

**Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego**

Wielokontekstowy świat edukacji – dialog wokół szkoły

Redakcja naukowa

Jakub Kołodziejczyk
Grzegorz Mazurkiewicz

Kraków 2019

Publikacja sfinansowana ze środków Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzent:

dr hab. Jacek Pyżalski

Redakcja serii:

Redaktor Naczelny: dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ

Sekretarz: dr Wioleta Karna

Rada Naukowa:

prof. dr hab. Łukasz Sułkowski – przewodniczący

dr hab. Grzegorz Baran, prof. UJ

dr hab. Zbysław Dobrowolski, prof. UJ

dr hab. Roman Dorczak, prof. UJ

dr hab. Dariusz Grzybek, prof. UJ

dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz, prof. UJ

prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek

Wydawca:

Instytut Spraw Publicznych UJ

ul. Prof. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków

tel. 12 664 55 44, fax 12 644 58 59

e-mail: monografia_isp@uj.edu.pl

www.isp.uj.edu.pl

ISBN: 978-83-65688-45-3 (e-book)

© Copyright by Instytut Spraw Publicznych

Uniwersytet Jagielloński

Wydanie I, Kraków 2019

Publikacja, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowana bez pisemnej zgody
Wydawcy.

SPIS TREŚCI

Rozdział 1

Urszula Opłocka *Nieobecne wątki na temat uczenia się uczniów w szkole* 5

Rozdział 2

Ewa Żmijewska *Trudna (nie)obecność dialogu międzykulturowego we współczesnej polskiej szkole (na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej)* 25

Rozdział 3

Izabela Cytlak, Joanna Jarmużek, Joanna Szafran *Budowanie podmiotowości ucznia w procesach edukacyjno-wychowawczych szkoły*..... 39

Rozdział 4

Patrycja Leciej-Andrzejczak *DIALOG - podstawa dobrej edukacji. Relacje, jako fundament dobrego nauczania.* 57

Rozdział 5

Regina Korzeniowska *Inkluzja społeczna dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną wyzwaniem dla współczesnej szkoły*..... 67

Rozdział 6

Maria Foryś *Rola i zadania diagnozy specjalistycznej: pedagoga, psychologa i logopedy a diagnoza nauczycielska w szkole* 91

Rozdział 7

Roksana Ulatowska, Agnieszka Otręba-Szklarczyk *Edukacyjny charakter budżetu obywatelskiego? Wyniki ewaluacji w województwie małopolskim* 103

Rozdział 8

Agnieszka Żak *Problematyka świadomości ochrony prawnej własności intelektualnej w rozwoju twórczości w polskiej edukacji*..... 119

Studium przypadku. Zarządzanie oświatą w samorządzie

Anna Łukaszewska *Strategiczne zarządzanie toruńską oświatą jako droga do sukcesu* 137

Rozdział 1

Nieobecne wątki na temat uczenia się uczniów w szkole

Urszula Opłocka¹

Abstrakt

W artykule opisano badania G. Nuthalla, który przez 30 lat zbierał dane na temat uczenia się uczniów w klasie szkolnej, wykorzystując obserwację etnograficzną, wzbogaconą środkami audiowizualnymi, wywiadami z uczniami i nauczycielami oraz eksperymenty. Efektem jego prac były ważne spostrzeżenia, często niezgodne z potocznymi przekonaniem.

Słowa kluczowe: uczenie się, pamiętanie, badania naukowe, mity

Absent threads

Abstract

The article refers to G. Nuthall's research. For 30 years he was collecting data on the topic of students' learning in classrooms using such methods as ethnographic observation enriched with audiovisual media, interviews both with students and their teachers, experiments. Nuthall enunciated a important reflections about students' learning in classrooms often inconsistent with popular convictions.

Keywords: learning, remember, research, myth

¹ Centrum Edukacji Obywatelskiej, Szkoła Podstawowa nr 61 we Wrocławiu.

Wstęp

W „ostatnich dziesięcioleciach wzrosła ilość danych empirycznych na temat tego, jak pracuje umysł, jak rozwija się mózg, jak tworzą się zainteresowania, jak ludzie różnią się oraz co najważniejsze, jak się uczą” (*Istota uczenia się*, 2013, s. 48). Przetłumaczona na polski książka Johna Hattiego (2015) dostarczyła wielu wyników badań na temat nauczania i uczenia się. Wśród dość często przywoływanych przez autora badaczy znalazł się inny Nowozelandczyk – Graham A. Nuthall, którego dorobek naukowy nie wzbudził do tej pory większego zainteresowania w naszym kraju. Zrealizował on najdłużej trwające badania prowadzone głównie w klasie szkolnej i dotyczące uczenia się. Trudno znaleźć na świecie innego badacza, który obserwacji szkolnej rzeczywistości poświęcił aż trzydzieści lat i pragnął jedynie poznać rządzące nią mechanizmy.

W literaturze pedagogicznej, nie tylko polskiej, brakuje tak kompleksowych badań dotyczących uczenia się dzieci i młodzieży. To, co dzieje się w ich umysłach, jawi się zazwyczaj jako czarna skrzynka, na której zawartość próbowali spojrzeć Dylan Wiliam (2011) oraz wspomniany już Nuthall. O ile wyniki znacznie węższej zakrojonych badań Brytyjczyka są znane polskim czytelnikom, to monumentalny dorobek Nowozelandczyka nie doczekał się popularyzatorów². Tymczasem w ciągu ostatnich dziesięciu lat badania te zyskały ogromną popularność na całym świecie, ponieważ inni uczeni docenili zebrane i przedstawione tam dane i wnioski. Są one unikalne ze względu na długość i sposób prowadzenia badań, a sformułowane na ich podstawie spostrzeżenia niejednokrotnie zaskakują, ponieważ są sprzeczne z naszymi intuicjami czy przekonaniami. Co więcej, niektóre z tych przekonań Nuthall identyfikuje jako kulturowe mity (Nuthall, 2002).

Metodologia i historia badań Nuthalla

Poniższe omówienie metodologii i historii badań przeprowadzonych przez Nuthalla ma na celu pokazanie, w jaki sposób pozyskiwał on dane i na jakiej podstawie formułował wnioski.

Swoje badania Nuthall prowadził w Nowej Zelandii przez 30 lat,

² Znalazłam odwołania jedynie u Janowskiego (1995) i Sterny (2016).

wykorzystując przede wszystkim obserwację etnograficzną, wzbogaconą środkami audiowizualnymi, a także uzupełnioną wywiadami z uczniami i nauczycielami, a nawet eksperymentami. Zgromadził w ten sposób ogromny materiał badawczy, który po śmierci naukowca opracowywali nadal jego współpracownicy, różnie zestawiając uzyskane informacje i publikując własne artykuły. Nie zawsze pamiętali oni przy tym o fundamentalnych spostrzeżeniach i pierwotnych celach badania.

Nuthall zaczął prowadzić swoje badania jeszcze jako student przygotowujący pracę magisterską (1960–1968). Uzyskał wówczas zgodę kilku doświadczonych nauczycieli na umieszczenie w klasie mikrofonów. Analiza taśm doprowadziła go do sformułowania wniosku o kulturowym charakterze interakcji nauczyciela z uczniami.

Kolejnym etapem badań była współpraca Nuthalla z Cliffem Wrigthem. Wspólnie przeprowadzili eksperyment, w którym wzięli udział studenci przygotowujący się do pracy w szkole (jedna grupa została przeszkolona z analizy nagrań ich własnego nauczania, a druga nie) oraz doświadczeni pracownicy szkół, uchodzący za specjalistów w naukach ścisłych. Każdy z nauczycieli z tych trzech różnych grup miał przeprowadzić lekcję na podstawie tego samego materiału o mewie siodłatej. Badacze użyli nagrań, aby przeanalizować interakcje nauczycieli z uczniami, przeprowadzili testy sprawdzające jakość uczenia się, zbadali także, w jaki sposób różne typy pytań do nauczycieli i informacje zwrotne wpływają na proces uczenia się ich podopiecznych. W efekcie sformułowali zaskakujący wniosek dotyczący różnic w rezultatach osiągniętych przez uczniów współpracujących z nauczycielami doświadczonymi i początkującymi. Wyniki i metody eksperymentów Nuthalla nie zostały wówczas dobrze przyjęte, on sam zaś studiował relacje z kolejnych badań edukacyjnych, które zazwyczaj były niepowtarzalne, a ich wyniki często okazywały się niespójne i niemożliwe do powtórzenia. Ciągłe i bezskutecznie szukał też metody, która pozwoliłaby rzetelnie zbadać coś tak osobistego i indywidualnego, jak nauczanie.

Współpraca z doświadczoną nauczycielką i zarazem doktorantką Adrienne Alton-Lee, która prowadziła pisemne relacje z zachowań trzech wybranych uczniów w klasie i w efekcie stworzyła „jednostkową kartotekę”, będącą możliwie pełną historią funkcjonowania pojedynczej koncepcji w umyśle i doświadczeniu jednego ucznia, zainspirowała Nuthalla do

powtórzenia jej badań w znacznie szerszym zakresie (1978-1984). Użył małych mikrofonów, które nosili uczniowie, oraz kamer wideo umożliwiających obserwację wszystkich stanowisk pracy. Badania takie, pozwalające na ciągle monitorowanie pracy uczniów w klasie, Nuthall powtórzył trzykrotnie w latach 1984-1990. Dostarczyły one materiału do analizy funkcjonowania uczniów w szkole i opisu ich uczenia się. Lata 1990-1995 uczony poświęcił na analizę ogromnego materiału badawczego. Skupił się na czynnikach, które wpływają na uczenie się. Zauważył, że wyniki badań nie potwierdzają się, a nowe dane nie wnoszą niczego nowego i nie pomagają zrozumieć procesu uczenia się. Dlatego postanowił skupić się na poznaniu uczenia się jednego chłopca, nazwanego Johnem. To doświadczenie pomogło mu opracować wnioski dotyczące uczenia się i reguły pozwalające przewidzieć z 80-, 85-procentową skutecznością, czego uczniowie się uczą. W tym samym czasie Nuthall odkrył także istotną zależność dotyczącą wyników testów, która pozwoliła mu uznać duże badania efektywności nauczania, takie jak TIMMS czy PISA, za narzędzia, których wyniki często bywają niemiarodajne (Nuthall, 2007).

Dwa kolejne badania Nuthalla i Alton-Lee (1995-1998) pozwoliły opracować i rozwinąć narzędzia, dzięki którym można było przewidzieć poziom uczenia się. Opisali oni 1100 różnych koncepcji, które przyswoiło sobie lub nie 21 uczniów z 6 różnych klas. Przeprowadzone badanie było pozornie bardzo proste. Najpierw badacze ustalili, co uczniowie już wiedzą. Każdemu uczniowi i nauczycielowi przyporządkowano jakiś dźwięk (który stanowił sposób identyfikacji osoby). Do klas wysłano obserwatorów, którzy odnotowywali interakcje i opisywali zasoby. W kolejnym etapie ponownie oceniono wyniki nauczania, po czym przeprowadzono z uczniami wywiady na temat ich niedawnych doświadczeń edukacyjnych. Na zakończenie badań skorelowano uczenie się z danymi.

W wyniku tych badań Nuthall sformułował spostrzeżenia dotyczące związku poziomu zdolności uczniów z uczeniem się.

Kolejny etap pracy (1990–2000) ukierunkowany został na badania rytuałów w klasie. Najpierw doktoranci Nuthalla przeprowadzili wywiady z nauczycielami dotyczące sposobów określania, czy ich praca ma pożądaną skutek. Wyniki badań, powtarzanych kilkakrotnie w okresie 12 lat, niewiele się od siebie różniły. Nauczyciele często zdawali się czynić

założenie, że: „Ponieważ nauczam, to dzieci się uczą”. Badacze zestawili listę tzw. pozornych dowodów uczenia się uczniów oraz podjęli temat pracy domowej.

O unikalności badań Nuthalla przesądza jego skoncentrowanie się na procesie uczenia się uczniów, a nie samego nauczania. Większość jego poprzedników badała konkretne propozycje i wyniki zmian oraz przygotowywała zalecenia dla nauczycieli, których i tak było już za dużo w systemie. Nuthalla zastanawiało przede wszystkim, jaką część wiedzy i umiejętności, które opanował uczeń, zostawała w jego pamięci także po kilku miesiącach, a więc ile informacji zostało skutecznie przeniesionych z pamięci operacyjnej do pamięci trwałej. To z tego powodu tworzył jedynie opis rzeczywistości i starał się zrozumieć istotę uczenia się, dodajmy – procesu niewidzialnego i „zakrytego”.

Świat rytuałów

Analiza zebranych danych doprowadziła Nuthalla (2002) do sformułowania wniosku, że sposób interakcji nauczyciela z uczniami jest oparty na ustalonych wzorcach i konwencjach. Opisywali je także inni badacze w różnych krajach (Simon i Boyer, 1968; Smith i Meux, 1967; Hoetker i Ahlbrand, 1969; w Polsce Janowski, 1995). Stigler i jego współpracownicy (Nuthall, 2002) przeprowadzili badania z użyciem środków audiowizualnych w szkołach japońskich, niemieckich i amerykańskich. Opisywali oni zależności pomiędzy praktykami stosowanymi przez nauczycieli a krajem nauczania. Okazało się, że różnice te były stosunkowo niewielkie, wysunęli więc wniosek, że nauczanie to pewien kulturowy rytuał, który poznajemy poprzez obserwację i uczestnictwo najpierw jako uczniowie, później zaś utrwalamy go jako nauczyciele. Zmiany programów nauczania, organizacji klas czy szkolenia nauczycieli nie naruszają rdzenia owego rytuału. „W zwykłej szkole tak nauczyciel, jak i uczniowie świadomie lub nieświadomie spodziewają się, że dziś, jutro i pojutrze wszystko będzie przebiegać tak, jak przebiegało wczoraj. To, co codziennie dzieje się w klasie, jawi się wszystkim zainteresowanym jako nieuniknione, jako coś, co w danych warunkach – biorąc pod uwagę okoliczności, liczbę uczniów przypadających na nauczyciela, wyposażenie w pomoce naukowe itp. – jest nieuchronne” – pisze Janowski (1995, s. 7).

Nuthall dostrzegł, że uczenie się nie ma związku z kwalifikacjami

nauczycieli. W tym kontekście mniej zaskakujące wydają się wyniki jego eksperymentu, w ramach którego poprosił trzy grupy nauczycieli wyrażnie różniących się poziomem doświadczenia o przeprowadzenie lekcji na ten sam temat (o mewie siodłatej). Jedną z tych grup stanowili doświadczeni nauczyciele, uchodzący za ekspertów w dziedzinie nauczania, pozostałe dwie grupy stanowili studenci dopiero uczący się zawodu. Pierwsza z tych grup studenckich przeszła specjalne szkolenie, podczas którego poddawali analizie własne nauczanie. Celem opisanego badania było sprawdzenie, czy sposób przygotowania studentów – przyszłych nauczycieli wpływa na efekty nauczania. Starannie zbadano także, czego nauczyli się ich podopieczni podczas lekcji. W efekcie badacze sformułowali zaskakujący wniosek – nie zaobserwowano żadnych istotnych różnic między doświadczonymi i początkującymi nauczycielami, jeśli chodzi o to, co robili i czego nauczyli się ich uczniowie. Uznali więc, że wzory kulturowe leżące u podstaw nauczania nie zależą od doświadczeń i formalnego wykształcenia nauczycieli.

Oczywiście można by w tym momencie snuć przypuszczenia dotyczące znakomitego przygotowania nowozelandzkich studentów do pracy nauczyciela i wątpić w jakość zaprezentowanych wyników, jednak przeczą temu bardzo podobne spostrzeżenia sformułowane przez E. Fennema i M.L. Franke, którzy ustalili, że nie istnieje żadna korelacja pomiędzy liczbą ukończonych przez nauczycieli kursów doskonalących a osiągnięciami ich uczniów (za: Kawecki, 2000). Także Hattie potwierdził, że indywidualne doskonalenie nauczycieli nie ma wpływu na uczenie się ich podopiecznych (Hattie, 2015).

W świetle wszystkich przytoczonych danych należy podejrzewać, że sztukę bycia nauczycielem opanowaliśmy w wyniku wieloletniej socjalizacji w czasie bycia uczniem. Dlatego tak wielu badaczy zauważa, że większość nauczycieli uczy tak, jak sama była nauczana (np. Gołębiak, 2000; Klus-Stańska, 2010).

Świat uczniów

Kolejne badania skłoniły Nuthalla (2002) do porównania klasy do orkiestry, która brzmi koherentnie tak długo, jak wszyscy jej członkowie znają i odgrywają swoje role. Nauczanie jest niczym dyrygowanie i musi opierać się na zarządzaniu grupowym oraz przewidywalnych wzorcach.

Nauczyciele muszą więc skupiać uwagę na osiągnięciach klasy jako zbiorowości, nie zaś na pojedynczym uczniu (spośród wszystkich dźwięków trudno wyodrębnić ten przynależny konkretnemu instrumentowi). Koncentrują się bardziej na zarządzaniu klasą, niż na uczeniu się uczniów. Nuthall zauważył, że nauczyciele nie rozmawiają z uczniami o uczeniu się lub myśleniu albo robią to niezwykle rzadko, za to często poruszają problem skupiania uwagi i nieprzeszkadzania innym.

Zdaniem Nuthalla prowadzący lekcję niewiele wiedzą o tym, co rzeczywiście dzieje się w klasie (nawet obecny w niej badacz obserwator dostrzega nie więcej niż 40% tego, co się dzieje), więc uczniowie funkcjonują we własnym prywatnym społecznym świecie. Wchodząc na lekcję, nie wkraczają jednocześnie do jakiejś innej rzeczywistości, kontynuują swoje rozpoczęte na przerwie rozmowy, omawiają nurtujące ich problemy. Ta pozalekcyjna działalność pochłania sporo czasu. Dzięki ustalonym rytuałom uczniowie wiedzą jednak, jak zajmować się swoimi sprawami, nie budząc przy tym podejrzliwości nauczyciela, ba, mogą nawet sprawiać wrażenie bardzo zaangażowanych w rozwiązywanie zleconych im zadań. Kapitalnym przykładem jest tutaj Francis, którego pomysły na unikanie udziału w lekcjach (aż czternaście różnych strategii) opisał w swojej książce Phil Beadle (2010, s. 52-54). Oczywiście uczniowie zajmują się także uczeniem się.

