” (Brzozowska 2017, s. 48). Społeczne rozumienie osoby dziecka i jego miejsca w społeczności jest przecież niejednorodne, a wręcz pełne nierówności – z uwagi na różny poziom rozumowania dziecka warunkowany jego wiekiem, predyspozycjami poznawczo-intelektualnymi, występującymi trudnościami czy dysfunkcjami wynikającymi z niepełnosprawności lub sytuacji środowiska, z którego się wywodzi.

Debatując nad osobą dziecka i rodzica, ucznia i nauczyciela, wkraczając w obszar wzajemnych zależności, warto zadbać o jeden z najcenniejszych aspektów równości niezbędnych dla rozwoju jednostki, tzn. o szacunek w relacjach międzyludzkich – w relacji dziecko – dziecko, ale także dziecko – dorosły. Poszanowanie dziecięcego człowieczeństwa, w myśl apelu Korczaka „Nie ma dzieci – są ludzie”, nadal wydaje się dla współczesnych dorosłych nie lada wyzwaniem.

Oczywiste jest, że nikt poważnie traktujący partycypację dziecka w życiu społecznym (rodzinnym, szkolnym) nie wymaga od dorosłych postępowania zgodnego zawsze z jego głosem czy zachcianką, bez względu na konsekwencje dla samego dziecka i innych osób w jego

otoczeniu. Nie jest w społecznym i wychowawczym interesie żadnej ze stron takie przyznawanie dziecku prawa do głosu, które burzy szacunek do osób dorosłych i prowadzi do pajdokracji. Niemniej jednak głos opiniotwórczy dziecka powinien być brany pod rozwagę przez jego najbliższych jako „jeden z możliwych scenariuszy działania, rozszerzający nasze rozumienie danej kwestii” (Brzozowska 2017, s. 49). Idąc nawet dalej, prawo dziecka do partycypacji wykracza poza okoliczność wysłuchania jego głosu – „sugeruje, że z tym głosem trzeba później coś zrobić, odnieść się do niego w jakiś sposób – wyznaczając tym samym brzegowe warunki dziecięcej partycypacji” (tamże). Autorka zwraca uwagę, że „dzięki możliwościom bycia wysłuchanym i wziętym pod uwagę dziecko ma szansę budować pozytywny obraz samego siebie jako jednostki, która ma coś do powiedzenia o własnym życiu, która w ten czy inny sposób ma nad nim kontrolę, która jakoś potrafi sobie z nim poradzić” (tamże, s. 55). Doświadczenie to pozwala dziecku podejmować nowe wyzwania lub samemu je inicjować. Udzielanie dziecku przestrzeni na sprawstwo w sytuacji „tu i teraz” lub lokowanie go w bliżej nieokreślonej przyszłości, kiedy wystarczająco „dojrzeje”, zależy bezpośrednio od naszych wyobrażeń wpływu dziecka na własne funkcjonowanie i uczestnictwo w życiu społecznym. Poszukiwanie balansu między potrzebą niesienia opieki i troski nad niesamodzielną jeszcze jednostką, a jej naturalnym dążeniem do samodzielności i sprawstwa, warunkuje realne spektrum działań partycypacyjnych dostępnych dziecku.

Bardzo ciekawy jest pogląd Ruth Lister na wspomnianą relację między prawem dziecka do opieki i ochrony z jednej strony, a prawem do sprawstwa z drugiej. Lister nie postrzega tej relacji w ujęciu alternatywy rozłącznej. Zauważa wręcz, że sprawstwo jest możliwe, o ile zostaną zabezpieczone prawa dzieci do ochrony, natomiast odmawianie im prawa do partycypacji (wyrażania swojego głosu i bycia wysłuchanym) może potencjalnie sprawić, że będą bardziej podatne na nadużycia, wykorzystywanie i dalszą marginalizację społeczną (Lister 2007 za: Brzozowska, s. 54). Ten bezpośredni związek między partycypacją dziecka a profi-laktyką nadużyć i przemocy wobec niego jednoznacznie przemawia za koniecznością wdrażania partycypacji do koncepcji wychowawczej przedszkola i szkoły.

W literaturze poruszającej zagadnienie dziecięcej inicjatywy, poza kwestią poczucia sprawstwa, wyraźnie podkreśla się znaczenie zaufania oraz tzw. etyki troski. Zaufanie dziecka wobec dorosłego jest nie-

zbędne, aby dziecko otworzyło się na możliwość dzielenia się swoimi doświadczeniami, pomysłami i opiniami, bez obawy przed negacją ze strony dorosłego. O ile dziecko odczuwa bezpieczną przestrzeń zagwarantowaną do tego typu interakcji i ma poczucie, że zostanie wysłuchane, dostrzega sens podejmowania takich działań. Nie bez znaczenia pozostaje kwestia zaufania dorosłego w kompetencje dziecka i szacunek do niego jako pełnowartościowego, choć małego człowieka. Rezygnacja z autorytarnego podejścia (wyrażonego w postawie: wiem lepiej, co jest dobre dla dziecka, więc pytanie go o zdanie jest zbędne) na rzecz współzależności jest „wysiłkiem, który musi zostać podjęty przez dorosłego, żeby dziecięca partycypacja była możliwie najbardziej wartościowa, sensowna i autentyczna” (Brzozowska, s. 59). I bynajmniej nie ma ona polegać na dystrybucji pewnych obszarów władzy, jaką posiada dorosły nad dzieckiem, ale na dostrzeganiu współzależności między sobą – budowaniu twórczego dialogu kreującego przestrzeń do wzajemnej inspiracji. W ocenie Agnieszki Janik zaangażowanie dziecka i dorosłego w proces partycypacyjny rozwija między nimi pozytywne relacje i współtworzy w społeczności pozytywny obraz zaangażowanego dziecka, łamiący stereotyp dziecka jako biernego odbiorcy. Nieoczekiwanie dla dorosłego ten rodzaj współpracy może ujawnić niedostrzegalne dotychczas perspektywy działania i interakcji, obopólne korzyści podnoszące motywację i chęć podejmowania niecodziennych rozwiązań po obu stronach (Janik 2017, s. 4–5).

W praktykowaniu przez dzieci sprawczych postaw funkcję wspierającą i ochronną pełni przytaczana przez Brzozowską etyka troski. Akcentuje ona znaczenie dialogu i współangażowania w dziecięcej partycypacji, a ponadto zobowiązuje osoby dorosłe do całościowego dbania o dziecko, w tym o jego podmiotowość. Troska w tym rozumieniu nie może być jednak wyrażana przez nadopiekuńczość i nadmierne protekcjonizm, gdyż momentalnie ogranicza przestrzeń inicjatywy. Zadaniem dorosłego jest pomaganie dziecku w rozwijaniu jego partycypacyjnych kompetencji stosownie do rosnących z wiekiem możliwości. Równocześnie dorosły musi obdarzać dziecko zaufaniem, wspierając podejmowane przez nie inicjatywy i troszcząc się o bezpieczny kontekst jego działania (Brzozowska 2017, s. 59–61).

Agnieszka Janik zwraca uwagę na to, że partycypacja powinna być postrzegana jako systematyczny, ciągły i złożony proces, a nie pojedyncze działanie. Proces ten uwzględnia fakt udzielenia dziecku głosu,

wysłuchanie tego, co ma do powiedzenia, rozważenie jego opinii i próbę wprowadzenia zaproponowanych zmian, o ile nie naruszają bezpieczeństwa własnego i innych. Jak zauważa Janik, „w taki sposób uwzględniane są realne potrzeby dzieci, a nie wyobrażenia i cele dorosłych” (Janik 2017, s. 12).

Partycypacja? Tak, ale jak?

Niezwykle cenny w budowaniu podejścia do aktywnego uczestnictwa dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym, ale także w życiu prywatnym, może okazać się model partycypacji Laury Lundy. Model ten prezentuje specyficzne warunki, jakie muszą wystąpić w ramach rozwiązań prawnych i systemowych oraz w relacjach dziecko – dorosły, by dostrzec w partycypacji realną obecność i funkcjonalność. Elementy modelu – Przestrzeń (*Space*), Głos (*Voice*), Odbiór (*Audience*) i Wpływ (*Influence*) są równoważne względem siebie, a jednocześnie występują w powyższej chronologii (Lundy 2007 za: Polkowski, s. 4–6; *The Lundy model...*).

Brzozowska w swoim opracowaniu *Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji* (2017) sygnalizuje specyficzne formy, jakie partycypacja może przyjmować w różnorodnych kontekstach sytuacyjnych. Warto zastanowić się nad jakością i konsekwencjami konkretnego podejścia do działań partycypacyjnych dziecka, zwłaszcza jeśli podejmuje się tworzenia atmosfery realnego uczestnictwa w przestrzeni przedszkolnej i szkolnej.

Biorąc pod uwagę dystrybucję władzy między dorosłymi i dziećmi w procesie decyzyjnym, wyróżnia się pozorowane włączanie dziecka (gdzie dziecko przyjmuje raczej rolę „dekoracyjną”, a na podejmowanie decyzji co do przebiegu aktywności nie ma żadnego wpływu) lub włączanie autentyczne (w którym dziecko staje się współautorem zmian). W literaturze przedmiotu wskazuje się jednak na dwojaką postać tego autentycznego zaangażowania dziecka – postać konsultacji (w której ograniczamy wpływ dziecka do wysłuchania jego głosu) oraz aktywnej partycypacji (umożliwiającej dziecku działanie i pozwalającej mu doświadczyć, że zaangażowanie się skutkowało wpływem na ostateczny rezultat procesu). Wizualizację stopni zaangażowania jednostki z uwzględnieniem ich pozornego i realnego charakteru doskonale prezentuje drabina uczestnictwa modelu partycypacji Rogera Harta. Przedstawia ona praktyki partycypacyjne, których należy unikać,

i te, do których warto zmierzać (Janik, s. 9; Brzozowska-Brywczyńska 2013, s. 46–48). Nieco odmienna, pozbawiona aspektu hierarchicznego koncepcja poziomów partycypacji Phila Tresedera opisuje formy włączania dzieci w proces podejmowania decyzji i stanowi przykład dobrych praktyk dla dorosłych planujących zwiększenie aktywnego uczestnictwa dzieci w procesach poznawczych (por. Janik, s. 7–8; Brzozowska-Brywczyńska 2013, s. 48–50).

Bezsprzecznie, jak pisze Brzozowska, ważne jest poszukiwanie uzasadnień podejścia otwartego na partycypację, refleksji nie tylko nad tym, jak ją rozwijać, ale także po co to robić, prowadzącej się ponownie do kwestii „definiowania relacji między dzieckiem a dorosłym, między dzieciństwem a dorosłością” (Brzozowska 2017, s. 53). Spoglądamy na celowość partycypacji z perspektywy dziecka, osoby dorosłej czy społeczności? Dążymy do przemiany statusu dziecka z „pasywnych obiektów troski na aktywnych aktorów społecznych” (tamże) czy stosujemy ten zabieg jako metodę dydaktycznego postępowania w nabywaniu wiedzy i doświadczeń? A może jedno i drugie?

Warto zaznaczyć, że w kontekście partycypacyjnym nie oczekuje się od nauczycieli swoistego „sukcesu” w postaci wyrównania poziomu funkcjonowania wszystkich dzieci będących w ich strefie oddziaływań. To zwyczajnie niewykonalne, gdyż mimo równości dzieci wobec prawa mają one zróżnicowane życiowo szanse – poznawcze, społeczne lub jeszcze bardziej złożone przyczynowo. Występowanie tych, jak je określa Brzozowska, „nieusuwalnych nierówności” (Brzozowska 2017, s. 61) nie oznacza jednak, że jesteśmy zwolnieni z podejmowania wysiłku stworzenia dzieciom możliwości pełnego wykorzystania ich potencjału. Przeciwnie – należy im aktywnie przeciwdziałać i wzbudzać w dzieciach potrzebę aktywnego funkcjonowania, dającego każdemu z nich szansę bycia uznanym za wartościowego członka społeczności. Za Agnieszką Wilczyńską – „każdemu uczniowi nauczyciel powinien stworzyć szansę, by poczuł się on ważny i potrzebny” (cyt. za: Michalkiewicz-Waloszek 2019, s. 14). Przewrotna, ale jakże trafna jest wówczas zmiana perspektywy oceny gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Bo to nie gotowość szkolną dziecka należałoby wówczas definiować i skrupulatnie waloryzować. Priorytetem staje się gotowość szkoły do przyjęcia dziecka, z jego bagażem umiejętności i postaw, zdolności i deficytów. Szkoły, w której ma ono szanse, by rozwinąć skrzydła, niesione wypracowaną potrzebą twórczego działania i inicjatywy.

O dwóch Pszczółkach, które wyfrunęły z ula, czyli o równych szansach dzieci na start w szkole

„Szkola więc niczego nie rozpoczyna i nie uruchamia, włącza się natomiast w trwający od początku życia dziecka proces rozwoju. Albo umie wykorzystać jego owoce, udoskonalić je i otworzyć przed dzieckiem kolejne drzwi do świata, stawiając przed nim nowe, trudne, ale atrakcyjne wyzwania, albo marnuje to wszystko – przede wszystkim entuzjazm, ciekawość i chęć uczenia się” (Brzezińska, Matejczuk 2013, s. 3).

Od siedemnastu lat pracuję jako nauczyciel wychowania przedszkolnego, podejmując się roli nauczyciela wychowawcy w grupie integracyjnej. Niemal dekadę, w myśl idei nauczania nastawionego na odkrywanie, z dużym naciskiem na edukację „na zewnątrz” i pracę metodą projektów (w ramach programu eTwinning i Erasmus+), prowadzimy z koleżanką grupę „Pszczółek”, tworząc klimat wiecznie aktywnego „przedszkolnego ula”. Inicjatywa dziecka i jego twórcza postawa wobec otoczenia to jedno z naszych priorytetów, wyznaczających codzienne kierunki działań. Przekonane o ich słuszności wypuszczamy z ula kolejne Pszczółki wkraczające w etap edukacji szkolnej i... stykamy się z przeróżnymi sytuacjami, z jakimi przychodzi zmierzyć się dzieciom.

Na potrzeby tego opracowania postanowiłam przytoczyć studium przypadku dwóch chłopców. Wydaje się ono potwierdzać przywoływane przeze mnie założenia teoretyczno-funkcjonalne partycypacji dziecięcej, a jednocześnie stawia pod znakiem zapytania trafność koncepcji dydaktyczno-wychowawczych przyjmowanych zazwyczaj przez nauczycieli przedszkola i szkoły. Studium odnosi się do zagadnienia inicjatywy dziecka i jego startu w szkolnej rzeczywistości, w relacji dziecko – dorośli. Opisywane zjawiska zostały zebrane podczas swobodnych rozmów w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem, na podstawie wywiadu z rodzicami, a w jednym przypadku także w drodze wywiadu z nauczycielem. Imiona dzieci zostały zmienione.

Karol

Karol, w myśl prawa oświatowego obowiązującego w 2015 r., przekroczył mury szkoły jako sześciolatek, jeden z najmłodszych uczniów w klasie. W ocenie nauczycieli przedszkola przejawiał wysoki poziom

gotowości do podjęcia obowiązków szkolnych, określany w formularzu gotowości szkolnej na poziomie 95%, przy czym sugestie dotyczące działań wspierających potrzeby dziecka odnosiły się do usprawniania grafomotorycznego. W przypadku chłopca mamy do czynienia z dzieckiem niezwykle twórczym, pomysłowym i dociekającym, stawiającym przed dorosłymi i samym sobą wiele pytań, będących efektem wciąż zachowanej przez dziecko naturalnej ciekawości świata. Poczucie sprawstwa, poziom inicjatywy i postawa wobec zadań dydaktycznych pozwalały przypuszczać, że start chłopca w szkole będzie przebiegać bez zakłóceń.

Tymczasem to właśnie te cechy Karola postawiły go w trudnej sytuacji, a to z powodu często pojawiających się pytań o charakterze poznawczym (rozstrzygających interesujące go zagadnienia) lub pytań informacyjnych (uszczegóławiających polecenia nauczyciela w zakresie kolorystyki, wielkości czy miejsca elementu rysowanego na kartce). Liczne sytuacje (takie jak przytoczona przez rodzica sytuacja, w której chłopiec pyta, czy ma rysować tylko twarz, czy również resztę ciała, tworząc rysunek samego siebie) postawiły nauczyciela przed dylematem, czy chłopiec jest tak ciekawski, czy pyta, ponieważ nie radzi sobie z proponowanymi zadaniami. Innymi słowy, nauczycielka miała wątpliwości, czy chłopiec jest ponadprzeciętnie inteligentny, czy wprost przeciwnie. Docieklivość dziecka, błędnie odczytana przez nauczycielkę jako oznaka niepewności, na progu doświadczeń szkolnych skutkowałą propozycją organizacji zajęć w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Ku zaskoczeniu rodziców, ale też za ich zgodą, jeszcze we wrześniu zaproponowano dziecku udział w zajęciach wyrównawczych, zmierzających do pełniejszej diagnozy sytuacji i wsparcia postępów dydaktycznych. Po jednym semestrze, zorientowawszy się w sytuacji i realnym źródle zachowania chłopca, nauczycielka odstąpiła od propozycji dalszego uczestnictwa Karola w zajęciach. Nie można było mieć zastrzeżeń do jakości pracy intelektualnej chłopca, jego stanu wiedzy i umiejętności, co najmniej adekwatnych do wieku. Zadania dydaktyczne nie sprawiały dziecku większych trudności także w kolejnych latach edukacji wczesnoszkolnej, choć jak sygnalizują rodzice, nie do końca dostrzegano i rozwijano wykazywaną przez dziecko kreatywność.

Obecnie Karol uzyskał promocję do klasy piątej. Jest bardzo pozytywnie odbierany w szkole, wyróżnia się nie tylko ocenami na świadec-

twie, ale przede wszystkim sumiennym podejściem do nauki, otwartą osobowością i wzorowym zachowaniem. Z własnej inicjatywy, przy wspierającej postawie rodziców, od kilku lat uczestniczy w lekcjach gry na gitarze, lekcjach *break dance* oraz w zajęciach teatralnych w Miejskim Ośrodku Kultury, z sukcesami biorąc udział w licznych konkursach i przeglądach. Jak określają to rodzice, chłopiec nadal lubi dopytać się o pewne sprawy. Pozostaje dzieckiem aktywnym i zmotywowanym wewnątrz do działań twórczych.

Przykład chłopca postawił mnie osobiście przed koniecznością refleksji, na ile moje własne działania pedagogiczne, zmierzające do rozwijania inicjatywy dziecka i jego twórczego współdziałania, znajdują odzwierciedlenie i zastosowanie w szkolnej rzeczywistości. Czy postawa partycypacyjna rzeczywiście ułatwia realizację dalszych potrzeb rozwojowych ucznia? Czy jest skałą, na której buduje on swoją dalszą wiedzę i umiejętności, czy uwierającym kamieniem, który lepiej usunąć ze szkolnej drogi? Zastanawia mnie również zgubny charakter myślenia o równości w grupie/klasie jako o dopasowaniu poszczególnych jednostek do oczekiwanego standardu postępowania i zachowania. Bo kiedy równość utożsamiamy z tego rodzaju wyrównaniem, ryzykujemy utratę potencjału tkwiącego w niejednym dziecku...

Robert

Robert również rozpoczął edukację w szkole podstawowej w wieku sześciu lat. Odmienność jego sytuacji wynika z tego, że z uwagi na orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z diagnozą autyzmu był uczniem klasy integracyjnej. W toku edukacji przedszkolnej uczęszczał do tej samej grupy co Karol. Można śmiało powiedzieć, że mimo niechęci wobec aktywności o charakterze plastycznym i grafomotorycznym oraz sporych trudności w obszarze emocjonalno-społecznym, charakterystycznych dla dzieci ze spektrum autyzmu, chłopiec wykazywał optymalny poziom funkcjonowania poznawczego i umiejętności komunikacyjnych, pozwalających mu na doświadczanie swoich mocnych stron i budowanie poczucia sprawstwa. Bardzo dobra pamięć i percepcja słuchowa sprawiły, że Robert czuł się pewnie w toku aktywności o charakterze recytatorskim, dysponując niebywałą zdolnością do odgrywania ról, czy w umiejętności czytania. Generalnie poziom gotowości chłopca do podjęcia nauki w szkole był wysoki i, o ile potencjał intelektualny pozwolił mu na rozpoczęcie nauki szkolnej bez konieczności

odroczenia, wkrótce okazało się, że trudności emocjonalno-społeczne zdominowały jego sposób funkcjonowania w klasie.

Rozproszenie uwagi, praca pod presją oraz trudności z przyjmowaniem krytyki i porażek zaburzyły zachodzący proces dydaktyczny. W ocenie rodzica przesłoniły one mocne strony chłopca, a sam nauczyciel wydawał się niepewny, czy słaby przekaz wiedzy jest wynikiem jej braku, czy z trudności z jej przekazaniem. Konieczne okazało się zorganizowanie dla chłopca edukacji włączającej, wprowadzającej formę pracy indywidualnej z nauczycielem wspomagającym. Praca „sam na sam” (przy jednoczesnym wsparciu farmaceutycznym) pomogła dziecku rozwinąć umiejętność koncentracji na zadaniu, wzmocniła poczucie sprawstwa i skutecznie wprowadziła kontrakt behawioralny, jasno określający zasady zachowania się w sytuacjach szkolnych. W rezultacie wprowadziło to nową jakość do codziennego funkcjonowania, ponownie odbywającego się w zespole klasowym.

Z rozmowy z nauczycielem wspomagającym Roberta wynika jednak, że przełom behawioralno-poznawczego funkcjonowania był bezpośrednio związany z poczuciem bezpieczeństwa i akceptacji. Choć samoocena Roberta nadal po części uzależniona jest od tego, co mówią o nim inni (nie wyłączając rówieśników z klasy), można zauważyć, że ogromne znaczenie ma tu afirmacja ze strony rodziców, w którą chłopiec mocno wierzy. Rodzice powtarzają bowiem chłopcu, że „jest świetny” i „na pewno sobie poradzi”, a jego trudności „to nie rodzaj dysfunkcji tylko inności”. W połączeniu z działaniem nauczyciela wspomagającego (który wydaje się dla chłopca osobą znaczącą) sprawia to, że czuje się on akceptowany i wartościowy, staje się coraz bardziej pewny siebie.

Wsparcie i motywacja udzielane przez nauczyciela oraz akceptacja rodziców wyrażona słowami „rób, co uważasz za słuszne”, ułatwia chłopcu podejmowanie inicjatywy w obszarach dydaktycznych. Szczególnie uwidacznia się ona w dziedzinie informatycznej, leżącej w sferze szczególnych zainteresowań chłopca. W tej dziedzinie udziela pomocy i wyjaśnień kolegom z klasy, co nie tylko pozwala mu budować obraz samego siebie, ale wpływa na zmianę relacji z rówieśnikami i jego pozycję w klasie.

W opinii rodzica kluczowym aspektem pozwalającym dziecku rozwijać się, poza nieszablonowym traktowaniem przez nauczycieli, było nabycie poczucia pewności siebie, zbudowane na doświadczeniach

własnej działalności i sprawstwa, od najmłodszych lat, w różnych kontekstach sytuacyjnych.

Robert osiągnął bardzo dobre wyniki w nauce w klasie czwartej i choć niektóre obszary dydaktyczne (jak matematyka) są dla niego wyzwaniem, podejmuje wszelkie wyznaczone mu działania, nie chcąc dopuścić do porażki czy uznania własnej słabości. Porównywanie siebie do innych oraz ewentualne przykrości sprawiają czasem, że przekreśla siebie, i kierują go w stronę bliskich mu osób dorosłych, u których szuka potwierdzenia własnej wartości, a także stwierdzenia, że jest już dzieckiem zdrowym.

Jak podsumowują rodzice Roberta, swoją pozytywną sytuację w kontekście szkolno-terapeutycznym wyraźnie manifestuje, pytając: Co masz mi do zarzucenia? Co robię nie tak, jak trzeba, że potrzebuję terapii? Pewność, że poradzi sobie bez dodatkowego wsparcia, chłopiec wyraża w słowach: Zaufajcie mi. Ze mną jest wszystko w porządku. Dajcie mi żyć.

Spoglądam na Roberta i dokonującą się w nim przemianę. Jego sytuacja wymaga zmiany myślenia o równości szans do wydobywania i wykorzystywania możliwości każdego dziecka. Tylko czy pozytywnie waloryzowana przez nas koncepcja demokratycznej edukacji, opierająca się na przekonaniu o konieczności uznawania dziecka za pełnowartościowego człowieka, sprawia, że traktujemy tak samo dziecko z trudnościami rozwojowymi? Na ile dajemy mu równe prawo do podmiotowego traktowania, uwzględniającego szacunek dla jego opinii i pomysłów oraz prawo do inicjowania własnych działań? Czy pozwalamy mu żyć pełnią życia?

Quo vadis, Educatio?

„Po raz pierwszy w nowoczesnej epoce dorośli na poważnie rozważają niezbywalne prawo jednostki do rozwoju osobistego z niedogmatycznego i nieautorytarnego punktu widzenia. Po raz pierwszy mamy podstawy do tego, by wierzyć, że wolność egzystencjalna każdej indywidualności nie stanowi zagrożenia dla społeczności, ale raczej jest dla niej ożywieniem. Po raz pierwszy jesteśmy gotowi nawiązać autentyczne relacje, które nadają równą godność mężczyźnie i kobiecie, dorosłemu i dziecku” (Juul 2011 cyt. za: Kickbusch 2012, s. 27).

Gert Biesta w toku wykładu podczas konferencji *Teacher Education Policy in Europe* (TEPE) w 2019 r. w Krakowie odniósł się do zagadnienia definicji dobrej edukacji i jej zwodniczych kierunków, obieranych w, jak to określił, epoce mierzenia jakości. Widząc te same wątpliwości edukatorów pojawiające się w tak naprawdę nieporównywalnych systemach kształcenia na całym świecie, stawia pytanie o daleko idący sens edukacji. Postuluje konieczność rozszerzenia podejścia zorientowanego na dziecko (*child-centred*), troszczącego się bezpośrednio o jego funkcjonowanie, rozwój jego zainteresowań i talentów, oraz podejścia skoncentrowanego na podstawach programowych (*curriculum-centred*), obejmującego zakres wiedzy, kompetencje i dyplomy potwierdzające kwalifikacje – o edukację stawiającą na świat i jego społeczności w globalnym kontekście (*world-centred approach*). Oddziaływanie edukacji w ocenie Biesty powinno być skierowane na wzbudzanie u dzieci i młodzieży poczucia, że świat jest ich domem, że są w nim „u siebie” („trying to be at home in the world”, za: Arendt 1994, s. 307–308, za: Biesta 2016). Funkcjonalność szkoły nie może wówczas ograniczyć się do osiągnięcia mierzalnych wyników za wszelką cenę, w obawie przed pozostaniem „w ogonie” edukacji, widocznym jednoznacznie w kolejności miejsc międzynarodowych czy krajowych rankingów. Bo jeśli się nad tym faktem głębiej zastanowić, czy rzeczywiście mierzymy to, co uznajemy za wartościowe, czy raczej wartościujemy to, co mierzalne?

Tymczasem szkoła, jak postuluje Gert Biesta, powinna być traktowana jako miejsce i czas, jaki nauczyciele i cała społeczność poświęcają kolejnym pokoleniom, by mogły nie tylko poznać świat, ale przede wszystkim znaleźć w nim swoje miejsce i działać. A ponieważ demokracja nie polega na osiągnięciu wyłącznie tego, czego chcemy dla siebie jako jednostki, ale na transformacji oczekiwań indywidualnych w oczekiwanie wspólne, niezbędne jest podtrzymywanie aktywnej postawy człowieka, w budowaniu rzeczywistości – od tej najbliższej dziecku, do świata w ujęciu globalnym. Postawa aktywnego uczestnictwa dziecka/ucznia jest tu niezbędna, zarówno w procesie doświadczenia i poznawania świata, jak i odnalezienia swojej relacji z nim i czynienia go swoim domem. Wymaga to czasu i cierpliwości, odejścia od koncentracji na produktywności i wydajności na rzecz tego, co według nas (rodziców, nauczycieli, społeczności) ma znaczenie dla ich przyszłości. Nabywanie chęci działania, a następnie umiejętności wywierania realnego wpływu na otaczającą rzeczywistość wydaje się więc kwintesencją oddziaływań

edukatorów na kolejne pokolenia dzieci i młodzieży. Tylko czy wciąż chcemy dać dzieciom czas na rozwijanie inicjatywy? Czy jednak pędzimy bezrefleksyjnie do przodu, w gonitwie za tym, co nieosiągalne lub zbędne?

Jedno jest pewne. Niemożliwe jest przygotowanie dzieci do bycia świadomymi i decyzyjnymi ludźmi drogą autorytarnego nauczania. Niemożliwe jest ukształtowanie twórczego człowieka drogą schematycznych, odtwórczych rozwiązań. Pozwalając dzieciom na realne uczestnictwo w ich własnym życiu, wzmacniamy w nich to, co czyni nas ludźmi – zdolność myślenia i możliwość wyboru (Krzyżanowska 2019, s. 20–21).

4

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami a wyrównywanie szans w edukacji

Jakie szanse mają w polskiej szkole uczniowie ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się?

Marta Bogdanowicz

Uczniowie ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się czytania, pisania i liczenia mają szansę na dobre funkcjonowanie w systemie edukacji i radzenie sobie w rolach zawodowych, o ile świadomość istnienia tych zaburzeń jest w społeczeństwie dostateczna. Przekłada się ona na system wsparcia rozwoju dzieci przed podjęciem nauki szkolnej oraz uczniów doświadczających niepowodzeń w nauce. To wsparcie w formie wczesnej diagnozy i terapii pedagogicznej ma umocowanie prawne ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Wyraża się ono w formie prawa do badań diagnostycznych, specjalistycznej pomocy, a także dostosowania kryteriów oceniania do możliwości ucznia w systemie wewnątrzszkolnym i na egzaminach zewnętrznych.

— Słowa kluczowe:

specyficzne zaburzenia w uczeniu się

dysleksja

dysortografia

dysgrafia

dyskalkulia

ryzyko dysleksji

dyspraksja

diagnoza

dostosowanie wymagań

terapia pedagogiczna

terapeuta pedagogiczny

What opportunities do students with specific learning disabilities have in Polish school?

Marta Bogdanowicz

Pupils with specific disorders in learning to read, write and count have a chance to function well in the education system and to cope with the role of a professional, if the awareness of the existence of these disorders is sufficient in society. It translates into a system of supporting children's development before starting school education and students experiencing failures in learning. This support in the form of early diagnosis and pedagogical therapy has legal authority of the part of the Ministry of National Education and the Central Examination Commission. It is expressed in the right to diagnostic tests, specialist help, and adjustment of assessment criteria to the student's internal system and external examinations.

—— **Keywords:**

specific learning disorder

dyslexia

spelling disorder

dysgraphia

dyscalculia

risk of dyslexia

dyspraxia

diagnosis

adjustment of requirements

remedial teaching

educational therapist

— **Czy dysleksja to wymysł leniwych uczniów i ich rodziców?**

Uczniowie ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się czytania, pisania i liczenia mają szansę na dobre funkcjonowanie w systemie edukacji i satysfakcjonujące radzenie sobie w życiu dorosłym w rolach zawodowych, o ile świadomość istnienia tych zaburzeń jest w społeczeństwie przynajmniej dostateczna. Czy zasób podstawowej wiedzy o tych zaburzeniach jest na tyle powszechny, że rozpoznawane są ich objawy, zarówno jako symptomy ryzyka dysleksji, jak i określone formy specyficznych zaburzeń w uczeniu się czytania, pisania i liczenia (dysleksja, dysortografia, dysgrafia, zaburzenia wypowiedzania się za pomocą pisma, dyskalkulia)? Świadomość istnienia specyficznych zaburzeń w uczeniu się przekłada się na system racjonalnego wsparcia rozwoju dzieci jeszcze przed podjęciem przez nie nauki szkolnej (terapia logopedyczna, usprawnianie funkcji grafomotorycznych) oraz uczniów doświadczających niepowodzeń w nauce mimo prawidłowego funkcjonowania intelektualnego. Wsparcie to – o charakterze profilaktyki niepowodzeń szkolnych, w formie wczesnej diagnozy i wczesnej specjalistycznej pomocy o charakterze terapii pedagogicznej – ma umocowanie prawne ze strony takich instytucji jak Ministerstwo Edukacji Narodowej (rozporządzenia ministra edukacji narodowej) i Centralna Komisja Egzaminacyjna (komunikaty dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej). Wyraża się ono w formie prawa do specjalistycznych badań diagnostycznych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz specjalistycznej pomocy: udziału w zajęciach logopedycznych i korekcyjno-kompensacyjnych w szkole, uczęszczania do klasy terapeutycznej, a także dostosowania wymagań do indywidualnych, specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia, jego możliwości oraz dostosowania kryteriów oceniania w systemie wewnątrzszkolnym i na egzaminach zewnętrznych. A zatem świadomość społeczna, wsparcie specjalistyczne i prawne decydują o szansie prawidłowego rozwoju i osiągnięcia optymalnego poziomu wykształcenia osób ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się.

Świadomość dysleksji ukształtowała się na świecie pod koniec XIX w. W listopadzie 1896 r. angielski lekarz ogólny William Pringle Morgan opublikował w „British Medical Journal” opis przypadku czternastoletniego inteligentnego chłopca, który nie mógł nauczyć się czytać i poprawnie pisać. W.P. Morgan określił te zaburzenia terminem „wrodzona ślepotą słowna” – dla odróżnienia od terminu

„ślepotą słowną”, oznaczającego nabyte zaburzenia czytania. Pierwszy okres badań, zapoczątkowany wspomnianą publikacją, kończy wydanie dwóch monografii angielskiego chirurga okulisty Jamesa Hinshelwooda (*Letter, Word and Mind-Blindness* 1900 i *Congenital Word-Blindness* 1917), które zawierały opis symptomatologii, wskazanie na genetyczne uwarunkowanie i neurobiologiczną naturę tych zaburzeń, co doprowadziło do wyłonienia dysleksji rozwojowej jako jednostki nozologicznej (Critchley 1970).