Wnikliwa analiza danych pozwoliła Nuthallowi opisać wiele interakcji podczas lekcji. Uczniowie korzystali w procesie uczenia się zarówno ze wskazówek nauczyciela, jak i tych udzielanych im przez kolegów. Nie zawsze jednak informacje, które dostawali od kolegów, okazywały się pożyteczne, zdarzało się, że zawierały one błędy, których nie potrafili zweryfikować. W ten sposób budowali swoje rozumienie. Im interakcje z innymi uczniami były bogatsze i bardziej nastawione na rozwiązanie problemu oraz im trafniej wybierali oni źródło wiedzy, tym lepsze było ich uczenie się. Okazuje się, że młodzi ludzie doskonale wiedzą, że w procesie uczenia się potrzebują interakcji innymi kolegami, co pokazuje badanie Taylora. Poprosił on uczniów o narysowanie tego, w jaki sposób zachowują się podczas lekcji z przedmiotów ścisłych. Okazało się, że dominują prace ukazujące uczniów rozmawiających na zadany temat. Ten wynik ucieszył Taylora, gdyż w nowozelandzkich szkołach nauczyciele dają uczniom dużo swobody, tego typu interakcje są więc tam częstsze.

Powtórzyłam badanie Taylora w jednej z klas 7 w mojej szkole. Poprosiłam uczniów o narysowanie siebie na lekcji matematyki, w momencie, w którym się uczą. Ich prace były zdecydowanie inne niż młodzieży w Nowej Zelandii. Uczniowskie rysunki przedstawiały osoby zajęte myśleniem, w momencie doznawania olśnienia („Wiem!”). Zdarzało się, że w tle pojawiał się nauczyciel czy inni uczniowie, jednak z tych prac przebijało przeświadczenie, że uczenie się jest indywidualnym procesem myślowym. Skąd taka różnica? Możliwe, że ja i Taylor nieco inaczej określiliśmy temat rysunku. Istotną różnicę może sprawiać także rozumienie przez uczniów prośby pokazania tego, co dzieje się w momencie uczenia się – czy w przekonaniu badanych uczenie to proces czy świadomość efektu. Pewien wpływ może mieć także dominująca kultura lekcji – w klasie Taylora to współpraca, w mojej – indywidualne osiągnięcie celu.

Nuthall zauważył, że uczniowie podczas lekcji przekazują sobie informację zwrotną. Zdaniem Hattiego większość takich informacji jest błędna, dlatego proponuje on pracę z uczniami nad ich jakością. Jak można to robić, instruuje David Didau (2013), odwołując się do nauczania języka angielskiego. Informacja zwrotna powinna być uprzejma, ale szczerą, oraz pomocną, a także precyzyjną. Nauczanie takiego przekazywania informacji przez nauczyciela obejmuje pięć kroków:

1. Galeria cytatów. Najpierw ustal, jak sytuacja rzeczywiście wygląda, zbierając przykłady niejasnych, nieszczerých, niegrzecznych i niepomocnych informacji udzielanych kolegom przez uczniów. Stwórz z nich galerię cytatów.
2. Zasady. Opracuj je, informując, jak powinno być, a czego należy unikać.
3. Budowanie jakości. Ustal zasadę, że to, co nie spełnia wszystkich kryteriów, uznajemy za pracę niedokończoną. Pamiętaj, że zbyt wysokie i sztywne wymagania mogą zniechęcić uczniów.
4. Krytyczna analiza. Przeanalizuj z uczniami różne prace (nie tylko pisemne), aby określić, co czyni je znakomitymi.
5. Galeria krytycznej analizy. Ustal, że krytycznej analizie poddajemy wyłącznie gotowe prace uczniów i wyznacz dzień, w którym to zrobimy. Opracuj listę zawierającą informacje zwrotne, które są uprzejme, ale szczerą, pomocne i precyzyjne.

To ciekawa propozycja, ponieważ przenosi uwagę z nauczania do procesu uczenia się, które jest przecież najważniejszym celem wzajemnego spotkania się w klasie nauczyciela i uczniów.

Nauczyciel – głuchy dyrygent

Metaforę orkiestry Nuthalla pozwoliłam sobie uzupełnić informacją o głuchocie dyrygenta, bowiem potrafi on dostrzec tylko zewnętrzne przejawy zaangażowania uczniów, ale nie może usłyszeć dźwięku – nie potrafi zobaczyć momentu uczenia się konkretnego ucznia ani tak zorganizować miejsca jego nauki, by mieć pewność, że nauczył się dokładnie tego, czego nauczyciel pragnął go nauczyć. Skąd takie tezy?

Wydanie w Polsce monumentalnego dzieła Hattiego (2015) zwróciło uwagę na możliwość poszukiwania dowodów na uczenie się. Sam autor ostrożnie stwierdza, że „nie istnieje jeden, niezmienny przepis na nauczanie oddziałujące z największą siłą na uczenie się uczniów, nie istnieją też stałe zasady, które można by stosować do każdej sytuacji uczenia się i wszystkich uczniów” (Hattie, 2015, s. 23). Przekonuje jednak, że są mniej i bardziej skuteczne metody, chociaż analizowane przez niego wyniki badań wskazują, „że niemal każde działanie wywiera jakiś wpływ” (Hattie, 2015, s. 38).

Nauczyciele niezwykle często myślą się, kiedy wskazują strategie, których wdrożenie ma podnieść efektywność nauczania. Doświadczyłam tego osobiście, próbując uszeregować „siłę oddziaływania na osiągnięcia uczniów” różnych działań (Hattie, 2015, s. 48-49) i porównując później moje wyniki wynikami badań Hattiego, które jednoznacznie wskazują, że na uczenie się nie mają istotnego wpływu zmienne takie jak dzielenie uczniów ze względu na możliwości czy wielkość klasy (Hattie, 2015, s. 371). Jednak nauczyciele, powołując się na swoje doświadczenie, uparcie tym wynikom zaprzeczają. Zauważa to profesor Robert Coe, który sugeruje, że przekonania nauczycieli bywają tak silne, ponieważ strategie te przynoszą im pewne korzyści, które myślą z efektami uczenia się uczniów (Coe, 2013). Na przykład tłumaczą, że w mniejszej klasie mogą poświęcić więcej uwagi każdemu uczniowi. Czy jednak indywidualna uwaga nauczyciela gwarantuje efektywniejsze uczenie się? Nie ma na to żadnych dowodów. Powyższy przykład pokazuje, jak bardzo może różnić się nauczanie od uczenia się i ujawnia, jakże często obecne w myśleniu

nauczycieli, przeświadczenie wyrażające się w stwierdzeniu: „Skoro ja ich tego uczyłem, to oni musieli się tego nauczyć” (Coe, 2013). Dlatego kryteria udanego nauczania są dla wielu nauczycieli tożsame z kryteriami efektywnego zarządzania.

Wskazują na to również „pozorne wskaźniki uczenia się” (Nuthall, 2007, s. 36-38; Coe, 2013) – łatwe do zaobserwowania, bo będące wynikiem toczonej podczas lekcji „gry w nauczanie”, ale nie stanowiące rzeczywistych dowodów. Oto najczęstsze wskaźniki:

- uczniowie pracują i dużo zrobili (głównie sporo przeczytali),
- uczniowie są zajęci, zainteresowani, zmotywowani,
- uczniowie uważnie słuchają: informacji zwrotnej, wyjaśnień,
- w klasie panuje porządek i spokój, wszystko jest pod kontrolą,
- podstawa programowa jest realizowana,
- uczniowie potrafią poprawnie odpowiadać na pytania (czy jednak rzeczywiście je rozumieją i potrafią odtwarzać samodzielnie informacje?).

Powyższych spostrzeżeń nauczyciele dokonują podczas zajęć, dlatego bywają one podstawą do budowania ich wiary, że skoro nauczają, to uczniowie się uczą, prawdą jest więc, że nauczanie często nie koncentruje się na uczeniu się. Didau (2015, s. 155) nazywa to „małpim tańcem”, podczas którego nauczyciel pozornie naucza i obserwuje tego dowody, zaś uczniowie udają, że się uczą, dostarczając tych dowodów.

Nie budzi zdziwienia także powtarzanie się w przeprowadzanych badaniach list „dowodów” (Hudson Valley Sudbury School, 2016). Nie są one obce i naszym nauczycielom. Pozwolę sobie tu wykorzystać „Listy dobrego uczenia się i nauczania”, które publikowali słuchacze Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty. Na listach rocznika 2013, zamieszczonych w module kursu dla rocznika 2017, znalazły się przykładowo: „3. Uczniowie są zainteresowani. (...) 6. Uczniowie są ciekawi kolejnych etapów. (...) 8. Uczniowie są emocjonalnie zaangażowani” – grupa A; „5. Widać na ich twarzach zainteresowanie/pozytywne emocje, skupienie” – grupa B. Także inne wskazywane tam „dowody” zazwyczaj nie dotyczą istoty uczenia się.

Jednak jeśli nauczyciele koncentrują swoją uwagę na owych pozornych wskaźnikach uczenia się, ich działania nie mogą prowadzić do prawdziwego uczenia się. Coe podkreśla, że uczenie się ma miejsce wtedy,

gdy uczniowie muszą włożyć dużo wysiłku w myślenie, które nazywa „ciężkim” (Didau, 2016). Tylko wtedy, jego zdaniem, nastąpi zmiana zastępująca kopiowanie poprawnych odpowiedzi bez wysiłku i zrozumienia koniecznością intensywnego myślenia, potrzebą czerpania satysfakcji z poszukiwania własnych odpowiedzi, poprawiania i rozwijania własnego rozumienia. Tymczasem badania Nuthalla pokazały, że większość uczniów myśli o tym, jak szybko zakończy zadanie lub znaleźć odpowiedź przy najmniejszym możliwym wysiłku. Oznacza to, że cele nauczyciela (skłonienie uczniów do intensywnego wysiłku podczas myślenia) i uczniów (wykonywanie zadań przy jak najmniejszym wysiłku) mogą być sprzeczne. Także internetowa dyskusja na blogu *The Learning Spy* (Didau, 2015), skoncentrowana wokół zalecenia Coe, by w celu uczenia się uczniowie „musieli myśleć z dużym wysiłkiem”, uświadamia, że nie jest to takie proste (Didau, 2015, 2016, 2017). Dan Willingham (2009) zauważył, że wyczerpującego myślenia staramy się unikać tak często, jak tylko potrafimy, wolimy czerpać z zasobów pamięci długotrwałej. Zaproponował więc usunięcie zalecenia „muszą”, gdyż nie można oczekiwać, że ktokolwiek zechce się do takiej wskazówki stosować. Poza tym tego typu myślenie ma charakter incydentalny, zdaniem Coe wystarczy, by trwało zaledwie 10 minut dziennie (Didau, 2016). Didau wątpi w tak ścisły związek pomiędzy myśleniem wymagającym dużego wysiłku a uczeniem się. Możliwe bowiem, że uczeń będzie intensywnie i z wysiłkiem myślał i niczego się nie nauczy, np. rozwiązywanie problemu nie musi prowadzić do uczenia się. Jego celem jest jedynie znalezienie rozwiązania, nie ma gwarancji, że mózg uzna, iż warto zachować uzyskaną przy tej okazji wiedzę w pamięci trwałej. Dlatego też uczniowie mogą robić postępy na lekcji, ale nie będą uczyć się, ponieważ tego, co zrobili podczas ćwiczeń, nie będą umieli przenieść do innych kontekstów (Didau, 2017). Przypomina, że aby osiągnąć lepsze wyniki w danym zadaniu, musimy znajdować się na etapie poznawczym (z wysiłkiem, intensywnie myśleć), jednak gdy wkroczymy w etap biegłości (automatyczny), przestajemy myśleć i cokolwiek poprawiać, osiągamy tzw. efekt *plateu OK* (Foer, 2012). Dlatego „ciężkie myślenie” Didau proponuje umieścić jednak wśród słabych dowodów uczenia się.

W efekcie Didau postuluje przyjęcie innych „dobrych dowodów uczenia się uczniów” (Didau, 2017). Jego zdaniem uczniowie powinni:

1. Koncentrować się na istotnych przykładach i nie-przykładach.
2. Odzyskiwać treści, których nauczyli się wcześniej.
3. Stosować pojęcia do nowych przykładów.
4. Angażować się w ćwiczenia praktyczne (które mogą obejmować powtórzenia lub formuły i procedury)
5. Odpowiadać na pytania bez wskazówek i podpowiedzi.

Czy te dowody uczenia się są rzeczywiście mogą być obserwowane przez nauczycieli? Do pierwszej wskazówki trudno mi się odnieść, ponieważ jest dla mnie niezrozumiała. Kolejne dwie moim zdaniem dowodzą, że już czegoś się nauczyliśmy, a nie że się uczymy. Przykładowo ćwiczenia praktyczne mogą jedynie skłaniać mnie do bezmyślnego stosowania po wielokroć podanej przez nauczyciela procedury dochodzenia do celu. Mogę więc nauczyć się procedury i nie zauważyć, jakie sytuacje wymagają jej zastosowania, a jakie nie. Podejrzewam, że poszukiwanie dobrych, mocnych dowodów uczenia się uczniów, które będą miały uniwersalny charakter, jest skazane na porażkę.

Zgadzam się natomiast ze spostrzeżeniem Barretta (2018), że moment uczenia się w sposób absolutnie pewny możemy ustalić, dokonując skanu mózgu. Jednak nie jest to metoda, którą może zastosować nauczyciel w realnym świecie, i dostarcza ona jedynie informacji o tym, że uczenie ma miejsce w tym momencie, nie daje wskazówek, czego badany właśnie się nauczył. Zdecydowanie lepszy sposób wskazuje Ch.H. Unstuck (Barret, 2018), który w swoim komentarzu zauważa, że może najlepszym rzeczywistym dowodem uczenia się jest otrzymanie deklaracji ucznia: „Nauczyłem się!”. Wiąże się to z koniecznością zaufania uczniowskiemu przekonaniu i otwarcia się na możliwość uzyskania takiej informacji podczas lekcji, np. poprzez sprawdzanie osiągania celów czy spełnienia kryteriów sukcesu.

Niestety, nie jest to twardy dowód, bowiem nauczyciel, głuchy dyrygent, skazany jest na trwanie w niepewności, czy jego oddziaływania przynoszą oczekiwane efekty.

Uczeń uczy się poprzez swoje własne doświadczenie

Nowozelandzki badacz udowodnił, że uczenie się jest sprawą wybitnie jednostkową. Tymczasem wielu wcześniejszych badaczy postrzegało uczniów jako grupę, nie jednostki, co owo uczenie się czyniło jeszcze

bardziej niewidzialnym.

Co więcej, każdy uczeń przychodzący na lekcję, wie już ok. 40-50% z tego, czego chce go nauczyć nauczyciel (Nuthall, 2007). Ten fakt dramatycznie wpływa na pozycję uczniów na późniejszych etapach nauki. Dlaczego? Posiadana wiedza uprzednia wywiera duży wpływ na ostateczny efekt uczenia się, ponieważ pociąga ono za sobą powstawanie nowych połączeń pomiędzy informacjami nowymi a tymi już posiadanymi. Jeżeli zabraknie w umyśle wiedzy, z którą możemy powiązać nowe informacje, to nie zostaną one zapamiętane (Didau, 2012). Tego efektu zapewne doświadczył każdy z nas, uczestnicząc w wykładach bądź szkoleniach dostarczających wielu nowych informacji. Zdarza się, że wspominamy je jako znakomite i niezwykle interesujące, jednak już na drugi dzień możemy mieć problem z opowiedzeniem ich treści. Nie zapamiętaliśmy jej, ponieważ nie udało się nam powiązać jej z niczym, co wiedzieliśmy wcześniej, a mózg w obliczu natłoku nowych informacji poddał się (Didau, 2012). Uczenie się jest progresywną zmianą tego, co już wiemy lub potrafimy zrobić. Jeśli uczniowie nie posiadają wystarczającej uprzedniej wiedzy, w ich umysłach nie tworzą się połączenia, które pozwalają zakotwiczyć nowe informacje, aby coś naprawdę zapamiętać.

Daniel Willingham (2009) stawia rewolucyjną tezę, że umysł człowieka nie jest stworzony do myślenia, które jest procesem powolnym i często oderwanym od rzeczywistości. Jego zdaniem ludzie lubią rozwiązywać problemy, ale wyłącznie takie, które są dla nich istotne, nie są zaś nimi te, z którymi uczniowie spotykają się w klasie. Jeżeli uczniowi brakuje odpowiedniej wiedzy uprzedniej do rozwiązania problemu postawionego przez nauczyciela, definiuje go jako nudny (Willingham, 2009). Nie poradzi sobie także jeśli nauczyciel dostarczy mu zbyt wielu nowych informacji, ponieważ jego pamięć operacyjna zablokuje się i w efekcie z żadnej z tych informacji nie będzie w stanie skorzystać, a problem stanie się nudny. Jedynym sposobem jest odłożenie tej kwestii do czasu aż uczeń będzie miał niezbędne do jej rozwiązania informacje w pamięci trwałej.

Posiadana wiedza uprzednia różnicuje uczniów, ponieważ to oczywiste, że doświadczenia każdego z nich są unikalne, więc każdy posiada zupełnie odmienną wiedzę uprzednią. W tym samym czasie uczniowie wykonujący te same zadania osiągają różny poziom wiedzy. Skoro mają

różne doświadczenia, to w ich umysłach powstają inne powiązania i w efekcie wiedza odmienna zarówno ilościowo, jak i jakościowo, uczenie się przychodzi bowiem drogą doświadczania przez jednostkę klasowych aktywności i jest unikalne (Nuthall, 2007). Najważniejsze dla ucznia są informacje, które potrafi wyciągnąć ze swoich doświadczeń. Bardzo prawdopodobne, że na wyniki uczenia się wpływa nie tyle pochodzenie społeczne czy etniczne, lecz fakt, że środowisko, w jakim dorasta uczeń, dostarcza mu lepiej lub gorzej niezbędnej do osiągnięcia szkolnego sukcesu wiedzy uprzedniej (Nuthall, 2007). Zdecydowana jej większość nie została zdobyta przez uczniów w szkole. Fiona McPherson (2004), odwołując się do przykładu własnego syna, zauważyła, że wyjątkowo rzadko twierdził on, iż czegoś nauczył się w szkole, zazwyczaj jako źródło wiedzy wskazywał przeczytane książki.

Nauczyciel nie może zakładać, że więcej niż mały procent wiedzy uprzedniej jest wspólny dla całej klasy. Oczywiście istnieją różne metody sprawdzania, co uczniowie już umieją, jednak w praktyce uzyskane przez nauczyciela dane są wysoce niewystarczające. W efekcie co najmniej jedna trzecia tego, czego dany uczeń nauczył się na konkretnej lekcji, jest dostępna tylko dla niego, a całej reszty nauczyło się nie więcej niż trzech-czterech uczniów (Nuthall, 2002, s. 5, por. Nuthall, 1999).

Uczeń, podejmując różne aktywności w klasie, musi być zaangażowany, aby je nieustannie usensawiać poprzez łączenie ich z wcześniejszymi doświadczeniami. Ocenia je, formułując w myślach pytania, np. „Dlaczego nauczyciel dał nam to zadanie?”, „Co już o tym wiem?”, „Dlaczego powinienem to zrobić?” (Nuthall, 2007). Odpowiedzi na te pytania mogą go zachęcić lub zniechęcić do wysiłku. Dlatego Nuthall wychodził z założenia, że ważne są także osobiste relacje pomiędzy nauczycielem a jego uczniem (Nuthall, 2007). Sformułował także wniosek, że oceny uzyskiwane przez uczniów w standardowych testach pisemnych są wynikiem motywacji i niekoniecznie rzetelnie opisują wiedzę i umiejętności (Nuthall, 2007). Dobrze pokazują za to motywację uczniów, bowiem wysoko zmotywowana osoba będzie chciała jak najlepiej napisać test, zaś nisko zmotywowana udzielanie odpowiedzi może uznać za zbyt nudne, by to robić. Z tego powodu całościowe testy typu PISA nie dają rzeczywistego obrazu efektów nauczania, pokazują raczej poziom motywacji uczniów do ich wykonania (Nuthall, 2007).

Nuthall udowodnił także, że uczniowie uczą się efektywniej, jeśli mogą samodzielnie wybierać, czego się będą uczyć i w jaki sposób. Nauczyli się o blisko 25% więcej, mogąc wybierać, czego będą się uczyć, niż wtedy gdy podążali za nauczycielem. Również 25% więcej nauczyli się, gdy sami zdecydowali, poprzez jakie działania (czytanie, pisanie, stawianie pytań, tworzenie diagramów, rozmowy w parach o trafnych lub nietrafnych pomysłach) będą się uczyć (Nuthall, 2007). Istotne jest także spostrzeżenie, że zdolni uczniowie uczyli się podczas lekcji nie tylko od nauczyciela, ale i od siebie nawzajem. Zadawali przy tym więcej istotnych pytań, dłużej skupiali uwagę. Potrafili wykorzystać współpracę z klasą do własnych celów. Nie ma natomiast żadnych dowodów, że zadania były dla nich łatwiejsze niż dla innych uczniów, mieli mniej problemów podczas ich rozwiązywania lub że ich umysły inaczej przetwarzały doświadczenia (Nuthall, 2007).

Wyniki badań Nuthalla pozwalają sformułować istotne spostrzeżenia dotyczące związku poziomu zdolności uczniów (większych umiejętności niezwiązanych z poziomem inteligencji) z uczeniem się:

1. Zdolniejsi uczniowie mają na starcie większą wiedzę, w efekcie uczą się więcej.
2. Zdolniejsi uczniowie więcej rozmawiają ze sobą o poznawanym materiale, zadają więcej pytań, dłużej skupiają uwagę na problemach – lepiej wykorzystują klasę i pracę do własnych celów.
3. Lepiej uczą się ci, którzy robią to, co chcą robić, niż ci, którym się każe coś zrobić.
4. Lepiej uczą się ci, którzy wiedzą, jak samodzielnie rozwijać własne możliwości.

Nuthall zauważył, że badając uczenie się uczniów, często koncentrujemy się na sprawdzeniu efektów zaraz po, czyli sprawdzamy zawartość pamięci krótkotrwałej. Jego natomiast interesowało, co sprawia, że uczeń owe przyswojone pojęcia będzie miał rzeczywiście do dyspozycji, czyli znajdą się one w jego pamięci długotrwałej. Zauważył, że uczniowie muszą co najmniej trzykrotnie zapoznać się z kompletem informacji potrzebnych do zrozumienia nowych pojęć i najlepiej, by robili to w różnych kontekstach. Dopiero wtedy ich mózg uznaje taką informację za ważną i godną przeniesienia do pamięci trwałej. Bez tych trzech podejść uczeń nie nauczy się danego materiału, zaś trzy powtórzenia dają 80%

pewności, że nawet po sześciu miesiącach uczeń będzie pamiętał poznana koncepcję (Nuthall, 2007).

Robert Bjork (2011) i Didau (2013), podążając za sposobem myślenia Nuthalla, postulują wręcz oddzielenie wyników mierzonych testami od uczenia się, pisząc, że „Wyniki są wymierne, ale uczenie się nie może być bezpośrednio zmierzone, nie można go bezpośrednio zaobserwować”, co więcej, takie próby odwracają naszą uwagę od uczenia się (Didau, 2013). Bjork twierdzi, że wartościowe uczenie się, związane z pamiętaniem, jest efektywniejsze, jeśli się je utrudnia, uruchamiając proces wydobywania z pamięci. Aby uczynić uczenie się „celowo trudnym” (Bjork, 2011), warto wdrożyć kilka strategii: „oddzielone sesje uczenia się zamiast kumulowania ich razem, sprawdzanie uczniów ze znajomości materiału zamiast mówienia im, aby ponownie się czegoś nauczyli, zachęcanie uczniów do tworzenia materiałów dydaktycznych poprzez układanki lub inny rodzaj aktywnego procesu, zamiast biernego czytania, różnicowanie ułożeń/ ustawień w jakich zachodzi uczenie się, ograniczenie informacji zwrotnej (czasami), sprawienie, aby materiał do nauki był mniej zorganizowany, wybór bardziej skomplikowanych tekstów” (Didau, 2013). Wiele z nich brzmi jak przeciwieństwo zasad znanych mi z dydaktyki zaleceń.

Podsumowanie

Badania Nuthalla na temat uczenia się uczniów w klasie szkolnej oraz weryfikujących jego wnioski badaczy pozwalają sformułować kilka istotnych spostrzeżeń, które trudno traktować jak wskazówki do pracy nauczyciela, ale nie sposób ich także ignorować.

1. Uczenie się jest niewidoczne, a wszystkie jego zewnętrzne „dowody” koncentrują uwagę na pozorach i odwracają uwagę od jego istoty.
2. W klasie lekcyjnej koegzystują ze sobą trzy światy – oficjalny, który widzą nauczyciele, wielu różnorodnych interakcji uczniów oraz intymny świat uczenia się ucznia.
3. Świat uczniów jest tylko pozornie dostępny nauczycielowi i może zarówno wspierać jak i utrudniać indywidualne uczenie się.
4. Uczniom pomagają w uczeniu się dobre wskazówki otrzymywane od kolegów, z czego zdają sobie oni sprawę.

5. Uczniom przeszkadza w uczeniu się świat poza lekcjami, pełen niedokończonych spraw, które nadal są rozwiązywane podczas zajęć, a także błędne wskazówki i nietrafne informacje zwrotne otrzymywane od innych uczniów.
6. Uczniowie przed lekcją wiedzą 40-50% tego, co chce nauczyć ich nauczyciel, chociaż każdy z nich dysponuje zupełnie innymi informacjami. Ta wiedza uprzednia determinuje to, czego każdy z nich się nauczy i dla każdego z nich będzie to coś innego.
7. Uczenie się jest procesem wysoce zindywidualizowanym i wymaga wysiłku, który uczeń musi usensownić, aby go podjąć.
8. „Zdolny uczeń” to ten, który posiada właściwą do zrozumienia lekcji (zgodnie z intencjami nauczyciela) wiedzę uprzednią, potrafi dobrze zarządzać swoją obecnością w klasie (wie kogo o co zapytać) i szybko usensawia stawiane przed nim cele.
9. Uczeń nauczył się nowych pojęć, jeśli pozostają one do jego dyspozycji w pamięci trwałej, a aby do tego doszło, musi powtórzyć je trzykrotnie i umieścić w różnych kontekstach.
10. Pojęcia są bardziej dostępne w pamięci trwałej, jeśli uczeń uczy się ich, pokonując trudności.
11. Należy oddzielić wyniki od uczenia się, ponieważ utrudniają dostrzeżenie tego, co istotne – wyposażanie ucznia w zasoby, z których będzie mógł w przyszłości korzystać z pożytkiem.
12. W klasie podczas lekcji odgrywany jest „małpi taniec”, podczas którego nauczyciel udaje, że naucza, a uczniowie udają, że się uczą. Czas go przerwać.

„Ostatnie słowo“ zamiast wniosku

Nuthall, chociaż sam udowodnił, że uczenie się jest tak indywidualne, był przekonany, że możliwe jest odkrycie relacji pomiędzy uczeniem się a nauczaniem. Drogą do tego miało być według niego wyzwolenie nauczania z rutyny oraz rytuałów i skoncentrowanie się na tym, co dzieje się z pojedynczym uczniem. Zainicjował myślenie o uczeniu się, które wymaga trudu wyjścia ze strefy komfortu stworzonej przez rutynę i rytuały w obszar niepewności. Wiele też powstałych w podsumowaniu prowadzonych przez niego badań budzi kontrowersje, ponieważ przeczą

naszym przekonaniom. Rodzą one także pokusę inicjowania rewolucji, której grozi mielizna uproszczeń i nowych rytuałów.

Bibliografia

- Barret T., 2018, *Are You Transfixed by a Proxy for Learning?*, <http://edte.ch/blog/2018/02/12/are-you-transfixed-by-a-proxy-for-learning/>, dostęp: 22.02.2018.
- Beadle P., 2012, *Jak uczyć? Wszystko, co musisz wiedzieć, by zostać supernauczycielem*, Publicat.
- Bjork R., 2011, *Remembering, Forgetting, and Desirable Difficulties*, <https://robinheyden.wordpress.com/2011/03/16/robert-bjork-remembering-forgetting-and-desirable-difficulties/>, dostęp: 20.02.2018.
- Coe R., 2013, *Improving Education: A Triumph of Hope over Experience*, Inaugural lecture, <http://www.cem.org/attachments/publications/ImprovingEducation2013.pdf,p.xii>, dostęp: 20.02.2018.
- Didau D., 2016, *Can Thinking Hard be Incidental? A Conversation with Daniel Willingham*, <http://www.learningspy.co.uk/featured/can-thinking-hard-incidentally-conversation-daniel-willingham/>, dostęp: 22.02.2018.
- Didau D., 2013, *Deliberately Difficult – Why It's Better to Make Learning Harder*, <http://www.learningspy.co.uk/featured/deliberately-difficult-focussing-on-learning-rather-than-progress/>, dostęp: 20.02.2018.
- Didau D., 2017, *Further Problems with the 'Thinking Hard' Proxy for Learning*, <http://www.learningspy.co.uk/learning/problems-thinking-hard-proxy-learning/>, dostęp: 22.02.2018.
- Didau D., 2015, *What Might Be a Good Proxy for Learning?*, <http://www.learningspy.co.uk/featured/what-might-be-a-good-proxy-for-learning/>, dostęp: 22.02.2018.
- Didau D., 2017, *What if Everything You Knew about Education Was Wrong?*, Crown House Publishing Limited.
- Didau D., 2012, *What is Learning?*, <http://www.learningspy.co.uk/learning/what-is-learning/>, dostęp: 10.02.2018.
- Dumont H., Istance D., 2013, *Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Foer J., 2012, *Conquering the OK Plateau*, [online] <https://www.youtube.com/watch?v=gW14liX4PNw>, dostęp: 22.02.2018.
- Garstka T., 2016, *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa.

- Gołębiak B.D., 2000, *Jak przygotować do profesjonalnego nauczania*, „Polonistyka”, nr 3 (373), s. 175-180.
- Hattie J., 2015, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, CEO, Warszawa.
- Hudson Valley Sudbury School, 2016, *Graham Nuthall, the Most Important Education Researcher We Never Heard of*, <https://sudburybeach.wordpress.com/2016/07/21/graham-nuthall-the-most-important-education-researcher-we-never-heard-of/>, dostęp: 20.02.2018.
- Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Janowski A., 1995, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, ŻAK, Warszawa.
- McPherson F., *Some Suprising Findings about Learning in the Classroom*, <http://www.mempowered.com/children/classroom-learning>, dostęp: 10.02.2018.
- Mod. 1 mat. 1 lista rocznik 2015, mat. 2 lista rocznik 2014, mat. 3 lista rocznik 2013.* [online] <https://nai.edu.pl/lessons/2689/res/index2.php?id=2689&sid=215838>, dostęp: 19.02.2018.
- Nuthall G., 2002, *The Cultural Myths and the Realities of Teaching and Learning*, „New Zealand Annual Review of Education”, vol. 11, s. 5-30.
- Nuthall G., 2007, *The Hidden Lives of Learners*, NZCER PRESS, Wellington.
- Taylor S., 2014, *The Seedling: Students' Perceptions of Science Education – How Do Our Students See Their Science Classes?*, „New Zealand Science Teacher” vol. 133, s. 58-61, <http://nzscienceteacher.co.nz/index.php/putaiao/the-seedling-students-perceptions-of-science-education/#.WWbTWcaB31w>, dostęp: 22.02.2018.
- Sterna D., 2016, *Uczę się uczyć*, Biblioteka Akademii SUS, Warszawa.
- Willingham D., 2009, *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientists Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*, JOSSEY-BASS A Wiley Imprint, USA.
- William D., 2011, *What is Assessment for Learning?*, <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/what-is-assessment-for-learning1.pdf>, dostęp: 27.02.2018.

Rozdział 2

Trudna (nie)obecność dialogu międzykulturowego we współczesnej polskiej szkole (na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej)

Ewa Żmijewska¹

Abstrakt

W odniesieniu do dyspozycji instrumentalnych (wiedza o kulturze rodzimej i innych kulturach) oraz dyspozycji kierunkowych (postawy wobec obu tych kręgów kulturowych) dokonano analizy wybranych dokumentów oświatowych dotyczących edukacji wczesnoszkolnej. Były to: wymagania dla szkół i placówek oświatowych oraz trzy podstawy programowe obowiązujące w roku szkolnym 2017/2018. W analizie posłużono się kodowaniem treści jawnych (sporządzono listy frekwencyjne pojęć występujących w obrębie kategorii nadrzędnych: wiadomości, umiejętności; kultura rodzima – mała ojczyzna, ojczyzna; inne kręgi kulturowe – kultura materialna i niematerialna; postawy i zachowania – wobec własnego kręgu kulturowego, wobec innych kultur, wobec dialogu między kulturami, wartości) oraz kodowaniem treści ukrytych, mającym pomóc w uchwyceniu tendencji świadczących o występowaniu idei dialogu międzykulturowego lub jej braku.

Słowa kluczowe: dialog międzykulturowy, podstawy programowe, dyspozycje instrumentalne i kierunkowe

Difficult presence/absence of cross-cultural dialogue in the contemporary Polish school system (as exemplified by early years education)

Abstract

I have analysed selected documents on early years education with regard to instrumental capacities (cultural intelligence, including both native and foreign cultures) and targeted capacities (attitudes to both types of culture). The documents included: benchmarks for schools and educational establishments for the academic year 2017/2018 and common cores.

Keywords: cross-cultural dialogue, common core, instrumental capacities, targeted capacities.

¹ Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.

Wstęp

Czesław Miłosz jeden ze swoich najbardziej znanych i wciąż na nowo odczytywanych utworów opatrzył mottem, będącym odwołaniem do słów Starego Żyda z Podhala: „Jeżeli dwóch kłóci się, a jeden ma rzetelnych 55 procent racji, to bardzo dobrze i nie ma się co szarpać. A kto ma 60 procent racji? To ślicznie, to wielkie szczęście i niech Panu Bogu dziękuje! A co by powiedzieć o 75 procent racji? Mądrzy ludzie powiadają, że to bardzo podejrzane. No, a co o 100 procent? Taki, co mówi, że ma 100 procent racji, to paskudny gwałtownik, straszny rabuśnik, największy łajdak” (Miłosz, 2011, s. 8). Odniesienie się do nich we wstępie niniejszych rozważań wydaje się ze wszelkich miar konieczne i uzasadnione w kontekście obecności w dzisiejszym polskim dyskursie społecznym pojęcia „dialog międzykulturowy”. Można bowiem odnieść wrażenie, że osoby je przywołujące przyznają sobie owo łajdackie sto procent racji.

Celem refleksji uczyniłam próbę analizy pola semantycznego tego pojęcia oraz wskazanie na sugerowane czy narzucane przez obowiązujące dokumenty oświatowe sposoby jego interpretacji i obecności w edukacji. Główne pytanie badawcze brzmiało więc, czy i w jakim nasileniu występują w obowiązujących dokumentach oświatowych zapisy dokumentujące proces wspierania dialogu międzykulturowego. Moje osobiste doświadczenia i kompetencje skłoniły do skoncentrowania poszukiwań na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Przeprowadzone przeze mnie eksploracje miały charakter badań niereaktywnych, a więc badań zachowań społecznych nie wpływających na te zachowania. Posłużyłam się jedną z metod stosowanych w tego rodzaju poszukiwaniach – analizą treści, która jest badaniem zarejestrowanych ludzkich przekazów. Jednostkami analizy uczyniłam dyspozycje instrumentalne (wiedza o kulturze rodzimej i innych kulturach) oraz dyspozycje kierunkowe (postawy wobec obu tych kręgów kulturowych). Przeprowadziłam kodowanie treści jawnych (ustalenie list frekwencyjnych) oraz treści ukrytych (por. Babbie, 2003, s. 340-353). Zastosowałam tę metodę w odniesieniu do czterech wybranych dokumentów oświatowych, obowiązujących w edukacji wczesnoszkolnej w roku szkolnym 2017/2018.