Historia badań nad dysleksją w Polsce jest dość długa, ponieważ sięga okresu międzywojennego. Pierwsze publikacje na ten temat pojawiły się ponad 90 lat temu, a były to m.in. artykuły Adolfa Klęska i Władysława Sterlinga (lata 20.), broszura Gustawa Bychowskiego i Reny Uzdańskiej oraz rozdział autorstwa Stefana Baley'a (lata 30.). Monografia na temat zaburzeń rozwoju psychomotorycznego dziecka i uwarunkowanych nimi trudności w czytaniu i pisaniu autorstwa Haliny Spionek (1965) ukazała się przed 55 laty. Upowszechnianie w społeczeństwie świadomości zjawiska dysleksji i pogłębienie wiedzy na ten temat stawia sobie za cel Polskie Towarzystwo Dysleksji, powołane z mojej inicjatywy w 1990 r.

Pierwsze badania naukowe w tym zakresie rozpoczęto w Polsce na przełomie lat 50. i 60. XX w. w Zakładzie Higieny Psychicznej i Psychiatrii Dziecięcej PAN (Anna Drath z zespołem) oraz na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (Halina Spionek z zespołem). W 1966 r. podjęłam je i kontynuowałam w interdyscyplinarnym zespole Poradni Nerwic dla Dzieci i Młodzieży Wojewódzkiej Przychodni Higieny Szkolnej w Gdańsku oraz w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego (Bogdanowicz, Jaklewicz, Loebel 1969). Od tego czasu na temat specyficznych zaburzeń w uczeniu się wydano bardzo dużo publikacji naukowych i popularnonaukowych oraz materiałów do terapii pedagogicznej, zarówno rodzimych, jak i zagranicznych autorów. Tematyka ta jest przedmiotem zajęć dydaktycznych na wyższych uczelniach, przy których działają studia podyplomowe kształcące terapeutów pedagogicznych. Od 1984 r. – z mojej inspiracji i przy moim zaangażowaniu – odbyło się kilkadziesiąt konferencji (z udziałem gości zagranicznych) poświęconych tej tematyce. Organizowane są corocznie lub co dwa lata na Uniwersytecie Gdańskim przy współpracy początkowo Katedry Logopedii, później Instytutu Psychologii i Polskiego Towarzystwa Dysleksji, zrzeszonego w European Dyslexia Association. W upowszech-

nianiu wiedzy o dysleksji ważną rolę odgrywają oddziały terenowe Polskiego Towarzystwa Dysleksji, które (niegdyś w liczbie ponad 40) organizują różne formy szerzenia informacji, łącznie z ogólnopolskimi konferencjami. W świetle tych informacji należałoby oczekiwać wysokiej świadomości problematyki dysleksji w naszym kraju.

Czym jest dysleksja?

O realności zjawiska specyficznych zaburzeń w uczeniu się umiejętności szkolnych, jakimi są czytanie i pisanie, świadczy to, że została określona ich symptomatologia – w badaniach ustalono najważniejsze ich przyczyny i opisano patomechanizm. Znalazło to wyraz w definicjach tych zaburzeń oraz spowodowało zamieszczenie ich w międzynarodowych klasyfikacjach medycznych, w których sformułowano ich terminologię, kryteria diagnostyczne, a także wyróżniono stopnie nasilenia tych zaburzeń.

Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji im. Samuela Ortona w 2003 r. wyczerpująco sformułowało definicję dysleksji.

„Dysleksja to specyficzne zaburzenie w uczeniu się o podłożu neurobiologicznym. Charakteryzuje się trudnościami w adekwatnym i (lub) płynnym rozpoznawaniu słów oraz słabymi zdolnościami dekodowania i poprawnego pisania. Trudności te są zazwyczaj wynikiem deficytu fonologicznego aspektu języka, często niewspółmierne do innych zdolności poznawczych i efektywnych metod nauczania stosowanych w szkole. Wtórnie mogą wystąpić problemy z czytaniem ze zrozumieniem i kontaktem ze słowem pisanym, które mogą ograniczyć rozwój słownictwa i wiedzy ogólnej” (*Definition of Dyslexia*).

Definicja Europejskiego Towarzystwa Dysleksji, powołanego z woli rodziców dzieci z dysleksją rozwojową, odzwierciedla ich postawy wobec tych zaburzeń: „Dysleksja jest to odmienność w nabywaniu umiejętności czytania, poprawnej pisowni i umiejętności wypowiedzenia się na piśmie, które są uwarunkowane neurobiologicznie” (*About Dyslexia*). Autorzy tej definicji mówią więc o odmiennym stylu uczenia się ich dzieci, zamiast o zaburzeniach jako przyczynie trudności szkolnych.

Kolejnym argumentem świadczącym o realności specyficznych zaburzeń w uczeniu się jest ich obecność w międzynarodowych kla-

syfikacjach medycznych: ICD-10 i DSM-5. Obie klasyfikacje operują terminologią opisową, lecz dopuszczają również używanie terminów powszechnie stosowanych w praktyce (zamieszczonych w nawiasach).

1. Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób (International Classification of Diseases – ICD-10), zatwierdzona w Genewie w 1992 r. przez Światową Organizację Zdrowia (World Health Organization – WHO):
 - F81. Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych.
 - F81.0. Specyficzne zaburzenie czytania (dysleksja rozwojowa).
 - F81.1. Specyficzne zaburzenie opanowania poprawnej pisowni (czysta dysortografia).
 - F81.2. Specyficzne zaburzenie umiejętności arytmetycznych (dyskalkulia).
 - F81.3. Mieszane zaburzenia umiejętności szkolnych.
 - F81.8. Inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych (wypowiadanie się za pomocą pisma).
 - F81.9. Zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych, nieokreślone.
 - F82. Specyficzne zaburzenie rozwoju funkcji motorycznych (dyspraksja – dysgrafia).
 - F83. Mieszane specyficzne zaburzenia rozwojowe.
2. Diagnostyczny i Statystyczny Podręcznik Zaburzeń Psychiczych (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders – DSM-5), zatwierdzony w Waszyngtonie w 2013 r. przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryków (American Psychological Association – APA):
 - W kategorii „Zaburzenia neurorozwojowe” znalazły się:
 - „Specyficzne zaburzenie uczenia się”:
 - 315.00 z upośledzeniem umiejętności czytania (dysleksja)
 - dokładność czytania, szybkość lub płynność czytania, rozumienie tekstu pisanego;
 - 315.1. z upośledzeniem umiejętności liczenia (dyskalkulia)
 - rozumienie liczb, zapamiętywanie zasad arytmetyki, dokładność lub płynność prowadzenia rachunków, dokładność wnioskowania matematycznego;
 - 315.2. z upośledzeniem umiejętności pisania (dysortografia, zaburzenie wypowiadania się za pomocą pisma)

- dokładność literowania, gramatyka i interpunkcja, przejrzystość i organizacja tekstu pisanego.
- Zaburzenia ruchowe:
- 315.4. rozwojowe zaburzenie koordynacji (dyspraksja – dysgrafia).

Największą zagadką stanowią przyczyny tych zaburzeń. Należałoby raczej mówić o patomechanizmach dysleksji, ponieważ specyficzne zaburzenia w uczeniu się są heterogeniczne – mechanizmy powstawania tych zaburzeń mogą działać nieco inaczej. Poznanie i zrozumienie patomechanizmu w indywidualnych przypadkach odbywa się przez diagnozę psychologiczną i pedagogiczną, w razie potrzeby przy konsultacji lekarza neurologa bądź psychiatry. Postępowanie powinno mieć charakter trwającego w czasie i pogłębionego procesu diagnostycznego. Diagnoza umożliwia opracowanie właściwego indywidualnego programu działań naprawczych w ramach terapii pedagogicznej. Chociaż obraz patomechanizmu może być odmienny u różnych osób, możliwe jest ukazanie ogólnego modelu patomechanizmu (Bogdanowicz 2017).

Aktualnie uznaje się, że specyficzne zaburzenia w uczeniu się mają charakter neurorozwojowy, czyli są pochodną nieprawidłowego (nietypowego) rozwoju ośrodkowego układu nerwowego już w okresie prenatalnym. Są uwarunkowane polietiologicznie: w ramach dziedziczenia (przyczyny genetyczne) lub drobnych zmian struktury ośrodkowego układu nerwowego, nabytych w okresie prenatalnym i perinatalnym. Została odrzucona tzw. koncepcja psychodysleksji, która upatrywała przyczyn w urazach emocjonalnych, interpretowana na gruncie psychologii głębinowej.

Zdefiniowanie zjawiska specyficznych zaburzeń w uczeniu się i zaklasyfikowanie go do grupy zaburzeń neurorozwojowych stworzyło warunki do opracowania zestawu narzędzi diagnostycznych dla dzieci, młodzieży i dorosłych, od 2008 r. wydawanych przez Pracownię Metod Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku, Pracownię Testów Psychologicznych i Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. W modelu badań diagnostycznych wyróżniam:

- wczesny etap diagnozy, ponieważ symptomy opóźnienia rozwoju ruchowego i rozwoju mowy można dostrzec już w wieku niemowlęcym, szczególnie poniemowlęcym;

- wiek przedszkolny to okres, w którym możemy obserwować liczne przejawy ryzyka dysleksji w formie opóźnienia rozwoju funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych, motorycznych i ich integracji. Mamy narzędzia do oceny zagrożenia dysleksją, jak Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (SRD-6) czy metody do oceny gotowości szkolnej;
- kolejny etap procesu diagnozowania to pierwsze dwie klasy szkoły podstawowej, gdy występują pierwsze niepowodzenia szkolne w nauce czytania, pisania, liczenia. Można wówczas użyć Skali Ryzyka Dysleksji, testów oceny umiejętności czytania i pisania oraz testów badania funkcji poznawczych i ruchowych, które pozwalają wyjaśnić przyczynę tych trudności. Diagnozę dysleksji w niektórych wypadkach można sformułować już pod koniec drugiej klasy, gdy trudności w czytaniu i pisaniu oceniamy jako: wczesne, nasilone i uporczywe, a więc gdy dwa lata nauki połączonej z terapią pedagogiczną przynoszą nikłe efekty. Badanie diagnostyczne w tym okresie i sformułowana na jego podstawie opinia ze wskazaniem do ćwiczeń są bardzo potrzebne, aby dobrze zaplanować zajęcia korekcyjno-kompensacyjne;
- opinia na podstawie badań testowych, ze stwierdzeniem diagnozy specyficznych zaburzeń w uczeniu się, wydana po klasie trzeciej, jest dokumentem obowiązującym do końca edukacji szkolnej, czyli łącznie z maturą. Nie jest prawdą, że nie można wcześniej rozpoznać dysleksji, a więc dokonać badań diagnostycznych, i sformułować diagnozy specyficznych zaburzeń uczenia się. Wczesna diagnoza ma szczególną wartość, ponieważ stanowi podstawowy warunek wczesnej, skutecznej interwencji (Bogdanowicz 2011; 2012).

Tymczasem w poradniach psychologiczno-pedagogicznych coraz częściej rejestruje się praktyki zmierzające do ograniczenia dostępu do wcześniejszych badań diagnostycznych. Rodzice uczniów w okresie wczesnoszkolnej edukacji zgłaszający potrzebę badania diagnostycznego w celu określenia przyczyn niepowodzeń w czytaniu i pisaniu ich dziecka słyszą, że mają zgłosić się na badanie w klasie czwartej, wówczas otrzymają stosowną opinię, ważną aż do matury (włącznie). Tak oto przepis, którego intencją było dobro dziecka, jest wykorzystywany na jego niekorzyść. Wiemy wszak, że jeśli specyficzne zaburzenia ucze-

nia się czytania, pisania, liczenia nie są nazwane, nie istnieją w świadomości nauczycieli i rodziców, a dziecko nie jest objęte adekwatną, specjalistyczną opieką, proponuje mu się najwyżej zajęcia o charakterze dydaktyczno-wyrównawczym, a więc „jeszcze raz to, co było na lekcji”. Oznacza to... powrót do lat 50.

Dysleksja czy „dysleksja” i jej świadomość w Polsce

Mimo niemal 90-letniej obecności tematyki specyficznych zaburzeń w czytaniu i pisaniu w Polsce nadal spotykamy się z terminologią zaprezentowaną w powyższym śródtytule. Skłoniło to mnie do przeprowadzenia badań służących ocenie poziomu świadomości na temat dysleksji rozwojowej w polskim społeczeństwie (Bogdanowicz 2007). Zostały one przeprowadzone w latach 1995–1996 i 2003–2004 w ramach prac dyplomowych i magisterskich (Szalek 1996; Lenczewska 2004) pisanych pod moją opieką. W pierwszym etapie przebadano 514 osób z Gdańska, Częstochowy, Katowic, Elbląga, Gorzowa Wielkopolskiego, Jeleniej Góry, Lęborka i Nowego Stawu. W drugim etapie uczestniczyło 740 osób z Gdańska, Gdyni, Sopotu, Bydgoszczy, Opola, Zielonej Góry, Wrocławia, Pruszcza Gdańskiego i Białegostoku. Wśród badanych znaleźli się nauczyciele różnych przedmiotów, lekarze pediatri, pracownicy szkolni, pracownicy poradni, rodzice dzieci z dysleksją, uczniowie drugich klas gimnazjum, studenci medycyny i studiów podyplomowych na kierunku terapia pedagogiczna. Badanie przeprowadzono za pomocą autorskiego kwestionariusza zawierającego 20 pytań wielokrotnego wyboru (sprawdzających poziom wiedzy deklaratywnej) oraz 13 zdań niedokończonych (oceniających realny poziom wiedzy).

W ciągu ośmiu lat, między dwoma etapami badań, stwierdzono wzrost świadomości na temat istnienia zjawiska dysleksji rozwojowej, czyli wzrost wiedzy głównie deklaratywnej co do terminologii, symptomów i przyczyn tych zaburzeń. Niestety wiedza rzeczywista była od niej zdecydowanie niższa.

Poziom wiedzy rzeczywistej pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych nie różnił się w obydwu etapach badań – został oceniony na „dostateczny plus”, czyli dość dobry. Wiedza rodziców uczniów z dysleksją również nie zwiększyła się wyraźnie i została oceniona jako „dostateczna”. Różnica poziomu wiedzy ekspertów, jakimi są pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, i rodziców dzieci dyslektycznych okazała się zaskakująco niewielka. Najwyraźniej

rodzice stają się ekspertami w tej dziedzinie, ponieważ chcą zrozumieć problem swoich dzieci i pomagać im w pokonywaniu kolejnych etapów edukacji, w tym w przygotowaniu do egzaminów zewnętrznych. Ich poziom wiedzy podczas pierwszego etapu badań był tożsamy z wiedzą tzw. nauczycieli przedmiotowców, a nawet wyższy. Wśród nauczycieli zaobserwowano wzrost realnej wiedzy na temat dysleksji, ocenę „dopuszczającą” poprawili na niemal „dostateczną”. Największe postępy w tym zakresie poczynili nauczyciele języka polskiego.

W pierwszym etapie badań w rankingu grup największą wiedzą wykazali się pracownicy poradni, następnie rodzice dzieci z dysleksją, kolejno nauczyciele (niepokoi niski poziom wiedzy nauczycieli języków obcych, gdyż w tym obszarze trudności dzieci z dysleksją nasilają się). W drugim etapie badań najlepsze wyniki uzyskali nauczyciele poszerzający swoją wiedzę na studiach podyplomowych. Tuż za nimi uplasowała się grupa pracowników poradni.

W obydwu badaniach jedną z najslabiej zorientowanych w tej tematyce grup badanych byli lekarze pediatrzy. Jest to szczególnie niepokojące, gdyż są oni pierwszymi specjalistami systematycznie monitorującymi rozwój dziecka i stanowiącymi autorytet dla rodziców. Do ich zadań należy dostrzeganie wczesnych symptomów opóźnienia rozwoju psychoruchowego, mowy, symptomów ryzyka dysleksji oraz skierowanie do logopedy lub na zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju.

Najlepiej rozpoznawanym terminem okazała się „dysgrafia” – 64% poprawnych odpowiedzi, 51% badanych prawidłowo definiowało termin „dysleksja”. „Dysortografię” większość badanych definiowała zbyt wąsko, sprowadzając trudności dziecka do niestosowania zasad ortografii. Badani wykazywali nikłą znajomość symptomów dysleksji. Jedyne poziomy inteligencji dzieci z dysleksją identyfikowali trafnie jako „prawidłowy”. Tylko 40% badanych potrafiło wymienić przyczyny dysleksji oraz określić częstość jej występowania. Badania pokazały, że badani wiedzą na temat dysleksji pozyskują w większym stopniu z mediów i ze szkoleń niż z literatury fachowej i studiów. Prawie połowa (48,5%) ogółu badanych określa dostępność informacji na temat dysleksji jako dobrą. Większość badanych (98%) zdaje sobie sprawę z tego, że dzieciom dyslektycznym można pomóc, ale tylko dwie trzecie (67%) wie, które instytucje udzielają takiej pomocy. Warto byłoby powtórzyć opisane badania, aby stwierdzić, czy nadal wiedza na temat tych zaburzeń jest tak powierzchowna, jak wykazały wyniki.

Regulacje prawne szansą dla wczesnej diagnozy i interwencji w przypadkach specyficznych zaburzeń w uczeniu się czytania, pisania i liczenia

Uczniowie ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się mają specjalne potrzeby edukacyjne. Oznacza to, że są w stanie robić postępy w nauce, lecz nie wystarczy im stosowanie rutynowych metod nauczania. Potrzebują metod nauczania i poziomu wymagań dostosowanych do ich możliwości. Realizacja tych potrzeb jest możliwa nie tylko dzięki dobremu poziomowi świadomości tych problemów w społeczeństwie, szczególnie wśród nauczycieli, a więc wiedzy na ten temat i umiejętności postępowania z uczniami wykazującymi omawiane zaburzenia. W tym samym stopniu jest zależna od regulacji prawnych, które leżą w gestii Ministerstwa Edukacji Narodowej i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Dokumenty prawne, takie jak rozporządzenia ministra edukacji narodowej i coroczne komunikaty dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, stanowią podstawę właściwego oceniania wewnątrzszkolnego oraz dostosowania warunków egzaminowania i wymagań wobec ucznia, wyrażającego się stosowaniem określonych kryteriów oceniania wyników jego pracy na egzaminach.

Przegląd rozporządzeń ministra edukacji narodowej z lat 1975–2019 obrazuje zwiększanie się świadomości społecznej w kwestii specyficznych zaburzeń w czytaniu, pisaniu i liczeniu oraz budowanie modelu wsparcia dla tych uczniów, ugruntowanego za pomocą rozwiązań prawnych (Bogdanowicz 2015).

Prawdopodobnie pierwszą regulacją prawną to Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 30 maja 1975 r., które sankcjonowało organizowanie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w szkołach. Ich istotą było nie tylko wyrównywanie braków w opanowaniu materiału nauczania, lecz także usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych i językowych, warunkujących nabywanie umiejętności szkolnych, takich jak czytanie, pisanie i liczenie.

Aktualne podstawy prawne, dotyczące egzaminów zewnętrznych, ósmoklasisty i egzaminu maturalnego, zostały opublikowane 26 lutego 2019 r. w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. Jest to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. Zgodnie z nim:

- wymagania edukacyjne dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się, lub inną opinię, wskazującą na potrzebę takiego dostosowania;
- dotyczy to też ucznia nieposiadającego orzeczenia lub opinii, który jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, dokonane przez nauczycieli i specjalistów;
- opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się może być wydana uczniowi nie wcześniej niż po ukończeniu klasy III szkoły podstawowej i nie później niż do ukończenia szkoły podstawowej;
- opinia może być wydana także uczniowi szkoły ponadpodstawowej – na wniosek nauczyciela lub specjalisty wykonującego w szkole zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, prowadzącego zajęcia z uczniem w szkole i po uzyskaniu zgody rodziców albo pełnoletniego ucznia lub na wniosek rodziców albo pełnoletniego ucznia. Wniosek wraz z uzasadnieniem składa się do dyrektora szkoły. Dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, przekazuje go wraz z uzasadnieniem oraz opinią rady pedagogicznej do poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, i informuje o tym rodziców albo pełnoletniego ucznia;
- dyrektor szkoły zwalnia ucznia z wadą słuchu, z głęboką dysleksją rozwojową, z afazją, z niepełnosprawnościami sprzężonymi lub z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z nauki drugiego języka obcego nowożytnego do końca danego etapu edukacyjnego na wniosek rodziców albo pełnoletniego ucznia oraz na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, z której wynika potrzeba zwolnienia z nauki tego języka obcego nowożytnego. W wypadku zwolnienia ucznia z nauki drugiego języka obcego nowożytnego w dokumentacji przebiegu nauczania zamiast oceny klasyfikacyjnej wpisuje się „zwolniony” albo „zwolniona”;

- śródroczna i roczna opisowa ocena klasyfikacyjna z zajęć edukacyjnych uwzględnia poziom i postępy w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań i efektów kształcenia określonych dla danego etapu edukacyjnego oraz wskazuje potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia związane z przewyżnianiem trudności w nauce lub rozwijaniem uzdolnień;
- ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych, co pomaga mu w uczeniu się, przez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć.

Doniosłe znaczenie mają komunikaty dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, które dotyczą regulacji prawnych decydujących o klasyfikowaniu do następnej klasy, a w wypadku egzaminu maturalnego – do podjęcia edukacji na poziomie studiów wyższych.

Aktualny komunikat dotyczący egzaminu maturalnego:

Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 6 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2019/2020 zawiera następujące ustalenia:

- dostosowanie dotyczy warunków (nie formy);
- odnosi się do absolwentów przystępujących do egzaminu maturalnego w „nowej” oraz „starej” formule.

• Absolwenci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, w tym: z dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią (na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej) mogą uzyskać następujące sposoby dostosowania podczas części pisemnej egzaminu maturalnego:

1. Pisanie pracy na komputerze. Dostosowanie możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie i dokonanie prawidłowej oceny odpowiedzi do zadań w arkuszu egzaminacyjnym.

2. Zastosowanie szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego, języków obcych nowożytnych, języka mniejszości narodowej, języka mniejszości etnicznej, języka regionalnego oraz matematyki, uwzględniających specyficzne trudności.

Aktualny komunikat dot. egzaminu ósmoklasisty:

Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 6 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2019/2020 zawiera następujące ustalenia:

- dostosowanie dotyczyć warunków (nie formy);
- uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, w tym: z dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią (na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej) mogą uzyskać następujące sposoby dostosowania podczas części pisemnej egzaminu ósmoklasisty:

1. Zaznaczanie odpowiedzi do zadań zamkniętych w zeszytach zadań egzaminacyjnych, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi.

2. Przedłużenie czasu.

3. Zapisywanie odpowiedzi do zadań na komputerze (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej).

4. Korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego, który zapisuje odpowiedzi zdającego do zadań otwartych (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej i gdy uczeń lub słuchacz w toku edukacji został wdrożony do takiej współpracy z nauczycielem).

5. W przypadku egzaminu z języka obcego nowożytnego uczeń korzystający z pomocy nauczyciela wspomagającego ma obligatoryjnie przyznaną płytę CD z dostosowanym nagraniem (wydłużone przerwy na zapoznanie się z zadaniem sprawdzającym rozumienie ze słuchu i ich wykonanie). Korzystanie z płyty z dostosowanym nagraniem wymaga dostosowania określonego w pkt 2 w maksymalnym wymiarze, tj. przedłużenia czasu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty o 45 minut.

- Pomoc nauczyciela (członka zespołu nadzorującego), który przed przystąpieniem ucznia do pracy odczytuje z arkusza rezerwowego jeden raz głośno, po kolei wszystkie teksty liczące po 250 wyrazów lub więcej, stanowiące podstawę zadań egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego (możliwe tylko wtedy, gdy głęboka dysleksja znacznie utrudnia czytanie i zrozumienie dłuższego tekstu lub wtedy, kiedy poważne trudności w samodzielnym czytaniu i rozumieniu dłuższego tekstu zostały wskazane w opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej).

6. Zastosowanie szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego, języków obcych nowożytnych oraz matematyki, uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się.

Należy zaznaczyć, że niemal wszystkie formy dostosowania wymagań w ocenianiu wewnątrzszkolnym (Ministerstwo Edukacji Narodowej) i zewnątrzszkolnym (Centralna Komisja Egzaminacyjna) zostały sformułowane we współpracy z Polskim Towarzystwem Dysleksji w wyniku podejmowanych od 1991 r. akcji, składania petycji, konferencji i spotkań dyskusyjnych. Przykładem może być problem zapewnienia wsparcia uczniom z dyskalkulią na egzaminie maturalnym. Akcję zapoczątkowała Międzynarodowa Konferencja „Dysleksja i dyskalkulia w świetle wiedzy i praktyki interdyscyplinarnej” zorganizowana w dniach 7–8 września 2013 r. w Gdańsku przez Instytut Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego i Polskie Towarzystwo Dysleksji. Zgłoszona przeze mnie na konferencji akcja zbierania podpisów pod petycją do ministra edukacji narodowej w sprawie dostosowania warunków zdawania egzaminu maturalnego do możliwości uczniów z głęboką dyskalkulią zakończyła się uzyskaniem 3102 podpisów. Konsekwencją tych działań i inicjatywy Anny Walerzak-Więckowskiej ze Stowarzyszenia „Pro-arytmetyka” oraz współpracy z Rzecznikiem Praw Obywatelskich i dyrektorem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej było wprowadzenie rozwiązań prawnych, które umożliwiły kilkudziesięciu osobom kontynuowanie edukacji na uczelniach wyższych. Znalazły też stałe miejsce na liście wymienionych powyżej dostosowań.

Jak wykazała analiza danych uzyskanych z badań za pomocą kwestionariusza praw ucznia Europejskiego Towarzystwa Dysleksji, opracowanego przeze mnie, podobne prawa mają dzieci w innych krajach Europy i w Stanach Zjednoczonych, przy czym polskie regulacje prawne należą do wzorcowych (Bogdanowicz, Sayles 2004).

Zakończenie

Ze statystyk UNESCO z 2017 r. wynika, że wśród ok. 750 milionów osób niepiśmiennych na świecie znaczną grupę stanowią analfabeci funkcjonalni, którzy umiejętność czytania i pisanie opanowali w słabym stopniu. Dlatego po ukończeniu szkoły dochodzi u nich do regresu i wtórnego analfabetyzmu. Analfabeci funkcjonalni to osoby, którym nie stworzono szans na skuteczne uczenie się.

Uczniowie zdolni w systemie edukacji – od identyfikacji barier rozwoju do modelu wsparcia

Tomasz Knopik

W rozdziale zaprezentowano aktualną sytuację uczniów zdolnych w polskim systemie edukacji. Przez odwołanie się do specyficznych potrzeb tej grupy, mającej specjalne potrzeby edukacyjne, i zadań pomocy psychologiczno-pedagogicznej określono luki w zakresie projektowanego wsparcia dla niej. Powodują one upowszechnianie się sytuacji niewykorzystywania przez polskich uczniów posiadanego potencjału i marnowania kapitału społecznego. W końcowej części rozdziału przedstawiono model GROW służący wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych. Pozwala on zorganizować środowisko edukacyjne tak, by sprzyjało ich zrównoważonemu rozwojowi. W wymiarze indywidualnym mogłoby to się przełożyć na wzrost dobrostanu osób zdolnych, zaś w wymiarze ogólnym – na wzrost innowacyjności i kapitału ludzkiego polskiego społeczeństwa.

— Słowa kluczowe:

uczeń zdolny

talent

pomoc psychologiczno-pedagogiczna

wsparcie w rozwoju

model GROW

Gifted students in the education system – from identifying development barriers to the support model

Tomasz Knopik

The aim of the chapter is to present the current situation of gifted students in the Polish education system. By addressing the specific needs of this group with special educational needs as well as the range of psychological and pedagogical support, gaps in the scope of the proposed help were identified. They cause inhibition of possessed potential and waste of outstanding social capital. The final part of the chapter presents the model GROW for supporting the development of gifted students. It allows to organize an educational environment to contribute to their sustainable development, which in an individual dimension may result in the increase of well-being of gifted people, and in general – in the growth of innovation and human capital of Polish society.

—— **Keywords:**

gifted student

talent

psychological and pedagogical support

development support

GROW model

Wprowadzenie

Choć uczniowie zdolni stanowią najliczniejszą grupę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), bo jest to ok. 16–20% populacji uczniów, to nie do nich skierowana jest zdecydowana większość działań w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wielu nauczycieli traktuje grupę uczniów ze SPE jako niewymagającą szczególnego zainteresowania, gdyż z racji posiadanych „naddatków” poznawczych z natury powinni oni lepiej radzić sobie w szkole i być bardziej samodzielni. Jest to szkodliwy stereotyp, którego konsekwencją są kolejne pokolenia niezaopiekowanych zdolnych dzieci i młodzieży w polskiej szkole (Ledzińska 2010). Z badań Beaty Dyrdy wynika, że nawet połowa uczniów zdolnych wychodzi z systemu szkolnego niezidentyfikowana jako zdolni (Dyrda 2000, 2010). Pokazuje to, że nasz model edukacji bardzo wydajnie marnuje talenty. Grozy tym wyliczoniom dodaje fakt, że samo rozpoznanie zdolności nie oznacza udzielenia uczniom adekwatnego wsparcia. Należy zatem zwrócić uwagę również na te osoby, u których zidentyfikowano ponadprzeciętny potencjał, ale w toku edukacji nie podjęto żadnych dodatkowych działań, aby go w pełni rozwinąć.

Nie oznacza to jednak, że obowiązujące oświatowe akty prawne pomijają kwestię wspomagania rozwoju zdolności. Jest ona wprost omówiona w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 r. (z uwzględnieniem zmian z 24 sierpnia 2018 r.). Dokument ten określa w § 2 pkt. 1 funkcję pomocy psychologiczno-pedagogicznej: „rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym”. Przytoczone zalecenia definiujące codzienną pracę nauczycieli i wychowawców odnoszą się do wszystkich uczniów, w tym uczniów zdolnych. Co więcej, dokument ten wprost wymienia uczniów uzdolnionych jako wymagających szczególnego wsparcia, a także rekomenduje organizację specjalnych zajęć rozwijających ich potencjał.

Zagadnienie równych szans w edukacji, zazwyczaj odnoszone do sytuacji dzieci z różnego rodzaju dysfunkcjami lub niepełnosprawnościami, należy zatem ukierunkować również na grupę uczniów zdolnych. Brak odpowiedniego wsparcia w zakresie identyfikacji i rozwoju zdolności i uzdolnień przekłada się na marnotrawienie kapitału społecznego, na co żadne państwo nie powinno sobie pozwolić.

Uczeń zdolny – między definicjami psychopedagogicznymi a nominacjami nauczycielskimi

Polskie prawo oświatowe nie podaje definicji ucznia zdolnego, stąd warto odnieść się do ugruntowanych już koncepcji psychologicznych i pedagogicznych, aby uporządkować stosowane w dyskursie terminy typu: **zdolności**, **uzdolnienia**, **talenty** i nadać im precyzyjne znaczenie. Jest to niezwykle istotne w procesie identyfikowania uczniów zdolnych. Ponadto sposób definiowania zdolności ma bezpośrednie przełożenie na inicjowanie wsparcia i jego zakres. Stąd jako sensowną należy uznać rekomendację Najwyższej Izby Kontroli zawartą w raporcie z 2016 r., dotyczącą rozważenia wprowadzenia na poziomie prawa oświatowego definicji „zdolności” i „szczególnych uzdolnień”: „Skonkretyzowanie tych terminów wpłynie na ujednoczenie dotychczasowej dowolności i różnorodności w metodach diagnozowania i wspierania uzdolnień uczniów, a w efekcie wpłynie na skuteczność podejmowanych działań w tym obszarze” (*Wspieranie uczniów uzdolnionych...* 2016, s. 14).

O wielości przyjmowanych przez nauczycieli definicji ucznia zdolnego świadczą badania przeprowadzone przez Tomasza Knopika (2018a). Na podstawie podanych przez badanych (N = 150 osób) kryteriów wykorzystywanych w identyfikacji zdolności wyodrębniono 10 portretów ucznia zdolnego (tabela 1). Większość tych charakterystyk nie wyklucza się wzajemnie i raczej skłania do takiego podejścia do identyfikacji zdolności, w którym pod uwagę będzie branych jak najwięcej właściwości zachowań z uwzględnieniem wielu kryteriów selekcyjnych. Problem polega jednak na tym, że nauczyciele przywiązują się w praktyce do jednej kluczowej cechy i na jej podstawie tworzą swój „skrypt nominacji” na ucznia zdolnego. Przykładowo: jeśli przywiążę się do definicji ucznia zdolnego jako zdobywającego nagrody w konkursach, to odrzucam tym samym z tego grona uczniów, którzy są „intelektualnymi indywidualistami” i słabo wypadają w tego typu współzawodnictwie.