Były to:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz. 1611);
- *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*; rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803 ze zm.);
- *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*; rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 895);
- *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*; rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 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 (Dz. U. poz. 356 ze zm.).

Dialog międzykulturowy – analiza pojęcia

Chociaż dialog międzykulturowy – jako pojęcie i jako zjawisko społeczne – jest obecny od wielu lat zarówno w przestrzeni dyskursu naukowego, jak i społecznego, to jednak wciąż bywa postrzegany w kategoriach zmienności i pewnej dowolności interpretacyjnej. Być może przyczyn tego stanu rzeczy szukać należy w konstatacji „banalne jest stwierdzenie, że świat jest różnorodny, a przecież od tego trzeba zacząć, ponieważ owa różnorodność jest konstytutywną cechą naszej rodziny człowieczej, cechą pomimo upływu tysięcy lat – niezmienną. Jednakże, mimo tej rzucającej się w oczy różnorodności, właściwe jej zrozumienie i akceptacja napotykają opór rozumu ludzkiego” (Kapuściński, 2002, s. 75).

Rozważając interesujące mnie pojęcie, trudno ustrzec się przed chęcią prezentacji wszystkich składowych jego pola semantycznego. Chciałoby się rozpocząć od rudymen tarnej tożsamości, rozumianej jako odpowiedź na pytanie o to, „kim jestem” (tożsamość indywidualna) lub „kim jesteśmy” (tożsamość zbiorowa), jako wizerunek własny, obraz siebie i swojej grupy (Mach, 2008). Trzeba jednakże pamiętać, że tożsamość zbiorowa, społeczna, grupowa czy regionalna nie jest prostą sumą tożsamości jednostek, opiera się na przeżywanej i przyswojonej tradycji, teraźniejszości i wspólnym dla grupy definiowaniu przyszłości. Tak rozumiana tożsamość regionalna może wyzwalać postawy prospołeczne i prometejskie zarówno w krajach ugruntowanej demokracji, jak i w państwach dopiero ją budujących. Chodzi tutaj o podtrzymywanie dialektu regionalnego, tradycji, zwyczajów i obyczajów regionalnych, pomoc w budowaniu szkół czy świątyń. W niektórych jednak przypadkach tożsamość rodzi zachowania partykularne, egocentryczne i herostratesowe (Szczepański, Śliż). Za najbliższe idei edukacji dla, w, przez i do dialogu międzykulturowego przyjmuję stwierdzenie Nikitorowicza (2009, s. 353-354), że „tożsamość można określić jako spotkanie teraźniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością”.

Choć dla pedagoga międzykulturowego pojęcie „dialog międzykulturowy” może nosić cechy stałego związku frazeologicznego, to jednak powrót do filozoficznych korzeni dialogu jest warunkiem *sine qua non* rozumienia i stosowania tego sformułowania. Przyjmuję więc, za Martinem Buberem, że akceptacja inności stanowi podstawę autentycznego dialogu. „Wszystko zależy od tego, czy każdy (...) odnosi się do drugiego jako takiego, kim on jest naprawdę, przy całej chęci wpłynięcia na niego przyjmuje go i potwierdza takim, jaki ów ktoś jest” (Buber, 1992, s. 135). Zatem dopiero świadomość, że nasze podstawowe pojęcie „ja” może się wyraźnie różnić od „ja” dominującego w innej kulturze, pomaga nam zrozumieć, dlaczego uczucia, myśli i zachowania członków innych grup kulturowych bywają tak odmienne od naszych (por. Matsumoto, Juang, 2007, s. 388, 390).

Ponieważ pomimo ponad dwudziestoletniej obecności w przestrzeni społecznej i edukacyjnej refleksji nad ideą międzykulturowości zdarzają się sytuacje synonimicznego stosowania pojęć z tego zakresu, warto przypomnieć i uporządkować te, które występują najczęściej i – co należy

stanowczo podkreślić – synonimami nie są.

Niezwykle czytelną i syntetyczną wykładnię rozumienia i rozróżnienia tych pojęć dał Marian Golka i nią posłużyć się na potrzeby moich rozważań.

Zacznijmy więc od różnokulturowości – „rozumiem ją jako przejawianie się różnic w wytworach i zachowaniach kulturowych (oraz ich wzorach) między grupami, które nie tworzą wzajemnych relacji (sąsiedztwa, współpracy, konfliktu etc.) lub między którymi relacje te są ubogie albo nader epizodyczne. Tak rozumiana różnokulturowość jest postrzegana z zewnątrz oraz niejako »z góry« – i opisywana lub rekonstruowana przez antropologów, podróżników, historyków” (Golka, 2017, s. 12).

Z kolei „wielokulturowość to po prostu obiektywnie przejawiający się stan pluralizmu społeczno-kulturowego, niezależnie od świadomości tego stanu oraz takich czy innych ideologii mu towarzyszących (np. ideologii i polityki multikulturalizmu)” (Golka, 2017, s. 14).

Natomiast międzykulturowość to wszelkie możliwe relacje „między kulturami: ocenianie, zaciekawienie, poznawanie, naśladowanie, zapożyczanie, konkurowanie, krytykowanie czy wręcz wyszydzanie, ale także – niestety – zwalczanie i niszczenie. Oczywiście uznajemy przy tym, iż to nie same wytwory kultury przejawiają te relacje, ale ludzie (jednostki i grupy) jako ich nosiciele, wyznawcy, użytkownicy” (Golka, 2017, s. 15-16).

Aby jednakże w pełni uchwycić sens kluczowego dla tego tekstu pojęcia, jakim jest dialog międzykulturowy, niezbędne staje się przytoczenie jeszcze jednej definicji. Otóż „interkulturowość to coś, co się wydarza i rozgrywa między różnorodnymi kulturami i na jej pograniczach” (Nikitorowicz, 2009, s. 507).

Dopiero tak zarysowany kontekst znaczeniowy umożliwia przejście do pojęcia-klucza: „dialog międzykulturowy – występuje tam, gdzie zbiorowości mają jakiś wspólny mianownik (np. wymiana informacji negocjacje, zapożyczenia itp.). Dialog implikuje komunikacyjność, zrozumienie, ugodę, współlistnienie, polifonię. Idea dialogu zawarta jest immanentnie w edukacji, otwieraniu się na siebie i innych, uwrażliwianiu na odmienność” (Nikitorowicz, 2009, s. 499).

Wydaje się również istotne przypomnienie, iż podstawą budowania relacji z Innym (a więc przejawiania pewnych zachowań i postaw) jest wiedza – o sobie samym i o innych; dostrzeganie różnorodności

(języków, muzyki, architektury, sztuk wizualnych, strojów, potraw, religii, wierzeń, tradycji i zwyczajów, norm i obyczajów) oraz chęć czynienia z niej wartości istotnej dla ustawicznie kształtującej się tożsamości. Albowiem „postrzeganie doświadczania inności i relacji z Innym jako kategorii pedagogicznych bez wątpienia niesie ze sobą wiele aspektów, które mogą tworzyć pewne pozytywne aspekty projektów o charakterze edukacyjnym. W relacji z tym, co inne, w relacji z różnicą tkwi niezaprzeczalna wartość przekraczania i przemieszczania granic, wkraczania w nowe obszary, poszukiwania odmiennych znaczeń i ukazywania innych niż te, do których jesteśmy przyzwyczajeni, interpretacji oswojonego świata. Niesie ona ze sobą niezwykle silny potencjał krytycznego myślenia i emancypacji oraz ożywczą zdolność dostrzegania nowych ścieżek poza granicami już wytyczonych, przetartych i bezpiecznych szlaków. Tworzy zatem przestrzeń dla prób przekształcania, transformacji rzeczywistości tak, aby stawała się miejscem bardziej sprawiedliwym i przyjaznym dla ludzi” (Rzeźnicka-Krupa, 2013, s. 44).

W poszukiwaniu dialogu międzykulturowego – badania własne

Przechodząc do prezentacji rezultatów moich dociekań, warto odwołać się raz jeszcze do cytowanego uprzednio Golki i skonstatować, że „edukacja stanowi ofertę wejścia w świat wielu przejawów rzeczywistości – w tym wielu kultur. Różnokulturowość, wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość musimy zaakceptować, ba, musimy je polubić, bowiem są one immanentnym składnikiem współczesnego życia społeczno-kulturowego. Ruchliwość społeczna, uznanie praw człowieka, a w tym uznanie praw wszelkich mniejszości do bycia i wyrażania swej tożsamości, oraz procesy globalizacyjne zwiększają wielokulturowość świata i liczbę przejawów międzykulturowości, a jednocześnie wymuszają wychowanie i edukację zmierzające w kierunku ich akceptacji i harmonijnego funkcjonowania” (Golka, 2017, s. 21). Absolutnie niezbędne wydaje się również przypomnienie słów Jerome’a Brunera, który jednoznacznie stwierdza, że „system edukacyjny musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń” (Bruner, 2006, s. 68).

Kodowanie treści jawnych, odnoszących się do wspomnianych już

we wstępie jednostek analizy, a więc dyspozycji instrumentalnych (wiadomości, umiejętności; kultura rodzima – mała ojczyzna, ojczyzna; inne kręgi kulturowe – kultura materialna i niematerialna) oraz dyspozycji kierunkowych (postawy i zachowania – wobec własnego kręgu kulturowego, wobec innych kultur, wobec dialogu między kulturami, wartości) pozwoliło na stworzenie poniższego zestawienia (tabela 2.1).

Uważna lektura danych wyodrębnionych wskutek kodowania treści jawnych zawartych w powyższej tabeli pozwala zarówno na dostrzeżenie szeregu prawidłowości dotyczących kolejnych analizowanych dokumentów, jak i uchwycenie swoistych tendencji w obrębie poszczególnych jednostek obserwacji; stanowi więc punkt wyjścia do kodowania treści ukrytych. Podejmijmy więc taką próbę.

Wydaje się oczywiste i niepodlegające dyskusji, że z racji swojego przeznaczenia wymagania wobec szkół i placówek są dokumentem o najbardziej ogólnym charakterze. Stąd też poszukiwania jednostek obserwacji zamknęły się w dwu kategoriach – grupy społecznej i wartości. Jednakże najistotniejszą dla mnie konstatacją było dostrzeżenie tego, czego nie zapisano w tych dokumentach, co zostało usunięte w porównaniu z dokumentem obowiązującym poprzednio (por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r.). Z punktu „Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne” zniknął zapis: „W szkole lub placówce realizowane są działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki”. Stanowi to, niestety, świadectwo ewoluującej w niebezpiecznym kierunku polityki państwa, która znajduje swój wyraz w wielu działaniach, m.in. ograniczaniu funduszy dla organizacji i stowarzyszeń (szczególnie z sektora 3) działających na rzecz równości i przeciwdziałania wszelkim przejawom dyskryminacji i wykluczenia, ograniczaniu możliwości działania w przestrzeni publicznej przedstawicielom mniejszości (narodowych, etnicznych, seksualnych) itd. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy, zadekretowanego w rozporządzeniu, jest także obecność (w podstawach programowych z 2014 i 2016 r.) wśród zadań szkoły zapisu: „Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji” oraz brak takiego zapisu w podstawie programowej z 2017 r.

Tabela 2.1. Frekwencja jednostek obserwacji w analizowanych dokumentach

Dokument jednostka obserwacji	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (11.08.2017)	Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (30.05.2014)	Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (17.06.2016)	Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (24.02.2017)
Grupy społeczne (frekwencja)	społeczność szkolna 2 środowisko lokalne 2	rodzina 3 szkoła 2 grupa rówieśnicza 1 środowisko lokalne 1 wspólnota narodowa 1	rodzina 2 środowisko lokalne 2 grupa rówieśnicza 1 szkoła 1 wspólnota narodowa 1	rodzina 1 naród 0 szkoła 8 środowisko lokalne 6 klasa w szkole 5 państwo 4 drużyna sportowa 3 inne narodowości 2 społeczność regionalna 1 stowarzyszenie 1 wspólnota religijna 1 zespół artystyczny 1
Wartości (frekwencja)	bezpieczeństwo 1 szacunek 1 zaufanie 1	dobro 3 tolerancja 2 wobec osób innej narodowości i tradycji kulturowej 2 prawda 1 godność 1 odpowiedzialność 1 odwaga 1 szacunek 1 uczciwość 1	odpowiedzialność za siebie i najbliższe otoczenie 2 poczucie własnej wartości 1 szacunek dla innych ludzi 1 uczciwość 1 wiarygodność 1	godność 6 odpowiedzialność 3 szacunek 3 szacunek wobec różnorodności języków, kultur i narodowości, przy jednoczesnym wspieraniu poczucia własnej wartości 2 poczucie obowiązku 1 altruizm 1 bezpieczeństwo własne i grupy 1 dobro 1 honor 1 ofiarność 1 patriotyzm 1 piękno 1 pomoc 1 prawda 1 przepraszanie 1 przyjaźń 1 solidarność 1 sprawiedliwość 1 szacunek dla tradycji 1 uczciwość 1 uznanie 1 wdzięczność 1 wolność 1 współpraca 1 zadośćuczynienie 1 zyczliwość 1

<p>Zachowania/ postawy (frekwencja)</p>		<p>postawa obywatelska 1 postawa poszanowania tradycji i kultury własnego narodu 1 postawa poszanowania dla innych kultur i tradycji 1</p>	<p>odpowiedzialność za siebie i innych ludzi 2 szacunek dla innych ludzi 2 gotowość do uczestnictwa w kulturze 1 poczucie własnej wartości 1 postawa obywatelska 1 postawa poszanowania dla innych kultur i tradycji 1 postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu 1 przynależność kulturowa 1 wiarygodność 1</p>	<p>tożsamość narodowa 2 odpowiedzialność za zbiorowość 1 postawa otwarta wobec świata i innych ludzi 1 postawy obywatelskie 1 postawy patriotyczne 1 postawy społeczne 1 tożsamość etniczna 1 tożsamość indywidualna 1 tożsamość kulturowa 1 tożsamość regionalna 1</p>
<p>Źródła/ nośniki postaw/ wartości/ wiadomości (frekwencja)</p>		<p>wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury 2 tradycje 1 symbole narodowe 1 najważniejsze wydarzenia historyczne 1 ludzie szczególnie zasłużeni dla miejscowości, dla Polski i świata 1 flaga i hymn Unii Europejskiej 1</p>	<p>dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury 1 flaga i hymn Unii Europejskiej 1 legandy 1 ludzie szczególnie zasłużeni dla miejscowości, dla Polski i świata 1 najważniejsze wydarzenia historyczne 1 symbole narodowe 1</p>	<p>legandy 4 symbole państwowe 3 wydarzenia z przeszłości 3 najważniejsze święta narodowe 2 dni pamięci narodowej 1 elementy kultury materialnej 1 i duchowej 1 kultura narodu 1 kultury innych narodów (w tym krajów Unii Europejskiej) 1 miejsca ważne dla pamięci narodowej 1 postaci (królowa Jadwiga, król Stefan Batory, astronom Mikołaj Kopernik, noblistka Maria Skłodowska-Curie, alpinistka Wanda Rutkiewicz, papież Jan Paweł II, nauczycielka – cichociemna gen. Elżbieta Zawacka „Zo”) 1 regionalne ciekawostki historyczne 1 tradycje 1</p>

Analiza podstaw programowych, dokonywana *en bloc*, pozwala także na refleksję, iż dokumenty te stają się coraz bardziej szczegółowe (we wszystkich swoich działach), co stanowi – moim zdaniem – próbę większego „usztynienia” możliwości ich interpretacji i realizacji, znacząco obniżając autonomię poszczególnych szkół i nauczycieli. Kuriozalnym przykładem wydaje się być wymienienie (w podstawie programowej z 2017 r.) konkretnych osób – wielkich Polaków, znajomość życiorysu których stanowić ma źródło preferowanych postaw i wartości. Owo postępujące uszczegółowienie zapisów w kolejnych podstawach powoduje również brak możliwości posługiwania się porównaniami liczbowymi w obrębie jednostek obserwacji.

Interesujące wydają się być też spostrzeżenia dotyczące porównania frekwencji jednostek obserwacji w kolejnych podstawach. W polu „grupy społeczne” we wszystkich dokumentach na pierwszym miejscu znajduje się rodzina, także środowiska szkolne i lokalne zostały uwzględnione we wszystkich dokumentach (łącznie z rozporządzeniem). We wszystkich podstawach pojawia się również wspólnota narodowa (naród), jednakże jej wysoka frekwencja, w połączeniu z grupą, jaką jest „wspólnota państwowa” w podstawie programowej z 2017 r., nie wróży najlepiej edukacji obejmującej szeroko pojęty dialog międzykulturowy. W dokumencie tym zapisano bowiem: „Wychowanie młodego pokolenia jest zadaniem rodziny i szkoły, która w swojej działalności musi uwzględniać wolę rodziców, ale także i państwa, do którego obowiązków należy stwarzanie właściwych warunków wychowania”. I choć działaniom tej podstawy w bieżącym roku szkolnym poddani są dopiero uczniowie klas I szkoły podstawowej (przypominam, że moje rozważania dotyczą edukacji wczesnoszkolnej), to można pokusić się o stwierdzenie, że stanowi ona odbicie i umocnienie postaw (m.in. nacjonalistycznych) obserwowanych w przestrzeni publicznej.

Rozważając problem wartości (kolejnej jednostki obserwacji), nie sposób powstrzymać się od refleksji, że we wszystkich dokumentach zapisana została tolerancja i szacunek wobec osób odmiennej narodowości czy grupy kulturowej, jednakże w podstawie programowej z 2017 r. jednoznacznie połączono ją ze wspieraniem poczucia własnej wartości.

Zachowania i postawy również ewoluują – od poszanowania dla innych tradycji i kultur do wyraźnie wybijającej się na plan pierwszy

tożsamości narodowej oraz ledwie ciekawości i otwartości wobec innych kultur. Jeśli przywołać w tym miejscu model wrażliwości międzykulturowej Milтона Bennetta, to raczej nie wychodzimy poza etap etnocentryzmu, choć być może zbliżamy się do fazy akceptacji różnicy kulturowej – aczkolwiek to dopiero początek drogi ku faktycznemu dialogowi.

Obserwacja źródeł (nośników) wartości, postaw i wiadomości również skłania do niezbyt optymistycznych – w kontekście edukacji międzykulturowej – wniosków. Daje się bowiem zauważyć znaczące podniesienie rangi miejsc pamięci narodowej, symboli państwowych, świąt czy dni pamięci narodowej niejako kosztem np. dzieł architektury i sztuk plastycznych należących do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury czy flagi i hymnu Unii Europejskiej.

W zaprezentowanej przeze mnie analizie dokumentów z całą pewnością nie ustrzegłam się błędów właściwych tej metodzie badań. Jednakże, jak uspokaja Earl Babbie (2003, s. 352-353), „konkretność materiałów badanych w analizie treści wzmacnia prawdopodobieństwo jej rzetelności. Można zawsze kodować i rekodować, a nawet rekodować ponownie, jeśli chce się uzyskać pewność, że kodowanie jest spójne”. I takie są moje dalsze zamierzenia, związane z analizą różnorodnych dokumentów edukacyjnych w poszukiwaniu (nie)obecności dialogu międzykulturowego.

Zakończenie

Konkludując, warto zauważyć, że:

- kolejne podstawy programowe zawierają coraz bardziej uszczegółowione zapisy, zarówno w obrębie treści nauczania, jak i spodziewanych efektów, co może sprzyjać ograniczeniu autonomii programowej nauczycieli oraz zmniejszać możliwości faktycznie dialogicznego kreowania procesów edukacyjnych;
- ewolucja treści analizowanych dokumentów pozwala na konstatację, że znacząco wzrasta ranga idei narodu i państwa, przy jednoczesnym dość marginalnym potraktowaniu obecności Innego, manifestującym się zaledwie „zainteresowaniem”;
- niepokoi stagnacja w budowaniu wrażliwości międzykulturowej – można stwierdzić, że w Bennettowskim continuum nie przekroczono etapu etnocentryzmu.

Wydaje się więc, że najważniejszym zakończeniem niniejszych rozważań będzie przytoczenie słów cytowanego już przeze mnie Jerzego Nikitorowicza i pozostawienie ich bez komentarza, prowokując czytelników do osobistych refleksji: „za najbardziej istotne wyzwanie współczesnej edukacji uważam rewitalizację uspionych, zdegradowanych czy wycofanych ekstensji, przeciwstawienie się negatywnym, złym ekstensjom przez uruchomienie/wytworzenie nowych, które ukierunkowałyby tożsamość na nabywanie kompetencji międzykulturowych, kształtowanie odpowiedzialności człowieka za kreowanie paradygmatu współistnienia kultur” (Nikitorowicz, 2017b, s. 111).

Bibliografia

- Babbie E., 2003, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa.
- Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków.
- Buber M., 1992, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Golka M., 2017, *Międzykulturowe wyzwania i wyznania*, „Relacje Międzykulturowe. Intercultural Relations”, nr 1 (1).
- Kapuściński R., 2002, *Lapidarium V*, Czytelnik, Warszawa.
- Mach Z., 2008, *Przedmowa*, [w:] T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- Matsumoto D., Juang L., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk.
- Mead G.H., 1975, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- Miłosz C., 2011, *Zniewolony umysł*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Nikitorowicz J., 2009, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Nikitorowicz J., 2017a, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Impuls, Kraków.
- Nikitorowicz J., 2017b, *Wartość heterogenicznej kultury w kreowaniu eklektycznej tożsamości. Ku rewitalizacji i rozwojowi ekstensji międzykulturowości*, [w:] *Ku życiu wartościowemu. Idee-koncepcje-praktyki. Tom 2: Koncepcje – praktyki*, red. W. Danilewicz, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Impuls, Kraków.
- Rzeźnicka-Krupa J., 2013, *Inny i pedagogika: doświadczenie inności i relacja z Innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu*, „Studia Edukacyjne”, nr 28.

Szczepański M.S., Śliż A., *Dylematy regionalnej tożsamości. Przypadek Górnego Śląska*, regionalneobserwatoriumkultury.pl/110.html?.../Dylematy%20regionalnej%20-%20, dostęp: 22.09.2017.

Rozdział 3

Budowanie podmiotowości ucznia w procesach edukacyjno-wychowawczych szkoły

Izabela Cytlak, Joanna Jarmużek, Joanna Szafran¹

Abstrakt

Celem publikacji jest refleksja nad tym, jak skutecznie budować podmiotowość dziecka w systemie szkolnym. Jakość procesu edukacyjnego to cel wart osiągnięcia. Uczestnikami tego procesu są dzieci, które poprzez doświadczenia szkolne budują poczucie własnej wartości, uczą się komunikacji w przestrzeni społecznej, a dzięki tym oddziaływaniom krystalizuje się ich obraz świata. W niniejszym artykule zostaną przeanalizowane zagadnienia podmiotowości w kontekście wyzwań stojących przed współczesnym człowiekiem, podmiotowości w procesie edukacyjnym oraz czynników mających wpływ na ukształtowanie się postawy podmiotowości.

Słowa kluczowe: kompetencje, podmiotowość, ukryty program, wartości.

Building the pupil's subjectivity in the educational and upbringing processes of the school

Abstract

The aim of the publication is to reflect on how to effectively build the child's subjectivity in the school system. The quality of the educational process is a goal worth achieving. Participants in this process are children who, through school experiences, build their self-esteem, learn communication in the social space and through these interactions the image of the world is crystallized. In this article will be analyzed subjectivity issues in the context of challenges facing contemporary man, subjectivity in the process of education, as well as factors influencing the shaping of the attitude of subjectivity.

Keywords: competences, subjectivity, hidden program, values

¹ Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, Poznań

*„Gdy spotykam dziecko, budzi ono we mnie dwa uczucia:
czułości do tego, kim ono jest, oraz szacunek do tego,
kim może zostać w przyszłości.”*
Ludwik Pasteur

Celem publikacji jest refleksja nad tym, jak skutecznie budować podmiotowość dziecka w systemie szkolnym. Jakość procesu edukacyjnego i wychowawczego to cel, do którego należy dążyć. Uczestnikami tego procesu są dzieci, które poprzez doświadczenia szkolne budują poczucie własnej wartości, uczą się komunikacji w przestrzeni społecznej, a dzięki tym oddziaływaniom krystalizuje się ich obraz świata. Wraz ze zmianami politycznymi, gospodarczymi, ekonomicznymi, społecznymi i światopoglądowymi zmiana uległa perspektywa edukacyjna postrzegania dziecka jako ucznia. Podmiotowość, dążenie do rozwoju samodzielności, umiejętność planowania i projektowania własnego życia stały się ważnym elementem rozważań i dyskusji prowadzonej przez pedagogów i psychologów. Człowiek przestał być postrzegany jedynie jako trybik w sprawnej maszynie. Współcześnie wymagamy od osoby młodej intencjonalności, sprawnego podejmowania decyzji życiowych, świadomości brania udziału w stawianiu się kimś, umiejętności planowania, projektowania, twórczej i kreatywnej analizy własnego życia, potencjalnych możliwości oraz stojących przed nią życiowych wyborów. W niniejszym artykule przeanalizowano zagadnienia podmiotowości w kontekście wyzwań stojących przed współczesnym człowiekiem, podmiotowości w procesie edukacyjnym oraz czynników mających wpływ na ukształtowanie się postawy podmiotowości.

Czym jest podmiotowość?

Podmiotowość bywa analizowana i definiowana jako poczucie odpowiedzialności za siebie i swoje życie, świadomość siebie lub decyzyjność w działaniu. Wiele teorii i wielu badaczy zajmuje się tą ważką tematyką, obecne rozważania będą zaś próbą przybliżenia i zanalizowania kilku ze wspomnianych podejść. Podmiotowość zakłada, że człowiek – podmiot jest sprawcą działania, podmiotem aktywnym, decyzyjnym, zajmuje określoną pozycję w strukturze, jaką jest otaczająca go rzeczywistość,

realizuje pewne role i zadania. Podmiotowość realizowana jest poprzez poczucie bycia kimś, posiadanie tożsamości odróżniającej jednostkę od innych. W jej ramach człowiek wierzy, że jego aktywność w znacznym stopniu zależy od niego samego. Aby stać się podmiotem, trzeba dokonać świadomych założeń dotyczących samego siebie i wybrać własną drogę rozwoju. Poczucie podmiotowości rozszerza możliwości rozwojowe (w tym edukacyjne) człowieka i pozwala na rozkwit jego osobowości. Człowiek jest aktywną jednostką biorącą odpowiedzialność za swoje życie, dlatego podmiotowość bywa określana jako autodeterminacja, czyli posiadanie wewnętrznego źródła przyczynowości, rozumianego jako samodzielna aktywność ukierunkowana przez cele samodzielnie wybrane lub stworzone (Reykowski, 1992).

W kontekście psychologii rozwojowej tak rozumiana podmiotowość zakłada więc intencjonalność i celowość w działaniu oraz umiejętność określenia własnej tożsamości, czyli świadomość siebie, tego, kim człowiek jest, jaki jest i po co jest (Cichocki, 2003). Stworzenie, wyodrębnienie własnej tożsamości, poprzedzone ogromnym wysiłkiem rozwojowym i egzystencjalnym, staje się warunkiem koniecznym zaistnienia człowieka – podmiotu. Bez skryzalizowanej tożsamości człowiek nie jest w stanie autonomicznie funkcjonować i tworzyć swojego życia. Rozwiązanie kryzysu tożsamości daje młodemu człowiekowi poczucie spójności, stałość w sposobie oceniania i reagowania w różnych sytuacjach życiowych oraz zdolność (cnotę) bycia wiernym sobie, swoim wartościom i celom życiowym. Według Piotra Szczukiewicza kryzys tożsamości w ujęciu Ericka H. Eriksona prowadzi do wytworzenia „poczucia odrębności od otoczenia, poczucia ciągłości własnego ja, pomimo upływu czasu i zmian, jakie zaszły w człowieku, poczucia wewnętrznej spójności oraz poczucia posiadania wewnętrznej treści” (Szczukiewicz, 1998, s. 55). Nieumiejętność określenia siebie i pozytywnego rozwiązania kryzysu tożsamości będzie, zdaniem Eriksona, prowadzić do poczucia niepewności, zagubienia lub, co gorsza, do rozwoju tożsamości negatywnej. Tożsamość negatywna bywa określana jako perwersyjna tożsamość, która opiera się tym wszystkim, co było wskazywane jako najgorsze, najmniej pożądane, najbardziej niebezpieczne, to tendencja do bycia najgorszym, złym, co w obliczu nieumiejętności określenia siebie i groźby „bycia nikim” staje się jedynym możliwym wyborem ratującym proces identyfikacji (Szczukiewicz, 1998, s. 59-61).

Psychologia humanistyczna kładzie bardzo duży nacisk na samorozwój, odkrywanie siebie, samoświadomość i dążenie do świadomego działania. Celem dążeń życiowych jest odnalezienie siebie oraz swojego miejsca w życiu i postępowanie (podejmowanie wyborów i działań) w zgodzie z własną wizją świata. Jeśli człowiek nie potrafi stać się podmiotem swojego życia, powinien korzystać z pomocy mentora, który towarzyszy, pomaga jednostce w odkryciu samego siebie. Carl Rogers twierdził, że nie ma wiedzy wolnej od podmiotowości rozumianej jako nadawanie indywidualnego znaczenia, sensu, jako „przerabianie” rzeczywistości obiektywnej na własną, subiektywną. Podmiotowość człowiek osiąga, dążąc do samorozwoju, do indywidualizacji, poszukując własnego sensu życia (Mietzel, 2013).

W ujęciu socjologicznym bycie podmiotem definiowane jest jako pełnienie określonej roli społecznej, a w konsekwencji oddziaływanie na treść, formę i kształtowanie się relacji społecznych, w których dana jednostka uczestniczy. O podmiotowości nie stanowi natomiast działanie pod przymusem, niezgodne z potrzebami i dążeniami człowieka, jak również brak możliwości wpływania na środowisko zewnętrzne. Marek Ziółkowski przeciwstawił podmiotowość podporządkowaniu, alienacji i adaptacyjności, w swoich analizach skupiał się na analizie relacji podmiot – podmiot w obrębie systemu społecznego, a nie podmiot a struktura systemu społecznego (Ziółkowski, 1990, s. 54-57). Piotr Buczkowski z kolei istoty podmiotowości upatruje w relacjach między jednostką a systemem społecznym, prezentując bardziej tradycyjne ujmowanie systemu, jako zbioru reguł, procedur i wymogów formalnych nakładanych na jednostkę w celu zmotywowania jej do działań podtrzymujących trwanie systemu i eliminowanie zachowań dla niego dysfunkcyjnych. Podmiotowość w systemie jest pojmowana jako możliwość realizowania własnych preferencji przez podmiot w warunkach trwania w systemie. Pozwala to na analizowanie jej w kontekście działań jednostkowych i zbiorowych (grup, klas, społeczeństw) (Buczkowski, Cichocki, 1989).

Kolejnym z socjologów, który w swoich pracach teoretycznych i badawczych analizował zagadnienie podmiotowości, był Piotr Sztompka. Nadawał on swoim rozważaniom charakter filozoficzno-psychologiczny. Zdefiniował podmiotowość jako „zdolność dysponowania środkami, umiejętnościami, motywacjami do wywierania wpływu na kształt struktury

poznawczej” w przypadku podmiotowości jednostkowej oraz podmiotowość społeczeństwa jako podatność struktur społecznych na wpływy jednostkowe (Sztompka, 1989, s. 10-15).

Czy edukacja prowadzi do rozwoju podmiotowości?

Analizę zagadnienia edukacji można przeprowadzić dwojako: pod kątem dynamicznych procesów społecznych, które wzmacniają bądź osłabiają podmiotowość w jednostce oraz z perspektywy założeń systemowych oświaty. Jaka ma być edukacja? Jakie są założenia co do istnienia i funkcjonowania systemów oświatowych? W pierwotnej wersji ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95, poz. 425) napisano: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa (...). Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.

Edukacja, która rozwija, umożliwiając pełen rozkwit możliwości, kompetencji i wiedzy, to założenie doskonałe, które w zależności od wielorakich uwarunkowań systemowych, ekonomicznych, społecznych i osobowościowych nie zawsze można zrealizować. Choć każda placówka oświatowa musi kierować się tymi samymi przepisami prawnymi i spełniać te same zadania, to jednak praca i funkcjonowanie zespołu oświatowego zależy od osób pracujących w danej placówce oraz środków dostępnych w konkretnym miejscu i czasie. Dyrektor placówki i kadra pedagogiczna mają ogromny wpływ na poziom wykorzystania dostępnych zasobów edukacyjnych, wychowawczych, społecznych i finansowych, np. poprzez staranie się o dofinansowanie remontu, wyposażenie placówki, stwarzanie możliwości szkolenia nauczycieli, branie udziału w różnego rodzaju akcjach społecznych, współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi czy świetlicami socjoterapeutycznymi. Od wizji dyrektora zależy nie tylko funkcjonowanie placówki, ale i sposób

współpracy z rodzicami, traktowanie uczniów, reagowanie na problemy wychowawcze i edukacyjne. Postawa dyrektora wpłynie na to, jak dana placówka będzie reagować na problemy wychowawcze i edukacyjne, jak podjedzie do nowych trendów oświatowych, terapeutycznych i pedagogicznych.

Ukryty program a podmiotowość ucznia

Istotnym elementem analizy tego, jak system szkolny wpływa na funkcjonowanie jednostek (zarówno uczniów, nauczycieli, jak i pozostałego personelu) jest ukryty program placówki. Obejmuje on to, czego uczy samo przebywanie w placówce oświatowej oraz co mimowolnie przekazuje nauczyciel, nieuświadomione oczekiwania nauczycieli wobec dzieci nieujęte w oficjalnym programie szkoły. Ukryty program oznacza pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne konsekwencje uczęszczania do szkoły, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów i uzasadnieniu działań oświatowych. Ukryty program jest nieodłącznym składnikiem każdej szkoły. Wielu nauczycieli nie zdaje sobie sprawy z jego istnienia i znaczenia. Program ten funkcjonuje w tekstach zawartych w podręcznikach, języku, rozkładzie zajęć, systemie ocen, oczekiwaniach nauczycieli, sposobie oceniania czy rytuałach szkolnych (Janowski, 1998), jak również w architekturze budynku oraz aranżacji i umeblowaniu sal lekcyjnych oraz pozostałych pomieszczeń. Twórcą tego określenia jest Philip Jackson, który rozumiał przez nie to, co szkoła czyni (wpaja, uczy, daje) młodym ludziom do niej uczęszczającym, mimo że wcale nie zostało to zaplanowane i ujęte w oficjalnym programie placówki oświatowej. Zadaje on zasadnicze pytanie: czy ukryty program wpływa na uczniów pozytywnie, negatywnie czy też nie ma żadnego wychowawczego znaczenia (Meighan, 1993).