Tabela 1. Nauczycielskie definicje ucznia zdolnego

	Definicja empiryczna	Procent wskazań*
1	Uczeń szybko uczący się, niemający trudności z przyswajaniem wiedzy (bardzo dobra pamięć, wysoka koncentracja i podzielność uwagi).	54%
2	Uczeń wykraczający poza program nauczania, wymagający bardziej ambitnych wyzwań.	42%
3	Uczeń zdobywający nagrody w konkursach i olimpiadach.	34%
4	Uczeń pochłonięty pasją, dla którego dana dziedzina (temat) jest najważniejsza, często kosztem lekceważenia pozostałych przedmiotów.	29%
5	Uczeń samodzielnie uczący się, niepotrzebujący pomocy z zewnątrz, „intelektualny indywidualista”.	24%
6	Uczeń zamknięty w sobie, dla którego świat wiedzy i nauki jest ważniejszy niż najbliższe otoczenie.	20%
7	Uczeń pilny, zawsze przygotowany do zajęć, bardzo aktywny, pracowity.	20%
8	Uczeń przedsiębiorczy, doskonale radzący sobie w sytuacjach społecznych, komunikatywny, mający wysokie umiejętności retoryczne.	16%
9	Uczeń niebojący się wyzwań, otwarty na nowości, chętny do podejmowania nowych inicjatyw.	14%
10	Uczeń twórczo myślący, lubiący niestandardowe problemy, poszukujący oryginalnych rozwiązań, innych niż proponują jego rówieśnicy.	14%

* Suma wskazań przekracza 100% ze względu na uwzględnienie przez badanych w charakterystyce ucznia zdolnego wielu komponentów, odnoszących się do kilku specyfikacji.

Źródło: Knopik 2018a, s. 24.

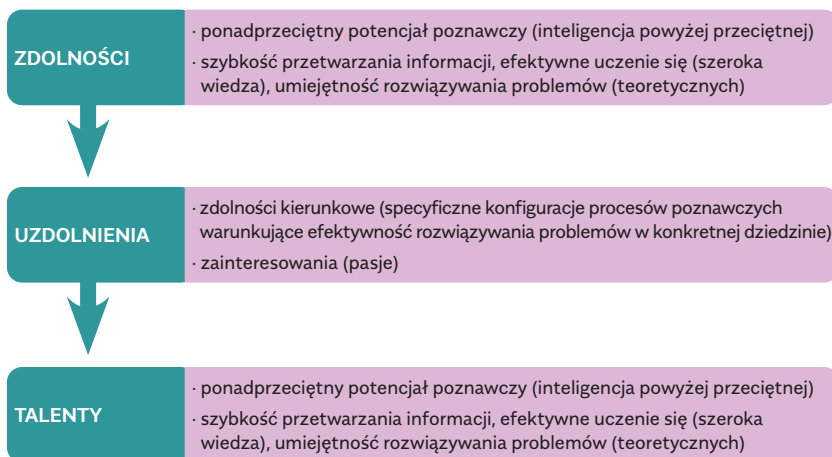
Na gruncie psychopedagogiki zdolności (Limont 2011; Sękowski 2000; Gagné 2017) można uznać, że:

- a. uczeń zdolny to osoba z ponadprzeciętnym potencjałem poznawczym (percepcja, uwaga, pamięć, myślenie, wyobraźnia) manifestującym się szybkim przetwarzaniem informacji, efektywnym uczeniem się, skutecznym rozwiązywaniem problemów o charakterze teoretycznym – zdolności stanowią zatem poznawczą ogólną bazę do przyswajania nowych informacji i włą-

- czania ich w uporządkowany system – wiedzę; zazwyczaj jako psychologiczną miarę zdolności przyjmuje się iloraz inteligencji;
- b. uczeń uzdolniony ma ponadprzeciętny potencjał poznawczy (jest uczniem zdolnym), który wykorzystuje do rozwijania się w jednej lub kilku dziedzinach (np. plastyka, informatyka, literatura, matematyka); uzdolnienia określa się inaczej zdolnościami specjalnymi lub kierunkowymi;
 - c. uczeń utalentowany to uczeń uzdolniony, który ma wymierne osiągnięcia w obszarach zgodnych z jego zainteresowaniami; talent można zatem potraktować jako zaktualizowane uzdolnienia podmiotu.

Te teoretyczne dystynkcje mogą posłużyć do zarysowania pożądanej ścieżki rozwoju uczniów zdolnych, w której zdolności przeobrażają się w uzdolnienia, a te w talenty (rysunek 1).

Rysunek 1. Ścieżka rozwoju uczniów zdolnych



Źródło: opracowanie własne.

Wyzwania rozwojowe stojące przed uczniami zdolnymi

W odniesieniu do opisanych etapów rozwoju zdolności (rysunek 1) można wskazać dwa typy sytuacji, w których nie dochodzi do pełnej aktualizacji potencjału uczniów zdolnych:

- I typ – uczeń ma ponadprzeciętne zdolności, ale nie angażuje ich do rozwijania się w żadnej konkretnej dziedzinie; inteligencja nie służy specjalizacji w wybranym obszarze i w tym sensie, niczym każde narzędzie, stanowi zbiór wykorzystywanych lub marnotrawionych możliwości;
- II typ – uczeń uzdolniony ma trudności w wykorzystywaniu swoich możliwości w praktycznym działaniu, a więc istnieje bariera transformacji uzdolnień w talenty, której głównym źródłem są procesy emocjonalno-społeczne i osobowościowe (nieumiejętność radzenia sobie z porażkami, brak otwartości na krytykę, nieadekwatny obraz siebie, por. Sękowski 2000; Sternberg 2010).

Wskazane sytuacje są m.in. wynikiem niezaspokojenia specyficznych potrzeb uczniów zdolnych, co przekłada się również na ich niski poziom satysfakcji życiowej (por. Amini 2005; Neihart 1999). W latach 2017–2018 Tomasz Knopik przeprowadził badanie wśród 94 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów z województw lubelskiego i małopolskiego, pytając ich o zakres specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów zdolnych (Knopik 2018a). Respondenci wymieniali ponad 20 potrzeb, które można by uporządkować za pomocą sześciu typów, przy czym tylko potrzeby zawarte w trzech pierwszych typach zostały wskazane przez co najmniej połowę badanych:

- I typ – potrzeby poznawcze (poszerzanie wiedzy, specjalizacja wiedzy);
- II typ – potrzeby społeczne (kontakt z innymi zdolnymi osobami, akceptacja ze strony rówieśników/klasy);
- III typ – potrzeby motywacyjne (zachęta do samorozwoju, zaciekawienie tematem ze strony autorytetów, dostęp do mistrzów);
- IV typ – potrzeby emocjonalne (radzenie sobie z nadwrażliwością emocjonalną, niska kontrola emocji, problem rywalizacji z innymi, radzenie sobie z frustracją, nudą);
- V typ – potrzeby materialne (dostęp do książek, odpowiedniego sprzętu, brak środków finansowych na wyjazdy, dostęp do specjalistycznych zajęć);
- VI typ – potrzeby w zakresie poradnictwa i doradztwa (brak wsparcia dotyczącego podejmowania dalszych wyborów edukacyjnych, wielość zainteresowań i trudność w zadecydowaniu,

czemu poświęcić największą uwagę, radzenie sobie z presją ze strony rodziców).

Kolejny etap badania polegał na zidentyfikowaniu oferowanych przez szkołę, w której pracowali badani nauczyciele, form pomocy jako odpowiedzi na tak zidentyfikowane potrzeby uczniów zdolnych. Sześćdziesięcioro pięcioro nauczycieli (69%) wskazało na realizowanie specjalnych zajęć skierowanych do uczniów zdolnych, przy czym wszystkie te zajęcia dotyczyły potrzeb poznawczych i miały charakter kółek zainteresowań przeznaczonych zwykle dla konkretnej klasy (bez idei grupowania zdolnych uczniów z różnych klas i różnych poziomów nauczania). Można zatem stwierdzić, że mimo dobrej orientacji nauczycieli w zakresie specjalnych potrzeb uczniów zdolnych, nauczyciele nie udzielili im adekwatnego wsparcia.

Należy pamiętać, że polski system oświaty stwarza formalne ramy wspierania uczniów zdolnych w postaci dwóch typów ścieżek kształcenia: indywidualnego programu i indywidualnego toku nauki. Analiza danych statystycznych dotyczących częstości realizacji tych ścieżek (tabele 2 i 3) pozwala stwierdzić, że łącznie w roku szkolnym 2017/2018 z obu form skorzystało 5996 osób, co stanowi zaledwie 0,12% wszystkich uczniów. Jeśli zestawimy tę liczbę z psychologicznymi prognozami dotyczącymi liczebności osób wybitnie zdolnych w populacji, tj. ok. 2%, to okaże się, że z proponowanych form organizacji kształcenia (indywidualny tok lub program nauki) korzysta zaledwie co osiemnasty uczeń wybitnie zdolny.

Tabela 2. Indywidualny program nauki – liczba uczniów korzystających z tej organizacji kształcenia

2015/2016		2016/2017		2017/2018	
liczba uczniów	w tym dziewczęta	liczba uczniów	w tym dziewczęta	liczba uczniów	w tym dziewczęta
4811	1933	4725	1965	4112	1662

Źródło: dane z Systemu Informacji Oświatowej (SIO).

Tabela 3. Indywidualny tok nauki – liczba uczniów korzystających z tej organizacji kształcenia

2015/2016		2016/2017		2017/2018	
liczba uczniów	w tym dziewczęta	liczba uczniów	w tym dziewczęta	liczba uczniów	w tym dziewczęta
1909	925	1564	754	1884	935

Źródło: dane z Systemu Informacji Oświatowej (SIO).

Konstruowanie tych indywidualnych ścieżek kształcenia dla uczniów zdolnych jest również redukowane do wspierania sfery poznawczej (np. realizacja wybranych zajęć na uczelni wyższej). W rzeczywistości zaś specyfika funkcjonowania grupy uczniów ze SPE, której głównym rysem jest asynchronia rozwojowa (brak równowagi w rozwoju sfery poznawczej i motorycznej oraz poznawczej i emocjonalno-osobowościowej), generuje problemy endo- i egzogenne (Sękowski 2000). Są to m.in.:

- a. perfekcjonizm (dążenie do ciągłego poprawiania efektów własnej pracy, przesadny krytycyzm uniemożliwiający czerpanie satysfakcji z podejmowanych działań; w przypadku niektórych dzieci zdolnych przybiera on formę perfekcjonizmu neurotycznego, prowadzącego do zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych i nerwic, por. Fletcher, Speirs-Neumeister 2014);
- b. indywidualizm (poczucie silnej niezależności, odrębności, autonomii uniemożliwiający dostosowanie się do reguł panujących w danej grupie i w szkole jako systemie realizującym określone z góry standardy);
- c. poczucie osamotnienia, izolacji (szczególnie silne w sytuacji jedynego ucznia zdolnego w klasie);
- d. nadwrażliwość: wyobrażeniowa, poznawcza, emocjonalna (wielkość reakcji nie jest adekwatna do siły bodźca, niski poziom kontroli własnego zachowania powodujący niedostosowanie do danej sytuacji i uniemożliwiający czerpanie przyjemności z podejmowanych działań);
- e. wielość zainteresowań (posiadanie szerokiej puli zainteresowań stanowi naturalne źródło motywacji do rozwoju w wielu dziedzinach, jednak w przypadku tranzycji (przejścia między etapami

- edukacji) i podejmowania decyzji dotyczącej ścieżki specjalizacyjnej, np. wybór profilu klasy, rodzi poważne konflikty);
- f. stawianie sobie celów nieadekwatnych do możliwości (uczniowie zdolni przejawiają tendencję do przeceniania swoich możliwości i podejmują działania znacznie wykraczające poza ich aktualne kompetencje, co w przypadku braku sukcesu rodzi frustrację i destabilizuje samoocenę, np. start w kilku olimpiadach i zdobycie tytułu laureata tylko w jednej jest traktowane jako porażka);
 - g. utożsamienie wartości osoby zdolnej z jej osiągnięciami (zredukowanie zdolności i uzdolnień do osiągniętych przez uczniów sukcesów; brak wysokich osiągnięć powoduje deprecjonowanie ucznia zdolnego przez rodziców i/lub nauczycieli i przewartościowywanie dotychczasowych pozytywnych ocen);
 - h. nadmierne oczekiwania otoczenia (nauczyciele i rodzice często traktują uczniów zdolnych jako lokomotywy do „wyrabiania” osiągnięć bez uwzględnienia ich zainteresowań i indywidualnych preferencji; wdrożenie dzieci zdolnych w z góry zaprojektowaną przez rodziców ścieżkę kariery edukacyjno-zawodowej z pominięciem ich predyspozycji i pasji).

Wymienione problemy nie wyczerpują trudności, jakie pojawiają się w rozwoju uczniów zdolnych. Wskazują raczej na kluczowe obszary, które warto wziąć pod uwagę w procesie udzielania tym uczniom wsparcia. Nie należy też traktować tej listy jako okazji do automatycznego etykietowania uczniów zdolnych jako „trudnych” lub „zaburzonych”. Ryzyko wystąpienia problemów ma służyć raczej uwrażliwieniu nauczycieli i rodziców na aktualne zachowania uczniów i rozpoznanie ich źródeł, tak aby możliwe było podjęcie skutecznych działań edukacyjnych i wychowawczych mających na celu wzmocnienie zasobów poznawczych i osobowościowych dzieci uzdolnionych. Pozwoli to też na lepsze zrozumienie takich zachowań uczniów zdolnych, które postrzegane są jako objawy megalomanii, zarozumiałstwa czy poczucia wyższości, a w rzeczywistości są wynikiem frustracji, niskiego progu tolerancji wobec otoczenia lub stosowania przez nich zbyt sztywnego stylu komunikacji.

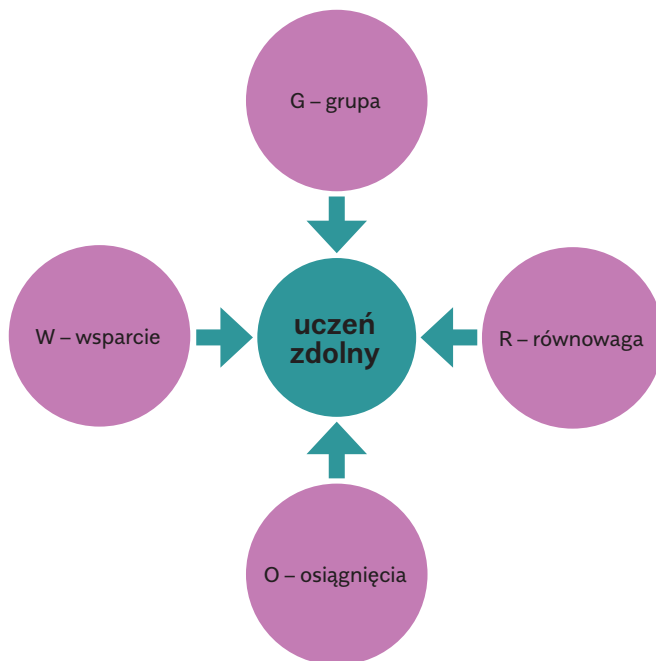
Model GROW – kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych

Aktualnie w literaturze psychologicznej następuje przewartościowanie esencjalistycznego pojmowania zdolności (jako immanentnej cechy podmiotu o charakterze elitarnym) na rzecz ujęcia transakcyjnego (Lo i in. 2019). Zamiast przesadnej koncentracji na poszukiwaniu uczniów zdolnych, nauczyciele i specjaliści powinni promować edukację, w której wszyscy uczniowie są zachęceni i wspierani, aby stać się zdolnymi w sprzyjającym (stymulującym) środowisku szkolnym. Zdolności są więc postrzegane bardziej jako wynik interakcji intraindywidualnych zasobów z warunkami zewnętrznymi, które stwarzają jak najwięcej okazji do ujawnienia się mocnych stron każdego ucznia. Idea ta jest zbieżna z koncepcją inkluzji jako edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów, a nie tylko tych mających SPE (por. Miles, Singal 2010).

Odwołując się do paradygmatu edukacji włączającej oraz bogatej literatury na temat strategii aktualizacji potencjału uczniów zdolnych (por. Limont 2011; Pfeiffer i in. 2018), proponuję wyróżnić cztery kluczowe obszary wsparcia, których wspólną nazwą jest akronim GROW (od pierwszych liter nazw każdego obszaru): G – grupa, R – równowaga, O – osiągnięcia, W – wsparcie (rysunek 2).

Pierwszy z nich odnosi się do idei grupowania uczniów zdolnych, ale nie w ramach elitarniej edukacji segregacyjnej (szkoła tylko dla wybitnych), a edukacji włączającej. Uczniowie tworzą ponadklasowe (lub ponadszkolne) zespoły, które w ramach wspólnych zajęć opracowują interesujące ich zagadnienie. Tego typu inicjatywy służą kooperatywnemu uczeniu się, którego efektywność wykracza poza kontekst poznawczy. W ramach grupy uczniowie zdolni mogą czerpać przyjemność ze współpracy z innymi uczniami (co podczas standardowych lekcji w klasie jest bardzo rzadkie) i zaspokajać potrzebę przynależności (Ryan, Deci 2000). Istotnym walorem takiego podejścia jest stworzenie szansy, by osoby zdolne uświadomiły sobie, że posiadane cechy, postrzegane przez rówieśników w klasie jako dziwne (np. specyficzne poczucie humoru, ciekawość poznawcza, skłonność do zadawania wielu pytań), są w rzeczywistości czymś normalnym.

Rysunek 2. Model GROW – cztery kluczowe obszary wspierania ucznia zdolnego



Źródło: opracowanie własne.

Równowaga ukierunkowuje działania pomocowe na kluczowe obszary rozwoju uczniów zdolnych: inteligencję, sferę emocjonalno-społeczną, osobowość, wartości. Realizacja kółek zainteresowań, które będą odnosiły się jedynie do sfery poznawczej, nie umożliwi pełnej aktualizacji potencjału uczniów zdolnych. Zgodnie z koncepcją Roberta Sternberga istotne jest również wspieranie inteligencji praktycznej, a także twórczej (Sternberg 2010). Sukces jest efektem interakcji między tymi dwoma typami zdolności a inteligencją analityczną, a jego miarą jest indywidualny dobrostan podmiotu. Ta idea Sternberga, odwołująca się do źródłowego pojmowania inteligencji jako umiejętności adaptacji do otoczenia, jest często pomijana w modelach wspomagania uczniów zdolnych. Ponadprzeciętne zdolności można traktować zatem jako zwiększone możliwości w zakresie przystosowania, dającego

ostatecznie wyższą satysfakcję życiową i szczęście (Sękowski, Knopik 2014).

Drugim aspektem równowagi jest kształtowanie orientacji prospołecznej uczniów zdolnych (równowaga między prywatnymi celami a dobrem wspólnym) zaznaczone w modelu jako **grupa**. Włączenie troski o bliższe i dalsze otoczenie w proces aktualizacji ich potencjału (zamiast realizacji jedynie własnych interesów), odpowiedzialności za aktualne i przyszłe pokolenia nie tylko zwiększy ich poziom empatii, ale zachęci do podejmowania działań innowacyjnych służących danemu społeczeństwu lub ludzkości. Postrzeganie osób zdolnych jako katalizatorów zmian społecznych stanie się iluzoryczne, kiedy całkowicie stracą one z pola widzenia tzw. dobro ogółu i motywację do dzielenia się swoimi zasobami z innymi.

Trzecim obszarem są **osiągnięcia** stanowiące istotną informację dla uczniów zdolnych w procesie budowania obrazu siebie, a więc samowiedzy i samooceny. Z jednej strony sukces jest niezbędny w kształtowaniu przez podmiot poczucia sprawczości i kompetencji, z drugiej zaś zawsze wiąże się z ryzykiem porażki. Doświadczenie przegranej może być dobrą okazją do rozwoju własnych metakomponentów (analiza sposobu wykonywania aktywności i generowanie nowych, bardziej dojrzałych strategii działania), a także przyczynić się do określenia swoich mocnych i słabych stron, co może zapobiec frustracjom w przyszłości. Osiągnięcia odgrywają istotną rolę w budowaniu trwałej motywacji do rozwijania zdolności – powinny być jednak rozpatrywane zarówno w perspektywie nagród zewnętrznych (np. laury w konkursach, pozycja lidera w klasie), jak i wewnętrznych gratyfikacji (transgresje – przekraczanie własnych granic, por. Koziński 2007). Osiągnięcia, zgodnie z definicjami zaprezentowanymi w pierwszej części rozdziału, stanowią kryterium transformacji uzdolnień w talenty. Warto dodać, że nie muszą być wybitne – raczej powinny być rozpatrywane w ramach indywidualnego profilu rozwoju i traktowane, zgodnie z koncepcją Kozińskiego, jako transgresje prywatne.

Ostatni obszar określony jako **wsparcie** dotyczy czynników środowiskowych warunkujących rozwijanie zdolności uczniów. Można wśród nich wymienić:

- a. zasoby ludzkie (dostęp do ekspertów z danej dziedziny, trenerów, instruktorów, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, wsparcie ze strony nauczycieli, rodziców, rówieśników);

- b. zasoby materialne (pomoc finansowa – stypendia, profesjonalny sprzęt, specjalistyczne oprogramowanie, dostęp do dobrze wyposażonych bibliotek, laboratoriów, pracowni przedmiotowych);
- c. zasoby organizacyjne (realizacja przez przedszkola i szkoły systemowych rozwiązań w zakresie wspierania zdolności, współpraca szkoły z organizacjami pozarządowymi, instytucjami kultury w organizacji wspólnych inicjatyw na rzecz rozwoju uczniów zdolnych, regionalne programy wsparcia, polityka oświatowa państwa sprzyjająca uczniom zdolnym).

Model GROW opiera się na elastycznym pojmowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej z wykorzystaniem diagnozy funkcjonalnej akcentującej środowiskowe uwarunkowania zachowań uczniów (Knopik 2018b). Jak twierdzą Scott Peters i jego współpracownicy (2014): „To nie sama wysoka zdolność stwarza potrzebę interwencji; jest to raczej niedopasowanie zdolności dziecka do tempa, głębi i treści dostarczonych wymagań” (s. 27). W tym sensie elastyczna pomoc polega na identyfikacji i redukcji barier rozwoju uczniów. Jak podkreślił Barry Hymer (2012): „Talenty rodzą się i wzrastają w odpowiedzi podmiotu na jej fizyczne, społeczne i intelektualne środowisko” (s. 111). Odnosząc się do interakcyjnej koncepcji zdolności, można zatem stwierdzić, że edukacja sprzyjająca uczniom zdolnym to taka, która umożliwia wszystkim uczniom rozeznanie się w swoich zasobach dzięki zapewnieniu im konstruktywnego kontekstu, w którym mogą aktywować, ćwiczyć i rozwijać swój potencjał. Edukacja wysokiej jakości traktuje szkołę nie tylko jako kontekst uczenia się, ale także jako kontekst „socjalizacji” zdolności – miejsce, gdzie uczniowie mogą poznać i docenić wielorakie formy ludzkiego potencjału i motywacji do rozwoju (Lo i in. 2019).

Model GROW nie jest remedium na wszystkie bolączki związane z kształceniem uczniów zdolnych. Wskazuje raczej kierunki działań, jakie powinny być podejmowane w opiece nad uczniami zdolnymi, ale co istotne, w odniesieniu do minionych, aktualnych i przyszłych oddziaływań środowiskowych. Model ten w równym stopniu uwzględnia działania zarówno samej szkoły, jak i rodziców oraz całego środowiska lokalnego, a także samego ucznia. To interakcyjne podejście, w którym zdolności pojmowane są jako zjawisko, które wydarza się między ludźmi, nakłada na nas jako społeczeństwo odpowiedzialność za tę interakcję. Pytanie zasadnicze zatem skierowane nie do abstrakcyjnego syste-

mu szkolnego, ale do każdego z nas z osobna (nauczycieli, naukowców, rodziców, dyrektorów, samorządowców, polityków): **co Ty robisz w ramach troski o rozwój osób zdolnych?**

Zakończenie

Celem rozdziału było zaprezentowanie sytuacji, w jakiej znajdują się w polskiej szkole uczniowie zdolni z uwzględnieniem specyficznych trudności o charakterze intraindywidualnym (odnoszącym się bezpośrednio do specyfiki rozwoju dziecka zdolnego), jak i systemowym (zakres i jakość udzielanego wsparcia w procesie edukacji) oraz opisanie modelu stanowiącego hipotetyczne remedium na zidentyfikowane problemy. Akronim GROW oddający ideę wzrostu rozumianego jako proces przekształcania zdolności w talenty wskazuje cztery obszary warte uwzględnienia w edukacji dzieci zdolnych: praca i rozwój w grupie innych uczniów zdolnych, dążenie do osiągnięcia równowagi oraz specjalistyczne wsparcie merytoryczne, materialne i instytucjonalne.

Uczniowie zdolni i ich ponadprzeciętny potencjał stanowią kluczowy komponent kapitału ludzkiego odpowiedzialny m.in. za generowanie i wdrażanie innowacji. Ich zasoby intelektualne wzbogacone dojrzałością osobową i prospołecznym zaangażowaniem mogą pełnić funkcję katalizatora rozwoju. Musi to zostać jednak poprzedzone odpowiednią polityką oświatową w zakresie rozpoznawania i wspomagania rozwoju zdolności oraz uzdolnień polegającą na tworzeniu sprzyjającego środowiska uczenia się.

Aktualnie nie mamy w Polsce systemu wspierania uczniów zdolnych, działania skierowane do tej grupy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają raczej charakter rozproszony i warunkowane są inicjatywą niektórych samorządów oraz wybranych organizacji pozarządowych. Sprawia to, że często o rozwoju zdolnego ucznia decyduje (podobnie jak w modelu zdolności Abrahama Tannenbauma – 1986) przypadek (akurat w gminie – miejscu zamieszkania dziecka, realizowany jest program pomocy osobom wybitnym) i ta sytuacja właśnie potwierdza nierówność szans w dostępie do edukacji wysokiej jakości. Minimalizacja roli przypadku przez opracowanie i implementację systemowej pomocy kierowanej do grupy uczniów zdolnych to wyzwanie dla polskiej oświaty. Niesprostanie mu utwierdzi w mocy istniejące nierówności i da przekonujące argumenty do postrzegania szkoły jako miejsca nie odkrywania, a marnowania talentów.

Przemoc rówieśnicza a specjalne potrzeby edukacyjne.

Uwarunkowania zjawiska i propozycje rozwiązań profilaktycznych

Piotr Plichta

Rozdział zawiera charakterystykę zjawiska zaangażowania młodych ludzi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przemoc rówieśniczą, a także propozycje działań profilaktycznych w tym zakresie. Wyniki badań prowadzonych w wielu krajach wskazują, że w przypadku tej grupy zwiększa się ryzyko doświadczenia wykluczenia i przemocy. W niektórych sytuacjach uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stosują przemoc albo są jednocześnie jej ofiarami i sprawcami. Brakuje, niestety, krajowych populacyjnych badań pokazujących rzeczywiste rozmiary przemocy rówieśniczej w poszczególnych grupach młodych ludzi, wyróżnionych ze względu na rodzaj specjalnych potrzeb edukacyjnych, niepełnosprawności. Obraz podjętej problematyki uzupełnia ograniczona liczba programów profilaktycznych, przykładów dobrych praktyk oraz niska samoocena nauczycieli w zakresie posiadanych kompetencji do pracy z uczniami ze SPE.

— Słowa kluczowe:

przemoc rówieśnicza
agresja rówieśnicza
specjalne potrzeby edukacyjne
niepełnosprawność
profilaktyka przemocy
wiktymizacja

School bullying and special educational needs – causes of the phenomenon and prevention measures

Piotr Plichta

The chapter presents description and justifications of prevention issues (e.g. measures, mechanisms, solutions) in the field of peer-to-peer bullying involving pupils with special educational needs (SEN). The data convincingly show that such population more probably becomes victims to peer-to-peer aggression and exclusion. In some situations young people become perpetrators or act in both roles in bullying, namely they are bully-victims. Unfortunately there is a lack of national population studies showing the scale of the problem in particular subgroups of special educational needs. The picture of the problem is complemented by shortage of acknowledged prevention and intervention programmes in the domain of bullying (incorporating SEN issues), sparsity of examples of 'good practice' and the teachers' low self-assessment of their competencies in working with population having SEN status.

— **Keywords:**

school bullying

peer-to-peer aggression

special educational needs

disability

bullying prevention

victimization

Przemoc rówieśnicza – wprowadzenie w problematykę

„Wy nauczyciele możecie mieć ogromny wpływ – pozytywny lub negatywny – na to, jak inni uczniowie będą postrzegać dziecko z niepełnosprawnością¹. Jako liderzy w klasie nadajecie ton. Uważajcie, żeby w ten sposób nie zachęcić do prześladowania dziecka z autyzmem”

(wywiad z rodzicem w: Sciutto i in. 2012, s. 182, przeł. P. Plichta).

Bycie ofiarą przemocy rówieśniczej to jedno z najtrudniejszych doświadczeń związanych ze szkołą. Może ono mieć poważne konsekwencje indywidualne i społeczne, należy mu się zatem przyjrzeć z wyjątkową uwagą. Kwestia przemocy rówieśniczej (*bullying, mobbing*) jest dobrze zbadana – zarówno na świecie, jak i w Polsce. Niestety, to zdanie jest prawdziwe w odniesieniu do wiedzy o młodych ludziach pochodzących z populacji generalnej. Znacznie mniej wiemy na temat zaangażowania w tego typu praktyki uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami. Z badań wynika, że są to osoby, które częściej stają się ofiarami przemocy, ale też jej sprawcami.

Pionierskie analizy dotyczące przemocy rówieśniczej przeprowadzili na początku lat 70. XX w. Peter-Paul Heinemann i Dan Olweus (za: Ageval 2007), którzy zidentyfikowali ją jako zjawisko szczególnie groźne pod względem skutków i wyróżnili je spośród innych zachowań agresywnych. Większość światowego dorobku naukowego w tym zakresie opiera się na pionierskich pracach Olweusa i jego typologii (1998), według której wyróżnia się trzy kryteria stanowiące o tym, że agresja staje się przemocą.

Pierwsze z nich to **powtarzalność** (regularne doświadczanie agresji, która trwa przez dłuższy czas). Kryterium to jest w różny sposób operacjonalizowane, dlatego w badaniach pojawiają się czasem znaczące dysproporcje między wynikami (np. jeśli będziemy pytać o długi przedział czasowy, wzrasta szansa na uzyskanie wyższych wyników). Z perspektywy ofiary regularność oznacza duże prawdopodobieństwo,

1

W tym przypadku chodziło o dzieci ze spektrum autyzmu (ASD).

że przychodząc do szkoły, spotka się ona z czymś nieprzyjemnym ze strony rówieśników.

Drugie kryterium to **nierównowaga sił** między sprawcą (sprawcami) a ofiarą (ofiarami). Osoby z pierwszej grupy dysponują przewagą (liczebną, fizyczną, emocjonalną, intelektualną, technologiczną), a ofiary nie mogą się skutecznie bronić. Dysproporcja sił nie musi oczywiście wynikać jedynie z cech jednostki (np. niepełnosprawności), ale choćby z kontekstu społecznego (np. przewagi liczebnej²), braku wsparcia, niewłaściwych reakcji świadków.

Trzecim wskaźnikiem jest **intencjonalność**, która obecnie bywa do pewnego stopnia kwestionowana jako warunek konieczny do zaistnienia przemocy – szczególnie jeśli mówimy o tej realizowanej za pomocą internetu. Z badań przeprowadzonych przez Jacka Pyżalskiego (2012) wynika, że niemal 40% młodych sprawców cyberprzemocy nie miało zamiaru skrzywdzić ofiary. Z właściwości nowych mediów (np. redukcja kanału niewerbalnego, większa łatwość ujawniania się mechanizmu rozhamowania), ich interakcji ze światem społecznym (np. działanie grupowe sprawców) i cech jednostkowych (np. mała refleksyjność, niski poziom empatii) może wynikać zwiększone, w porównaniu ze światem offline, prawdopodobieństwo nieintencjonalnego krzywdzenia innych.

Przemoc przybiera różne formy zachowań agresywnych, realizowanych zarówno w wersji twarzą w twarz, jak i za pośrednictwem technologii informacyjno-komunikacyjnych (*cyberbullying*). Do najczęściej wyróżnianych zalicza się przemoc fizyczną, czyli wrogie działania wobec ofiary (np. bicie, popychanie) lub jej własności (niszczenie przedmiotów do niej należących), werbalną oraz relacyjną, pośrednią, polegającą na wykluczeniu, społecznym izolowaniu ofiary. Badacze zwracają uwagę na to, że ostatni z wymienionych typów agresji jest często pomijany w działaniach profilaktycznych i interwencyjnych (Pyżalski 2012; Jaskulska, Poleszak 2015).

Wyniki badań wykazują, że ofiary przemocy zmagają się z takimi konsekwencjami jak: trudności w nauce, obniżenie odczuwanej jakości życia, poważne problemy ze zdrowiem psychicznym, depresja, objawy psychosomatyczne, lęk, niższa samoocena, podejmowanie prób sa-

2 W pionierskim okresie badań nad przemocą rówieśniczą, określaną jako „mobbing” (a właściwie ze szwedzkiego *mobning*), podkreślano, że najczęstszym źródłem nierównowagi sił w kontekście szkolnym jest sytuacja typu „wszyscy przeciw jednemu” (Smith 2016).

mobójczych (Pyżalski 2012; Salmivalli 2010; Olweus, Limber 2018). Co więcej, ofiary *cyberbullyingu* mają takie same problemy ze zdrowiem psychicznym jak ofiary tradycyjnego *bullyingu* i bardzo trudno jest różnić efekty tych dwóch typów przemocy. Dzieje się tak dlatego, że wyniki badań potwierdzają nakładanie się (współwystępowanie) zjawiska nękania tradycyjnego i elektronicznego. „Oznacza to, że ci, którzy są ofiarami twarzą w twarz, są też nimi najczęściej online” (Pyżalski 2019, s. 104). Podobna prawidłowość dotyczy sprawców *bullyingu* i *cyberbullyingu* – stosunkowo rzadko atakują rówieśników w internecie ci, którzy nie są agresywni twarzą w twarz (offline). Prowadzi to do konkluzji, że najczęściej nie mamy podstaw do traktowania przemocy tradycyjnej i elektronicznej jako odrębnych zjawisk. W związku z tym większa część działań profilaktycznych i ich logika mają charakter uniwersalny, tzn. odnoszą się do relacji międzyludzkich i przemocy jako takiej, a narzędzia ich realizacji, choć ważne, są sprawą wtórną.