Ukryty program jest zazwyczaj ujmowany jako środek socjalizacji prowadzący do rozwoju zachowań konformistycznych, bo zmusza uczniów do wypracowywania pewnych strategii zachowań nastawionych na przetrwanie w warunkach szkoły (oczekiwanie, nuda, uzależnienie od działań nauczyciela, ograniczenia czasowe zadań, tłok w klasach lub na korytarzach, podwyższony poziom hałasu itp.). W znacznej części jest on rezultatem tego, że nauczanie i wychowanie odbywa się w miejscu zwanym szkołą – miejscu o określonej strukturze, układzie pomieszczeń,

które wymaga podporządkowania się. Umiejętność życia w klasie to umiejętność funkcjonowania w oczekiwaniu na swoją kolej. W szkole czeka się indywidualnie i z grupą, stojąc i siedząc. To czekanie jest podporządkowane regułom, ale nie zawsze jest to reguła prostej kolejności. Czekanie jest związane z koniecznością „wypełnienia” czy „zabijania czasu”. Cierpliwość jest niezbędna do przeżycia w szkole. Uczniowie muszą cierpliwie czekać na swoją kolej, ale gdy ich moment nadejdzie, muszą ciągle być zdolni do uczestnictwa zaangażowanego.

Ocenianie zdarza się nie tylko w szkole. Dziecko jest codziennie oceniane w domu przez rodziców i w miejscu zabaw przez kolegów i koleżanki. W szkole dziecko ocenia się pod kątem osiągnięć szkolnych, stopnia przystosowania się do oczekiwań instytucjonalnych, posiadania pożądanych cech charakteru oraz przejawiania pożądanego sposobu zachowania. Uczeń dość szybko orientuje się, jakiego typu zachowania są najbardziej opłacalne. Większość szybko uczy się, że nagrody otrzymują ci, którzy robią to, czego chce nauczyciel.

Sprawowanie w szkole władzy ma szeroki zasięg – związane jest z wolnością, przywilejami i odpowiedzialnością. Uczeń, rozpoczynając naukę w szkole, musi zorientować się, na czym polega sprawowanie władzy przez nauczyciela i czego oczekuje się od ucznia. W klasie uczniowie muszą nauczyć się przyjmować polecenia od osób, które ich za dobrze nie znają i których sami uczniowie nie znają dokładnie, władza nauczycielska odnosi się do tego, co dziecko powinno robić, jej najważniejszym elementem jest władza nad uwagą ucznia, który musi zaakceptować fakt, że plan działań przewidziany dla niego przez nauczyciela ma pierwszeństwo przed jego własnymi planami. Kwintesencją władzy nauczyciela jest ocenianie wiedzy i zachowania ucznia.

Wiele elementów ukrytego programu da się odnaleźć w tekstach podręczników i lektur dla dzieci. Są one pretekstem do rozważań na temat tego, co jest dobre, a co złe (Sadura, 2012). Zdaniem pedagogów i psychologów w różnych tekstach do nauki czytania znajdują się setki przykładów stereotypowego dzielenia ludzi ze względu na płeć, miejsce zamieszkania, wiek, wykształcenie, stan zdrowia i wiele, wiele innych. Dopiero w ostatnich latach zwrócono uwagę na fakt, że w tekstach podręczników i lektur dla dzieci kryją się założenia ukrytego programu. Przyjęte schematy myślenia, stereotypy, uprzedzenia, systemy wartości autorów

książek, projektantów pomocy szkolnych i producentów przyborów szkolnych są trwale obecne w tym, co napisali lub zaprojektowali i mogą zostać niezauważone lub niezakwestionowane. Są one przyswajane razem z treściami uczenia się przewidzianymi przez program szkolny. Analizy czytanek klas początkowych wykazały, że w zbiorach tekstów przekazywane są treści dotyczące dyskryminacji płci i uprzedzeń klasowych (Cytlak, Jarmużek, Szafran, Ulaniecka, 2014). Na przykład mężczyźni są zawsze aktywni, dominujący, zaangażowani w pracę i karierę, a kobiety bywają pokazywane wyłącznie w rolach domowych. Mamy tu do czynienia z uczeniem dzieci stereotypowego osądzania ludzi, np. poprzez traktowanie płci jako głównego wyróżnika funkcjonowania społecznego (Wołosik, 2002).

Ukryty program szkoły a problematyka wartości

Problematyka wartości stanowi ważny temat w debatach społecznych, pedagogicznych i politycznych (Olbrycht, 2002, 2012). Niejednokrotnie dyskusje dotyczące wartości stanowią płaszczyznę propagowania różnorodnych ideologii. W tym kontekście zasadne wydaje się wrócenie do pierwotnego sensu wartości. Marian Nowak, formułując antropologiczne, społeczne, kulturowe i religijne podstawy wartości, założył, że istnieją takie normy czy wartości, które dotyczą i obowiązują każdego człowieka (Nowak 2008, s. 367-370). Wojciech Chudy umieścił wartości w kategoriach tego, co „cenne” dla człowieka (Chudy, 2009, s. 47). Wskazał, że nie należy utożsamiać ważnych dla człowieka wartości z jego potrzebami. Potrzeby, w odróżnieniu od wartości, mają charakter subiektywny, wyrażony w konieczności zaspokojenia pewnego braku (Chudy, 2009, s. 49). Potrzeby w znacznej mierze wynikają z wartości mających charakter obiektywny i uniwersalny. Ta perspektywa bliska jest nurtom pedagogiki realistycznej, w myśl której wartość przedmiotu jest niezmienna i nie zależy od oceny podmiotu. Z kolei zwolennikom pedagogiki postmodernistycznej bliższa jest teoria subiektywistyczna, zakładająca, że wartości są czymś dalece indywidualnym i relatywnym, stanowią osobistą preferencję (Marianiński, 2007). Niezależnie od przyjętej perspektywy można postawić ważne pytanie: czym jest wychowania do wartości i jak je uzasadnić?

Ukryty program szkoły to również wartości, którymi kierują się autorzy

programów nauczania czy podręczników i nauczyciele. Procesy wychowania i socjalizacji podlegają prawidłowościom wyznaczanym fazami rozwojowymi, są też określane przez naturę i hierarchię wartości (Kotłowski, 1968; Nowak, 2008). Istotą wychowania w ramach tych wszystkich systemów powinno być ukazywanie i wspólne odkrywanie tego, co w życiu ważne i cenne, przybliżenie i uzasadnienie tych wartości. Zdaniem Nowaka wartości mają charakter prorozwojowy, „są potrzebne człowiekowi, aby otwierały go na możliwości pełniejszego urzeczywistniania siebie” (Nowak, 2008, s. 367). Kanon owych pożądaných wartości określa społeczność, w której wychowanek funkcjonuje: rodzina, instytucje oświatowe, inne środowiska wychowawcze. Zasadniczo należy przyjąć, że działalność człowieka jest regulowana przez system etyczny. Jednakże ów świat wartości, kształtujący pożądaný sposób życia, stanowi jeden z bardziej skomplikowanych problemów wychowawczych. Sam termin „wartości” jest trudny do jednoznacznego określenia, choć oczywiście w całej humanistyce funkcjonuje wiele użytecznych definicji. Mieczysław Łobocki za wartość uznał „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi odczuciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich. Uchodzi ona także za określony miernik (kryterium) oceny interesujących nas osób, rzeczy, zjawisk lub norm. Stanowi nierzadko podstawę lub istotny punkt odniesienia w uznaniu czegoś za dobre lub złe. Często utożsamiana jest również nie tyle z określonym kryterium oceny rozstrzygającym o tym, czy coś jest wartościowe lub pozostaje z nim w sprzeczności, ile z samym »dobrem«, czyli pojęcie wartości identyfikuje się z przedmiotem oceny uznawanym za dobro samo w sobie” (Łobocki, 2002, s. 72.)

Z naukowego punktu widzenia wiedza o wartościach ma charakter interdyscyplinarny, zależy od perspektywy naukowej, której ma służyć. Systematyka wartości może być różna w zależności od przyjętych teorii i stosowanego kryterium. Przydatny dla wskazania etymologicznego i definicyjnego podłoża, choć dość uproszczony, jest podział dychotomiczny. Dokonać go można np. ze względu na: materię wartości – rzeczy i idee (materialne i duchowe); zasięg (uniwersalne i indywidualne); czas (historyczne i aktualne); trwałość (trwałe i chwilowe); sferę zaangażowania (uczuciowe i intelektualne); ocenę (wartościowe, niewartościowe) (Skrzypniak, 2000, s. 35). Maria Misztal wskazuje, iż zjawisko wartości

można rozpatrywać przez pryzmat socjologiczny, psychologiczny i kulturowy (Misztal, 1980). Rozważając istotę i znaczenie wartości w życiu człowieka, należy przyjrzeć się nieco bliżej wskazanym perspektywom.

W analizach socjologicznych ważne miejsce zajmuje ujęcie wartości w kategoriach instrumentalnych i autotelicznych. W pierwszym przypadku są one definiowane jako środek do osiągnięcia określonych celów, w drugim stanowią cel sam w sobie. Nieco inną grupę socjologicznych definicji stanowią te, które traktują wartości jako zestaw przekonań przynależny jakiejś grupie społecznej, zawierający pożądane sądy i zachowania członków danej społeczności. Wartość jest tu „sprecyzowaną lub dającą się wywnioskować koncepcją tego, co godne pożądania, charakterystyczną dla jednostki lub grupy i wywierającą wpływ na wybór spośród dostępnych sposobów, środków i celów działania. Określenie godne pożądania nadaje pojęciu wartości wymiar emocjonalny, określenie koncepcja – wymiar poznawczy, a określenie wybór – wymiar wolicjonalny” (Skrzypniak, 2000, s. 33). Próbą definicyjnego pogodzenia indywidualnej i społecznej orientacji jest propozycja Jana Szczepańskiego, zgodnie z którą wartością jest dowolny przedmiot materialny, idea, instytucja, przedmiot rzeczywisty lub wymaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisując mu ważną rolę w życiu, dążą do jego osiągnięcia (*Człowiek wobec wartości*, 2006). Starając się dokonać pewnej generalizacji ujęcia socjologicznego, można przyjąć, że wartości są zjawiskiem nacechowanym pozytywnie, są tym, „co skupia w sobie pragnienie i dążenie człowieka, co uważa się za ważne i istotne w życiu, godne pożądania, na zdobyciu czego jednostce najbardziej zależy oraz czego się na co dzień poszukuje jako rzeczy cennej” (Skrzypniak, 2000, s. 34).

Przekaz pożądanych wartości, rozumianych jako element kultury, dokonuje się w ramach określonych struktur społecznych (rodziny, szkoły itd.), stanowiąc w pewnym sensie obraz systemu społeczno-kulturowego (Mead, 2000). Według Antoniny Kłoskowskiej „wartości kulturowe właściwe zbiorowościom, grupom i kręgom społecznym, wyrażone są *implicit* we wzorach ich działania oraz *explicit* w ich modelach normatywnych (normach, ocenach). Pierwsze oddziałują na kształtowanie się postaw poprzez sytuacyjne kanały kultury, drugie są internalizowane jako jej merytoryczne elementy” (Kłoskowska, 1973, s. 280). Przytoczone

wyżej ujęcia definicyjne, choć w znacznej mierze opracowane jeszcze w ubiegłym wieku, nadal pozostają aktualne. Socjologowie wskazują na szerszy kontekst interpretacyjny, umieszczając transmisję wartości w ramach oddziaływań grupy społecznej, psychologowie zwracają uwagę na kwestie kształtowania postaw, czy szerzej – procesy rozwojowe, w ujęciu kulturowym wartości stanowią obraz pożądaných i dominujących cech oraz zachowań (Gajda, 1997).

Obok przywołanych wyżej perspektyw należy zwrócić uwagę także na aspekt pedagogiczny – miejsce i znaczenie wartości w procesie wychowawczym. Ważny jest też aspekt pedagogiczny. Wolfgang Klafki w swej typologii powołał się na wartości i normy społeczne występujące w wychowaniu i poza nim (za: Nowak, 2008, s. 370-371). Wartości obecne w wychowaniu podzielił na wartości i normy nieświadome i świadomie przyjęte, wiążąc je z celami wychowania. Zdaniem Katarzyny Olbrycht wartości w wychowaniu spełniają dwojaką rolę: „z jednej strony wyznaczają cele wychowania (stanowiąc ich źródła i uzasadnienie), z drugiej – kryteria oceny działań wychowawczych” (Olbrycht, 2012, s. 91).

W pedagogice rozróżnia się pojęcia „edukacja do wartości” oraz „wychowanie do wartości”. Pierwsze rozumiane jest jako „przekaz wiedzy o wartościach, wartościowaniu i uczenie umiejętności potrzebnych do samodzielnego wartościowania”. Edukacja aksjologiczna koncentruje się więc na kształtowaniu pewnych kompetencji (wiedzy, umiejętności oraz społecznie akceptowanych postaw). Natomiast wychowanie do wartości „jest kształtowaniem orientacji aksjologicznej, która stanowi funkcję dojrzałości, gotowości do świadomego i odpowiedzialnego wybierania wartości i odpowiadania na nie” (Olbrycht, 2012, s. 90). Edukacja, jako pojęcie szersze, obejmuje procesy wychowania i nauczania zmierzające do ukształtowania pewnych sprawności, można ją zatem postrzegać przez wymiar instrumentalny i dydaktyczny. Z kolei wychowanie ukierunkowane na wartości sprowadza się głównie do procesów samowychowania. W niniejszej analizie nie ma jednak konieczności dokonywania takich ostrych rozstrzygnięć.

Wychowanie jako nośnik wartości rozumiane jest tu jako przygotowanie człowieka do życia w konkretnej rzeczywistości społecznej i cywilizacyjnej. Obejmuje ono świadome i celowe oddziaływania wychowawcze określonych osób i instytucji oraz inne elementy systemu wychowania

równoległego (telewizja, radio, film, prasa, literatura, sztuka, Internet itp.), a także indywidualny wysiłek osób budujących swoją tożsamość. Zasadniczo na wychowanie spojrzeć można z perspektywy dwóch podstawowych funkcji: zachowawczej i twórczej. Istotą pierwszej jest zachowanie ciągłości kulturowej, przekazanie wychowankom dziedzictwa poprzednich pokoleń. Funkcja twórcza to proces przygotowania jednostek do podejmowania nowatorskich przekształceń dotychczasowej rzeczywistości, poszukiwania nowych rozwiązań w różnych dziedzinach. Krystyna Chałas, rozpatrując wychowanie do wartości, definiuje je jako: „wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu własnej i właściwej hierarchii wartości prowadzącej do pełni człowieczeństwa oraz animacji innych do powyższego zadania” (Chałas, 2005, s. 297). Celem takiego wychowania jest rozumienie, akceptacja i respektowanie wartości uniwersalnych. Analizując zagadnienie wartości wychowawczych, można przyjąć, że wartość wychowawcza „to taki stan, który w momencie jego przyjęcia (akceptacji) swoją treścią wychowuje, uruchamiając indywidualny proces wychowawczo-socjalizacyjny jednostki (samowychowanie), zmierzające do pełnego zrealizowania treści wartości” (Skrzypniak, 2000, s. 37). W ujęciu pedagogicznym sam proces dochodzenia do określonej wartości, jej internalizacja i zgodne z nią działanie, wpływają na kształt osobowości człowieka. W takim rozumieniu wartość jest stanem, wychowanie – procesem, wartość wychowawcza natomiast może być zarówno stanem, jak i procesem.

Wychowanie zanurzone jest w problematyce wartości. Jego istotą jest konstruktywne wsparcie procesów rozwojowych, kształtowanie postaw i osobowości, w procesie tym chodzi też o stworzenie warunków wychowawczych umożliwiających człowiekowi rozpoznawanie, akceptowanie i przeżywanie wartości (Ostrowska, 1998). Zdaniem Teresy Elżbiety Dąbrowskiej i Barbary Wojciechowskiej-Charlak (1997, s. 29) wybór wartości dokonuje się poprzez samodzielne decyzje, które są wyrazem wolności jednostki, a podmiotowość człowiek stanowi tu nadrzędną wartość. Część niepowodzeń wychowawczych jest konsekwencją bezrefleksyjnego przyjmowania wartości przez wychowanków, dopiero przekonanie o prawdziwości, wadze i słuszności określonych wartości stanowi najwyższy poziom regulacji zachowania. Wydaje się więc, że perspektywa, w której grono wychowawców postrzega swych podopiecznych

w kategoriach „podmiotów wybierających”, winna stanowić istotę prawidłowo rozumianej odpowiedzialności pedagogicznej (Gawęł-Luty, 2005). W systemie rodzinnym proces socjalizacyjno-wychowawczy wiąże się najczęściej ze zjawiskiem transmisji międzygeneracyjnej określonych norm i wartości. Rodzina jest generatorem, ewaluatorem i nośnikiem zasadniczych wartości. Niejednokrotnie w systemie wartości rodzinnych można szukać predyktorów wartości społecznych. „Wartości preferowane przez rodzinę zmieniają się zależnie od przemian życia społecznego i kultury, jednakże w obrębie względnie trwałych układów społecznych podlegają pewnej obiektywizacji i stabilizacji, a nawet w obrębie nietrwałych układów są najbardziej stabilnym systemem” (Skrzypniak, 2000, s. 43).

Wolfgang Brezinka przedstawiając propozycję wartości aktualnych i ważnych w wychowaniu, zamknął je w postawach realizmu w odniesieniu do rozumienia siebie samego i otaczającego świata, dostrzegania sensu życia, gotowości do pracy, aktywności i wysiłku w celu osiągnięcia niezależności oraz koncentracji na uczuciach i wrażliwości na dobro i piękno (za: Nowak, 2012, s. 371-373). Z kolei Mieczysław Łobocki wskazuje na: altruizm, tolerancję, odpowiedzialność, wolność i sprawiedliwość (Łobocki, 2006, s. 108-118). Badania pokazują, iż generalnie młodzież deklaruje silne przywiązanie do uniwersalnych wartości (Skrzypniak, 2000, s. 41). Triada: prawda, dobro i piękno, jako wartości podstawowe, pozostają w zgodzie m.in. z wartościami moralnymi czy religijnymi, wpisując się w integralny obraz istoty ludzkiej i pojęcie człowieczeństwa (Olbrycht, 2002). Jednak chcąc uczynić analizy bardziej diagnostycznymi, warto postawić pytania o preferowane wartości i ich urzeczywistnienie, a nie jedynie o deklaracje w tym względzie. Okazuje się wówczas, że w zderzeniu z „ostrymi regułami codziennej rywalizacji ważniejsze okazują się własne rodzinne tradycje i wręcz środowiskowe partykularyzmy, niż np. abstrakcyjna idea wolności słowa” (Holly, 1994, s. 59).

Obecnie, obok dość powszechnego zrozumienia teoretycznej wagi uniwersalnych wartości w procesie kształtowania postaw i etycznego kanonu, w praktyce wychowawczej mamy do czynienia z kształtowaniem wartości aż do przesady użytecznych, propagujących człowieka zdolnego, przedsiębiorczego, człowieka sukcesu, nastawionego na przyjemność i posiadanie, w wąskim stopniu skoncentrowanego na innych ludziach. W poprzednich okresach przeważały wartości moralno-społeczne,

aktualnie wartości indywidualno-pragmatyczne. W wynikach badań odnajdujemy więc piętno współczesnych czasów, choć już w początkowym okresie polskiej transformacji systemowej zauważalne były symptomy tego obecnie spotęgowanego procesu (Skrzypniak, 2000). Pedagogiczne badania nad znaczeniem wartości wychowawczych i praktyka wychowawcza nie powinny pytać, czy proces wychowania należy oprzeć na wartościach, bo odpowiedź na nie jest oczywista – trudno mówić o odpowiedzialnym wychowaniu, nie tworząc go na fundamencie wartości. Powstaje jednak zasadniczy problem – jakie wartości kształtować i w jaki sposób? W myśleniu osób badanych zauważalny jest pewien dualizm. Z jednej strony wewnątrz rodziny preferowane są uniwersalne, tradycyjne wartości, takie jak dobro, wolność, miłość, zdrowie, sprawiedliwość, uczciwość, empatia itp. Z drugiej badani uważają, że chcąc przetrwać w społecznej rzeczywistości i sprostać jej wymaganiom, ludzie muszą być samodzielni, niezależni, przebojowi, przedsiębiorczy, bezkompromisowi czy wręcz bezwzględni. Jak pokazują badania Ryszarda Skrzypniaka, preferowane przez rodziców wartości stanowią konglomerat tradycyjnego myślenia i wymagań przyszłości, jednak w stosunku do własnych dzieci dominuje orientacja oparta na pragmatycznych wartościach „przyszłości” (Skrzypniak, 2000).

Podsumowanie

Refleksja nad zagadnieniem podmiotowości, ukrytym programem szkoły oraz rolę wartości w procesie wychowawczym prowokuje do zastanowienia się nad treścią pojęcia wartości postrzeganego z punktu widzenia odpowiedzialności za swoje działania i w procesie wychowawczym i edukacyjnym w szkole, w kontekście kształtowania osobowości i życiowych postaw dzieci i młodzieży. Może warto raz jeszcze rozważyć pożądaną hierarchię wartości, rozszerzyć perspektywę, zakładając, że optymalny system aksjologiczny powinien być oparty zarówno na wewnątrzrodzinnych oddziaływaniach wychowawczych, jak i na systemie szkolnym kształtującym uniwersalne wartości, wpisane w podstawę programową danego przedmiotu i szkolny program wychowawczy. Ta współodpowiedzialność środowisk wychowawczych jest efektem założenia, że wartości stanowią źródło inspiracji i dyrektyw, wyznaczają drogę integralnego rozwoju osobowości i transmisji poświadanych wzorów. Jeśli

w działaniach edukacyjnych zabraknie przestrzeni na krzewienie uniwersalnych wartości, staną się one procesami jałowymi, mało efektywnymi czy wręcz szkodliwymi zarówno z perspektywy indywidualnego rozwoju, jak i społecznie. Podmiotowość zawsze będzie wiązała się z aktywnym działaniem i poczuciem odpowiedzialności oraz zaangażowaniem w istotne dla osoby sprawy. Podmiotowość uaktywnia, umożliwia wyjście poza utarte schematy i pozwala na twórcze, odpowiedzialne przeobrażanie otaczającej nas rzeczywistości. Dlatego też podmiotowość edukacji jest dzisiaj tak bardzo potrzebna.

Bibliografia

- Buczkowski P., 1989, *Podmiotowość jako kategoria socjologiczna*, [w:] *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*, red. B. Suchodolski, NAKOM, Poznań.
- Chałas K., 2005, *Wychowanie ku wartościom – podmiotowe trudności realizacji w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo UR, Rzeszów.
- Chudy W., 2009, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Wydawnictwo TN KUL, Lublin.
- Cichoński R., 2003, *Podmiotowość w społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Cytlak I., Jarmużek J., Szafran J., Ulaniecka N., 2016, *Równość w nauczaniu przedsiębiorczości? Krytyczna analiza wybranych podręczników szkolnych do nauczania przedsiębiorczości*, [w:] *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, t. 3, Raporty przedmiotowe i rekomendacje, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Fundacja Femino-tek, Warszawa, s. 102-126.
- Człowiek wobec wartości*, 2006, red. J. Jagiełło, W. Zuziak, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak D., 1997, *Między praktyką a teorią wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Furmanek W., Długosz A., 2014, *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcie i współistnienie różnych wartości*, Wydawnictwo UR, Rzeszów.
- Gajda J., 1997, *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Gawęł-Luty E., 2005, *Miejsce wartości w procesie wychowania dzieci i młodzieży*, [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo UR, Rzeszów.
- Holly R., 1994, *Wartości polityczne w świadomości polskiej młodzieży*, Instytut

- Studiów Politycznych PAN, Warszawa.
- Janowski A., 1989, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kłoskowska A., 1973, *Kulturowe uwarunkowania postaw*, [w:] *Teoria postaw*, red. S. Nowak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kotłowski K., 1968, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Łobocki M., 2002, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mariański J., 2007, *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 2, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, GWP, Gdańsk, s. 53-82.
- Mead M., 2000, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Meighan R., 1993, *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Mietzel G., 2013, *Wprowadzenie do psychologii*, GWP, Gdańsk.
- Nowak M., 2008, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Olbrycht K., 2002, *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Olbrycht K., 2012, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” nr 1, s. 89-104.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości*, <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/olbrycht1.pdf>, dostęp: 4.09.2015.
- Ostrowska K., 1998, *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
- Reykowski J., 1992, *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, PWN, Warszawa.
- Ryk A., 2007, *Próba rozumienia pojęcia wartości w ujęciu nauk społecznych*, [w:] *Człowiek, wartości, pedagogika*, red. M. Nowicka-Kozioł, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Sadura P., 2012, *Raport Fundacji Amicus Europae. Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Vi-Press, Warszawa.
- Skrzypniak R., 2000, *Wartości w procesie wychowania rodzinnego*, „Rocznik Socjologii Rodziny” XII, s. 31-47.
- Szczepański J., 1963, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szewczuk W., 1985, *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

- Szczukiewicz P., 1998, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Sztompka P., 1989, *Socjologiczna teoria podmiotowości*, [w:] *Podmiotowość. Możliwość, rzeczywistość, konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichocki, NAKOM, Poznań.
- Wołosik A., 2002, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, Projekt zrealizowany przez Stowarzyszenie W stronę dziewcząt przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego i budżetu Rzeczypospolitej Polskiej.
- Ziółkowski M., 1990, *Orientacje indywidualne a system społeczny*, [w:] J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, *Orientacje społeczne jako element mentalności*, NAKOM, Poznań.

Rozdział 4

DIALOG - podstawa dobrej edukacji. Relacje, jako fundament dobrego nauczania.

Patrycja Leciej-Andrzejczak¹

Abstrakt

Dialog, jako narzędzie komunikacji, które ma na celu spotkanie dwóch stanowisk, jest jednym z najważniejszych elementów, dzięki którym życie w szkole może być przyjemne, twórcze, bezpieczne i wspierające. Komunikacja interpersonalna jest znanym sposobem nawiązywania relacji w obrębie społeczności, której członkowie mają czasem odmienne zdania, a jednak zachowują szacunek do siebie, pozostałych osób, a także wiedzy oraz otoczenia. Empatia, jako podstawa dobrego dialogu, jest szczególnie potrzebna do tworzenia i utrzymania dobrych relacji. W rozdziale pokazano, jak dialog wpływa na tworzenie i utrzymanie dobrych relacji w okresie przedszkolnym i w szkole podstawowej. Przedstawiono wykorzystywane w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym metody, dzięki którym można wytworzyć i utrzymać relacje ułatwiające rozwiązywanie konfliktów w grupie.

Słowa kluczowe: komunikacja, dzieci, kreatywność.

Dialogue - cornerstone of the good education. Relations as foundations of teaching

Abstract

Dialogue, as a communication tool that aims to meet two positions, is one of the most important tools by which life in school can be pleasant, creative, safe and supportive. Interpersonal communication is a known way to establish relationships. Relationships that form a school community that has – like all communities – different opinions, after all maintaining respect for both their own person as well as other socially co-existing people, knowledge, and surroundings. Empathy, as the basis for a good dialogue, is especially needed to create and maintain good relationships. The author of the paper aims to show how dialogue affects the creation and maintenance of good relationships already in pre-school age, extending it to primary school. Methods used in the life of pre-school children will be presented, aimed at natural creation and maintenance of relationships between children, in such a way that they can independently or try to solve conflicts arising in the group.

Keywords: communication, children, creativity

¹ Projekt Dobrej Komunikacji. Niepubliczne Przedszkole Kreatywne Sorbonka.

Wstęp

Człowiek przyszłości – odpowiedzialny, zmotywowany, kreatywny, samodzielny, krytycznie myślący, empatyczny, o moralnym charakterze

Życie w XXI w. wymaga od nas zdolności adaptacji do wciąż zmieniającego się świata (technologie, zmiany polityczne czy społeczne), a także elastyczności w działaniu i kreatywności. Podstawowe kompetencje społeczne, tj. postrzeganie i umiejętność rozumienia innych, empatyczne podejście, wrażliwość, umiejętność zachowania się zgodnie z przyjętymi regułami, a jednocześnie zdolność do odpowiedniego wchodzenia w interakcje społeczne (w tym również rozwiązywania konfliktów), efektywne przedstawianie siebie (autoprezentacja), komunikacja oraz współdziałanie z innymi (Knopp, 2013, s. 1), to wymagania, które w dzisiejszych czasach trzeba uwzględnić w programach edukacyjnych. Dokumenty prawa europejskiego od lat opisują stan edukacji, zaznaczając szczególnie, że nauczanie dzieci w europejskich przedszkolach i szkołach powinno opierać się na kształtowaniu kluczowych kompetencji społecznych².

Rynek pracy wymaga od pracownika odpowiedzialności za swoje działania, kreatywności, elastyczności czy umiejętności współdziałania, jednocześnie kładąc nacisk na umiejętność odnalezienia się w grupie różnych osobowości. Z tego powodu podkreśla się potrzebę zmiany sposobu kształcenia, obejmującego naturalne dążenie do krzewienia dialogu, który nie musi oznaczać porozumienia na wszystkich płaszczyznach. Wystarczy, że dialog zostanie rozpoczęty, ponieważ każda rozmowa jest spotkaniem, które nie zawsze musi być zakończone wypracowaniem porozumienia. Dialog to ryzyko ponoszenia odpowiedzialności za to, co się mówi, usłyszenia tego, czego nie chcemy usłyszeć, zakończenia rozmowy nie tak, jak byśmy tego chcieli. W dialogu obecna jest także nadzieja na porozumienie i to z nią powinniśmy rozpoczynać każdą rozmowę.

² Warto tu wymienić m.in.: Konkluzje Rady w sprawie roli wczesnej edukacji i kształcenia podstawowego w stymulowaniu kreatywności, innowacyjności i kompetencji cyfrowych (2015/C 172/05), Dz. Urz. UE C 172 z 27.05.2015 r., s. 17; Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów – poprawa i modernizacja edukacji (COM/2016/0941 final), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0941>, dostęp: 29.05.2019; Biała księga w sprawie przyszłości Europy. Refleksje i scenariusze dotyczące przyszłości UE-27 do 2025 r., https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/biala_ksiega_w_sprawie_przyszlosci_europy_pl.pdf, dostęp: 29.05.2019.

System edukacji, a potrzeby rozwoju dziecka

Obecnie dzieci mają ograniczony dostęp do naturalnego rozwijania kreatywności, nasz system edukacji i zajęcia pozalekcyjne nie pozwalają na swobodne działania i naukę dysponowania swoim czasem. Wysiłki koncentrują się na zdobywaniu wiedzy, rywalizacji i dążeniu do bycia najlepszym. Samonapędzająca się machina wyścigu pod hasłem „kto mocniej, kto szybciej, kto dalej” nie pozwala dzieciom na naturalny rozwój pasji, kreatywności czy współpracy w grupie. System edukacji nie współgra z obrazem człowieka przyszłości, który przedstawia osobę wyposażoną w najważniejsze kompetencje społeczne, a nie w wiedzę z każdej dziedziny. W przyszłości w codziennym życiu nie będziemy wypełniać testów, powinniśmy za to umieć kreatywnie rozwiązywać problemy, myśleć krytycznie i być elastycznymi. Wszystkie rutynowe, powtarzalne i przewidywalne czynności będą wykonywane przez roboty (Shafik, 2018). Jak przewidują naukowcy: „Jeśli nie zmienimy sposobu nauczania, za 30 lat, będziemy mieli kłopoty” (Ma, 2018), dlatego musimy pamiętać, że postęp technologiczny nie tylko ułatwia życie, ale przede wszystkim wymaga od nas ciągłego rozwoju i elastyczności nauczania. Kompetencje społeczne, niezbędne do poprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, nie będą rozwijane w dostatecznym stopniu, jeśli skupimy się tylko i wyłącznie na przyswajaniu wiedzy, która za kilka lat prawdopodobnie nie będzie już aktualna, a obecnie przekazywana jest w formie niesprzyjającej uczeniu się, jej weryfikacja odbywa się zaś za pomocą testów. W dorosłym życiu, stając przed problemem, który nie zostanie rozstrzygnięty przy pomocy znanych teorii, współczesne dzieci narażone będą na frustrację i nieudolność w działaniu.

Człowiek przyszłości to osoba kreatywnie rozwiązująca problemy, biorąca odpowiedzialność za swoje działania, empatyczna, dobrze komunikująca się z innymi osobami, wykonująca swój zawód (zawody) z pasją, zmotywowana wewnętrznie do działania i znająca swoje mocne strony, co wykorzystuje w działaniu na rzecz grupy. Brzmi jak utopia? Niekoniecznie. Dzięki dobrej edukacji, opartej na solidnych fundamentach zaangażowania, dialogu, empatii i szacunku, możemy odpowiednio wychować przyszłe pokolenie. Naukę musimy jednak rozpocząć już na etapie edukacji przedszkolnej.

Zasady, jakimi powinien kierować się nauczyciel w kształtowaniu małego człowieka, można bez większego trudu zastosować w codziennych sytuacjach. Dzieci wzrastające w poczuciu przynależności do społeczności, która kieruje się wspólnie respektowanymi wartościami, traktują te pryncypia jako naturalne.

Współpraca - wypracowywanie wspólnych rozwiązań

Trzeba pamiętać, że ludzie nie są tacy sami, nie można włożyć ich w jednakowe ramy i dlatego w trakcie edukacji pojawiają się problemy z dostosowaniem się do systemu nauczania (Robinson, 2015, s. 68). Różnorodność nie utrudnia jednak dopasowania się do zasad społecznych, które wypracowano po to, by ułatwić poszczególnym osobom współistnienie. Zasady te powstawały na bazie współpracy i dzięki temu są trwałe. Współpraca grupy na rzecz wytworzenia wspólnych rozwiązań jest lepszym wyjściem niż narzucanie z góry ustalonych zasad, gdyż taka sytuacja często rodzi bunt. Edukując dzieci od samego początku w zakresie wspólnego wypracowywania rozwiązań, kładziemy fundament pod edukację opartą na wspólnym udziale w życiu społecznym przedszkola, szkoły czy grupy społecznej. Konfucjańska maksyma: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż – zapamiętam. Pozwól wziąć udział, a wzbudzisz we mnie pragnienie” jest wciąż aktualna i stanowi wartość edukacji w działaniu, bo nic, czego nie doświadczymy i co nie będzie naszym udziałem, nie zostanie w naszym umyśle na długo. Wypracowane wspólnie rozwiązania tworzą relacje, umacniają siłę działania wspólnych zasad (zasady stworzone przez dzieci i nauczyciela obowiązują ich wszystkich, dzięki temu są lepiej egzekwowane: „Spójrz ja nie krzyczę, wiem, że nie lubicie hałasu – ja również go nie lubię”). W myśl reguły „pracuj sam, zanim pokierujesz pracą innych” (Konfucjusz, 2008) nauczyciel poprzez swoje postępowanie zgodnie z ustalonymi zasadami daje przykład poprawnego zachowania i zyskuje możliwość egzekwowania go od innych członków grupy. Tego typu działania wzmacniają społeczność.

Wykorzystywanie indywidualnego (odkrytego i rozwijanego) talentu na rzecz wspólnego działania

Dzieci w wieku przedszkolnym odkrywają swoje mocne strony poprzez efekty swoich działań oraz ich odbiór przez otoczenie. Szczególnie ważna w tym wieku jest obserwacja rozwoju dziecka w kierunku odkrywania talentów i mocnych stron. Okres przedszkolny to czas, kiedy dziecko rozwija się wszechstronnie, bo pozwala na to edukacja przedszkolna. We wczesnym okresie rozwoju dziecko ma najbardziej chłonny umysł, który nie tylko poznaje nowe rzeczy, ale także gromadzi o nich wiedzę poprzez doświadczanie. Przedszkolak zaczyna uświadamiać sobie, które czynności sprawiają mu przyjemność oraz które zadania udaje mu się wykonać szybciej i bez problemów. Dlatego właśnie w życiu dziecka tak ważne są edukacja przedszkolna i środowisko sprzyjające odnalezieniu i rozwijaniu talentów. Talent, czyli to, w czym jestem dobry, co wychodzi mi najlepiej, wzmacnia moje poczucie własnej wartości i daje siłę do pokonywania trudności (jest to także doskonała pomoc w kreatywnym rozwiązywaniu problemów). Wzmacnianie poprzez zachęty do dalszego działania i rozwijania predyspozycji do bycia jeszcze lepszym to doskonale kształtowana motywacja wewnętrzna. Umiejętność współpracy, jako podstawowa zdolność wchodzenia w relacje z grupą, kształtuje przede wszystkim komunikację pomiędzy dziećmi, ich postrzeganie własnej osoby oraz możliwości i wolności innych osób. To, co mi odpowiada, nie zawsze będzie odpowiadać drugiej osobie, to, co dla mnie jest proste do wykonania, może być trudne dla drugiej osoby – i odwrotnie. Współistnienie i wspólne działanie przy wykorzystaniu talentów indywidualnych to wspieranie relacji, które budowane są na podstawie połączenia tego, co łączy i tego, co dzieli.