Najpoważniejszą pod względem skutków dla zdrowia psychicznego i funkcjonowania społecznego jest sytuacja tych młodych ludzi, którzy są zaangażowani w przemoc jednocześnie jako ofiary i sprawcy. Istnieją dane potwierdzające nadreprezentację tej grupy w populacji uczniów z SPE (Rose, Esplage 2012), a także analizy wskazujące szczególnie poważne problemy dotyczące zdrowia psychicznego ofiar-sprawców (Rigby, Slee 1999).

Przemoc opisywana w mediach może się kojarzyć z drastycznymi aktami krzywdzenia innych, o wyjątkowo silnych przejawach. W ten sposób można stracić z oczu te drobniejsze, liczne, codzienne, czasem bagatelizowane zdarzenia, niebudzące powszechnego zainteresowania (np. docinki, wyśmiewanie, izolowanie), mające jednak bardzo poważne konsekwencje dla ofiar.

Gdy analizuje się skutki przemocy wobec słabszych w szkole, nie sposób pominąć również szerszego, społecznego kontekstu takiej sytuacji. Nie tylko ofiary ponoszą skutki wrogich aktów, braku odpowiedniej profilaktyki lub działań interwencyjnych – koszty są ogólnospołeczne. *Bullying* może być postrzegany również jako forma niesprawiedliwości społecznej (Hong, Peguero, Espelage 2018), szczególnie w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wybrane konteksty szkolne

Mimo że zwrot „specjalne potrzeby edukacyjne” jest często używany zarówno w dyskursie codziennym, jak i naukowym, w polskim prawie oświatowym nie jest on dokładnie określony. Do grupy SPE zalicza się uczniów potrzebujących pomocy psychologiczno-pedagogicznej³, a tą obejmuje się nie tylko tych, którzy posiadają formalne orzeczenie (w sprawie kształcenia specjalnego), lub opinię (np. o potrzebie pomocy) z poradni psychologiczno-pedagogicznych (Cybulska i in. 2017).

Warto także uświadomić sobie, że grupa SPE jest bardzo zróżnicowana. Niepełnosprawność to „tylko” jedna z jej kategorii. Sama w sobie jest niezwykle pojemna i obejmuje m.in. dzieci z deficytami intelektualnymi, słuchowymi, wzrokowymi, a także wybitnie zdolne lub wywodzące się z mniejszości kulturowych. Niektóre problemy mogą mieć charakter względnie krótkotrwały (np. kryzys emocjonalny), z innymi trzeba się zmagać przez całe życie (np. niepełnosprawność). Część z nich wymaga jedynie niewielkiego wsparcia, a inne intensywnego oraz wielospecjalistycznego. Niektórzy, oprócz pomocy psychologiczno-pedagogicznej, potrzebują specyficznej organizacji nauki i metod pracy, czyli kształcenia specjalnego. Dotyczy ono uczniów z niepełnosprawnością zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanych społecznie. Anna Brzezińska, Sławomir Jabłoński i Beata Ziółkowska (2014, s. 37) zwracają uwagę, że specjalne potrzeby edukacyjne „wynikają z odmienności dziecka, spowodowanej różnorodnymi deficytami lub nadmiarami, ujawniającymi się w różnych etapach rozwoju w sferze somatycznej, psychicznej i społecznej, niekiedy już od okresu prenatalnego”, a potrzeba edukacyjna, w odróżnieniu od po-

3 Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591) potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności: 1) z niepełnosprawności; 2) z niedostosowania społecznego; 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym; 4) z zaburzeń zachowania lub emocji; 5) ze szczególnych uzdolnień; 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się; 7) z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych; 8) z choroby przewlekłej; 9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; 10) z niepowodzeń edukacyjnych; 11) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi; 12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

trzeby w znaczeniu psychologicznym, „nie oznacza dążenia podmiotu, ale warunki niezbędne do opanowania określonej kompetencji”.

W polskich szkołach obecność uczniów z różnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, ma powszechny charakter. Wyniki badania TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013, którym zostało objętych około 10 tys. nauczycieli i 500 dyrektorów z 500 szkół (Hernik i in. 2014), wskazują m.in., że około 60% polskich nauczycieli pracuje w szkołach, w których odsetek uczniów ze zdiagnozowanymi tzw. SPE⁴ przekracza 10% (ponad dwa razy więcej odpowiedzi niż w pozostałych krajach TALIS). Swoje kompetencje w pracy z uczniami ze SPE (w tym z niepełnosprawnościami) polscy nauczyciele oceniają jednak dość nisko (np. Plichta 2016; Chrzanowska, Jachimczak 2015). Biorąc pod uwagę bardzo zróżnicowany charakter tej grupy uczniów i często współwystępujące trudności, inne niż edukacyjne (związane zarówno z samym uczniem, jak i środowiskiem, w którym żyje, uczy się), taki krytycyzm może dowodzić świadomości wagi wyzwań, jakie stoją przed nauczycielami. Takie poczucie może mieć również korzenie w niedostatecznym przygotowaniu do pracy z takimi osobami – nieprzypadkowo mówi się, że włączanie dzieci z niepełnosprawnościami jest jednym z najbardziej złożonych i najmniej zrozumianych obszarów edukacji, a nastawienie nauczycieli do inkluzji ma zasadnicze znaczenie w tym procesie (Lindsay i in. 2014). Nie dziwi zatem, że „potrzeba doskonalenia się w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami jest zgłaszana przez największy odsetek polskich nauczycieli (wszystkich etapów nauczania). Jednocześnie tylko 32% respondentów z wszystkich krajów objętych badaniem TALIS brało udział w doskonaleniu zawodowym poświęconym temu zagadnieniu (w Polsce – prawie 58% nauczycieli gimnazjów). Wynik taki (wyższy niż w innych krajach) z jednej strony ma dość optymistyczny wydźwięk, z drugiej zaś stanowić może

4

W raporcie pojawia się skrócona wersja określenia SPE („specjalne potrzeby”), która nie w pełni oddaje jego znaczenie. Takie ujęcie może sugerować, zwłaszcza osobom niezajmującym się profesjonalnie tą tematyką, specjalny charakter potrzeb tej grupy osób (biopsychospołecznych) w sensie ogólnym. Poważnym wyzwaniem jest utrzymanie równowagi między podkreśleniem i jednocześnie zawężeniem wyjątkowości potrzeb w kontekście edukacyjnym. Silna koncentracja na „specjalności” może przesłaniać różne kwestie (np. zachowania ucznia), niemające korzeni w chorobie, niepełnosprawności, zaburzeniu, a wywoływane czynnikami środowiskowymi (np. zbyt małym wsparciem).

potwierdzenie dużego zapotrzebowania wynikającego z niedostatecznego wyposażenia kompetencyjnego na poziomie przygotowania do zawodu” (Hernik i in. 2014, s. 25). Wyzwania związane z pracą z uczniami ze SPE wykraczają daleko poza dydaktykę, w dużym stopniu dotyczą spraw wychowawczych, integracji zespołu klasowego, budowania klimatu społecznego, poczucia bezpieczeństwa itp. O tym, jak trudne jest to przygotowanie, świadczyć może inny wynik. Z badania TALIS wynika również, że nauczyciele nisko oceniają wpływ szkoleń z obszaru specjalnych potrzeb edukacyjnych na własną pracę pedagogiczną. Na duży wpływ wskazało tylko 8% badanych z 34 państw (wśród polskich nauczycieli gimnazjalnych odsetek ten był nieco wyższy i wyniósł 14%).

Co mówią wyniki badań o przemocy szkolnej dotyczącej uczniów ze SPE?

Jak już zostało zaznaczone, wiedza na temat rozmiarów i korelatów zjawiska szkolnej przemocy rówieśniczej związanej z uczniami ze SPE ma ograniczony charakter. Brakuje polskich pogłębionych populacyjnych badań w tym zakresie (np. obejmujących poszczególne podgrupy uczniów z niepełnosprawnościami). Można potraktować to jako jeden z wymiarów nierówności. Często zatem posiłkujemy się badaniami cząstkowymi, dotyczącymi którejsz z grup albo doniesieniami zagranicznymi. Z oczywistych powodów tych ostatnich jest znacznie więcej, ale co ciekawe, i tak we wnioskach podkreśla się w nich zbyt małe zainteresowanie tematem. Niewiele jest również rozwiązań praktycznych, programów, dobrych praktyk. Jedną z nielicznych inicjatyw (zarówno w skali krajowej, jak i światowej) łączących problematykę specjalnych potrzeb edukacyjnych i zaangażowania w przemoc rówieśniczą jest projekt „ROBUSD” (Reducing Bullying Strenghtening Diversity)⁵, którego efektem są materiały edukacyjne kierowane do specjalistów z obszaru edukacji.

Choć ofiarą przemocy rówieśniczej może stać się niemal każdy uczestnik życia szkolnego, istnieją grupy bardziej podatne na takie ryzyko. Zalicza się do nich uczniów ze SPE, w tym z niepełnosprawnościami. Początki badań w tym zakresie sięgają początku lat 90. XX w.

5 Filmy edukacyjne można znaleźć w serwisie YouTube na kanale: „Projekt ROBUSD”. Dostępna jest również publikacja *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, zawierająca teksty z modułów edukacyjnych, bit.ly/2CO3j7d [dostęp: 15.11.2019].

– analizy Petera Smitha i współpracowników (1994) wskazały, że niemal wszyscy niesłyszący uczniowie byli ofiarami, a połowa była sprawcami *bullyingu*. Tak alarmujące dane musiały wywołać szersze zainteresowanie tematyką przemocy w kontekście niepełnosprawności i innych SPE. Wiele badań opartych jednak było na relacjach rodziców, co mogło mieć pewien wpływ na uzyskiwane wyniki, np. 75% matek dzieci z zespołem Aspergera przyznało, że ich dziecko zostało uderzone przez rówieśników lub rodzeństwo i było dręczone emocjonalnie (Little 2004). Zdaniem niektórych badaczy (np. Hwang 2018) większość badań nadal opiera się na relacjach dorosłych, skąd może wynikać niedocenianie lub przecenianie zaangażowania w przemoc (w różnych rolach) dzieci lub podopiecznych.

W badaniach przeprowadzonych w Polsce (Grzyb 2013) 30% rodziców niepełnosprawnych dzieci (tych, które wcześniej uczyły się w placówkach ogólnodostępnych i przeszły do szkół specjalnych) wskazało, że konflikty z rówieśnikami były ważnym powodem podjęcia decyzji o rezygnacji z edukacji ogólnodostępnej. Niepokojące sygnały płyną również z badania Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi, zrealizowanego na zlecenie Regionalnego Centrum Polityki Społecznej w Łodzi (Pyżalski, Plichta 2015). Ujawniono w nim wiele negatywnych doświadczeń uczniów szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, którzy przenieśli się do placówek specjalnych. Warto podkreślić, że informacje na ten temat zostały uzyskane zarówno od samych młodych ludzi, jak i ich rodziców.

Z danych pochodzących z międzynarodowego Badania HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) wynika, że we wszystkich 11 państwach objętych analizą związku niepełnosprawności i chorób przewlekłych z przemocą rówieśniczą taki status zwiększa prawdopodobieństwo wiktyimizacji (Sentenac i in. 2013). O jeszcze większym (nawet dwudziestokrotnie) prawdopodobieństwie wykluczenia rówieśniczego w przypadku uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) mówią badania Neila Humphreya (2008). Potwierdzają to również polskie analizy, w których porównano odpowiedzi uczniów z ASD z odpowiedziami młodych ludzi bez tego typu zaburzeń. Wyniki pokazały, że uczniowie ze spektrum autyzmu są ok. dwóch razy bardziej narażeni na doświadczanie przemocy w szkole. Wśród osób z tej grupy, szczególnie często pojawiały się odpowiedzi świadczące o tym, że były one ofiarą przemocy relacyjnej oraz werbalnej (niezwracanie uwa-

gi, unikanie kontaktu – 63%, przezywanie, naśmiewanie się – 61%). Co najmniej jednej z dwóch form przemocy fizycznej doświadczyło 38% respondentów z autyzmem (Płatos 2016). Neil Humphrey i Judith Hebron (2015) wykazali, że największe ryzyko dotyczy uczniów z łagodniejszą formą autyzmu ze współwystępującymi zaburzeniami zachowania, uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Zdziwienie może budzić fakt, że uczniowie z mniej nasilonymi objawami niepełnosprawności są bardziej narażeni na przemoc, ale wyniki takie potwierdzają się również w innych badaniach, z których wynika, że największe ryzyko przemocy dotyczyło uczniów z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej (Zablotsky i in. 2014). Rodzaj i nasilenie danego typu niepełnosprawności oraz typ specjalnych potrzeb edukacyjnych mają duże znaczenie w procesie wiktyimizacji⁶. Okazuje się również, że młodzi ludzie z pozornie mniejszymi problemami (np. trudnościami w uczeniu się) mają większe kłopoty z samooceną i akceptacją społeczną, niż osoby z niepełnosprawnościami (Miyahara, Piek 2006). Może się to przekładać na zaangażowanie w przemoc, co potwierdzają wyniki analiz, wskazujące, że największy udział w działaniach przemocowych w ogólnej grupie określanej jako niepełnosprawni mają uczniowie z trudnościami w uczeniu się i z zaburzeniami zachowania (np. Rose i in. 2013).

Należy również podkreślić kwestię nierówności w partycypacji społecznej młodych ludzi z niepełnosprawnościami, którzy są np. mniej popularni i rzadziej zapraszani do kolegów, koleżanek. Jeśli ta sytuacja nie ulegnie zmianie, na nic zda się retoryka edukacji włączającej (Humphrey, Hebron, 2015). Mimo że w projektowaniu rozwiązań edukacyjnych młodzi ludzie z niepełnosprawnościami są traktowani priorytetowo w większości państw Europy Zachodniej, proces ten wymaga zwiększenia wysiłków zmierzających do lepszego zintegrowania ich ze społecznością szkolną (Sentenac i in. 2013). Przemoc rówieśniczą wobec uczniów ze SPE można zatem traktować jako jeden ze wskaźników niepowodzeń w edukacji włączającej (otwarte pozostaje pytanie, czy jest ona możliwa oraz czy jej realizacja leży w najlepszym interesie dzieci – jest to jednak temat wykraczający poza ramy tego opracowania⁷).

6 Więcej danych o rozmiarach przemocy dotyczącej uczniów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znaleźć można w moich publikacjach autorskich oraz współautorskich (np. Plichta, 2017; Plichta in., 2017).

7 Więcej na ten temat można przeczytać np. w pracy Mock, Kauffman 2005.

Jak wynika z badań dotyczących zaangażowania w przemoc rówieśniczą uczniów ze SPE, w tej grupie występuje zwiększone ryzyko stania się ofiarą, ale również ofiarą i sprawcą. Coraz częściej identyfikuje się również stanowisko niejednoznaczne, z którego wynika, że zaangażowanie w agresję i przemoc zależą od innych czynników, nie tylko od specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zrozumienie zjawiska bullingu, dotyczącego np. uczniów z niepełnosprawnościami, wymaga zatem uwzględnienia, oprócz samej niepełnosprawności, także roli innych czynników, np. jej widoczności, rodzaju, nasilenia, środowiska szkolnego, otrzymywanego wsparcia, właściwości osobistych.

Nadreprezentacja uczniów z niepełnosprawnościami, zdaniem Chada Rose'a i współpracowników (2013), może wynikać z samych kryteriów diagnostycznych, np. ograniczonych umiejętności społecznych lub deficytów komunikacyjnych, które są również uniwersalnymi czynnikami ryzyka w przemocy rówieśniczej. W takim ujęciu sama niepełnosprawność nie stanowi ryzyka. To raczej czynnik przemocy rówieśniczej jest kryterium diagnostycznym – znakiem rozpoznawczym niepełnosprawności. Z jednej strony to problemy komunikacyjne i małe umiejętności społeczne mogą prowadzić do odrzucenia społecznego, braku przyjaciół i symptomów depresyjnych. Z drugiej – przedłużające się odrzucenie oraz wiktymizacja mogą wywoływać złość, wrogość i zachowania agresywne („zabezpieczenie się” w ten sposób przed byciem ofiarą).

Krzywdzenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi trzeba rozpatrywać w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i społecznym. Do pierwszego zaliczają się właściwości jednostki, czynniki podwyższające ryzyko stania się ofiarą, np. zaburzona komunikacja, charakterystyczny wygląd, mniejsza sprawność, ograniczenia motoryczne, widoczna dla innych zależność dziecka od dorosłych, nasilona potrzeba bycia akceptowanym oraz występowanie zaburzeń zachowania i funkcjonowanie nietypowe. Niektóre czynniki jednostkowe wyznaczają obszary do pracy z dzieckiem (np. trening umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach), nie wszystkie jednak można wyeliminować czy oczekiwać znacznej poprawy w efekcie działań edukacyjnych czy terapeutycznych. Inne (np. nadwrażliwość sensoryczna, specyficzne upodobania) są przejawem zróżnicowania (koncepcja neuroróżnorodności). Co więcej, mogą stanowić element tożsamości młodego człowieka z niepełnosprawnością.

Nie można także zapominać o prowadzących do przemocy czynnikach natury społecznej, do których zalicza się m.in. izolowanie „innych”, stosowanie niewłaściwych metod wychowawczych czy nieświadome modelowanie przez dorosłych nieprawidłowych postaw wobec uczniów ze SPE. Niektórzy badacze twierdzą, że najsilniejszym pojedynczym czynnikiem wiktyimizacyjnym nie jest niepełnosprawność jako taka, ale brak przyjaciół (Hodges, Perry 1999). Inni za najważniejszy element chroniący przed przemocą uznają wsparcie, w tym ze strony rówieśników (Rose i in. 2015).

Oprócz wielu uniwersalnych kwestii, wyróżnić można pewne charakterystyczne zjawiska w obszarze przemocy i odrzucenia uczniów ze SPE. Jednym z nich jest problem ograniczonej wiarygodności relacji niektórych uczniów (np. tych z niepełnosprawnością intelektualną). W literaturze mówi się wręcz o nich, że są łatwymi czy nawet idealnymi ofiarami z punktu widzenia sprawcy (Williams 1995; Klin, Volkmar, Sparrow 2000; Howlin 2004). Po pierwsze, można ich łatwiej skrzywdzić, a po drugie – łatwiej ukryć takie działanie. Ograniczone umiejętności społeczne wraz z innymi czynnikami, mogą przyczyniać się do postrzegania uczniów ze SPE jako tzw. ofiar prowokujących. W taki sposób są odbierane np. dzieci z ADHD (Blake i in. 2012). Problemem bywa również agresja i przemoc uczniów ze SPE oraz nierozpoznanie jej przyczyn. Młodzi ludzie z tej grupy rzadziej są ofiarami otwartej agresji, a częściej doświadczają *bullyingu* pośredniego, relacyjnego, polegającego m.in. na wykluczaniu i izolowaniu (Plichta, 2010). Wątpliwe, jest to, że w omawianej grupie ryzyko nękania zmniejsza się wraz z wiekiem, jak ma to miejsce w populacji generalnej (Klin, Volkmar, Sparrow 2000). Przyczyny przemocy mogą być inne (bardziej lękowe, frustracyjne, o sensorycznym podłożu), niż wśród dzieci rozwijających się typowo.

Propozycje rozwiązań – między podejściem uniwersalnym a specyficznym

Ważne jest podjęcie działań zmierzających do ograniczenia przemocy dotyczącej młodych ludzi, zidentyfikowanych ze względu na ich cechy (w przedstawianym tekście tym wyróżnikiem są specjalne potrzeby edukacyjne) lub sytuację, w której się znajdują. Trzeba się zastanowić, na ile działania profilaktyczne powinny mieć charakter uniwersalny, a w jakim stopniu specyficzny. Punktem wyjścia do działania w tym zakresie jest zasób wiedzy o ogólnych zasadach ograniczania przemocy

rówieśniczej, a także umiejętność dostosowania i indywidualizowania tych zasad (np. do określonego typu specjalnych potrzeb edukacyjnych). Kwestia uniwersalności i specyficzności wiąże się z postrzeganiem i interpretowaniem przez dorosłych czynników ryzyka narażenia na przemoc rówieśniczą uczniów ze SPE. Kluczowa jest odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu za zaangażowanie w przemoc „odpowiadają” cechy potencjalnych ofiar (np. łatwowierność, nietypowe zachowania, problemy ze zdrowiem psychicznym), a w jakim czynniki pozajednostkowe, społeczne (np. klimat szkoły, postawy nauczycieli). Rozstrzygnięcie tego dylematu znajduje wyraz w proporcji podejmowanych działań – z jednej strony bardziej ukierunkowanych na poprawę funkcjonowania dziecka, z drugiej na korygowanie środowiska szkolnego.

Ponieważ *bullying* jest procesem, który zaczyna się od pojedynczych konfrontacji (np. zaczepki, drwin, wykluczania), bardzo wiele zależy od tego, co się stanie na początkowym etapie (np. jaka będzie reakcja samego ucznia, dorosłych, rówieśników) i czy dojdzie do kolejnych faz pozwalających mówić o tym zjawisku (stygmatyzacji i wpisania w rolę ofiary). Dlatego kwestię przemocy należy widzieć w kontekście wychowania i relacji międzyludzkich.

Zdaniem naukowców (Rose i in. 2013) zasadnicze znaczenie w procesie zapobiegania nękaniami ma uznanie, że grupa, o której mowa, jest bardziej narażona na przemoc i w związku z tym wymaga rozpoznawania faktycznego ryzyka w konkretnym kontekście szkolnym. Inaczej mówiąc, potrzebna jest **zwracanie większej uwagi na uczniów bardziej narażonych**. Nie może to oznaczać czytelnych dla otoczenia posunięć, np. działań nadmiernie chroniących czy wręcz ubezwłasnowalniających osoby uznane za bezradne. Sygnały takie, paradoksalnie, mogą stanowić czynnik ryzyka, podkreślając inność takich uczniów.

Inną istotną kwestią jest **stwarzanie okazji do interakcji** wszystkich uczniów (Rose i in. 2013). Jest to podejście bliskie stanowisku reprezentowanemu przez Jacka Pyżalskiego (2016a, 2016b), który podkreśla znaczenie codziennych działań w klasie, np. pracy w zróżnicowanych grupach i przesadzania uczniów, by mieli oni okazję bliżej się poznać. Unikać należy zatem ciągłej pracy w tych samych grupach, ponieważ może się okazać, że niektórzy uczniowie nawet przez wiele lat wspólnej nauki, mogą nie uczestniczyć we wspólnych działaniach nad określonymi zadaniami, projektami. Dotyczyć to może szczególnie osób mniej popularnych. Innym błędem jest przesadzanie uczniów za karę.

Zespołowość, o której wcześniej wspomniano, nie oznacza realizowania działań jedynie w gronie pedagogicznym – należy w nie włączyć jak najszerszą grupę pracowników placówki. Chodzi tu zarówno o ich edukację oraz uwrażliwienie na problem przemocy rówieśniczej, jak również o uwzględnienie ich unikalnej wiedzy na temat relacji między młodymi w diagnozie i w poszukiwaniu rozwiązań. Jest to szczególnie ważne, gdy dotyczy uczniów odrzucanych (np. o przemocy szkolnej wiele mogą powiedzieć pracownicy techniczni, gospodarczy, personel zajmujący się sprzątaniami). Podejście angażujące szeroką społeczność szkolną bywa określane jako całościowe (*whole-school approach* – np. Roland, Vaaland 2010). Skuteczne praktyki antyprzemocowe, oprócz zespołowego charakteru, muszą być spójne – tworzyć pewną całość oraz być systematycznie realizowane. Powinny również uwzględniać pracę zarówno ze sprawcą, jak i ofiarą (często w praktyce działania ograniczają się do ukarania agresorów, choć w świetle wyników badań należą oni również do grupy podwyższonego ryzyka pod względem stanu zdrowia psychicznego).

Zgodnie z wszechstronnym wielopoziomowym modelem profilaktyki i interwencji (Insoo, Moss 2012) działania muszą mieć **wielostronny charakter** z uwagi na złożoność problemów uczniów ze SPE (np. fizycznych, poznawczych, społecznych). Oznacza to, że niektóre aktywności kierowane są do pojedynczych odbiorców (np. ofiar z niepełnosprawnością), część jest realizowana w klasach szkolnych (np. lekcje wychowawcze o różnorodności), a jeszcze inne dotyczą całej społeczności szkolnej (np. zmiany statutowe podejmujące kwestię nękania w szkole). Co ważne, działania powinny być ukierunkowane na zaspokojenie potrzeb wszystkich uczniów, nie tylko tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Integracja i inkluzja realizowane w szkole to procesy, które powinny przynosić powszechną korzyść. Adresatami i podmiotami działań powinni być także nauczyciele oraz rodzice (np. ich edukacja dotycząca rozpoznawania u dziecka symptomów ofiary bullingu, uzgadnianie zasad postępowania w sytuacjach kryzysowych).

Ogólnie akceptowanym zaleceniem jest inicjowanie działań profilaktycznych najwcześniej, jak to jest możliwe. W świetle badań bardziej skuteczne są te kierowane do młodszych dzieci (Earnshaw i in. 2018). Każde podejście i każdy program ma jednak ograniczenia – nie wszystkie dzieci korzystają z interwencji w takim samym stopniu (mniejsze korzyści odnoszą np. uczniowie z poważniejszymi problemami z inter-

nalizacją lub trudniejszą rodzinną sytuacją). Zdaniem Tessy Kaufman i współpracowników (2018) najwięcej korzyści z interwencji osiągają uczniowie mniej odrzucani.

Istotną, choć często niedocenianą kwestią, jest również dokumentowanie aktów przemocy i podejmowanych działaniach. Wyrazem indywidualizacji, która jest kluczową zasadą w pracy z tak zróżnicowaną grupą jak osoby ze SPE, jest uwzględnianie zaangażowania w *bullying* w prowadzonej dokumentacji (np. w indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych – IPET). Oznacza to m.in. opis i analizę stopnia ryzyka dotyczącego doświadczeń przemocowych, podjętych działań zaradczych, ich skuteczności, możliwości zapobiegania lub radzenia sobie z nękaniami, czynników ryzyka dla rozwoju psychospołecznego uczniów oraz systematyczne monitorowanie ich sytuacji (Maag, Katsiyannis 2012). Dokument taki jak IPET może być pomocny dla osób pracujących z młodymi ludźmi, ponieważ na bieżąco obrazuje dynamikę zjawiska krzywdzenia, a także pokazuje skuteczność czynności, które mają mu zapobiegać.

Ważne jest podejmowanie działań sprzyjających eliminowaniu bezradności, wzmocnieniu niezależności uczniów ze SPE. Znaczenie ma podmiotowe traktowanie ofiar i powiadamianie ich o kierowanych wobec nich interwencjach (np. informowanie o kolejnych krokach podczas rozwiązywania problemu przemocy, nienarzucanie rozwiązań, lecz wspólna praca nad poszukiwaniem optymalnych reakcji w sytuacji prowokowania, zaczepiania). Wzmacnianie (potencjalnych) ofiar może przybierać różne formy – zarówno indywidualnych strategii pracy, budowania niezależności w oparciu o mocne strony dziecka ze SPE (jego zainteresowania, tzw. punkt archimedesowy), jak i celowanych interwencji i technik o charakterze specjalistycznym. Zaliczyć do nich można np. *Positive Behavior Support* (Gage, Rose, Kramer 2018), strategię „HA, HA, SO” (Garrity i in. 2000)⁸, podejście „No, Go, Tell” (Marini,

8 *Help* (H): poszukaj pomocy, jeśli możesz; *Assert yourself* (A): bądź asertywny (wyrażaj się asertywnie) w konfrontacji ze sprawcą. Mów o swoich odczuciach; *Humor* (H) – użyj poczucia humoru, nie eskaluj sytuacji; *Avoid* (A): unikaj, w miarę możliwości, niebezpiecznych miejsc i sytuacji; *Self talk* (S): mów w myślach – prowadź (pozytywny) monolog; *Own it* (O): przyznaj rację i spróbuj wydostać się z nieprzyjemnej sytuacji (przeł. P. Plichta).

Fairbairn, Zuber 2001)⁹ czy technikę foggingu¹⁰ (Rigby 2010)¹¹. Wsparcia potrzebują również uczniowie bez niepełnosprawności lub bez specjalnych potrzeb edukacyjnych, np. w zakresie kształtowania prawidłowych zachowań wobec niepełnosprawnych rówieśników, zrozumienia wyjątkowej sytuacji, w jakiej się znajdują.

Na koniec warto podkreślić, że oprócz identyfikowania i ograniczania czynników ryzyka, w działaniach profilaktycznych należy wykorzystać model salutogenezy. Kładzie ona nacisk na potencjał i mocne strony, w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i społecznym. Najczęściej, również w przedstawianej pracy, specjalne potrzeby i niepełnosprawność są traktowane jako czynniki ryzyka w związku ze zjawiskiem przemocy rówieśniczej. To, czy ona się pojawi, zwykle jest uwarunkowane wieloma kwestiami, w tym występowaniem czynników chroniących. Są one, zdaniem badaczy i praktyków (np. Ostaszewski i in. 2009), punktem zwrotnym w profilaktyce. Warto zatem zajmować się nie tylko ryzykiem, ale również identyfikowaniem czynników chroniących młodych ludzi ze SPE, w tym budowaniem ich odporności (*resilience*). Zdaniem Joanny Szymańskiej (2012) jest to kategoria trudna do zdefiniowania ze względu na jej złożoność – obejmuje elementy biologiczne (np. typ temperamentu), zdolności poznawcze, cechy osobowości, umiejętności społeczne oraz czynniki środowiskowe. W społeczno-kulturowym modelu niepełnosprawności Dana Goodleya (Runswick-Cole, Goodley 2013) odporność jest w mniejszym stopniu właściwością jednostki, a bardziej środowiska, w którym funkcjonuje (np. szkoły).

Zakończenie

Nie zapominając o specyfice uczniów ze SPE i ich wyjątkowej sytuacji, nie można tracić z oczu, tego, że niepełnosprawność czy specjalne potrzeby nie definiują ani nie wyjaśniają w pełni funkcjonowania młodych ludzi (również w kontekście przemocy). Działania na rzecz ograniczania przemocy rówieśniczej wobec przedstawicieli tej grupy powinny zatem

9 Powiedz „nie”, Oddal się, Powiedz komuś, komu ufasz (o nieprzyjemnej sytuacji).

10 Nieoczywista reakcja ofiary (w uproszczeniu – częściowe przyznanie racji sprawcy), która nie jest ani wycofaniem, ani werbalnym atakiem.

11 Opis tych technik i więcej informacji o ograniczaniu ryzyka przemocy rówieśniczej w przypadku uczniów ze SPE można znaleźć m.in. w pracach: Plichta 2016; Plichta i in. 2017.

opierać się na trzech filarach, uwzględniających zarówno elementy uniwersalne, jak i specyficzne. Są to:

1. Znajomość i realizowanie uniwersalnych zasad działań w obszarze agresji rówieśniczej (wymienianych m.in. w uznanych programach, podejściach profilaktycznych)¹².
2. Wdrażanie działań proinkluzywnych, uwzględniających wszystkich uczniów w tworzeniu społeczności klasowej, grupowej, szkolnej.
3. Wiedza i umiejętności specjalistyczne (np. znajomość określonych technik pracy, zasad ich uzasadnień) w zakresie pracy z osobami z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności czy specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Nie każdy nauczyciel ma zaawansowane kompetencje we wszystkich tych obszarach, więc praca z omawianą grupą uczniów musi mieć charakter zespołowy (czasem również wielospecjalistyczny, uwzględniający np. lekarzy, pracowników socjalnych, psychologów, terapeutów). Powinna także korzystać ze wsparcia przełożonych, rozumiejących wagę i złożoność kwestii związanych z inkluzją szkolną. Niepełnosprawność czy specjalne potrzeby edukacyjne nie muszą zwiększać ryzyka wystąpienia przemocy – czasem, dzięki pracy wychowawczej, może być ono nawet mniejsze. Potwierdzają to m.in. niepublikowane wyniki ankiety skierowanej do dyrektorów łódzkich szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, przeprowadzonej w ramach działalności statutowej Łódzkiego Towarzystwa Pedagogicznego (Plichta, Pyżalski 2016). Oprócz barier i trudności w kwestii inkluzji szkolnej, respondenci ujawnili wiele przykładów sukcesów w tym względzie, np. „dzieci autystyczne bawiące się na przerwach z normalnie się rozwijającymi rówieśnikami”, „Wybór niepełnosprawnego ucznia, który wcześniej miał słabą pozycję, do samorządu szkolnego. Oparcie się presji usunięcia go ze szkoły”. Dyrektorzy podkreślali korzyści, o których często mówi się w kontekście inkluzji szkolnej, takie jak: wzrost tolerancji i wrażliwości, a także wpływ uczniów ze SPE czy z niepełnosprawnościami na rozwój nauczycieli. To właśnie oni, w toku codziennych interakcji z podopiecznymi, mają największy wpływ na zapobieganie przemocy rówieśniczej.

12

O tym, co sprawdza się w działaniach ukierunkowanych na ograniczanie problemów związanych z agresją i przemocą szkolną, pisze m.in. Pyżalski 2014.

Uczeń ze spektrum autyzmu w szkole. Przykłady możliwych trudności i ich rozwiązań

Krystyna Pomorska

W rozdziale przedstawiono sytuację szkolną wysoko funkcjonujących uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, ryzyko wystąpienia i eskalacji trudności, jakich uczniowie ci często doświadczają w szkole, a także strategie minimalizowania i działania zaradcze w tym zakresie. Poruszane zagadnienia skupiają się m.in. na pokazaniu charakterystycznych trudności, z którymi uczniowie ze spektrum autyzmu muszą zmierzyć się w szkole, tego, w jakich warunkach uczą się najefektywniej, oraz sprawdzonych strategii interwencji, możliwych do zastosowania w warunkach szkolnych.

— Słowa kluczowe:

spektrum autyzmu
edukacja
interwencje
szkoła

A student with autism spectrum disorder at school. Examples of difficulties and their solutions

Krystyna Pomorska

The chapter aims to look at school situation of high functioning students with autism spectrum disorder. It presents remedial actions and strategies that can minimize the risk of occurrence and escalation of problems faced by these students. The issues covered in this chapter include: showing the main difficulties experienced in school by students with autism spectrum disorder, presenting the optimal teaching and learning conditions for this group, as well as examples of proven intervention strategies that can be applied in school settings.

— **Keywords:**

autism spectrum
education
interventions
school

Spektrum autyzmu – inny „system operacyjny”

Sposób funkcjonowania intelektualnego i emocjonalno-społecznego u ludzi można porównać do działania systemu operacyjnego komputera. Jak wiemy, są systemy operacyjne bardziej lub mniej „typowe”, czyli takie, które znamy i obsługujemy z łatwością, albo takie, z którymi mamy niewielką styczność, i przez to trudnej nam je obsługiwać. Osoby korzystające na co dzień z systemu Windows (firmy Microsoft), mogą mieć trudności z obsługą komputera z innym oprogramowaniem, np. IOS (firmy Apple). I odwrotnie, osobom, które znają i na co dzień obsługują system IOS, kłopot może sprawiać obsługa komputera z oprogramowaniem Windows. Trudno jednak obiektywnie stwierdzić, który system operacyjny jest lepszy, ponieważ większość osób zna i preferuje tylko jeden z nich. Wydaje się oczywiste, że jako „lepszy” wybieramy ten, który znamy i którego obsługa nie sprawia nam większych kłopotów.

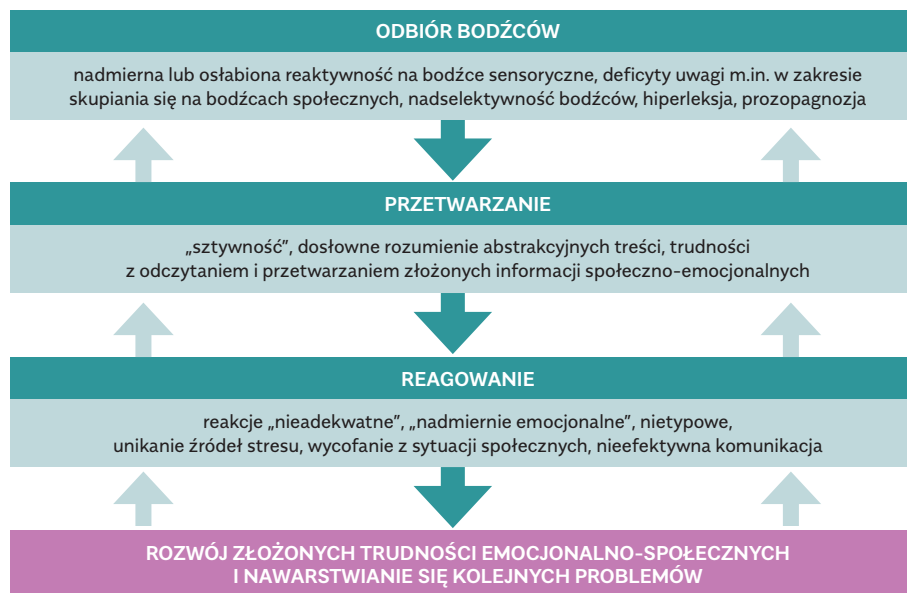
Powyższa metafora dotycząca preferencji tego, co znane, zaczerpnięta ze świata komputerów, odnosi się także do świata ludzi. Sposób funkcjonowania ludzi można określać w kategoriach posiadania bardziej lub mniej typowego „systemu operacyjnego”. Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder – ASD*)¹, u których diagnozowano dotychczas m.in. autyzm, autyzm atypowy czy zespół Aspergera, można określić jako osoby posiadające nietypowy „system operacyjny”.

Spektrum autyzmu należy do grupy zaburzeń neurorozwojowych, czyli takich, których podłoże sięga nieprawidłowości w rozwoju i funkcjonowaniu układu nerwowego na bardzo wczesnych jego etapach. Nieprawidłowości te prowadzą do stopniowego rozwoju deficytów, które zaburzają funkcjonowanie danej osoby i ograniczają jej możliwość uczenia się i optymalnego rozwoju (Gałecki i in. 2018). Nietypowe funkcjonowanie osób z ASD dotyczy zarówno odbioru bodźców, np. w zakresie funkcjonowania sensorycznego (Robertson, Simmons 2013), przetwarzania różnych bodźców, np. nietypowego łączenia informacji i interpretowania sytuacji społecznych (Lockwood i in. 2013), jak też reagowania na nie, np. tego, jak osoby z ASD wyrażają emocje (Esposito i in. 2014).

1 Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto nazewnictwo zgodne z kryteriami diagnostycznymi Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego DSM V (Gałecki i in. 2018).

Każdy nauczyciel mający w swojej klasie ucznia z ASD jest świadkiem nietypowych reakcji takiego dziecka w codziennych sytuacjach. Reakcje te wynikają m.in. ze sposobu, w jaki działa ich „system operacyjny”, a także z tego, że funkcjonują w „neurotypowym” świecie, często dla nich niezrozumiałym. Odmienne sposoby funkcjonowania osoby z ASD w zakresie odbioru bodźców, ich przetwarzania i reagowania na nie przekłada się na rozwój złożonych trudności społeczno-emocjonalnych i nawarstwianie się objawów kolejnych zaburzeń (tzw. zaburzeń współtowarzyszących: depresji, zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych czy zaburzeń o podłożu lękowym²). Rysunek 1 pokazuje wzajemne zależności między odbiorem i przetwarzaniem bodźców, a także reagowaniem na nie. Warto przy tym podkreślić, że powiązania między nimi nie są jednokierunkowe, tzn. zdobyte doświadczenia mogą także wtórnie wpływać na odbiór bodźców, ich przetwarzanie i w konsekwencji przyszłe reakcje.

Rysunek 1. Schemat rozwoju trudności społeczno-emocjonalnych u osób ze spektrum autyzmu



Źródło: opracowanie własne.

2 Współwystępowanie co najmniej jednego zaburzenia psychicznego u osób z ASD szacuje się na poziomie 0% (Gałecki i in. 2018).

Kryteria diagnostyczne zaburzeń ze spektrum autyzmu według DSM V (Gałęcki i in. 2018) obejmują dwa główne objawy osiowe: zaburzenia komunikacji i interakcji społecznych oraz występowanie stereotypowych, powtarzalnych wzorów zachowań. W grupie osób z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu występuje jednak ogromne zróżnicowanie pod względem zdolności intelektualnych czy nasilenia symptomów ASD (podobnie jak komputery różnych firm mimo posiadania jednego oprogramowania działają trochę inaczej). Wiele kontrowersji wśród nauczycieli budzi zachowanie wysoko funkcjonujących osób z ASD (bez niepełnosprawności intelektualnej), np. z diagnozą zespołu Aspergera. Z jednej strony mają iloraz inteligencji w normie (lub powyżej normy), mogą mieć świetną pamięć i wysepkowe zdolności (czyli szczególne uzdolnienia w jakiejś dziedzinie), z drugiej strony nie potrafią odnaleźć się w świecie społecznym, mają trudności z rozumieniem stanów emocjonalnych (własnych i innych osób), z nawiązywaniem relacji rówieśniczych, interpretowaniem zachowań i intencji innych osób oraz podporządkowaniem się autorytetom. W związku z tym ich zachowania bardzo często są interpretowane jako celowe czy „złośliwe”.

Poniżej przedstawiono wybrane obszary rozwoju oraz przykłady zachowań prezentowanych przez osoby z ASD, które uważane są za nietypowe na tle ich typowo rozwijających się rówieśników.

1. Nietypowe zainteresowania

Osoby z ASD często interesują się tematami uważanymi za nietypowe wśród ich rówieśników (np. daty, sprzęty AGD, pogoda, fakty historyczne, postaci z gier komputerowych, porody u zwierząt itp.). Mogą o tym rozmawiać przez długi czas i mieć trudność z zareagowaniem na czyjeś znużenie fascynującym ich samym tematem.

2. Problemy z generalizacją

Uczniowie z ASD mogą mieć problem z zastosowaniem umiejętności już wyuczonych w sytuacjach innych niż ta, w której były uczone. To, że uczeń z ASD potrafi zrobić coś w jednej sytuacji, nie znaczy, że będzie potrafił zastosować swoje doświadczenie w innych warunkach, z inną osobą. Trudniej im stosować analogię, zwłaszcza w przypadku abstrakcyjnych tematów.

3. Trudności z przetwarzaniem słuchowym

Osoby z ASD mogą słabo zapamiętywać informacje podane wyłącznie słownie (chyba że dotyczą ich szczególnych zainteresowań). Dużo

lepiej uczą się, gdy przekaz słowny wsparty jest kanałem wzrokowym, np. pomocami wizualnymi (zdjęcia, schematy, modele itp.).

4. Trudności z reagowaniem na różne bodźce i sygnały

Osoby z ASD często wykazują objawy nadwrażliwości lub osłabionego reagowania na pewne bodźce (wzrokowe, dotykowe, słuchowe, węchowe, smakowe). Mogą nadmiernie reagować na pewne bodźce, np. mogą je rozpraszać dekoracje w sali, dźwięki wydawane przez innych ludzi (czasem niesłyszalne dla innych) lub, przeciwnie, mogą mieć trudności z wyłowieniem istotnych informacji, np. z zareagowaniem na polecenia kierowane do grupy.

5. Trudności ze skupianiem uwagi na bodźcach społecznych i reagowaniem na nie

W zakresie funkcjonowania społecznego osoby z ASD:

- słabiej odczytują emocje u siebie i innych osób, często informacje płynące z tonu głosu, mimiki nie są dla nich jasne (np. uczeń, który zwraca uwagę nauczycielowi na nieścisłości tego, co mówi, zapytany przez nauczyciela, czy może chciałby dalej poprowadzić lekcję, może nie wyczuć ironii i potraktować pytanie poważnie);
- mają trudności z rozumieniem żartów, metafor, mogą reagować dosłownie na komunikat o znaczeniu przenośnym lub wieloznacznym (np. „facet na poziomie” może oznaczać dla nich człowieka siedzącego na owocu poziomki);
- mają trudności z przyjmowaniem perspektywy innych osób, odczytywaniem ich intencji i rozumieniem zachowań (jeśli sami czegoś nie doświadczyli lub nie odnieśli danej sytuacji jako analogicznej do tego, co znają, mogą nie okazać wymaganej przez otoczenie reakcji, np. współczucia czy pocieszenia kogoś smutnego);
- mogą okazywać ograniczone zainteresowanie wzmocnieniami społecznymi lub nadmiernie szukać uwagi i/lub potwierdzenia oraz aprobaty ze strony innych osób;
- mają trudność z podporządkowaniem się oczekiwaniom społecznym innych osób i umownym zasadom o nieostrych granicach, np. kwestie „autorytetu” w różnych kontekstach nie są dla nich jasne, gdyż nie zależą od aspektów fizycznych (wielkości osoby, jej stroju) czy posiadania konkretnych i obserwowalnych atrybutów hierarchii społecznej (w większości

sytuacji nie widać, kto ma jaką pozycję w grupie), ale od kontekstu i zachowania innych osób.

6. Trudności w komunikacji

Mimo dobrych umiejętności językowych uczniowie z ASD mają często trudności z komunikacją i wyrażaniem swoich potrzeb, w tym trudności z inicjowaniem komunikacji i spontanicznym prezentowaniem różnych umiejętności (jeśli ktoś ich nie zapyta lub nie poprosi wprost, mogą się nie domyślić, że powinni coś zrobić i/lub powiedzieć). Często trudno im też przełożyć na kanał językowy to, czego doświadczają, co czują, jak myślą.

7. Logiczność i sztywność

Osoby z ASD często mają trudności w przystosowaniu się do zmian (np. zmiana ustawienia mebli może powodować u nich dyskomfort). Mogą wykazywać wzmożony poziom schematyzmu (np. dążyć do wykonywania pewnych czynności w dokładnie ten sam sposób i/lub w tej samej kolejności), dążyć do stałości w ich otoczeniu i przestrzegania ustalonych reguł.

Mogą mieć niską motywację do uczenia się umiejętności, których przydatność nie jest dla nich jasna. Jeśli dana zasada lub czynność jest dla nich nielogiczna, a inni nie potrafią jej uzasadnić, to osoby z ASD mogą otwarcie ją kwestionować, np. gdy otoczenie wymaga od nich mówienia „dzień dobry” osobie, którą znają jedynie z widzenia (ale z którą nie chcą utrzymywać kontaktu ani przypodobać się jej w żaden sposób).

Wskazane trudności pokazują, jak mocno różni się „system operacyjny” osób ze spektrum od tego, który większość nauczycieli zna i potrafi „obsługiwać”, i jak wiele trudności może sprawiać tym osobom funkcjonowanie w szkole stworzonej przez osoby neurotypowe dla osób o typowym rozwoju. Funkcjonowanie osób z ASD w szkole zależy w dużej mierze od poziomu ich umiejętności społeczno-emocjonalnych, od wcześniejszych doświadczeń, ale także od tego, na ile szkoła jest przygotowana na pracę z uczniem o nietypowym „systemie operacyjnym” (tzn. na ile nauczyciele i rówieśnicy rozumieją i potrafią obsługiwać „system operacyjny” odmienny od posiadanego przez nich samych).

Wsparcie ucznia z ASD

Wśród wielu osób nadal pokutuje przeświadczenie, że włączenie ucznia z ASD do klasy z typowo rozwijającymi się dziećmi sprawi, że taka osoba

nauczy się od rówieśników kluczowych umiejętności społeczno-komunikacyjnych i z czasem będzie zachowywała się „normalnie”. Takie myślenie można porównać do przekonania, że jeśli włożymy wnętrze komputera z systemem IOS do obudowy Windowsa, to będziemy mieli komputer działający dokładnie tak jak Windows. Tak się jednak nie stanie! Nie chodzi nam przecież o to, aby osoba ze spektrum autyzmu zachowywała się tak samo jak neurotypowa (zmiana „obudowy”), ale o to, by mogła rozwijać swój potencjał i efektywnie funkcjonować w społeczeństwie. Nastolatki i dorośli z ASD relacjonują, jak wysoką cenę przychodzi im często płacić za udawanie kogoś, kim nie są, i za próby dopasowania się do innych bez znajomości „instrukcji obsługi” obu „systemów operacyjnych”. Osoby z takimi doświadczeniami częściej zapadają na zaburzenia współtowarzyszące, m.in. depresję (DeFilippis 2018).

Spektrum autyzmu opisywane jest najczęściej w kategoriach zaburzeń i deficytów, jednak badania pokazują, że odmienny sposób przetwarzania informacji może nieść ze sobą pewne korzyści. W ostatnich latach prowadzi się coraz więcej badań nad kreatywnością osób z autyzmem. Best i współpracownicy (2015) przyjrzeni się związkowi między subklinicznymi cechami autyzmu (występującymi w stopniu niewystarczającym do postawienia diagnozy) a kreatywnym rozwiązywaniem problemów. Osoby z cechami autyzmu okazały się przewyższać innych pod względem liczby nietypowych rozwiązań. Autorzy sugerują powiązanie między cechami ze spektrum autyzmu a zdolnościami do kreatywnego rozwiązywania problemów, m.in. w zakresie proponowania nieszablonowych rozwiązań. Wysoko funkcjonujące osoby ze spektrum autyzmu dobrze radzą sobie z przetwarzaniem informacji wzrokowych (przewaga myślenia obrazowego nad werbalnym, Soulières i in. 2009), natomiast słabiej z przetwarzaniem informacji językowych (O'Connor 2012) i myśleniem abstrakcyjnym. W autyzmie na pierwszy plan wysuwa się myślenie konkretne, dosłowne rozumienie słów, przywiązanie do stałości i trudność z elastycznością. Inny jest także odbiór wrażeń sensorycznych, w tym zwłaszcza przetwarzanie słuchowe (m.in. nadwrażliwość na pewne dźwięki). W codziennym funkcjonowaniu ma to następujące konsekwencje: to, co osobom typowo rozwijającym się przychodzi z łatwością i bez wysiłku, np. reagowanie na czyjeś zachowanie, odczytywanie intencji i emocji, od osób ze spektrum autyzmu wymaga dużego wysiłku, a często wręcz przekracza ich możliwości.

Z drugiej strony to, co sprawia trudność osobom neurotypowym i wymaga od nich dużego wysiłku, np. obliczenie, ile minut jest w dwóch dobach, albo wyliczenie, w jaki dzień tygodnia wypada Boże Narodzenie w kolejnych latach, może przychodzić wielu wysoko funkcjonującym osobom z ASD bez problemu (udzielają często odpowiedzi bez zastanowienia). Ważnym dylematem jest to, w jaki sposób można „naprawić” to, co w spektrum autyzmu nie działa prawidłowo (tzn. jak „wgrać programy” dotyczące umiejętności społecznych) przy jednoczesnym rozwijaniu tego, co działa u nich lepiej niż u przeciętnych osób (czyli jak pozwolić osobom z ASD wykorzystać i rozwijać swoje nietypowe zasoby w neurotypowym świecie).

Poniżej zostaną przedstawione wskazówki dotyczące tego, jak można zwiększyć efektywność edukacji uczniów z ASD oraz jak zapobiegać wystąpieniu i eskalacji potencjalnych trudności w szkole.

1. Poznaj ucznia

Bardzo ważnym krokiem jest poznanie „systemu operacyjnego” ucznia oraz dobra diagnoza funkcjonalna. Pozwala to ocenić, które zachowania wynikają z jego potencjalnych deficytów, a co stanowi normalne (adekwatne do poziomu rozwoju, charakterystyczne dla wszystkich dzieci) testowanie granic³.

2. Stosuj jasne i konkretne zasady

Obowiązujące w klasie i w szkole zasady powinny być jasne, konkretne i sformułowane w sposób pozytywny (unikamy mówienia, czego uczeń ma nie robić, a w zamian wskazujemy, jakie zachowanie jest oczekiwane). Na przykład: „najpierw...x... potem ...y...”, „na komputerze grają dzieci, które zrobiły (i pokazały nauczycielowi) trzy zadania”, „słucham tylko tych uczniów, którzy w ciszy podnoszą rękę”. Zasady powinny być sprawiedliwe (tzn. dostosowane do możliwości poszczególnych osób) oraz obowiązywać zawsze i wszędzie. Jeśli istnieją wyjątki od zasady (np. nauczyciel może nie zmieniać butów w szkole), to powinny zostać omówione i uzasadnione. Stosowanie zasad i wyjątków powinno być przewidziane (w praktyce, a nie tylko przedstawione „na sucho”). Ważne jest, aby nie zostawiać miejsca na domysły w kwestii zasad, po-

3

Więcej wskazówek na temat analizy zachowań uczniów wraz z praktycznymi strategiami reagowania czytelnicy znajdą w: Kołakowski, Pisula 2018, dodatkowo opisy symptomów ASD u uczniów wraz ze strategiami dla nauczycieli znajdują się w: Cybulska i in. 2016.

nieważ działa to zazwyczaj na niekorzyść nauczycieli, otwierając pole do negocjacji i/lub „rozluźniania” obowiązujących już zasad.

3. Formułuj jasne i konkretne polecenia i oczekiwania dotyczące zachowania ucznia

W kwestii wydawanych poleceń unikamy wieloznaczności i nie zostawiamy miejsca na domysły. Polecenia powinny być konkretne, tzn. należy mówić o tym, co ma być zrobione i przez kogo (np. polecenie „opisz bohatera” można doprecyzować w następujący sposób: „Opisz bohatera, czyli: podaj co najmniej dwie cechy dotyczące jego wyglądu, co najmniej trzy rzeczy, które zrobił, i to, czy oceniasz je pozytywnie, czy twoim zdaniem były dobre, czy też negatywnie”; polecenie „sprzątam zabawki” można doprecyzować: „Sprzątam, czyli: odkładamy wszystkie klocki do pudełka, książki na półkę, a kredki do szafki. Jasiu, ty weź klocki, Kasia weźmie kredki, a Michał książki”).

4. Minimalizowanie „rozpraszaczy”

W wystroju sal lekcyjnych unikamy dekoracji, krzykliwych kolorów czy wzorów. Tablice z pomocami, ewentualne ozdoby czy prace uczniów powinny znajdować się za ich plecami (lub na korytarzu), tak aby ułatwić im w trakcie lekcji koncentrację na materiale edukacyjnym. W zasięgu wzroku ucznia i na jego ławce powinno znajdować się tylko to, co potrzebne jest do wykonania danego zadania.

5. Używaj pomocy wizualnych

Tam, gdzie to możliwe, używamy rysunków, modeli, schematów, aby skonkretyzować abstrakcyjne treści i wspomagać uwagę, motywację i możliwości zapamiętywania u uczniów. Uwzględniając możliwości danego ucznia, starajmy się wypisać/narysować najważniejsze rzeczy, które chcemy, aby usłyszał i zapamiętał.

Osoby z ASD często gubią się w nowych miejscach i mają trudność z zapamiętaniem drogi. Aby ułatwić im orientację w terenie, warto dać im schematyczny plan, np. szkoły, i oznaczyć w sposób wyraźny i widoczny charakterystyczne punkty.

6. Stosowanie planu dnia oraz planu konkretnych czynności (zadań) i wydarzeń (np. wycieczek)

Uczniowie z ASD relacjonują znaczne trudności z planowaniem i organizacją czasu. Często potrzebują w tym zakresie wsparcia (np. konkretnego planu czynności). Osoba z ASD może inaczej interpretować informacje podane słownie przez nauczyciela i np. po zapowiedzeniu wycieczki do filharmonii spodziewać się określonych rzeczy (np. dziecko

myśli, że będzie grać na instrumentach i słuchać gry innych, a spotkanie polega na tym, że ktoś opowiada uczniom o różnych rzeczach. W konsekwencji może dojść do narastania frustracji dziecka aż do wystąpienia zachowań trudnych). Warto uprzedzać uczniów z ASD o tym, co się wydarzy, co trzeba ze sobą zabrać i jakie zachowanie będzie oczekiwane w konkretnych momentach (na piśmie, np. w formie skrótowego planu). Nie zakładamy, że uczniowie „wiedzą”, co się wydarzy, i wprost informujemy ich o tym, co się stanie, jak mają się zachować w konkretnych sytuacjach oraz co się stanie, jeśli złamią omówione zasady.

7. Uprzedzaj o zmianach (zasad, wydarzeń, wymagań itp.)

Gdy omówione z uczniem lub całą klasą ustalenia się zmieniają, jak najszybciej informujemy o tym klasę. Przykładowo gdy codziennie zmieniamy buty w szkole, ale w trakcie dyskoteki nie jest to wymagane, mówimy o tym wprost i upewniamy się, że uczeń to usłyszał. Gdy oczekiwana przez ucznia wycieczka zostaje przesunięta, informujemy o tym i tłumaczymy, dlaczego tak się stało oraz kiedy znów będzie możliwa (aby obniżyć ewentualny niepokój ucznia, możemy zaznaczyć zmiany na kalendarzu).

8. Wspomagaj generalizację umiejętności przez trening wielorakich przykładów

Bardzo ważne w pracy z osobami z ASD jest pokazywanie i umożliwianie im doświadczania różnych punktów widzenia (np. pokazanie różnych rodzajów prostych równoległych: =, ||, //). Konieczne jest ćwiczenie zastosowania konkretnych informacji, wzorów, praw na różnych przykładach w różnym kontekście, a przede wszystkim pokazywanie możliwości zastosowania uczonych informacji w realnym świecie. Najlepiej aranżować sytuacje uczenia od konkretnych do bardziej abstrakcyjnych, czyli wychodzić od codziennych sytuacji/praktycznych doświadczeń/eksperymentów i stopniowo zwiększać poziom abstrakcji przez stosowanie obrazków czy schematów.

9. Uczone umiejętności odnoś do zainteresowań/doświadczeń dziecka (zwłaszcza w przypadku bardzo abstrakcyjnych dla osób z ASD umiejętności społeczno-emocjonalnych)

Bardzo często pada stwierdzenie, że osoby z ASD nie mają empatii lub mają trudności z przyjmowaniem cudzej perspektywy (zwłaszcza tej „neurotypowej”). Warto pokazywać tym osobom, jak działa przyjmowanie perspektywy innych osób i wspomagać okazywanie empatii przez odnoszenie doświadczeń innych osób do tego, co osoby z ASD

rozumieją lub odczuwają, np. „jestem wściekła, tak jak ty, kiedy Jaś zabrał ci klocki”, „to tak jak Transformersi, kiedy mieli problem i musieli współpracować, żeby go rozwiązać”, czy porównywanie odczuwanych emocji do różnych stanów pogodowych u dziecka, które interesuje się pogodą (tu należy uważać na „typowe” i „nietypowe” skojarzenia z konkretnymi nazwami, tak aby wspomóc rozumienie, a nie je osłabiać).

Umiejętności komunikacyjno-społeczne oraz umiejętności regulacji emocji powinny być uczone przez doświadczenie i w toku naturalnie dziejących się sytuacji, a nie w izolacji i sztucznych warunkach, np. z wykorzystaniem obrazków. Uczenie rozpoznawania i nazywania emocji powinno działać się w momencie, kiedy emocje pojawiają się u dziecka i u innych (np. „widzę, że jesteś smutny”, „zdenerwowałam się, bo Ania mnie nie posłuchała” itp.).

10. Sprawdzaj rozumienie

W pracy z osobą z ASD warto upewnić się, co zrozumiała z tego, co usłyszała lub zobaczyła. Ze względu na odmienny „system operacyjny” może okazać się, że to, co słyszy lub to, czego doświadcza, interpretuje inaczej niż rówieśnicy (np. w reakcji na wspomniane już określenie „facet na poziomie” może wyobrażać sobie coś innego niż większość z nas). Pytajmy ucznia o powody jego konkretnych zachowań, zanim zinterpretujemy je w określony sposób (np. zamykanie oczu u ucznia z ASD w trakcie zajęć indywidualnych z nauczycielem zostało przez niego zinterpretowane jako zachowanie lekceważące, natomiast uczeń po prostu myślał lepiej nad zadaniem, kiedy zamykał oczy, a okazało się to dopiero po zapytaniu ucznia o powody jego zachowania).

Zakończenie

Integracja osób o typowym i nietypowym rozwoju polega na wzajemnym uczeniu się swoich „systemów operacyjnych”. Dzieje się to na wiele sposobów:

- poznajemy „system” dziecka (analizujemy, z czego wynikają jego zachowania),
- pomagamy dziecku poznać jego własny „system”,
- pomagamy poznać „systemy” innych.

Aby możliwe było uczenie osób z ASD tego, jak reagować w sposób akceptowalny społecznie i jednocześnie zgodny z ich możliwościami, konieczne jest wypracowywanie rozwiązań nakierowanych zarówno na

osobę z ASD, jak i na wsparcie nauczycieli i rówieśników. Spójne, skoordynowane działania zakładające adaptację środowiska, powtarzalność oddziaływań w różnych sytuacjach, z różnymi osobami oraz komunikowanie się z uczniem w sposób wynikający z wiedzy na temat jego „systemu operacyjnego” (i doświadczeń), znacząco zwiększają szansę na dobre funkcjonowanie uczniów z ASD w środowisku szkolnym. Wielu sytuacjom trudnym można zapobiec m.in. przez stosowanie opisanych w niniejszym artykule wskazówek. Natomiast nastawienie otoczenia bazujące na przekonaniu, że **inny sposób myślenia/reagowania nie oznacza, że jest on gorszy od typowego**, wydaje się tutaj kluczowe.

Dziecko z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD) w szkole

Marta Jerzak

W rozdziale autorka przybliży zagadnienie nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD), omawia obowiązujące klasyfikacje oraz opisuje najbardziej charakterystyczne objawy tego zaburzenia. Zwraca uwagę na kwestię odróżniania symptomów ADHD od niepożądanych zachowań. Proponuje strategie, które można wykorzystać w pracy z dziećmi z ADHD. Szczególną wagę przywiązuje do tzw. nauczania równoległego. Opisywany przez autorkę model pracy kładzie nacisk na jednoczesne realizowanie podstawy programowej i naukę zachowań prospołecznych, z zastosowaniem technik, których celem jest zmniejszenie wpływu objawów na funkcjonowanie dzieci.

— Słowa kluczowe:

ADHD

deficyty uwagi

nadruchliwość

impulsywność

ODD

„okulary na ADHD”

nauczanie równoległe

A child with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) at school

Marta Jerzak

The author brings closer the problem of the attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). She discusses its current classifications and describes the most characteristic symptoms. She draws attention to the importance of distinguishing ADHD symptoms from undesirable behaviors and suggests different types of strategies that can be successfully used in working with children with that disorder, with particular focus on so-called parallel teaching. The model of work described by the author emphasises the simultaneous implementation of the core curriculum, learning pro-social behaviours with the contemporaneous use of techniques which aim is to reduce the impact of symptoms on children's functioning.

— **Keywords:**

ADHD

attention deficits

hyperactivity

impulsiveness

ODD

“glasses on ADHD”

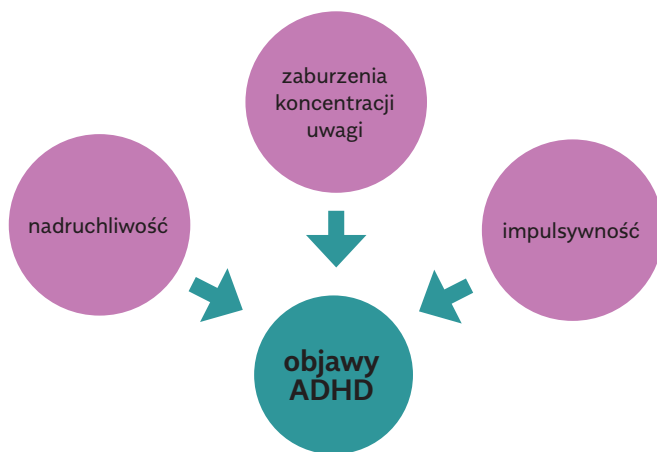
parallel teaching

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD) to jedno z najczęściej spotykanych w szkole zaburzeń neurorozwojowych. Uczniowie z tym deficytem mają trudności z koncentracją, nadruchliwością i impulsywnością. Wykorzystanie ich potencjału i doprowadzenie do tego, by objawy ADHD nie zaburzały w znaczący sposób ich szkolnego funkcjonowania, wymaga odpowiedniego wsparcia od nauczycieli.

Maciej ciągle kręci się na krześle, wstaje i chodzi po klasie albo wychodzi do łazienki. Nie potrafi skupić się na wykonywanym zadaniu, rozprasza go każdy, nawet najdrobniejszy dźwięk. Nie kończy rozpoczętej pracy, nie zapisuje zadań domowych. Jego ławka przypomina pole bitwy. Maciej odzywa się niepytany, zapomina o podniesieniu ręki, bardzo często też wtrąca się do zabaw czy wypowiedzi innych dzieci. Poza tym ciągle mówi, co zdecydowanie utrudnia prowadzenie lekcji.

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 1. Objawy ADHD



Źródło: opracowanie własne.

Zaburzenia koncentracji uwagi

Dzieci z deficytami w zakresie koncentracji mają trudność z dłuższym skupieniem się na wykonywanej czynności. Problemem jest dla nich zarówno świadome kierowanie uwagi na wymagane zadania lub polecenia, jak i jej stałe utrzymywanie. Dziecko koncentruje się na przypadkowym

bodźcu, nie umie wybrać jednego, najważniejszego (brak selektywności uwagi). Oznacza to, że nadpobudliwy podopieczny pozostawiony samemu sobie w klasie może zarówno przepisywać notatkę z tablicy, jak i oglądać grających na boisku rówieśników. Uczeń taki szybko się nudzi, jego skupienie jest krótkotrwałe i zmienne. Wymienione objawy są najbardziej widoczne w sytuacji, gdy wymaga się od niego wytężonego wysiłku intelektualnego, a praca jest monotonna i żmudna. Liczba występujących symptomów jest różna w zależności od sytuacji oraz otoczenia, w którym w danym momencie znajduje się dziecko.

Deficyty uwagi mogą być mniej widoczne w sytuacjach, w których uczeń jest zainteresowany zadaniem lub zmotywowany do wykonania danej czynności. Osoby z ADHD nie potrafią skupić się na tym, co uznają za nudne, ale mają duże trudności z oderwaniem się od działania sprawiającego im przyjemność. Wiąże się to ze specyficznym funkcjonowaniem układu nerwowego w zakresie pobudzenia i hamowania. Pobudzenie aktywowane jest w sytuacji, gdy robimy coś, co sprawia nam przyjemność, więc nie chcemy tego przerwać (np. zabawa z rówieśnikami podczas przerwy). Układ hamowania odpowiada za wykonywanie długotrwałych czynności, wymagających wysiłku poznawczego. U nadpobudliwych dzieci funkcjonuje on zdecydowanie gorzej niż u ich rówieśników. Specjaliści pracujący z takimi osobami powinni zatem przede wszystkim mieć świadomość, że problemy ucznia nie wynikają z jego niechęci do nauki, lecz są efektem specyficznego funkcjonowania układu nerwowego.

Problemy nadpobudliwego dziecka dotyczą:

- skupienia się na jednej instrukcji (zwykle przechodzi ono do kolejnej czynności, nie kończąc poprzedniej),
- stosowania się do poleceń,
- odrabiania lekcji,
- czytania zadanego tekstu,
- pamiętania o zabraniu wszystkich materiałów i przyborów potrzebnych do wykonania określonej czynności,
- słuchania tego, co się do niego mówi,
- gubienia rzeczy,
- uważania na lekcji.

Nadmierna impulsywność

Impulsywny uczeń ma trudności z odczekaniem na swoją kolej, np. podczas gier czy wypowiedzi. Często przerywa innym, wtrąca się do ich rozmów i zabaw. Widoczne są u niego: brak pohamowania w wypowiedzianiu różnego rodzaju treści, wielowątkowość, odbieganie od głównego tematu rozmowy. Jego rówieśnicy często zwracają uwagę na niedopuszczanie ich do głosu, niesłuchanie tego, co mają do powiedzenia. Impulsywność w znaczący sposób utrudnia funkcjonowanie pozostałych dzieci w klasie, ale również ma duży wpływ na postrzeganie nadpobudliwego ucznia przez innych. Dzieci z ADHD często są odrzucane przez rówieśników, wyłączone z zabaw, pomijane w wyborze do pracy zespołowej, ponieważ bardzo trudno się z nimi współpracuje.

Nadruchliwość

Uczeń przejawia niczym nieusprawiedliwioną, nieustanną potrzebę ruchu. Dziecko ma problemy ze spokojnym siedzeniem, często zmienia pozycję ciała, manipuluje przedmiotami znajdującymi się w zasięgu rąk, wspina się na meble. Można odnieść wrażenie, że ma niespożytą energię, a jego „baterie” nigdy nie ulegają rozładowaniu. Nauczyciele często zwracają uwagę na to, że uczniowie nie podporządkowują się obowiązującym regułom (np. nakazowi siedzenia w ławce), wydają różnego rodzaju dźwięki, są hałaśliwi, a ich aktywność ruchowa jest nieadekwatna do sytuacji i w znaczący sposób utrudnia pracę kolegów oraz koleżanek z klasy.

Ponadto dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej:

- reagują emocjonalnie na wydarzenia, na które ich rówieśnicy nie zwróciliby uwagi,
- są mistrzami dyskusji – potrafią godzinami analizować sensowność wykonania powierzonego im zadania,
- z uwagi na odmienny sposób funkcjonowania układu nerwowego niektóre z nich zachowują się tak, jakby były młodsze, niż są w rzeczywistości,
- słabo rozumieją pojęcie czasu, dlatego mają problemy z zaplanowaniem swojej pracy.

Tabela 1. Kryteria diagnostyczne zespołu nadpobudliwości psychoruchowej

Kryteria diagnostyczne ADHD według ICD-10 ¹	Kryteria diagnostyczne ADHD według DSM-5 ²
<p>A. Należy wykazać zaburzenia uwagi i czynności w domu, nieodpowiednie dla wieku i poziomu rozwojowego dziecka, opierając się na potwierdzeniu przynajmniej trzech z poniższych objawów:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. krótki czas trwania czynności spontanicznych, b. częste pozostawianie niedokończonej gry, c. intensywne zmiany czynności, d. brak wytrwałości w wykonywaniu zadań zleconych przez dorosłych, e. niezrozumiałe rozproszenie uwagi podczas uczenia się (np. podczas odrabiania pracy domowej lub czytania), <p>oraz przynajmniej dwóch z poniższych objawów:</p> <ul style="list-style-type: none"> f. ciągły niepokój ruchowy (np. bieganie, skakanie), g. nieustanne wiercenie się i nerwowe ruchy podczas wykonywania spontanicznych czynności, h. zbyt duża aktywność i ruchliwość w sytuacjach wymagających spokojnego zachowania (np. przy jedzeniu, w podróży, w kościele), i. trudności z usiedzeniem w jednym miejscu, gdy to jest wymagane. <p>B. Należy wykazać zaburzenia uwagi i czynności w szkole lub przedszkolu (jeśli to dotyczy dziecka) odpowiednio dla wieku i poziomu rozwojowego dziecka potwierdzone występowaniem przynajmniej dwóch z następujących objawów zachowań:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. niewytłumaczalny brak wytrwałości w wykonywaniu zadań, b. niewspółmiernie wysoki stopień rozproszenia uwagi, czyli znaczący odruch orientacyjny jako reakcja na bodźce zewnętrzne, 	<p>A. U osoby badanej występują: trwały wzór zaburzeń uwagi i/lub nadruclliwość–impulsywność, co zakłóca funkcjonowanie i rozwój, a przejawia się w czynnikach wymienionych w punktach (1) i/lub (2):</p> <p>(1) Nieuwaga Sześć (lub więcej) z następujących objawów utrzymuje się, przez co najmniej sześć miesięcy w stopniu niezgodnym z poziomem rozwoju, co negatywnie wpływa na życie społeczne i szkolne bądź zawodowe (Uwaga: objawy nie są spowodowane zachowaniami opozycyjno–buntowniczymi, wrogością lub niezrozumieniem zadania bądź instrukcji. W przypadku starszych nastolatków i osób dorosłych – w wieku 17 lat i więcej – wymaganych jest co najmniej pięć objawów).</p> <p>Osoba badana:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. nie może się skoncentrować na szczegółach podczas zajęć szkolnych, w pracy lub w trakcie wykonywania innych czynności (np. omija lub gubi dane, praca jest niedokładna), 2. ma trudności z utrzymaniem uwagi na zadaniach i grach (np. nie jest w stanie skoncentrować się podczas wykładu, rozmowy lub długiego czytania), 3. często wydaje się, że nie słucha tego, co się do niej mówi (nawet gdy nie występują widoczne bodźce rozpraszające), 4. nie jest w stanie wykonać następujących po sobie instrukcji, zakończyć wykonywanej pracy lub innych obowiązków (np. rozpoczyna zadanie, ale szybko traci koncentrację i zmienia czynność), 5. często ma problemy ze zorganizowaniem sobie pracy lub innych zajęć (np. trudności z zarządzaniem kilkoma zadaniami czy utrzymaniem porządku, chaotyczna praca, nieefektywne zarządzanie czasem, niedotrzymywanie terminów), 6. nie lubi lub nie chce angażować się w zadania, które wymagają dłuższego wysiłku umysłowego (np. nauka szkolna lub odrabianie prac domowych, u nastolatków i osób starszych – sporządzanie raportów, wypełnianie formularzy, przeglądanie długich dokumentów), 7. często gubi rzeczy niezbędne do pracy lub do realizacji innych zajęć (np. przybory szkolne, książki, narzędzia, portfel, klucze, dokumenty, okulary, telefony komórkowe), 8. łatwo rozprasza się pod wpływem zewnętrznych bodźców (u starszych nastolatków i dorosłych mogą występować myśli niepowiązane z bieżącą aktywnością), 9. zapomina o codziennych sprawach (np. porządkach, zakupach; u starszych nastolatków i dorosłych – o oddzwonieniu, płaceniu rachunków, spotkaniach).

1 Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych.

2 Amerykańska Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych.

- c. zbyt częste zmiany czynności przy możliwości wyboru,
- d. zbyt krótki czas uczestnictwa w grach i zabawach,
- oraz przynajmniej dwóch z następujących objawów zachowań:
- e. ciągły i nadmierny niepokój ruchowy (np. bieganie, skakanie) w szkole,
- f. nieustanne kręcenie się i wykonywanie nerwowych ruchów ciałem w sytuacjach, w których jest wymagany spokój,
- g. poświęcanie nadmiernej uwagi zbędnym czynnościom lub faktom nieistotnym dla rozwiązania danego zadania,
- h. niezajmowanie odpowiedniego miejsca, gdy sytuacja tego wymaga.
- C. Należy wykazać zaburzenia uwagi lub czynności niewspółmierne do wieku i poziomu rozwojowego dziecka, potwierdzone występowaniem przynajmniej jednego z następujących objawów:**
- a. bezpośrednia obserwacja zachowań spełniających kryterium A lub B (informacje od rodziców i/lub pedagogów),
- b. zaburzenia czynności ruchowych: rozwiązując zadanie, uczeń zadaje pytania oderwane od tematu lub okazuje brak wytrwałości; zachowania takie przejawia nie tylko w szkole lub w domu, ale także w innych miejscach (np. w przychodni),
- c. znacznie ograniczona skuteczność w wykonywaniu testów psychometrycznych badających uwagę.
- D. Nie odpowiada kryteriom całościowych zaburzeń rozwojowych, manii, depresji czy zaburzeń lękowych.**
- E. Zaburzenie pojawia się nie później niż w siódmym roku życia.**
- F. Obserwowane objawy zaburzeń występują przynajmniej przez sześć miesięcy.**
- G. Iloraz inteligencji (IQ) powyżej 70.**

Źródło: Kołakowski i in. 2007, s. 230–231; Pisula, Wolańczyk 2005, s. 217–218.

2) Nadruchliwość i impulsywność

Sześć (lub więcej) z następujących objawów utrzymuje się przez co najmniej sześć miesięcy w stopniu niezgodnym z poziomem rozwoju, co negatywnie wpływa na życie społeczne i szkolne (zawodowe).

Nadruchliwość

Osoba badana:

- wykonuje często nerwowe ruchy (rękami, stopami) lub nie jest w stanie usiedzieć w miejscu,
- opuszcza swoje miejsce w sytuacjach wymagających spokojnego siedzenia (np. w klasie, w biurze bądź w innych sytuacjach wymagających pozostawania na miejscu),
- chodzi po pomieszczeniu lub wspina się na meble w sytuacjach, gdy jest to zachowanie niewłaściwe (Uwaga: u młodzieży i dorosłych może być odczuwanie niepokoju),
- ma trudności ze spokojnym spędzaniem czasu na zabawie lub problemy z odpoczynkiem,
- często jest w ruchu, biega (nie jest w stanie pozostać nieruchomo lub czuje się nieswojo, będąc dłużej w takiej sytuacji, np. w restauracji, na spotkaniu), przez innych może być postrzegana jako człowiek niespokojny, za którym nie można nadążyć,
- bywa nadmiernie gadatliwa.

Impulsywność

- udziela odpowiedzi, zanim pytanie zostanie do końca zadane (np. kończy zdanie za innych, nie potrafi poczekać na swoją kolej w rozmowie),
- często ma kłopoty z odczekaniem na swoją kolej (np. przy kasie sklepowej),
- przerywa lub przeszkadza innym (np. wtrąca się do rozmowy lub zabawy, korzysta z cudzych rzeczy bez pytania o zgodę; młodzież i dorośli mogą ingerować w to, co robią inni lub przejąć ich pracę).

B. Kilka objawów nieuważności, nadruchliwości lub impulsywności można było zaobserwować przed 12 rokiem życia.

C. Kilka objawów nieuważności, nadruchliwości lub impulsywności występuje w przynajmniej dwóch lub więcej sytuacjach (np. w domu, w szkole lub w pracy, podczas spotkań z przyjaciółmi bądź krewnymi).

D. Istnieją wyraźne dowody, że objawy zakłócają lub obniżają jakość funkcjonowania społecznego, szkolnego lub zawodowego.

E. Objawy nie występują w przebiegu schizofrenii lub innych psychoz i nie można ich trafniej uznać za objawy innego zaburzenia psychicznego (np. zaburzeń nastroju, lękowych, dysocjacyjnych lub nieprawidłowej osobowości).

Źródło: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2013), przeł. i oprac. K. Grzywacz.

W przypadku ADHD istotne jest jak najwcześniejsze postawienie diagnozy i opracowanie stosownych oddziaływań. Podejmowane działania będą miały na celu niedopuszczenie bądź ograniczenie nasilenia powikłań. Do najczęściej wymienianych negatywnych następstw zespołu nadpobudliwości psychoruchowej zaliczyć można:

- zaburzenia opozycyjno-buntownicze,
- niską samoocenę,
- przedwczesne kończenie kariery szkolnej,
- pogorszenie relacji z rówieśnikami, podejmowanie ryzykownych działań celem zyskania ich akceptacji,
- depresję,
- zaburzenia lękowe,
- uzależnienia, nadużywanie substancji psychoaktywnych,
- zaburzenia zachowania.

ADHD a niepożądane zachowania

W diagnozie psychologicznej często spotykamy się z utożsamianiem niepożądanych zachowań z nadpobudliwością psychoruchową. Informacje zbierane w trakcie wywiadu, pochodzące zarówno od rodziców, jak i nauczycieli, skupione są przede wszystkim na trudnościach wychowawczych, mniej na elementach związanych z koncentracją, nadpobudliwością i impulsywnością. Często zdarza się, że impulsywność jest utożsamiana z reagowaniem agresją w trudnych czy też frustrujących sytuacjach. Trudności wychowawcze, niepożądane zachowania, ale również zachowania opozycyjno-buntownicze często współwystępują z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Są efektem niepodjęcia odpowiednich oddziaływań terapeutycznych oraz wynikiem braku rozpoznania głównego zaburzenia.

ADHD ≠ ODD

(zespół nadpobudliwości psychoruchowej ≠ zachowania opozycyjno-buntownicze)

Tabela 2. Zachowania opozycyjno-buntownicze – kryteria diagnostyczne

Kryteria diagnostyczne ODD	
ICD-10	DSM-5
<p>F91.3 Zaburzenie opozycyjno-buntownicze</p> <p>J. Spełnione ogólne kryteria zaburzeń zachowania (F 91).</p> <p>K. Występowanie czterech lub więcej objawów wliczonych w kryterium G1 dla F 91, w tym nie więcej niż dwa spośród punktów (9) – (23).</p> <p>L. Objawy kryterium B wiążą się z nieprzystosowaniem i są niezgodne z poziomem rozwojowym.</p> <p>M. Co najmniej cztery objawy występowały przez co najmniej sześć miesięcy.</p> <p>F91 Zaburzenia zachowania</p> <p>G1. Powtarzający się i utrwalony wzorzec zachowania (trwający przez co najmniej sześć miesięcy), cechujący się naruszaniem podstawowych praw innych osób albo istotnych norm i reguł społecznych właściwych dla wieku. W tym czasie występują niektóre z następujących przejawów (Uwaga: do spełnienia kryterium wystarczy choćby jednorazowe wystąpienie objawów wymienionych w pkt. 11, 13, 15, 16, 20, 21, 23):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. nadzwyczaj częste lub gwałtowne wybuchy złości, nieadekwatne do poziomu rozwojowego, 2. częste kłótnie z dorosłymi, 3. aktywne odrzucanie wymagań dorosłych lub negowanie reguł, 4. rozmyślne działania, które budzą gniew u innych, 5. obwinianie osób trzecich za własne pomyłki lub niewłaściwe zachowanie, 6. częsta „wrażliwość” i łatwość wprowadzania w złość przez innych, 7. częste wpadanie w złość lub rozżalenie, 8. częsta złośliwość lub mściwość, 9. częste stosowanie kłamstwa lub zrywanie obietnic w celu uzyskania dóbr i przywilejów lub uniknięcia obowiązków, 10. częste inicjowanie starć fizycznych (z wyłączeniem konfliktów z rodzeństwem), 11. używanie broni, która może powodować poważne uszkodzenia ciała (np. kij, cegła, rozbita butelka, nóż, strzelba), 12. pozostawianie poza domem po zapadnięciu zmroku mimo zakazu rodziców (przed 13 rokiem życia), 13. przejawianie fizycznego okrucieństwa wobec innych osób (np. krępowanie, raniecie lub podpalanie ofiar), 14. fizyczne okrucieństwo wobec zwierząt, 15. rozmyślne niszczenie cudzej własności (z wyłączeniem podpalania), 16. celowe podkładanie ognia z zamiarem spowodowania poważnych zniszczeń lub wywołania sytuacji ryzykownej, 	<p>A. Gniewny lub drażliwy nastrój, kłótlive lub prowokujące zachowania, mściwość – objawy trwające przez co najmniej sześć miesięcy. W tym czasie występują co najmniej cztery objawy z poniższych kategorii i są widoczne podczas kontaktów z co najmniej jedną osobą niebędącą rodzeństwem.</p> <p>Gniewny lub drażliwy nastrój Dziecko często:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. traci panowanie nad sobą, 2. jest drażliwe lub szybko się irytuje, 3. wpada w złość lub jest rozżalone. <p>Kłótlive lub prowokujące zachowania Dziecko często:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. kłóci się z ważnymi osobami (autorytetami), rówieśnikami, starszymi kolegami lub dorosłymi, 5. aktywnie przeciwstawia się żądaniom ważnych osób (autorytetów) lub odmawia zastosowania się do obowiązujących zasad, 6. celowo denerwuje innych, 7. obwinia innych za swoje błędy i przewinienia. <p>Mściwość</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Dziecko bywa złośliwe lub mściwe (co najmniej dwa razy w ciągu sześciu miesięcy poprzedzających badanie). <p>Uwaga: Możliwość rozpoznania wymienionych objawów jest uzależniona od tego, że opisywane w nich zachowania są bardziej utrwalone i częstsze niż u rówieśników na zbliżonym poziomie rozwoju. U dzieci w wieku poniżej pięciu lat zachowania powinny występować przez większość dni, przez co najmniej sześć miesięcy, chyba że zaznaczono inaczej (kryterium A8). U dzieci pięcioletnich lub starszych zachowanie powinno wystąpić co najmniej raz w tygodniu przez co najmniej sześć miesięcy, chyba że zaznaczono inaczej (kryterium A8). W celu określenia minimalnego poziomu częstotliwości należy rozważyć także wpływ innych czynników, np. naturalne występowanie zachowania u dzieci w określonym wieku, w danej płci i w kulturze.</p>

17. kradzieże wartościowych przedmiotów bez konfrontacji z ofiarą – zarówno w domu, jak i poza nim (np. kradzieże w sklepach, włamania, fakszerstwa),
18. częste wagary, rozpoczynające się przed 13 rokiem życia,
19. co najmniej dwukrotne ucieczki z domu rodzinnego lub zastępczego bądź ucieczka jednorazowa trwająca dłużej niż jedną noc (nie obejmuje działania w celu uniknięcia molestowania fizycznego lub seksualnego),
20. popełnianie przestępstw wymagających konfrontacji z ofiarą (np. kradzieże kieszonkowe, wymuszania, napaady),
21. zmuszanie innych osób do podjęcia aktywności seksualnej,
22. częste terroryzowanie innych (np. rozmyślne zadawanie bólu lub ran, połączone z uporczywym zastraszaniem, dręczeniem, molestowaniem),
23. włamanie do domu, samochodu, budynku.

Do spełnienia kryterium wystarczy jednorazowe wystąpienie objawów wymienionych w punktach 11, 13, 15, 16, 20, 21, 23.

G2. Zaburzenie nie spełnia kryteriów osobowości dyssocjalnej, schizofrenii, epizodu maniakalnego, epizodu depresyjnego, całościowego zaburzenia rozwojowego ani zaburzenia hiperkinetycznego. Jeżeli zaobserwować można kryteria zaburzenia emocjonalnego, należy rozpoznać mieszane zaburzenia zachowania i emocji.

Stopień nasilenia zaburzeń zachowania:

- łagodne: trudności z zachowaniem sporadycznie przekraczają granice wymagane dla ustalenia rozpoznania, mają one niewielkie konsekwencje dla innych osób,
- umiarkowane: liczba trudności z zachowaniem oraz ich wpływ na innych mieści się między stopniem „łagodnym” a „ciężkim”,
- ciężkie: występują liczne problemy z zachowaniem przekraczające granicę uprawniającą do ustalenia rozpoznania albo powodujące istotne szkody (np. ciężkie urazy fizyczne, akty wandalizmu, kradzieże).

Źródło: Pużyński, Wciórka 2000, s. 141–143.

B. Zachowania wymienione w pkt. A1–8 powodują trudności w funkcjonowaniu dziecka lub osób z jego bezpośredniego otoczenia (środowiska) (np. rodziców i rodzeństwa, grupy rówieśniczej, kolegów szkolnych) bądź wpływają negatywnie na jego funkcjonowanie społeczne, edukacyjne, zawodowe.

C. Zachowania nie występują wyłącznie w związku z uzależnieniem od substancji psychoaktywnych, psychozą, depresją lub chorobą afektywną dwubiegunową. Ponadto nie są spełnione kryteria diagnostyczne dziecięcego zaburzenia dysforycznego (*Disruptive mood regulation disorder* – nowa kategoria w DSM V).

Sposób określania nasilenia zaburzeń:

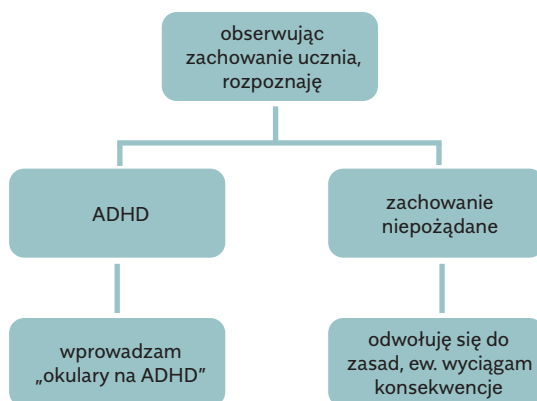
- łagodne: objawy są ograniczone tylko do jednego środowiska (np. dom, szkoła, praca, rówieśnicy),
- średnie: niektóre objawy są obecne w co najmniej dwóch środowiskach,
- ciężkie: niektóre objawy występują co najmniej w trzech środowiskach.

Źródło: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2013), przeł. i oprac. K. Grzywacz.

Trzeba brać pod uwagę fakt, że każde dziecko może przejawiać niepożądane zachowania. Zadaniem specjalistów pracujących z nadpobudliwymi podopiecznymi jest nauczenie się odróżniania przejawianych przez ucznia osiowych objawów ADHD (zaburzenia koncentracji

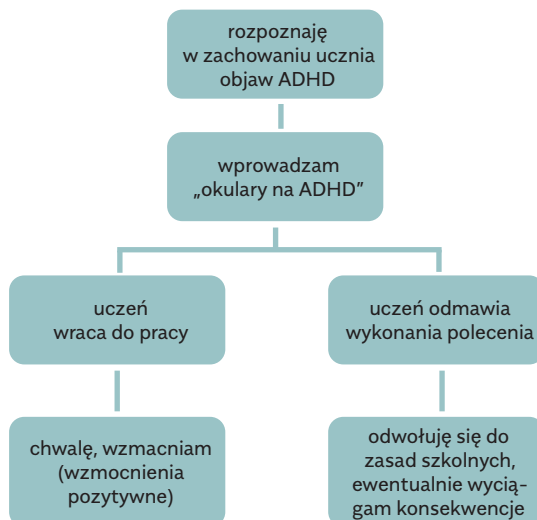
uwagi, nadruclliwość, impulsywność) od niepożądanych zachowań czy celowego łamania występujących w szkole zasad. W zależności od rozpoznania nauczyciel powinien stosować odmienne metody pracy.

Rysunek 2. Diagnoza różnicowa zachowań obserwowanych u uczniów



Źródło: opracowanie własne na podstawie Kołakowski, Pisula 2011, s. 83.

Rysunek 4. Sposoby postępowania wobec nadpobudliwego ucznia



Źródło: opracowanie własne na podstawie Kołakowski, Pisula 2011, s. 83.

Wskazówki do pracy z nadpobudliwym uczniem w szkole

Wprowadź nauczanie równoległe

Taki model pracy zakłada jednocześnie przekazywanie wiedzy i wprowadzanie zasad zachowania podczas zajęć, kształcenie postaw prospołecznych oraz stosowanie technik zmniejszających niekorzystny wpływ objawów zespołu nadpobudliwości ruchowej na funkcjonowanie dziecka w grupie. W przypadku nauczania równoległego praca jest zawsze zespołowa. W tym sposobie nauczania profesjonaliści wspierają się nawzajem i pomagają sobie. Z punktu widzenia współpracy istotny jest także jasno określony podział odpowiedzialności i kompetencji w zespole (ustalenie, co należy do obowiązków nauczyciela, pedagoga itd.).

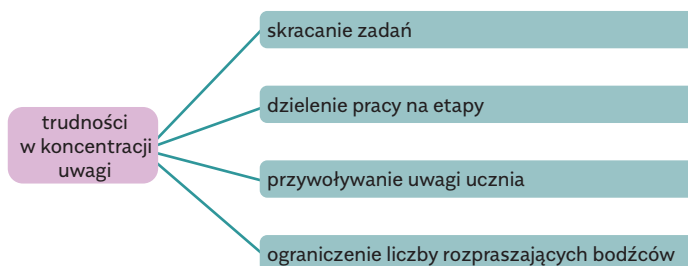
Pamiętaj o „okularach na ADHD” (opcje ułatwienia)

Celem specjalistów pracujących z nadpobudliwymi dziećmi powinno być ułatwianie im funkcjonowania, a także zapobieganie powikłaniom wynikającym z ADHD (takim jak: obniżone poczucie własnej wartości, depresja, działania opozycyjno-buntownicze, zaburzenia zachowania, słabe wyniki szkolne).

Praca z uczniem z zaburzeniami koncentracji uwagi

Pracując z takimi osobami, należy wprowadzać techniki i strategie behawioralne, które pozwolą im skorzystać z zajęć, mimo występujących deficytów. Zadaniem specjalistów jest udzielenie pomocy w tych sferach, które są zaburzone przez objawy ADHD.

Rysunek 4. Podstawowe sposoby pracy z osobami z deficytami uwagi



Źródło: opracowanie własne.

1. Miejsce nadpobudliwego ucznia w klasie:
 - W opiniach specjalistów ustawienie ławek w rzędach przodem do tablicy jest dużo korzystniejsze dla dzieci z ADHD niż takie, w którym kilkoro uczniów siedzi dookoła stołu, obserwując się nawzajem w czasie pracy.
 - Ławka powinna znajdować się w pobliżu nauczyciela. Nadpobudliwy uczeń siedzi plecami do reszty klasy, w towarzystwie dobrych kolegów (ale nie najlepszych przyjaciół), z daleka od rozpraszających bodźców. Takie umiejscowienie ułatwi nauczycielowi kontrolowanie pracy dziecka i skupianie jego uwagi. Usadzenie ucznia w ostatniej ławce utrudni nauczycielowi prowadzenie lekcji, ponieważ co kilka minut będzie musiał do niego podejść, by skontrolować jego pracę.
 - W przypadku dzieci z nadrucliwością mniejszym problemem są zaburzenia koncentracji uwagi. Wskazane byłoby, aby tacy uczniowie zajmowali miejsce z tyłu klasy, gdzie będą mogli zaspokajać swoją potrzebę ruchu (zgodnie z ustalonymi wcześniej z nauczycielem zasadami) bez rozpraszania koleżanek i kolegów.
 - Klasy szkolne, czyli zamknięte przestrzenie, zazwyczaj korzystnie wpływają na dziecko z ADHD i poprawiają jego funkcjonowanie, ponieważ oddzielają je od hałasu oraz dystraktorów wzrokowych.
2. Warto wprowadzić zasadę „pustego biurka”, czyli ograniczyć liczbę leżących na ławce przedmiotów do trzech (np. zeszyt, książka, długopis, ołówek).
3. Nadpobudliwy uczeń bardzo często nie reaguje na polecenia nauczyciela. Zamiast słuchać dorosłego patrzy przez okno lub rysuje w zeszycie. Można mu pomóc w radzeniu sobie z obserwowanymi objawami dzięki wykorzystaniu technik, których celem będzie przywołanie rozproszonej uwagi.

Rysunek 5. Przywoływanie uwagi ucznia – techniki



Źródło: opracowanie własne.

4. Uczeń z deficytami uwagi wymaga do ukończenia zadania dużo więcej instrukcji i przypomnień niż jego rówieśnicy. W związku z tym należy, w miarę możliwości, powtarzać dziecku polecenia kierowane do całej klasy.
5. Dzieci z trudnościami w zakresie koncentracji uwagi łatwiej skupiają się na słuchaniu nauczyciela, jeśli mogą bawić się różnymi przedmiotami lub rysować na kartce. Warto pozwolić uczniom trzymać w ręku niewielki przedmiot (np. miękką piłeczkę, gumkę). Warunkiem posiadania takiej zabawki jest to, że znajduje się ona w rękach dziecka i nie przeszkadza innym w nauce.
6. Z uwagi na problemy z wykonywaniem złożonych zadań indywidualnych wskazane jest wprowadzenie podczas ich realizacji instrukcji lub listy kontrolnej. Warto:
 - podać uczniowi czytelne wskazówki i upewnić się, że wie, co ma zrobić,
 - sprawdzić, czy uczeń ma wszystkie potrzebne pomoce,

- umówić się z uczniem na sygnał, dzięki któremu będzie mógł przywołać nauczyciela bez opuszczania ławki, gdy taka pomoc okaże się niezbędna.
- 7. Pracując z uczniem przejawiającym trudności w zakresie koncentracji uwagi, należy:
 - skorzystać ze skutecznego sposobu wydawania poleceń:

SZEŚĆ ETAPÓW SKUTECZNEGO WYDAWANIA POLECEŃ

1. podejść do ucznia,
2. zdobądź jego uwagę (dotknij go, spójrz mu w oczy, zawołaj po imieniu),
3. wydaj jednoznaczne polecenie (w dwóch, trzech słowach),
4. poproś dziecko, by powtórzyło polecenie,
5. przytaczaj polecenie do momentu, aż będziesz pewien, że dziecko je zrozumiało,
6. dopilnuj jego wykonania.

- najważniejsze informacje zapisać na tablicy (np. zeszyt ćwiczeń – str. 30, zadanie 5, czas: 10 minut),
- unikać złożonych, wielostopniowych instrukcji,
- jeśli zajdzie taka potrzeba, poprosić kolegę lub koleżankę z ławki o pomoc dziecku lub dać mu dodatkowe wskazówki.

Naukowcy wykazali, że dziecko z ADHD pracuje mniej wydajnie (o ok. 30–40%) niż jego rówieśnicy. W praktyce oznacza to, że wykonuje zadania jak osoby o dwa lata od niego młodsze (Barkley 2009, s. 320).

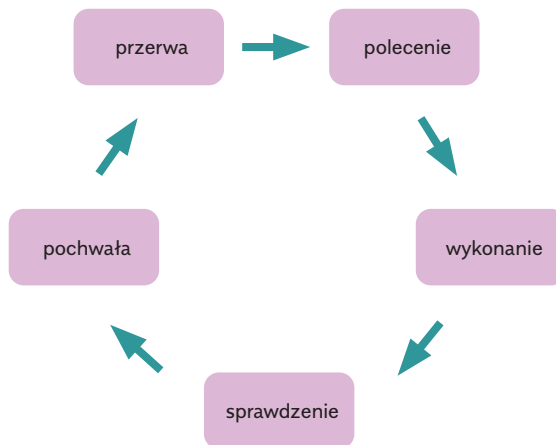
Tabela 3. Dostosowanie metod pracy do możliwości dziecka z ADHD

zadanie dla klasy	zadanie dla uczennicy/ucznia z trudnościami w zakresie koncentracji uwagi
15 przykładów z matematyki, obejmujących np. mnożenie i dzielenie	Nauczyciel przygotowuje dla ucznia kartkę z pięcioma przykładami, po ukończeniu których ma on podejść do prowadzącego zajęcia, aby ten sprawdził jego pracę. Po zaliczeniu wykonanej części pracy otrzymuje kolejny zestaw zadań. Procedurę powtarzamy dwukrotnie. Przygotowany zestaw powinien zawierać mieszane przykłady.
przepisanie określonego tekstu	<p>Wariant I: Nauczyciel przygotowuje uczniowi skróconą wersję tekstu na osobnej kartce. Zadaniem dziecka jest przepisanie jej do zeszytu.</p> <p>Wariant II: Nauczyciel przygotowuje skróconą wersję notatki, dzieli ją na części i wręcza uczniowi poszczególne fragmenty do przepisania. Po wykonaniu danej części zadania uczeń dostaje kolejny urywek tekstu.</p>

Źródło: opracowanie własne.

8. Warto zwrócić uwagę na „rozpraszacze” (okno, kolorowe plansze, stukające obcasy podczas klasówki, ozdobna biżuteria) i w miarę możliwości je ograniczyć.
9. Wskazane jest eliminowanie zadań polegających na niepotrzebnym przepisywaniu (np. treści zadań na sprawdzianie).
10. Osoba z zaburzeniami uwagi potrzebuje przerw w pracy i dzielenia jej na etapy. Trzeba zadbać o to, by zadania nie były dłuższe niż możliwości skupienia się ucznia.

Rysunek 4. Cykl dzielenia zadań na etapy

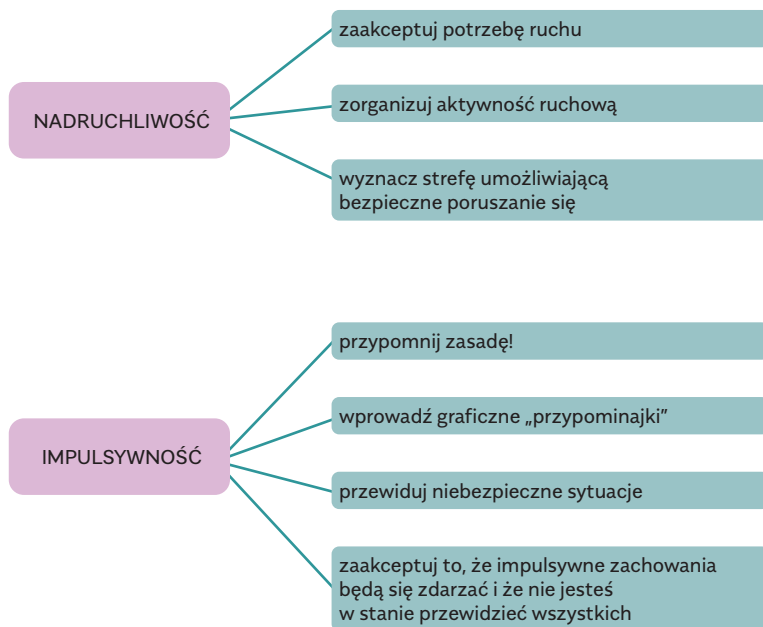


Źródło: Jerzak, Kołakowski 2015, s. 193.

11. Uczeń nie może nadrabiać materiału z lekcji w domu, jeżeli przyczyną jego wolniejszej pracy są deficyty uwagi.
12. **„Złoty standard wyjścia dziecka z klasy”** – zadania nauczyciela. Dziecko ma w zeszyte następujące informacje:
 - całą notatkę, a także uzupełniony materiał omawiany na lekcji (materiał może być skrócony na samym początku lekcji),
 - pracę domową, zarówno ustną i pisemną, a w przypadku jej braku wpis: „Nic nie jest zadane”,
 - zapowiedzi sprawdzianów wraz z ich zakresem,
 - inne kwestie szkolne, m.in. terminy wycieczki, materiały, które trzeba przynieść na kolejne zajęcia,
 - pochwały.

Praca z uczniem nadruchliwym i impulsywnym

Rysunek 5. Metody pracy z osobami z nadruchliwością i impulsywnością



Źródło: opracowanie własne.

14. Konieczne jest zaakceptowanie nadruchliwości dziecka – np. tego, że często bawi się przedmiotami, macha nogami lub wierci się. Pomaga mu to skoncentrować się na słuchaniu tego, co się do niego mówi.
15. Z uwagi na zaobserwowane trudności należy pozwolić dziecku na niewielki niepokój ruchowy w czasie trwania zajęć wymagających słuchania lub w trakcie wykonywania przez niego zadań w ławce.
16. Warto określić, kiedy i jak długo uczeń powinien zachowywać się cicho, a także ustalić zasady poruszania się po sali (w którym momencie dziecko może podejść do kolegi czy zatemperować kredkę).
17. Ważne jest kontrolowanie ruchu dziecka – gdy nadruchliwość ucznia nasila się (wierci się, wstaje, odwraca do siedzącego za

- nim kolegi), warto dać mu do wykonania zadanie, dzięki któremu będzie mógł spożytkować nadmiar energii (np. przyniesienie książki z końca sali, rozdanie kartek dzieciom, podlanie kwiatów).
18. Należy wprowadzić krótkie przerwy śródlekcyjne na ćwiczenia fizyczne, zwłaszcza po długich i monotonicznych zadaniach.
 19. Konieczne jest przypominanie nadpobudliwemu uczniowi zasad i powtarzanie poleceń kierowanych do całej grupy. Dziecko zapanuje nad impulsywnością tylko wtedy, gdy ktoś mu o tym przypomni.
 20. Warto przewidywać sytuacje problemowe, choć zachowania impulsywne są z natury rzeczy nieprzewidywalne. Niezwykle istotne jest rozpoznawanie warunków, w których impulsywność dziecka może być dla niego niebezpieczna.

PRZYPOMINANIE ZASAD

- podejdź do dziecka i skoncentruj jego uwagę na sobie (nawiąż kontakt wzrokowy, lekko go dotknij),
- przypomnij zasadę (w skrócie), np. „Przerwa jest dla dzieci, które wykonały zadanie”,
- przypomnij zasadę tyle razy, ile potrzebuje tego dziecko,
- wzmocnij ucznia, gdy zastosuje się do zasady (pochwała terapeutyczna),
- w przypadku złamania zasady wyciągnij konsekwencje (wcześniej jasno określone).

21. Gdy zaproponowana grupie aktywność może być trudna i niebezpieczna dla nadpobudliwego dziecka, opracuj z nim listę sprawdzającą, zawierającą wskazówki dotyczące oczekiwanego zachowania.
22. Uczeń może się niecierpliwić, oczekując na swoją kolej. W takiej sytuacji należy wprowadzić strategię odraczania, np. wspólne ustalenie sygnału oznaczającego „poczekaj”.

Walcz z nudą

Nadpobudliwe dziecko szybko się nudzi i zniechęca. Żeby utrzymać jego uwagę na omawianym temacie, warto zmieniać aktywności podczas zajęć oraz minimalizować okresy przestojów. Można wprowadzić na zajęcia plansze, obrazki, tablice multimedialne, muzykę itp. Uwagę uczniów przykuwa także zmiana tonu głosu lub tempa wypowiedzi.

Akceptuj mówienie do siebie

Dzieci z ADHD często wydają różne dźwięki, śpiewają lub mówią do siebie, co w znacznym stopniu utrudnia prowadzenie lekcji. Należy jednak pamiętać, że komentowanie na głos tego, co się robi, w tym przypadku zwiększa skuteczność i dokładność pracy.

Nie karzemy za objawy

Nie można zakładać, że dziecko z ADHD celowo nie wykonuje polecenia lub nie kończy zleconego zadania. Często powodem są objawy schorzenia, w związku z tym zamiast wyciągać konsekwencje, trzeba mu udzielić pomocy.

Nadpobudliwy uczeń a cała klasa

Praca z nadpobudliwym dzieckiem jest często wyzwaniem dla nauczycieli, tym większym, że pozostali uczniowie mogą również mieć różnego rodzaju deficyty. Przepisy oświatowe nakładają jednak na nauczyciela obowiązek dostosowania swoich metod pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia.

Żeby uniknąć sytuacji, w której uczniowie lub ich rodzice będą mieli zastrzeżenia oraz pretensje o to, że nadpobudliwe dziecko jest „lepiej” traktowane od pozostałych dzieci w klasie, warto zastosować wobec całego zespołu strategie ułatwiające koncentrację oraz minimalizujące objawy nadruchliwości i impulsywności (Jerzak 2015, s. 13–39; Jerzak, Kołakowski 2015, s. 153–239).

— Bibliografia

- *About Dyslexia*, European Dyslexia Association, eda-info.eu/what-is-dyslexia [dostęp: 8.10.2016].
- Agevall, O. (2007), *The career of mobbing: emergence, transformation, and utilisation of a New Concept Institutionen för samhällsvetenskap*, Växjö: Växjö Universitet.
- Albiński, R., Elczewski, A. (2013), *Opis i prezentacja danych: tabele, wykresy i statystyki opisowe* [w:] S. Bedyńska, M. Cypryńska (red.), *Statystyczny drogowskaz, t. 1: Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Ambler, J.S., Neathery, J. (1999), *Education policy and inequality: some evidence from Europe*, „*Social Science Quarterly*”, 80 (1).
- Amini, M. (2005), *Identifying stressors and reactions to stressors in gifted and non-gifted students*, „*International Education Journal*”, 6, s. 136–140.
- Andere, E.M. (2014), *Teachers' Perspectives on Finnish School Education. Creating Learning Environments*, Nowy Jork: Springer.
- Araújo, M. (2007), *'Modernising the comprehensive principle': selection, setting and the institutionalization of educational failure*, „*British Journal of Sociology of Education*”, 28 (2).
- *Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries*, „*Educational Research*”, 48 (1).
- Arendt, H. (1994), *Understanding and politics (the difficulties of understanding)*, s. 307–308 za: Biesta, G. (2016), *Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world*, „*Journal of Educational Administration and History*”, 48 (20), s. 183–192, bit.ly/3485fnc [dostęp: 20.11.2019].
- Arnot, M., David, M., Weiner, G. (1999), *Closing the Gender Gap. Postwar Education and Social Change*, Oksford: Polity.

- Asher, S.R., Rose, A.J., Gabriel, S.W. (2001), *Peer Rejection in Everyday Life* [w:] M.R. Leary (red.), *Interpersonal Rejection*, Nowy Jork: Oxford University Press.
- Atkinson, M., Chojs, R.T. (2010), *Sztuka i nauka coachingu. Coaching krok po kroku*, przeł. A. Niedzielska, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo New Dawn.
- Babbie, E. (2003), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- *Badanie PricewaterhouseCoopers wykonane na zlecenie International Coach Federation, ICF Global Coaching Client Study Executive Summary* (2009), bit.ly/2X5GB3S [dostęp: 28.06.2019].
- Bakker, A.B. (2011), *An Evidence-Based Model of Work Engagement*, „Current Directions in Psychological Science”, 20 (4), s. 265–269.
- Bakker, A.B., Albrecht, S.L., Leiter, M.P. (2011), *Work engagement: Further reflections on the state of play*, „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 20 (1), s. 74–88.
- Ballantine, J.H. (1989), *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*, New Jersey: Routledge.
- Bardwick, J.M., Douvan, E. (1982), *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet* [w:] T. Hołówka (red.), *Nikt nie rodzi się kobietą*, Warszawa: Czytelnik.
- Barkley, R.A. (2009), *ADHD. Podjąć wyzwanie. Kompletny przewodnik dla rodziców*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Barlińska, J., Plichta, P., Pyżalski, J., Szuster, A. (2018), *Ich słowami – obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 17 (4), s. 82–115.
- Bartoszak, M. (2018), *Edukacja międzykulturowa w szkołach i jej znaczenie. Wyzwania współczesnej edukacji w ramach inicjatyw UE* [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, s. 286–301.
- Bartoszak, M. (2018), *Edukacja międzykulturowa w szkołach i jej znaczenie. Wyzwania współczesnej edukacji w ramach inicjatyw UE* [w:] S. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Bauman, Z. (2011), *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa: Agora.
- Baumeister, R.F., Leary, M.R. (1995), *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, „Psychological Bulletin”, 117, s. 497–529.

- Bedyńska, S., Książek, M. (2012), *Statystyczny drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Bedyńska, S., Rycielski, P. (2016), *Zagrożenie stereotypem, bezradność intelektualna a oceny szkolne dziewcząt z matematyki*, „Edukacja” 2016, 1 (136), s. 102–113.
- Benewicz, M., Prelewicz, A. (2018), *Coaching. Zestaw narzędzi*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Berendt, J., Sendor, M. (2013), *Dogadać się z dzieckiem. Coaching – empatia – rodzicielstwo*, Warszawa: CoJaNaTo.
- Białkowski, A. (2005), *Nowe trendy w edukacji muzycznej*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Białkowski, A. (2008), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa: Fundacja Polskiej Rady Muzycznej.
- Białkowski, A. (2012), *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działań* [w:] A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, s. 57–72.
- Biesta, G. (2016), *Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world*, „Journal of Educational Administration and History”, 48 (20), s. 183–192, bit.ly/3485fnc [dostęp: 20.11.2019].
- Blake, J.J., Lund, E.M., Zhou, Q., Kwok, O.-m., Benz, M.R. (2012), *National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States*, „School Psychology Quarterly”, 27 (4), s. 210–222.
- Bogdanowicz, M. (2007), *Świadomość dysleksji w Polsce – badania porównawcze* [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja. Problem znany czy nieznan*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 13–37.
- Bogdanowicz, M. (2011), *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bogdanowicz, M. (2012), *Diagnoza dysleksji rozwojowej* [w:] E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik Akademicki. Biblioteka logopedy*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 121–177.
- Bogdanowicz, M. (2015), *Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się*, „Psychologia Wychowawcza”, XLIX (LXIII), 7, s. 220–237.
- Bogdanowicz, M. (2017), *Zaburzenia komunikacji pisemnej – autorska propozycja modelu patomechanizmu dysleksji* [w:] A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, Gdańsk: Harmonia Universalis.

- Bogdanowicz, M., Jaklewicz, H., Loebel, W. (1969), *Próba analizy specyficznych zaburzeń czytania i pisanie*, „Psychiatria Polska”, 3, s. 297–301.
- Bogdanowicz, M., Sayles, A. (2004), *Rights of Dyslexic Children in Europe*, Gdańsk: Harmonia.
- Bonna, B., (2002), *Aktywność muzyczna rodzin wobec dzieci w świetle badań* [w:] A. Michalski (red.), *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Borowicz, R. (1978), *Procesy selekcji w szkole wyższej*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Borowicz, R. (1983), *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Borys, T. (2010), *Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju* [w:] *Problemy Ekorozwoju/ Problems of Sustainable Development*, 1, s. 59–70.
- Boski, P. (2010), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Botkin, J.M., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982), *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Boudon, R. (1993), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paryż: Colin.
- Bourdieu, P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2011), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Brannon, L. (2002), *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Braun, D. (2002), *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Brice, M., (2012), *Pedagogie de tous les possibles... La Rythmique Jaques-Dalcroze*, Genewa: Éditions Papillon.
- Brine, J. (2006), *Tales of the 50-somethings: selective schooling, gender and social class*, „Gender and Education”, 18 (4).
- Brown, R. (2006), *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, przeł. J. Suchecki, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. (2000a), *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. (2000b), *Psychologia wychowania* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, rozdz. 48, s. 227–257.

- Brzezińska, A.I., Czub, M., Kaczan, R. (2013), *Dziecko przedszkolne. Jakie jest? Jak możemy wspierać jego rozwój?*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Brzezińska, A.I., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014), *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja”, 2 (127), s. 37–52.
- Brzezińska, A.I., Matejczuk, J. (2013), *Po co przedszkole?*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 11, bit.ly/2OdoJFb [dostęp 12.04.2019].
- Brzeziński, J. (1996), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Brzeziński, Ł. (2014), *Coaching – możliwość wykorzystania w edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2 (25), s. 166–175.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2013), *(Poza) artykuł 12: partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych* [w:] A. Kordasiewicz, P. Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 27–71.
- Brzozowska, M. (2017), *Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 16 (2), bit.ly/378buJF [dostęp: 28.05.2019].
- Buckley, K., Winkel, R., Leary, M.R. (2004), *Reactions to acceptance and rejection: Effects of level and sequence of relational evaluation*, „Journal of Experimental Social Psychology”, 40, s. 14–28.
- Carrington, S., Campbell, M., Sagers, B., Vicig, F., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Hwang, Y.-S. (2017), *Recommendations of school students with autism spectrum disorder and their parents in regard to bullying and cyberbullying prevention and intervention*, „International Journal of Inclusive Education”, 21 (10), s. 1045–1064.
- Cheryan, S., Plaut, V.C., Davies, P.G., Steele, C.M. (2009), *Ambient belonging: how stereotypical cues impact gender participation in computer science*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 97 (6), s. 1045–1060.
- Chrzanowska, I., Jachimczak B. (2015), *Kompetencje współczesnych nauczycieli a praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole* [w:] J. Pyżalski (red.), *Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli*, bit.ly/2OgVNqS [dostęp: 6.07.2019].
- Ciżkowicz, B. (2001), *Diagnoza bezradności intelektualnej uczniów klas VI* [w:] M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A., Pilecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, s. 437–450.
- Ciżkowicz, B. (2009), *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Clark, M.A., Thompson, P., Vialle, W. (2008), *Examining the Gender Gap In Educational Outcomes In Public Education: Involving Pre-service School Counsellors and Teachers In Cross-Cultural and Interdisciplinary Research*, „International Journal for the Advancement Counselling” 2008, 30.
- Clouder, C., Heys, B., Matthes, M. (2009), *Improving the quality of childhood in the European Union – Current perspectives*, Bruksela: ECSWE (the European Council for Steiner Waldorf Education)–AfC-ENG (the Alliance for Childhood European Network Group).
- Collins, R. (1979), *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, Nowy Jork: Academic Press.
- Coppock, V., Haydon, D., Richter, I. (1995), *The Illusions of „Post-Feminism”. New Women, Old Myths*, Londyn: Taylor & Francis.
- Crandall, Ch.S. (2008), *Ideologia i potoczne teorie piętna: usprawiedliwienie piętnowania* [w:] T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Spółeczna psychologia piętna*, przeł. J. Radziecki, M. Szuster, T. Szustowa, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Critchley, M. (1970), *The Dyslexic Child*, Londyn: Heinemann Ltd.
- Crompton, R. (1998), *Class and Stratification. An Introduction to Current Debates*, Cambridge: Polity Press.
- Cronbach L.J., Meehl, P.E. (1955), *Trafność teoretyczna testów psychologicznych* [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 411–413.
- Croxford, L., Raffae, D. (2007), *Education markets and social class inequality. A comparison of trends in England, Scotland and Wales* [w:] R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat (red.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, vol. 2: Inequality in Education Systems, Dordrecht: Springer.
- Cybulska, R., Derewlana, H., Kacprzak, A., Pęczek, K., Łaska, B. (2017), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cybulska, R., Dryjańska, J., Gotlin, K., Kłoda, M., Pomorska, K., Pyzikiewicz, A. (2016), *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, bit.ly/2XvRfB1 [dostęp: 19.11.2019].
- Czapiński, J., Panek, T. (2004), *Diagnoza Społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa, www.diagnoza.com [dostęp: 28.11.2015].
- Czapiński, J., Panek, T. (2015), *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa, www.diagnoza.com [dostęp: 28.12.2015].

- Davidson, K.G., Lovell, T.A., Frank, B.W., Vibert, A.B. (2004), *Boys and Underachievement in the Canadian Context: No Proof for Panic* [w:] S. Ali, S. Benjamin, M. Mauthner (red.), *The Politics of Gender and Education. Critical Perspectives*, Nowy Jork: Palgrave.
- Debesse, M. (1996), *Etapy wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1991), *A motivational approach to self: Integration in personality*, „Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives to Motivation”, 38, s. 237–288.
- DeFilippis, M. (2018), *Depression in children and adolescents with autism spectrum disorder*, „Children”, 5 (9), s. 112.
- *Definition of Dyslexia*, International Dyslexia Association, dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia [dostęp: 8.10.2016].
- Delors, J. (1996), *Learning: the Treasure Within*, UNESCO Publishing, www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590 [dostęp: 15.11.2019].
- Delors, J. (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.
- Deptuła M., Borsich S. (2017), „Niebieskoocy w naszej szkole” – przewyżczanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej, „Studia Edukacyjne”, 46, s. 153–168.
- Deptuła, M. (2013), *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deptuła, M. (2015), *Poznanawanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV–VI*, „Studia Edukacyjne”, 37, s. 61–76.
- Deptuła, M., Potorska, A., Borsich, Sz. (2018), *Wczesna profilaktyka problemów w rozwoju psychospołecznym i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2013), Fifth Edition DSMV, przeł. i oprac. K. Grzywacz, Waszyngton: American Psychiatric Association.
- Dolata, R. (2008), *Szkoła, segregacje, nierówności*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R. (2014), *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*, t. 1 i 2, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, bit.ly/2NnZNFC [dostęp: 20.06.2016].
- Dolata, R., Grygiel, P., Jankowska, D.M., Jarnutowska, E., Jasińska-Maciążek, A., Karwowski, M., Modzelewski, M., Pisarek, J. (2015), *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, bit.ly/2N4Lnv7 [dostęp: 20.06.2016].

- Domański, H. (2004), *Struktura społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Domański, H. (2010), *Legitymizacja nierówności*, „Nauka”, 1.
- Dowiak, T. (1964), *Szkolnictwo i oświata w Polsce Ludowej* [w:] B. Suchodolski (red.), *Zarys pedagogiki*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Duckworth, A. (2016), *Upór. Potęga pasji i wytrwałości*, Łódź: Wydawnictwo Galaktyka.
- Durkheim, É (2015), *Wychowanie moralne*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Durkheim, É. (1999), *O podziale pracy społecznej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dweck, C. (2019), *Nowa psychologia sukcesu. Nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu*, Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Dyrda, B. (2000), *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dyrda, B. (2010), *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008), *Samooceńca i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Earnshaw, V.A., Reisner, S.L., Menino, D.D., Poteat, V.P., Bogart, L.M., Barnes, T.N., Schuster, M.A. (2018), *Stigma-based bullying interventions: A systematic review*, „Developmental Review”, 48, s. 178–200.
- *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa* (1998), Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Wydawnictwa UNESCO.
- *Edukacja i stratyfikacja społeczna* (2003), T. Gmerek (red.), Poznań: Wolumin.
- Epstein, D. (1998), *Real Boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'* [w:] D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, J. Maw (red.) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham: Open University Press.
- Erikson, E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Esposito, G., del Carmen Rostagno, M., Venuti, P., Haltigan, J.D., Messenger, D.S. (2014), *Brief Report: Atypical expression of distress during the separation*

- phase of the strange situation procedure in infant siblings at high risk for ASD*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 44 (4), s. 975–980.
- Fabjanowska-Micyk, Z. (2011), *Młodzieżowe orkiestry – po co komu takie granie?*, bit.ly/2OyzeOp [dostęp: 21.11.2019].
 - Faure, E. i in. (1975), *Uczyć się, aby być, przeł.* Z. Zakrzewska, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
 - Fazlagić, J. (2018), *Wspieranie rozwoju kreatywności wśród uczniów* [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, s. 248–268.
 - Federowicz, M., Sitek, M. (2011), *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
 - Fedyszak-Radziejowska, B. (2010), *Spółeczności wiejskie pięć lat po akcesji – sukces spóźnionej transformacji* [w:] J. Wilkin, I. Nurzyńska (red.), *Polska wieś 2010. Raport o stanie wsi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
 - Festinger, L. (1954), *A theory of social comparison processes*, „Human Relations”, 7.
 - Field, S., Kuczera, M., Pont, B. (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, Paryż: Organisation for Economic Co-operation and Development.
 - Fitoussi, J.-P., Rosanvallon, P. (2000), *Czas nowych nierówności*, Kraków: Znak.
 - Fletcher, K., Speirs-Neumeister, K. (2012), *Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students*, „Psychology in the Schools”, 49 (7), s. 668–677.
 - Flore, P.C., Wicherts, J.M. (2015), *Does stereotype threat influence performance of girls in stereotyped domains? A meta-analysis*, „Journal of School Psychology”, 53, s. 25–44.
 - Franken, R.E. (2006), *Psychologia motywacji*, przeł. M. Przyłipiak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 - Frieske, K.W. (1999), *Marginalność społeczna* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2: K–N, Warszawa: Oficyna Naukowa.
 - Frołowicz, E. (2015), *Jestem Inny! Muzyczna edukacja wczesnoszkolna a problematyka wielokulturowości*, „Aspekty Muzyki”, 5, s. 79–93.
 - Gage, N.A., Rose, C.A., Kramer, D.A. (2018), *When prevention is not enough: students' perception of bullying and school-wide positive behavior interventions and supports*, „Behavioral Disorders”, 45 (1), s. 29–40.
 - Gagné, F. (2017), *The integrated model of talent development (IMTD): From theory to educational applications* [w:] J.A. Plucker, A.N., Rinn, M.C., Makel (red.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice*, Waco, TX: Prufrock Press, s. 149–182.

- Gallwey, W.T. (2015), *Wewnętrzna gra: tenis. Mentalny trening w sporcie i życiu*, przeł. R. Madejczyk, Łódź: Wydawnictwo Galaktyka.
- Gałęcki, P., Pilecki, M., Rymaszewska, J., Szulc, A., Sidorowicz, S., Wciórka, J. (2018), *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych wydanie piąte. DSM-5*, Wrocław: Elsevier Urban & Partners.
- Garbarino, J. (1990), *Future directions* [w:] R.T. Ammerman, M. Hersen (red.), *Children at Risk: An Evaluation of Factors Contributing to Child Abuse and Neglect*, Nowy Jork: Plenum Press.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., Short-Camilla, C. (2004), *Bully-Proofing your school*, Longmont: Sopris West.
- Gaś, Z.B. (2006.), *Wybrane zagadnienia z problematyki wykluczenia społecznego*, Lublin: Stowarzyszenie Nadzieja.
- *Gender Gaps. Where Schools Still Fail Our Children* (1998), commissioned by the American Association of University Women Educational Foundation, researched by the American Institutes for Research, Waszyngton.
- Gibbons, S., Telhaj, S. (2007), *Are schools drifting apart? Intake stratification in English secondary schools*, „Urban Studies”, 44 (7).
- Giddens, A. (2006), *Socjologia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gimenez-Gualdo, A.-M., Arnaiz-Sanchez, P., Cerezo-Ramirez, F., Prodocimo, E. (2018), *Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention strategies in Primary and Secondary education*, „Comunicar”, 56, s. 29–38.
- Giroux, H. (1988), *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goffman, E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. J. Tokarska-Bakir, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gordon T. (2014), *Wychowanie bez porażek w praktyce*, przeł. E. Sujak, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Gorlach, K. (2004), *Socjologia obszarów wiejskich – problemy i perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gorlach, K., Nowak, P. (2010), *Co dała integracja polskiej wsi* [w:] J. Wilkin, I. Nurzyńska (red.), *Polska wieś 2010. Raport o stanie wsi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Granfosky, J. (1955), *Modification of Attitudes towards the Visibly Disabled*, Nowy Jork: Yeshiva University Press.
- Green, Ch., Y Chee, K. (2009), *Zrozumieć ADHD*, Warszawa: Wydawnictwo Laurum.

- Gromkowska-Melosik, A. (2015), *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Grubb, N., Field, S., Jahr, H.M., Neumüller, J. (2005), *Finland – Country Note. Equity in Education. Thematic Review*, Paryż: Organisation for Economic Co-operation and Development, www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf [dostęp: 23.10.2019].
- Grzegołowska-Klarkowska, H. (1986), *Mechanizmy obronne osobowości*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grzyb, B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gurian, M., Henley, P. (2001), *Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutek, G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hagerty, B.M.K, Lynch-Sauer, J., Patusky, K.L., Bouwsema, M. Collier, P. (1992), *Sense of belonging: a vital mental health concept*, „Archives of Psychiatric Nursing”, 6 (3), s. 172–177.
- Hagerty, B.M.K, Patusky, K.L. (1995), *Developing a Measure of Sense of Belonging*, „Nursing Research”, 44 (1), s. 9–13.
- Hagerty, B.M.K, Williams, R.A., Coyne, J.C., Early, M.R. (1996), *Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning*, „Archives of Psychiatric Nursing”, 10 (4), s. 235–244.
- Halinen, I., Sinko, P., Laukkanen, R. (2005), *A land of readers*, „Educational Leadership”, 63 (2).
- Hargreaves, D.H. (1978), *The two curricula and the community*, „International Journal of Research in Education”, 1 (1).
- Hart, R. (1992), *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*, Florencia: UNICEF International Child Development Centre, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf [dostęp: 20.06.2019].
- Harter, J.K., Schmidt, F.L., Hayes, T.L. (2002), *Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis*, „Journal of Applied Psychology”, 87 (2), s. 268–279.
- Heininger, J.E., Weiss, S.K. (2005), *Od chaosu do spokoju*, Poznań: Media Rodzina.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

- Hernik, K., Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M., Wichrowski, A. (2014), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hertzog, N.B. (2017), *Designing the learning context in school for talent development*, „Gifted Child Quarterly”, 61, s. 219–228.
- Hinshelwood, J. (1900), *Letter, Word and Mind-Blindness*, Londyn: H.K. Lewis.
- Hinshelwood, J. (1917), *Congenital Word-Blindness*, Londyn: H.K. Lewis & Co.
- Hirsch, F. (1976), *Social limits to growth*, Cambridge, MA–Londyn: Harvard University Press.
- Hodges, E., Perry, D. (1999), *Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 76 (4), s. 677–685.
- Hoff Sommers, Ch. (2000), *The War Against Boys, How Misguided Feminism is Harming Our Young Men*, Nowy Jork: Simon & Schuster.
- Hong, J.S., Peguero, A.A., Espelage, D.L. (2018), *Experiences in bullying and/or peer victimization of vulnerable, marginalized, and oppressed children and adolescents: An introduction to the special issue*, „American Journal of Orthopsychiatry”, 88 (4), s. 399–401.
- Hopper, E. (1971), *Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non-mobility in industrial societies: a theoretical discussion* [w:] E. Hopper (red.), *Readings in the Theory of Educational Systems*, Londyn: Hutchinson.
- Hornowska, E. (2014), *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hornowska, E. (2014), *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Howlin, P. (2004), *Autism and Asperger syndrome: Preparing for adulthood*, Nowy Jork: Routledge.
- Humphrey, N. (2008), *Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools*, „Support for Learning”, 23 (1), s. 41–47.
- Humphrey, N., Hebron, J. (2015), *Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a 'state of the field' review*, „International Journal of Inclusive Education”, 19 (8), s. 845–862.
- Hymer, B.J. (2012), *An act of GRACE? What do contemporary understandings in psychology have to contribute to the future of gifted education?*, „Gifted Education International”, 29, s. 108–124.

- Insoo, O., Moss, J.M. (2012), *School Bullying of Students with Special Needs: Counseling Issues and Effective Interventions*, „Journal Of Asia Pacific Counseling”, 2 (2), s. 147–160.
- Ireson, J., Hallam, S., Hurley, C. (2005), *What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?*, „British Educational Research Journal”, 31 (4).
- Jackson, D. (1998), *Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations* [w:] D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, J. Maw (red.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham: Open University Press.
- Janicka, M. (2015), *Dane Demograficzne*, Warszawa: Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, bit.ly/2PRHRWK [dostęp: 18.02.2019].
- Januszewska, E., Markowska-Manista, U. (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jaskulska, S., Poleszak, W. (2015), *Peer Exclusion* [w:] J. Pyżalski (red.), *Educational and Socio-Cultural Competences of Contemporary Teachers. Selected Issues*, Łódź: The Q studio, s. 130–148.
- Jaskulska, S., Poleszak, W. (2015), *Wykluczenie rówieśnicze*, Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji.
- Jaworowska, A., Marczak, A., Ciechanowicz, A., Stańczak, J., Zalewska, E. (2005), *Popularny kwestionariusz inteligencji emocjonalnej*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jedliński, K. (2000), *Trening interpersonalny*, Warszawa: W.A.B.
- Jencks, Ch. (1975), *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Harmondworth: Penguin.
- Jerzak, M. (2016), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jerzak, M., Kołakowski, A. (2014), *ADHD w szkole. Jak pracować z dzieckiem z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2009), *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kaliszewska, M. (2015–2016), *O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w cyklu życia E.H. Eriksona*, „Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy”, 1/2, s. 60–70.
- Karwowska-Struczyk, M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Kaufman, T.M.L., Huitsing, G., Veenstra, R., Kretschmer, T. (2018), *Why does a universal anti-bullying program not help all children? Explaining persistent victimization during an intervention*, „Prevention Science”, 19 (6), s. 822–832.
- Kerr, N.L., Levine, J.M. (2008), *The Detectin of Social Exclusion. Evolution and Beyond*, „Group Dynamics: Theory, Research, and Practice”, 12 (1), s. 39–52.
- Kędra, M., Zatorska, M. (2015), *Razem z dzieckiem*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kickbusch, I. (2012), *Learning for Well-being. A Policy Priority for Children and Youth in Europe. A process for change*, Amsterdam: Universal Education Foundation.
- Klin, A., Volkmar, F., Sparrow, S. (2000), *Asperger Syndrome*, Nowy Jork: The Guilford Press.
- Knopik, T. (2018a), *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Knopik, T. (2018b), *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Koch, S.C., Müller, S.M., Sieverding, M. (2008), *Women and computers. Effects of stereotype threat on attribution of failure*, „Computers & Education”, 51, s. 1795–1803.
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G.W., Kochel, K.P. (2009), *A child and environment framework for studying risk for peer victimization* [w:] M.J. Harris (red.), *Bullying, Rejection, and Peer Victimization*, Nowy Jork: Springer Publishing Company.
- Koć-Seniuch, G. (2006), *Dialog* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kołaczek, B. (2004), *Dostęp młodzieży do edukacji: zróżnicowanie, uwarunkowania, wyrównanie szans*, Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kołakowski, A., Pisula, A. (2011), *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kołakowski, A., Pisula, A. (2018), *Sposób na trudne dziecko. Niezbędnik dla rodziców, nauczycieli i terapeutów*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kołakowski, A., Wolańczyk, T., Pisula, A., Skotnicka, M., Bryńska, A. (2007), *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kołodziejczyk, W., Polak, M. (2011), *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa: Instytut Obywatelski.
- *Kompetencje coachingowe* (2019), icf.org.pl/kompetencje [dostęp: 30.06.2019].

- *Komunikat Ja – Twoje emocje i potrzeby. Po co i jak go zastosować?* (2018), bit.ly/2L3eHk7 [dostęp: 30.06.2019].
- Konarzewski, K. (1995), *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Warszawa: Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk [za:] E. Mandal, (2000), *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Konstytucja RP (1997), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU19970780483> [dostęp: 25.06.2019].
- *Konstytucja RP* (1997), prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU19970780483 [dostęp: 5.08.2019].
- Konwencja o prawach dziecka (1989), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19911200526> [dostęp: 25.06.2019].
- Korkemäki, R.-L. (2006), *Finnish teacher education: preparing teacher students for early literacy education* [w:] R. Jakku-Sivhonen, H. Niemi (red.), *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Kostełto, H. (2011), *Przesłanie „Pedagogiki uciśnionych” Paola Freire*, „Forum Oświatowe”, 2.
- Kozielecki, J. (2007), *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kruglanski, A.W., Mayselless, O. (1990), *Classic and current social comparison research: Expanding the perspective*, „Psychological Bulletin”, 108 (2), s. 195–208.
- Krzyżanowska, A. (2019), *Dzieci nie ryby. Mają głos!*, „Europa dla Aktywnych”, 1, s. 20–21.
- Kukiełka-Pucher, D. (2009), *Kompetencje profesjonalnego coacha* [w:] M. Sidor-Rządowska (red.), *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Kraków: Wolters Kluwer Polska, s. 67–82.
- Kumpulainen, K., Lankinen, T. (2012), *Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education* [w:] H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi (red.), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Rotterdam: Springer.
- Kupaj, L. (2018), *Coaching w edukacji. Innowacje na rzecz rozwoju* [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, s. 430–446.
- Kupaj, L., Krysa, W. (2014), *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Warszawa: Wolters Kluwer.

- Kupaj, L., Krysa W. (2017), *Preferencje motywacyjne uczniów na różnych poziomach edukacyjnych*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Kutiak, K. (2000), *Rodzinne wartości wychowawcze podkarpackiej wsi (na przykładzie rodzin Bukowska)*, Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie.
- Kuzak, K. (2017), *Relacja coach – klient jako fundamentalny element procesu coachingowego. Dlaczego i w jaki sposób warto zadbać o relację z klientem?*, „Coaching Review”, 1 (9), s. 95–105.
- Kwiatkowski, S.M. (2018), *Nowoczesne doradztwo w szkołach: predyspozycje uczniów a ich przyszłość zawodowa* [w:] M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, s. 190–204.
- Kwiecińska-Zdrenka, M. (2004), *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński, Z. (1975), *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwieciński, Z. (1980), *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kwieciński, Z. (1982), *Konieczność, niepokój, nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Kwieciński, Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*, Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk.
- Kwieciński, Z. (2002a), *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2002b), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, przedruk w: *Pedagogie postu* (2012), Kraków: Impuls, s. 289–363.
- Kwieciński, Z. (2005), *Wolność czy równość? Spory o sprawiedliwość w oświacie*, „Debata Edukacyjna”, 1, s. 8–12.
- Kwieciński, Z. (2007a), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (2007b), *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje Edukacyjne*, „Nauka”, 4, s. 35–42.
- Kwieciński, Z. (2019), *Równość szans i społeczna nierówność szans edukacyjnych* [w:] M.J. Szymański (red.), *Krótkie wykłady z socjologii edukacji*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Lamb, S. (1997), *Gender differences in mathematics participation: an Australian perspective*, „Educational Studies”, 1 (23).

- Le Bon, G. (2010), *Psychologia tłumu*, Warszawa: Wydawnictwo Hachette.
- Leary, M.R. (2001), *Interpersonal Rejection*, Nowy Jork: Oxford University Press.
- Leary, M.R., Cottrell, C.A., Phillips, M. (2001), *Deconfounding the effects of dominance and social acceptance on self-esteem*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 81, s. 898–909.
- Leary, M.R., Kowalski, M., Smith, L., Phillips, S. (2003), *Teasing, Rejection and Violence: Case Studies of the School Shootings*, „Aggressive Behaviour”, 29, s. 202–214.
- Leary, M.R., Tambor, E.S., Terdal, S.K., Downs, D.L. (1995), *Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 68, s. 518–530.
- Leary, M.R., Twenge, J.M., Quinlivan, E., (2006), *Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression*, „Personality and Social Psychology Review”, 10, s. 111–132.
- Ledzińska, M. (2010), *Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje* [w:] A. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 63–82.
- Lenczewska, J. (2004), *Świadomość problematyki dysleksji rozwojowej w społeczeństwie polskim. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Marty Bogdanowicz*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Levine, D.U., Levine, R.F. (1996), *Society and Education*, Boston: Allyn & Bacon.
- Lewowicki, T. (2001), *Młodzież i dorośli – tradycje oraz nowe konflikty i nadzieje* [w:] R. Kwiecińska, M., Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej, s. 11–16.
- Limont, W. (2011), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., Thomson, N. (2014), *Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms*, „International Journal of Inclusive Education”, 18 (2), s. 101–122.
- Linna, H. (2005), *Case study: a reader-friendly school*, „Educational Leadership”, 63 (2).
- Linnakylä, P. (2004), *Finnish education – reaching high quality and promoting equity*, „Education Review”, 17 (2).
- Linnakylä, P., Välijärvi, J. (2005), *Secrets to literacy success: the Finnish story*, „Education Canada”, 45 (3).

- Little, L. (2004), *Victimization of children with disabilities* [w:] K.A. Kendall-Tackett (red.), *Health consequences of abuse in the family: A clinical guide for evidence-based practice*, Waszyngton: American Psychological Association, s. 95–108.
- Lo, C.O., Porath, M., Yu, H., Chen, Ch., Tsai, K., Wu, I. (2019), *Giftedness in the Making: A Transactional Perspective*, „Gifted Child Quarterly”, 63 (3), s. 172–184.
- Lockwood, P.L., Bird, G., Bridge, M., Viding, E. (2013), *Dissecting empathy: high levels of psychopathic and autistic traits are characterized by difficulties in different social information processing domains*, „Frontiers in Human Neuroscience”, 7, s. 760.
- Lundy, L. (2007), *Voice is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, „British Educational Research Journal”, 33 (6), s. 927–942 [za:] Polkowski, T., *Model partycypacji dzieci w pieczy zastępczej*, bit.ly/2Qo8cfe [dostęp: 27.06.2019].
- Ławrowska, R. (2005), *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo ZamKor.
- Ławrowska, R. (2014), *Wprowadzenie dziecka w kulturę muzyczną: aktualne uwarunkowania systemowe i propozycje metodyczne*, „Aspekty Muzyki”, 2, s. 74–83.
- Łobocki, M. (2011), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków: Impuls.
- Maag, J.W., Katsiyannis, A. (2012), *Bullying and Students with Disabilities: Legal and Practice Considerations*, „Behavioral Disorders”, 37 (2), s. 78–86.
- Määttä, K., Uusiautti, S. (2013), *Introduction: how do the Finnish family policy and early education system support the well-being, happiness, and success of families and children* [w:] K. Määttä, S. Uusiautti (red.), *Early Child Care and Education in Finland*, Londyn: Routledge.
- Macey, W.H., Schneider, B. (2008), *The Meaning of Employee Engagement*, „Industrial and Organizational Psychology”, 1 (1), s. 3–30.
- Madeja-Bień, K., Gamian-Wilk, M. (2017), *Wybrane skutki wykluczenia społecznego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 20, 4 (80), s. 45–58.
- Majer, A., Starosta, P. (2004), *Wokół socjologii przestrzeni*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- *Mały Kolberg*, Akademia Kolberga, www.akademiakolberga.pl/project/malykolberg [dostęp: 09.07.2019].
- *Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej* (2006), www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf [dostęp: 30.06.2019].

- Marciniak, Ł.T. (2009), *Pojęcie i odmiany coachingu* [w:] M. Sidor-Rządkowska (red.), *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Kraków: Wolters Kluwer, s. 19–40.
- Marini Z., Fairbairn L., Zuber R. (2001), *Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multidimensional bullying identification model*, „Developmental Disabilities Bulletin”, 29 (2), s. 170–195.
- Marody, M. (1976), *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Martino, W., Pallotta-Chiarolli, M. (2007), *Schooling, Normalisation, and Gendered Bodies: Adolescent Boys' and Girls' Experiences of Gender and Schooling* [w:] D. Thiessen, A. Cook-Sather (red.), *International Handbook of Student Experience In Elementary and Secondary School*, Amsterdam: Springer.
- Matejczuk, J. (2014), *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Matthews, G., Jones, D.M., Chamberlain, A.G. (1990), *Refining the measurement of mood: The UWIST mood adjective checklist*, „British Journal of Psychology”, 81, s. 17–42.
- Matyjas, B. (2010), *Szanse edukacyjne i zawodowe dzieci ze środowiska wiejskiego*, „Edukacja”, 4 (112).
- Matyjas, B. (2012), *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Kraków: Impuls.
- Matyjas, B. (2017), *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa: Difin.
- Mazurowska, A. (2018), *Edukacja dla sukcesu społecznego. Prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Mądrzycki, T. (1977), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mc An Ghail, M. (1994), *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*, Buckingham: Open University Press, s. 59 [za:] D. Jackson, *Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations* [w:] D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, J. Maw (red.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham: Open University Press.
- Meighan, R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Melosik, Z. (2002a), *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] W. Burszta, A. de Tchorzewski, *Edukacja w czasach popkultury*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

- Melosik, Z. (2002b), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik, Z. (2003a), *Dyskryminacja w walce z dyskryminacją? Kontrowersje wokół „działań afirmatywnych” w Stanach Zjednoczonych* [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań: Wolumin.
- Melosik, Z. (2003b), *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji* [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań: Wolumin.
- Michalkiewicz-Waloszek, J. (2019), *Równe szanse, sprawiedliwy start*, „Europa dla Aktywnych”, 2, s. 14–15, bit.ly/2COw18c [dostęp: 30.06.2019].
- Miles, S., Singal, N. (2010), *The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity*, „International Journal of Inclusive Education”, 14 (1), s. 1–15.
- Millard, E. (1997), *Differently Literate. Boys, Girls and the Schooling of Literacy*, Londyn: Routledge.
- Misiak, W. (1999a), *Miasto* [w:] T. Pilch, W. Lalak (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Misiak, W. (1999b), *Wieś – środowisko wychowawcze* [w:] T. Pilch, W. Lalak (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mithaug, D.E. (1996), *Equal Opportunity Theory*, Thousand Oaks–Londyn: Sage.
- Miyahara, M., Piek, J. (2006), *Self-Esteem of Children and Adolescents with Physical Disabilities: Quantitative Evidence from Meta-Analysis*, „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, 18 (3), s. 219–234.
- Mock, D.R., Kauffman, J.M. (2005), *The Delusion of Full Inclusion* [w:] J.W. Jacobson, R.M. Foxx, J.A. Mulick (red.), *Controversial therapies for developmental disabilities: Fad, fashion and science in professional practice*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, s. 113–128.
- Morbitzer, J. (2006), *Społeczeństwo informacyjne* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Moss, G. (2008), *Gender and Literacy* [w:] B.V. Street, N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 2, b.m.w.: Springer.
- Muszyńska, J., Danilewicz, W., Bajkowski, T. (2013), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- *Myśl w ruchu – I edycja* (2013), Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, imit.org.pl/artykul/740 [dostęp: 9.07.2019].

- National Center for Educational Statistics (2006), Table 402. Average mathematics literacy, reading literacy, and science literacy scores of 15-year-old students, by sex and country, <http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09-402.asp> [dostęp: 11.11.2019].
- Neihart, M. (1999), *The impact of giftedness on psychological wellbeing: What does the empirical literature say?*, „Roeper Review”, 22, s. 10–17.
- Newman, K. (2004), *Rampage: The Social Roots of School Shootings* by Katherine S. Newman, Cybelle Fox, David Harding, Jal Mehta, and Wendy Roth, Nowy Jork: Basic Books.
- Niemi, H. (2014), *Purposeful policy and practice for equity and quality – A Finnish Case* [w:] S.K. Lee, W.O. Lee, E.L. Low (red.), *Educational Policy Innovations. Levelling Up Sustaining Educational Achievement*, Singapur: Springer.
- *Niepełnosprawność w liczbach* (2017), bit.ly/2riil2R [dostęp: 18.02.2019].
- *Niesprawiedliwy Start: nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysoko rozwiniętych* (2018), Innocenti Report Card 15, Florencja: UNICEF Office of Research.
- Nikitorowicz, J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- *No Child Is Left Behind Act* (2001), bit.ly/2BKHfd6 [dostęp: 25.06.2019].
- Nowak, A. (2012), *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowak, S. (1973), *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych* [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 17–87.
- O'Connor, K. (2012), *Auditory processing in autism spectrum disorder: a review*, „Neuroscience & Biobehavioral Reviews”, 36 (2), s. 836–854.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008), *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Delfin.
- Olweus, D. (1998), *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa: Czarna Owca.
- Olweus, D., Limber, S. (2018), *Some problems with cyberbullying research*, „Current Opinion in Psychology”, 19, s. 139–143.
- Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk, A., Wójcik, M. (2009), *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I–II*, Warszawa: Instytut Psychologii i Psychiatrii, bit.ly/2qkGIC9 [dostęp: 15.07.2019].
- *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018* (2018), Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

- Ouellette-Kuntz, H., Berge, P., Brown, H., Arsenault, E. (2010), *Public Attitudes towards individuals with intellectual disabilities as Measured by Concept of Social Distance*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, 23 (2), s. 132–142.
- Papież, J. (2006), *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*, Kraków: Impuls.
- Papież, J. (2007), *Środowisko wiejskie* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Papież, J. (2009), *Szkoła jako miejsce wykluczenia i marginalizacji społecznej*, „Studia Elbląskie”, 10, s. 299–311.
- Parsons, T. (1969), *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Parsons, T. (1972), *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pentecost, D. (2005), *Wychować dziecko z ADD i ADHD*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Peters, R.S. (1970), *Ethics and Education*, Londyn: Allen & Unwin.
- Peters, S., Matthews, M.S., McBee, M.T., McCoach, D.B. (2014), *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs*, Waco, TX: Prufrock Press.
- Pfeiffer, S., Shaunessy-Dedrick, E., Foley-Nicpon, M. (2018), *APA handbook of giftedness and talent*, Waszyngton: American Psychological Association.
- Pffifner, L. (2004), *Wszystko o ADHD*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Pielecki, A. (2013), *Zmiany postaw młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.
- Piketty, T. (2015), *Kapitał w XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Pilch, T. (2007), *Środowisko lokalne* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T. (red.) (2016), *Uczniowie na drogach Warmii i Mazur. Narodziny nierówności*, Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP.
- Pilcher, J., Whelehan, I. (2004), *50 Key Concepts In Gender Studies*, Londyn: Sage.
- PISA Raport (2009), *Wyniki badania w Polsce*, bit.ly/2WRYgMs [dostęp: 25.05.2019].
- PISA Raport (2015), *Wyniki badania w Polsce*, bit.ly/32kSq78 [dostęp: 25.05.2019].

- Pisula, A., Wolańczyk T. (2005), *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej* [w:] T. Wolańczyk, J., Komender, *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Plichta, P. (2010), *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny* [w:] J., Pyżalski, E., Roland (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi–Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger.
- Plichta, P. (2016), *Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 15 (1), s. 27–52.
- Plichta, P. (2017), *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Plichta, P., Jagoszewska I., Gładyszewska-Cylulko, J., Szczupał, B., Drzazga A., Cytowska, B. (2017), *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Płatos, M. (2016), *Ogólnopolski Spis Autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*, Warszawa: Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”.
- Poczta, W. (2010), *Przemiany w rolnictwie* [w:] J. Wilkin, I. Nurzyńska (red.), *Polska wieś 2010. Raport o stanie wsi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Polkowski, T., *Model partycypacji dzieci w pieczy zastępczej*, bit.ly/2Qo8cfe [dostęp: 27.06.2019].
- Potembska, E., Dworzański, W., Pawłowska, B. (2009), *Palenie papierosów a sposoby radzenia sobie ze stresem u młodzieży gimnazjalnej*, „Badania nad schizofrenią”, X (10), s. 342–346.
- Potulicka, E. (1996), *Nowa Prawica a edukacja, cz. II: Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Poznań–Toruń: Edytor.
- Potulicka, E. (2010a), *Hayek o edukacji* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Potulicka, E. (2010b), *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Potulicka, E. (2010c), *Zagrożenia globalizacji: fundamentalizm rynkowy oraz inkorporacja edukacji* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Przechłowski, K. (1968), *Miasto i wychowanie* [cyt. za:] K. Segiet, *Miasto* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Przychodzińska, M. (2012), *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury muzycznej* [w:] A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, s. 13–28.
- Pużyński, S., Wciórka, J. (2000), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, Kraków: Vesalius.
- Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J. (2014), *Co działa w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej?*, bit.ly/2KJDiur [dostęp: 13.07.2019].
- Pyżalski, J. (2016a), *Jak sprawić, by uczniowie w klasie czuli się bezpiecznie?*, bit.ly/2NWDbgI [dostęp: 20.06.2019].
- Pyżalski, J. (2016b), *Jak uczyć i wspierać współpracę w klasie?*, bit.ly/33VgVJN [dostęp: 20.06.2019].
- Pyżalski, J. (2019), *Elektroniczna przemoc rówieśnicza (cyberprzemoc)* [w:] J. Pyżalski, A., Zdrodowska, Ł., Tomczyk, K., Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Pyżalski, J., Plichta, P. (2015), *Wsparcie ze strony szkoły, do której uczęszcza dziecko* [w:] *Raport końcowy: Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat*, J. Pyżalski, D. Podgórska-Jachnik (red.), Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, s. 85–121.
- *Raport o stanie oświaty w PRL (1973)*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- *Raport o stanie wsi. Polska wieś 2018 (2018)*, Warszawa: Fundacja na rzecz Rozwoju Polskiego Rolnictwa – Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- *Raport o stanie wsi. Polska wieś 2018*, <https://www.fdpa.org.pl/polska-wies-2018> [dostęp: 20.02.2019].
- *Raport. Geneza Coachingu 2019*, bit.ly/332IOOO [dostęp: 17.11.2019].
- Ratajczyk, A., Mielcarek, M. (2014), *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wiek przedszkolny* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, seria IV, t. 2, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rawls, J. (1994), *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Reay, D. (2001), *Finding or losing yourself?: working-class relationships to education*, „Journal of Education Policy”, 16 (4).
- Reay, D. (2006), *The zombie stalking English schools: social class and educational inequality*, „British Journal of Educational Studies”, 54 (3).
- Reijntjes, A.H.A., Thomaes, S.C.E., Boelen, P.A., van der Schoot, M., Orobode Castro, B., Telch, M.J. (2011), *Delighted when approved by others, to pieces when rejected: Children's social anxiety magnifies the linkage between self- and other-evaluations*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 52 (7), s. 774–781.
- Reinikainen, P. (2006), *Amazing PISA results in Finnish comprehensive schools* [w:] G.N. Marks (red.), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Rotterdam: Springer.
- Resnick Handler, B., Silverberg, L.A., Hall, R.M. (1996), *The Chilly Classroom Climate. A Guide to Improve the Education of Women*, Waszyngton: National Association for Women in Education.
- Rhoades, G. (1987), *Folk norms and school reform: English secondary schools*, „Sociology of Education”, 60 (1).
- Rigby, K. (2010), *Fogging*, bit.ly/2Oiphop [dostęp: 20.06.2019].
- Rigby, K., Slee, P. (1999), *Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support*, „Suicide & Life-Threatening Behavior”, 29 (2), s. 119–130.
- Robertson, A.E., Simmons, D.R. (2013), *The relationship between sensory sensitivity and autistic traits in the general population*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 43 (4), s. 775–784.
- Roland, E., Vaaland, G.S. (2010), *Program ZERO. Całościowe podejście do bullingu w szkole* [w:] J. Pyżalski, E. Roland (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi; Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger, bit.ly/2NT5UDo [dostęp: 13.07.2019].
- Rose, C.A., Espelage, D.L., Monda-Amaya, L.E., Shogren, K.A., Aragon, S.R. (2015), *Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors*, „Journal of Learning Disabilities”, 48 (3), s. 239–254.
- Rose, C.A., Esplage, D. (2012), *Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders*, „Behavioral Disorders”, 37 (3), s. 133–148.
- Rose, C.A., Forber-Pratt, A.J., Espelage, D.L., Aragon, S.R. (2013), *The influence of psychosocial factors on bullying involvement of students with disabilities*, „Theory Into Practice”, 52 (4), s. 272–279.

- Rosenberg, M. (1965), *Society and the Adolescent Self-image*, Princeton: Princeton University Press.
- Rowan, L., Knobel, M., Bigum, Ch., Lankshear, C. (2003), *Boys, Literacies and Schooling. The Dangerous Territories of Gender Based literacy Reform*, Buckingham–Philadelphia: Open University Press.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (2017), prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU20170000356 [dostęp: 25.06.2019].
- Runswick-Cole, K., Goodley, D. (2013), *Resilience: a disability studies and community psychology approach*, „Social and Personality Psychology Compass”, 7, s. 67–78.
- Ryan R., Deci E. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist”, 55, 1, s. 68–78.
- Sacher, W.A. (2012), *Pedagogika muzyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sadker, D., Sadker, M. (2004), *Gender Bias: From Colonial America to Today's Classrooms* [w:] J.A. Banks, Ch.A. McGee Banks (red.), *Multicultural Education, Issues and Perspectives*, Nowy Jork: Wiley.
- Salmivalli, Ch. (2010), *Consequences of school bullying and violence*, bit.ly/32QAKRn [dostęp: 20.06.2019].
- Salomone, R.C. (2003), *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling*, New Haven–Londyn: Yale University Press.
- Sartori, G. (1998), *Teoria demokracji*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sciutto, M., Richwine, S., Mentrikoski, J., Niedzwiecki, K. (2012), *A qualitative analysis of the school experiences of students with Asperger syndrome*, „Focus on Autism & Other Developmental Disabilities”, 27 (3), s. 177–188.
- Segiet, K. (2004), *Miasto* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Segiet, W. (2013), *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

- Sentenac, M., Gavin, A., Gabhainn, S.N., Molcho, M., Due, P., Ravens-Sieberer, U., Godeau, E. (2013), *Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries*, „European Journal of Public Health”, 23 (3), s. 421–426.
- Sękowski, A. (2000), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Sękowski, A., Knopik, T. (2014), *Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych*, „Chowanna”, 2 (43), s. 95–110.
- Sidor, B. (2006), *Psychospołeczne funkcjonowanie młodzieży posiadającej rodzeństwo z niepełnosprawnością umysłową*, „Szkoła Specjalna”, 1, s. 3–18.
- Siegel, H. (2010), *Critical Thinking* [w:] P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 4, Oxford: Elsevier.
- Simola, H. (1998), *Decontextualizing teachers' knowledge: Finnish didactics and teacher education curricula during the 1980s and 1990s*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, 42 (4).
- Simola, H. (2005), *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education*, „Comparative Education”, 41 (4).
- Smith, P.K. (2019), *The Psychology of School Bullying*, Londyn: Taylor & Francis.
- Smith, P.K., Sharp S. (red.) (1994), *School bullying: Insights and perspectives*, Londyn: Routledge.
- Smolińska-Theiss, B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Solsken, J. (1993), *Literacy, Gender and Work In Families and In School*, Nowy Jork: Ablex Publishing Corporation.
- Soulières, I., Dawson, M., Samson, F., Barbeau, E.B., Sahyoun, C.P., Strangman, G.E., Zeffiro, T.A., Mottron, L. (2009), *Enhanced visual processing contributes to matrix reasoning in autism*, „Human brain mapping”, 30 (12), s. 4082–4107.
- Spionek, H. (1965), *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Stachura, K., Garven, F. (2007), *A national survey of occupational therapy students' attitudes to disabled people*, „Clin Rehabilitation”, 21 (5), s. 442–449.
- Stanisław, A. (2006), *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem Statistica PL na przykładach z medycyny, t. 1: Statystyki podstawowe*, Kraków: StatSoft.
- Stanisław, A. (2007), *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem Statistica PL na przykładach z medycyny, t. 3: Statystyki podstawowe*, Kraków: StatSoft.

- Steele, C.M., Aronson, J. (1995), *Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 69, s. 797–811.
- Stepaniuk, J. (2017), *Uczeń odmienny kulturowo w szkole – problem czy wyzwanie edukacyjne?* [w:] U. Markowska-Manista, B. Pasamonik, *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sternberg, R. (2010), *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life* [w:] R. Sternberg, D. Preiss (red.), *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*, Nowy Jork: Springer Publishing Company, s. 403–440.
- Stochmiałek, J. (2011), *Edukacja międzykulturowa wobec zjawisk wykluczenia społecznego i piętna*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, XVII.
- Stoltzfus, T. (2012), *Sztuka zadawania pytań w coachingu. Jak opanować najważniejszą umiejętność coacha?*, przeł. B. Olechnowicz, Cieszyn: Atos Media.
- Strelau, J., Doliński, D. (2008), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Swann, J. (1998), *Language and gender: who, if anyone, is disadvantaged by what?* [w:] D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, J. Maw (red.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham: Open University Press.
- Szacki, J. (2002), *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szafraniec, K. (2011), *Młodzi 2011*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szafraniec, K. (2011), *Raport: Młodzi 2011*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szalek, A. (1996), *Znajomość problemu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci w społeczeństwie polskim. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Marty Bogdanowicz*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczepański, M.S. (1989), *Modernizacja, rozwój zależny, rozwój endogeny. Socjologiczne studium teorii rozwoju społecznego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szkudlarek, T. (2000), *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szkudlarek, T. (2007), *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności* [w:] J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych: nierówności spo-*

łeczne w refleksji humanistycznej, Warszawa: Eneteia Wydawnictwo Psychologii Kultury, s. 31–52.

- Szmidt, K.J. (2018), *Kreatywność a standaryzacja: pedagogika twórczości i jej postulaty pod adresem współczesnej szkoły* [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, s. 228–246.
- Sztompka, P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Szymańska, J. (2012), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, bit.ly/2NTafXa [dostęp: 15.07.2019].
- Szymański, M.J. (1973), *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szymański, M.J. (1988), *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szymański, M.J. (1996), *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szymański, M.J. (2001), *Kryzys i zmiana: studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Szymczak, M. (1981), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ścibor-Rylski, M. (2013), *Miary związku między zmiennymi – współczynnik korelacji* [w:] S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz, t. 1: Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Śliwerski, B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Śliwerski, B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Śniegulska, A. (2003), *Dylematy edukacji w obliczu problemów XXI wieku* [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i w perspektywie*, t. 3, Białystok: Trans Humana.
- Tannenbaum, A.J. (1986), *Giftedness: a Psychosocial Approach* [w:] R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 21–52.
- Taylor, Ch. (2000), *Kilka refleksji o solidarności*, „Znak”, 543 (8).
- Teranishi, R., Briscoe, K. (2006), *Social capital and the racial stratification of college opportunity* [w:] J.C. Smart (red.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, XXI, Dordrecht.

- *The Lundy model of child participation*, bit.ly/2qVETGe [dostęp: 15.05.2019].
- Therborn, G. (2015), *Nierówność, która zabija. Jak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tirri, K., Puolimatka, T. (2000), *Teacher authority in schools: a case study from Finland*, „Journal of Education for Teaching”, 26 (2).
- Tischner, J. (1981), *Etyka solidarności*, Kraków: Znak.
- Titus, J.J. (2004), *Boy Trouble: Rhetorical flaming of boys' underachievement*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, 25 (2).
- Toom, A., Husu, J. (2012), *Finnish teachers as 'makers of the many': balancing between broad pedagogical freedom and responsibility* [w:] G.N. Marks (red.), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Rotterdam: Springer.
- Torończak, E. (2013), *Wartość dialogu pedagogicznego w „społeczeństwie informacyjnym*, „Paedagogia Christiana”, 2 (32), s. 91–102.
- Torończak, E. (2015), *Coaching: innowacja na rzecz rozwoju*, „Europa dla Aktywnych”, 3, s. 8.
- Torończak, E. (2018), *Wstrzymać nauczycieli i ruszyć uczniów*, „Europa dla Aktywnych”, 3, s. 14–15.
- Trow, M. (2007), *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII* [w:] J.J.F. Forest, P.G. Altbach (red.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht: Springer.
- Tyluś, U. (2016), *Ubóstwo dzieci i młodzieży w środowisku wiejskim*, Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny.
- Tyszcza, Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Unicef Raport (2018), *Niesprawiedliwy start. Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysokorozwiniętych*, Florencja: Office of Research – Inocenti.
- Urban-Sigłowy, M. (2012), *Realizacja czterech filarów edukacji Jacques'a Delors'a w szkolnictwie wyższym w opinii studentów pedagogiki*, [w:] A. Murawska (red.), *Pedagogika Szkoły Wyższej 2*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 85–108, bit.ly/379uhEo [dostęp: 24.05.2019].
- Urban, B. (2005), *Geneza i psychospołeczne mechanizmy marginalizacji współczesnej młodzieży polskiej* [w:] F. Kozaczuk (red.), *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Arffman, I. (2002), *The Finnish Success in PISA – and Some Reasons Behind It*, Jyväskylä: Institute for Educational Research – University of Jyväskylä.
- Verliden, S., Hersen, M., Thomas, J. (2000), *Risk factors in school shooting*, „Clinical Psychology Review”, 20, s. 3–56.
- Vincent, C., Ball, S.J., Kemp, S. (2004), *The social geography of childcare: Making up a middle-class child*, „British Journal of Sociology of Education”, 25 (2), s. 229–244.
- Waluga, A. (2012), *Stosunek dzieci o młodzieży do śpiewu – stan aktualny* [w:] A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, s. 249–258.
- Warr, P. (2004), *Psychologiczne skutki długotrwałego bezrobocia* [w:] T. Chirkowska-Smolak, A. Chudzicka (red.), *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 137–153.
- Weaver-Hightower, M.B. (2003), *Crossing the Divide: Bridging the disjunctures between theoretically oriented and practice-oriented literature about masculinity and boys at school*, „Gender and Education”, 15 (4).
- *Wenezuela walczy z ubóstwem... muzyką klasyczną*, bit.ly/2qcl6Ct [dostęp: 9.07.2019].
- West, A. (2006), *School choice, equity and social justice: the case for more control*, „British Journal of Educational Studies”, (54) 1.
- West, A., Hind, A., Penell, H. (2004), *School admissions and ‘selection’ in comprehensive schools: policy and practice*, „Oxford Review of Education”, 30 (3).
- Whitty, G. (2001), *Education, social class and social exclusion*, „Journal of Education Policy”, 16 (4).
- Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H., Sandahl, P. (2010), *Coaching koaktywny. Umiejętności wspierające sukces coacha*, przeł. M. Piechnik-Potęga, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Wilczyńska-Kwiatek, A. (2009a), *Outcast youngsters: Psychosocial conditions of social exclusion risk*, „International Journal on Disability and Human Development”, 8 (2), s. 175–179.
- Wilczyńska-Kwiatek, A. (2009b), *Psychologiczne aspekty zagrożenia wykluczeniem społecznym młodzieży* [w:] L. Szewczyk, E. Talić (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychologia kliniczna nastolatka*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 149–170.

- Wilczyńska, A. (2013), *Radzenie sobie młodzieży w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem społecznym*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilczyńska, A., Mazur, M. (2013), *Gniew i empatia a poziom zagrożenia wykluczeniem społecznym u młodzieży*, „Psychologia Społeczna”, 82 (25), s. 191–202.
- Wilczyńska, M., Nowak, M., Kućka, J., Sawicka, J., Sztajerwald, K. (2013), *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Wilgocka-Okoń, B. (1972), *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wilkin, J. (2000), *Gospodarstwa inwestujące oraz gospodarstwa upadające – strategie dostosowawcze* [w:] X. Wolińska, E. Wosik (red.), *Chłop, rolnik, farmer? Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej – nadzieje i obawy polskiej wsi*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Wilkin, J. (2010), *Skutki transformacji postsocjalistycznej i członkostwa Polski w Unii Europejskiej dla wsi i rolnictwa* [w:] I. Nurzyńska, J. Wilkin (red.), *Polska wieś 2010. Raport o stanie wsi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wilkinson, R., Pickett, K. (2011), *Duch równości. Tam, gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*, Warszawa: Czarna Owca.
- Williams, C. (1995), *Invisible victims: Crime and abuse against people with learning difficulties*, Londyn: Jessica Kingsley.
- Wilson, C. (2010), *Coaching biznesowy. Praktyczny podręcznik dla coachów, menedżerów i specjalistów HR*, przeł. M. Lisek-Derek, Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Winclawski, W. (1976), *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Winiarski, M. (2007), *Środowisko wychowawcze* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Witkowski, L. (2015), *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków: Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Wojciszke, B. (2014), *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- World Health Organization, *Niepełnosprawność*, bit.ly/36CQ8E3 [dostęp: 18.02.2019].
- Wroczyński, R. (1963), *Mysł pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- *Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe* (2019), bit.ly/2O3tzQq [dostęp: 27.06.2019].

- *Wspieranie uczniów uzdolnionych w województwie dolnośląskim* (2016), Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli, www.nik.gov.pl/plik/id,11684,vp,14042.pdf [dostęp: 22.06.2019].
- *Wyniki badania omnibusowego na temat częstości słuchania muzyki poważanej i ludowej* (2016), Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, bit.ly/2OcSGjO [dostęp: 30.06.2019].
- Zablotsky, B., Bradshaw, C.P., Anderson, C.M., Law, P. (2014), *Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders*, „Autism”, 18 (4), s. 419–427.
- Zakrzewska M. (1994), *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychometrycznych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Ziiatdinova, F.G. (2007), *Russian educational policy in the light of experience in other countries*, „Russian Education and Society”, 49 (5).
- Zubrzycka-Nowak, M., Rybczyńska, K., Monstori, S. (2010), *Czym (nie) jest coaching. Prawda i mity o coachingu*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Autorzy

Magdalena Bartoszak

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Marta Bogdanowicz

Uniwersytet Humanistycznospołeczny
SWPS w Sopocie

Szymon Borsich

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Maria Deptuła

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Katarzyna Forecka-Waśko

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Tomasz Gmerek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Agnieszka Gromkowska-Melosik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Marta Jerzak

Ośrodek Poza-Schematami
Szkoła Prychoterapii Crescendia

Tomasz Knopik

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

Piotr Kostyło

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Anna Krzyżanowska

Przedszkole nr 48 z Oddziałami
Specjalnymi i Integracyjnymi w Zabrze

Zbigniew Kwieciński

członek rzeczywisty Polskiej
Akademii Nauk

Bożena Matyjas

Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach

Piotr Plichta

Uniwersytet Wrocławski

Krystyna Pomorska

Uniwersytet Humanistycznospołeczny
SWPS w Warszawie

Mirosław J. Szymański

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Edward Torończak

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Magdalena Wędzińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Agnieszka Wilczyńska

Uniwersytet
Humanistycznospołeczny SWPS
Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu



ISBN 978-83-8018-307-0