Edukacja przedszkolna to okres, gdy dziecko uczy się okazywania własnych emocji, a także odczytywania i interpretacji emocji innych osób. Bardzo ważną rolę odgrywa tutaj nauczyciel, który dzięki odpowiednim narzędziom może nie tylko budować prawidłowe relacje, ale także pomóc w ich utrzymaniu. Potocznie mówi się, że pierwsze przyjaźnie zawieramy na podwórku i w przedszkolu, więc bardzo ważne jest, aby budowane one były w sposób świadomy i trwałe, bez wykorzystywania, ulegania, wymuszania czy przemocy. Ucząc współpracy w grupie, trzeba

pamiętać, jak szczególną rolę odgrywa umiejętność rozwiązywania konfliktów i wyrażania emocji. Niezbędna okazuje się także kreatywność w rozwiązywaniu problemów, która może pomóc w sytuacjach kryzysowych, gdy znane środki zawodzą. Kolejnym, najważniejszym elementem takiego wychowania jest sposób traktowania siebie i innych osób.

Szacunek

Szacunek to stosunek do osób lub rzeczy uważanych za wartościowe i godne uznania (*Słownik języka polskiego PWN*, hasło: szacunek). Szacunkiem można obdarzyć siebie, inne osoby, a także rzeczy.

Szacunek do własnej osoby powinien być kształtowany od wczesnego dzieciństwa poprzez sposób, w jaki rodzice traktują swoje dziecko, a następnie wzmacniany przez nauczycieli. Budowanie szacunku do siebie powinno przebiegać dwutorowo i łączyć się z okazywaniem szacunku dla innych. Rodzice, jako pierwsi wychowawcy dziecka, powinni dawać mu przykład swoim zachowaniem, a na kolejnych etapach edukacji rolę tę przejmują częściowo nauczyciele. Nie możemy mówić o szacunku względem własnej osoby, jednocześnie nie szanować siebie, opowiadać o szacunku wobec innych osób i nie dawać przykładu swoim zachowaniem. Dzieci są doskonałymi obserwatorami, uczą się poprzez doświadczanie. Edukacja moralna poznawana na poziomie kognitywnym (wychowanie moralne powinno rozpocząć się od najmłodszych lat, a edukacja moralna musi odbywać się na trzech poziomach: kognitywnym, afektywnym i behawioralnym) jest naturalną obserwacją zachowań dobrych, potem odpowiednio objaśnianych, co sprawia, że pryncypia moralne niejako wrastają w świadomość dziecka, naturalnie stając się oczywistością (Szutta, 2017, s. 13).

Kreatywne myślenie

Dziecko rodzi się z potencjałem kreatywności, która ujawnia się dopiero przy działaniu konkretnym, np. sięganiu po zabawkę, sygnalizowaniu swoich potrzeb. Kreatywność to dynamiczny proces, wykorzystujący różnorodne obszary doświadczenia i inteligencji człowieka, pojawiający się przy każdorazowym angażowaniu naszej inteligencji (Robinson, 2012, s. 24). Kreatywni jesteśmy zawsze wtedy, gdy uruchamiamy inteligencję,

a najbardziej w sytuacjach, gdy stajemy przed nieznanym zadaniem, napotykamy na trudności i problemy. Środowisko kreatywności musi być otwarte na świeże pomysły i nowe, czasem całkowicie odbiegające od tradycji, rozwiązania. Przestrzeń poznawcza dziecka to strefa, w której wszystko, co jest nowe i zaskakujące, inspiruje do myślenia i odkrywania. Nie może być ograniczana ramami lub gotowymi rozwiązaniami, hamującymi naturalne pragnienie samodzielności. W proces kreatywnego myślenia zaangażowana jest większa część mózgu, aby spojrzeć na problem z innej trony, tworzone są nowe połączenia (Robinson, 2012, s. 74). Kreatywność jest sposobem działania w sposób inny niż standardowy, funkcją myślenia, która pozwala na odkrywanie jak największych możliwości naszej wyobraźni.

Dlaczego rozwijanie u dzieci kreatywności jest tak ważne? Daje im ona poczucie samodzielności, niezależności i odwagę w podejmowaniu decyzji, pokazuje szeroki wachlarz możliwości rozwiązań i dróg, którymi mogą podążać. Dziecko szybciej rozwija się w swojej samodzielności, jeśli pozwalamy mu na podejmowanie własnych decyzji i ponoszenie ryzyka. Dzieci muszą mieć szansę odkrywania nowości, nawet jeśli opiekunom, nauczycielom czy rodzicom wydaje się, że jest to dla nich zbyt trudne i nieprzydatne.

Komunikacja

Rozmowa, jako forma komunikacji międzyludzkiej, dzięki której możemy poznać drugą osobę, to spotkanie w celu poznania siebie nawzajem. Poznajemy i dajemy poznać siebie, w ten sposób nawiązując relacje. Indywidualność „ja” jako jednej ze stron komunikacji to przede wszystkim świadomość swoich mocnych stron, wpływania na otaczającą rzeczywistość dzięki budowanemu systemowi wartości. Istnieję tak długo, jak myślę, świadomy swojego istnienia (Descartes, 1995).

Dziecko, jako istota społeczna, jest otwarte na ludzi i osoby wpływające na jego rozwój powinny tak poprowadzić proces tworzenia relacji, aby były one jak najlepsze i utrzymywały się jak najdłużej. Jednocześnie należy zwrócić uwagę na poprawność tworzenia więzów, uwzględniając podstawowe wartości moralne. Świat pierwszych relacji w życiu dziecka powinien być wypełniony pryncypiami takimi jak:

- szacunek do samego siebie, świadomość swojej godności,
- szacunek do drugiej osoby i jej odmienności,
- poszanowanie wolności i praw drugiej osoby,
- dbanie o poszanowanie własnej wolności i umiejętność egzekwowania swoich praw,
- empatyczne podejście do drugiej osoby, do jej odmienności.

Spełnienie tych warunków umożliwi poprawne komunikowanie się pomiędzy dziećmi i pomoże w tworzeniu dobrych i trwałych relacji, opartych na szacunku i współpracy. Kompromis, jako wyższy etap komunikacji, to inaczej rozmowa pełna szacunku, przestrzeganie zasady, według której każdy z nas daje coś od siebie i oboje z czegoś rezygnujemy. Przestrzeganie tej zasady pomaga w rozwiązywaniu konfliktów, jest charakterystyczne dla interakcji osób dojrzałych, a więc gotowych do porozumienia, choć nie zawsze empatycznie nastawionych (Covey, 2000, s. 68). Najlepszy rodzaj komunikacji, do którego należy dążyć w edukacji, to komunikacja synergiczna. Obejmuje nastawienie na potrzeby drugiej osoby i rozumienie, czyli empatyczne traktowanie jej uczuć. Synergiczne komunikowanie się daje satysfakcję obu stronom, ponieważ obie one wygrywają. Nagrodą jest tu porozumienie i radość ze współdziałania. Przynależność do grupy implikuje konieczność porozumiewania się, współtworzenia zasad, które wypracowane razem mają większą moc działania.

Tworzenie relacji poprzez budowanie prawidłowej komunikacji pomiędzy dziećmi, dbanie o współpracę i szanowanie innych osób w grupie daje solidne podstawy do wytworzenia więzi społecznych. Komunikacja to podstawa budowania relacji, dzięki niej możemy wyrazić swoje emocje i myśli, także te, które trudno ująć w słowa, komunikacja daje ludziom radość z bycia razem.

Człowiek jest istotą społeczną, dzięki kontaktowi z innymi realizuje swoje człowieczeństwo. Rozmowa to ryzyko ponoszenia odpowiedzialności za to, co się mówi, usłyszenia tego, czego nie chcemy usłyszeć, zakończenia spotkania nie tak, jak byśmy tego chcieli. W rozmowie obecne jest także najważniejsze z uczuć – nadzieja na zrozumienie. Obowiązkiem rodziców i wychowawców jest przekazywanie dzieciom wartości, które pomogą im w dorosłym życiu szanować zdanie swoje i innych oraz z empatią odnosić się do przedmiotu rozmowy.

Bibliografia

- Copleston F., *Historia filozofii*, t. IV, PAX, Warszawa, s. 92 (Descartes R. Medytacje II s. 34).
- Covey S.R., 2000, *Komunikacja synergiczna*, [w:] *Mosty zamiast murów*, red. J. Stewart, PWN, Warszawa.
- Konfucjusz, 2008, *Dialogi*, Warszawa.
- Robinson K., 2010, *Oblicza umysłu*, Element, Kraków.
- Robinson K., 2015, *Kreatywne szkoły*, Element, Kraków.
- Robinson K., 2012, *Uchwycić żywioł*, Element, Kraków.
- Szutta N., 2017, *Edukacja charakteru moralnego*, „Filozofuj!”, nr 5 (17), s. 13.
- Wojnar A., 2010, *Nowa era reklamy*, „Alma Mater” nr 129, www2.almamater.uj.edu.pl/129/09.pdf, dostęp: 13.02.2018, s. 29.
- Knopp K.A., 2013, *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, <https://docplayer.pl/30188248-Kompetencje-spooleczne-pomiar-i-aplikacja-praktyczna.html>, dostęp: 22.02.2018.
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/szacunek.html>, dostęp: 15.02.2018.
- The Future of Education, According to Experts at Davos*, World Economic Forum Davos 2018, <https://www.weforum.org/agenda/2018/01/top-quotes-from-davos-on-the-future-of-education/>, dostęp: 14.02.2018.

Rozdział 5

Inkluzja społeczna dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną wyzwaniem dla współczesnej szkoły

Regina Korzeniowska¹

*Szkola otwarta na ludzi, ich potrzeby i umiejętności, daje nadzieję,
że ludzie poradzą sobie z najtrudniejszymi zadaniami.*

Grzegorz Mazurkiewicz

Abstrakt

Współczesny, szybko rozwijający się świat wpływa na zmianę nastawienia społeczeństwa wobec niepełnosprawności, w tym osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wiedza i doświadczenia związane z funkcjonowaniem tych osób w różnych sytuacjach codziennych pozwalają na pomoc w zapewnieniu im optymalnego życia. System oddziaływań edukacyjnych ma w swych zamierzeniach wyposażyć uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w kompetencje pozwalające im lepiej radzić sobie z wyzwaniami życia dorosłego oraz w osiąganiu jak największej samodzielności, niezależności i aktywności społecznej. Wielość i różnorodność oferowanych przez środowisko programów wspierających ma zaktywizować te osoby oraz przeciwdziałać ich społecznemu wykluczeniu. Analizując przeprowadzone badania i sytuację życiową dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, warto zastanowić się, czy oferowane przez otoczenie wsparcie jest wystarczające, czy uwzględnia ono ich indywidualne możliwości, potrzeby i opinie oraz czy dochodzi o efektywnego włączenia społecznego tej grupy. W niniejszym opracowaniu poruszono kwestię inkluzji społecznej dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, która wydaje się wyzwaniem nie tylko dla środowiska, ale również dla polskiej szkoły.

Słowa kluczowe: inkluzja społeczna, osoba z niepełnosprawnością intelektualną, wsparcie społeczne, wsparcie edukacyjne

¹ Uniwersytet Zielonogórski

The social and educational challenge of social inclusion of mentally disabled adults

Abstract

The modern and fast developing world has its impact on social approach towards disabilities, including people with mental disability. Knowledge and experience connected with the way these people function in their everyday lives allow to develop constant better help in providing them optimal solutions for life. The system of educational impact has been created to equip mentally disabled students with competencies which allow them to cope with their adult life better and becoming independent, autonomous and socially active individuals. The amount and variety of support programs is aimed to activate these people and act against their social exclusion. When analysing the already conducted researches and life situation of mentally disabled people it is worth deliberating if the support offered by their environment is good enough. It should be checked if their individual capabilities, needs and personal opinion are taken into consideration and if social inclusion of the group actually takes place. This study touches the subject of social inclusion of people with mental disability which appears to be the social and educational challenge.

Keywords: social inclusion, mentally disabled person, social support, educational support

Wstęp

Współczesne podejście do problematyki niepełnosprawności intelektualnej ewaluowało przez wiele lat. Początkowo dominujące myślenie o jednostkach dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną w kategorii osób niepotrzebnych społeczeństwu powodowało ich odrzucanie, a tym samym wyłączenie ze społeczności. Jednak stopniowo, w miarę rozwoju nauk społecznych, zmieniało się nastawienie wobec „innych”. Dostrzeżono możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną, które dzięki pomocy mogą rozwijać się i radzić sobie z codziennymi wyzwaniami. Zgodnie z biopsychospołecznym modelem niepełnosprawności zaczęto podkreślać zasoby i potencjał jednostek z niepełnosprawnością intelektualną oraz rolę otoczenia społecznego w ich rozwoju i funkcjonowaniu (WHO, 2009). Istotne znaczenie w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością intelektualną miały także współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej: paradygmat społeczny, zakładający uwzględnianie uwarunkowań społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych w funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością, paradygmat normalizacyjny, propagujący włączenie osób z niepełnosprawnością do społeczności i traktowanie ich jako

pełnoprawnych członków wspólnoty, a także paradygmat emancypacyjny, podkreślający podmiotowość, autonomię i samostanowienie osoby z niepełnosprawnością intelektualną, z uwzględnieniem oferowanego jej wsparcia (Krause, 2011). Natomiast wprowadzenie edukacji włączającej w założeniach ma umożliwiać każdemu uczniowi z niepełnosprawnością kształcenie w systemie ogólnodostępnym. Efektem takich oddziaływań ma być przygotowanie osób z niepełnosprawnościami do aktywnego funkcjonowania w dorosłości i ich społecznego włączenia.

Oferta edukacyjno-terapeutyczna współczesnej szkoły zakłada wszechstronne wsparcie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w nabywaniu umiejętności pozwalających im lepiej radzić sobie z wyzwaniami życia dorosłego. Jednak analiza dotychczasowych badań w obszarze niepełnosprawności intelektualnej (Cytowska, 2012; Ćwirynkało, 2013) oraz przeprowadzone wywiady i rozmowy pozwalają wnioskować, że dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie zawsze mogą liczyć na odpowiednią i adekwatną do ich potrzeb pomoc, nie zawsze są też włączane w życie lokalnej społeczności.

W niniejszym opracowaniu podjęto rozważania dotyczące inkluzji społecznej dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz wsparcia edukacyjnego i społecznego kierowanego do tej grupy w zakresie przygotowania do funkcjonowania w życiu dorosłym. W ostatniej części przedstawiono wycinek badań prezentujący opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat włączenia społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną po zakończeniu edukacji, warunków, które umożliwiają inkluzję społeczną tych osób, i roli szkoły w przygotowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz społeczności do procesu inkluzji społecznej. Badania miały na celu poznanie opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat inkluzji społecznej dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście ich zadań, wśród których znajduje się m.in. przygotowanie uczniów z niepełnosprawnościami do funkcjonowania osobisto-społecznego i aktywności w życiu dorosłym.

Inkluzja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną

Inkluzję można definiować jako społeczną akceptację jednostek z niepełnosprawnością w obrębie szkoły, pracy i otoczenia społecznego (Walker i in., 2011, s. 15). Jest ona rozumiana jako włączenie do społeczeństwa osób

zagrożonych wykluczeniem społecznym, czyli ekskluzją. Stwarzanie tym jednostkom szans i sposobów funkcjonowania w życiu społecznym przeciwdziała wykluczeniu (Szatur-Jaworowska, 2005).

Pojęcie włączenia społecznego pojawiło się w latach 70. XX w. we Francji, początkowo w odniesieniu do samowystarczalności ekonomicznej i podejmowania pracy. W latach 80. zwrócono uwagę na pełnienie ról społecznych i pełnoprawne uczestnictwo w życiu społecznym osób z niepełnosprawnością. Inkluzję społeczną, rozumianą jako pełne oraz skuteczne uczestnictwo i włączenie społeczne tych osób, propagowała m.in. Australijska Rada ds. Włączenia Społecznego. Może ona dotyczyć takich obszarów jak: udział ekonomiczny, zdrowie i dostęp do usług, osobista niezależność i samostanowienie, edukacja, interakcja ze społeczeństwem i wypełnianie ról społecznych (Taylor, Saha Room, 2012).

Włączenie społeczne to równość szans, udział w podejmowaniu decyzji, które człowieka dotyczą, samodzielne dokonywanie wyborów, kontakty i relacje z innymi, możliwość płatnej pracy, dochodzenie swoich praw (Dykcik, 2008). To zbiór koniecznych i pozytywnych działań, związanych z zaangażowaniem obywatelskim, które odnoszą się do integracji osób oraz ich równego dostępu do partycypacji w indywidualnych i kolektywnych szansach życiowych (Broda-Wysocki, 2012, s. 66). O inkluzji można mówić wówczas, gdy wszyscy ludzie są postrzegani i doceniani w swojej różnorodności, ze swoimi możliwościami, ale jednocześnie inkluzja jest pokonywaniem nierówności społecznych i marginalizacji (Ziemen, 2012). Inkluzja społeczna, jako ważny element kultury społecznej i kultury codziennej każdego człowieka, żeby mogła zaistnieć, wymaga zmiany nastawienia społecznego (Jerg, 2013).

Dystans wobec ludzi z niepełnosprawnością intelektualną ma najczęściej źródło w niewiedzy. Pomimo rozwoju świadomości społecznej zdarzają się bowiem reakcje nieprzychylnie wobec osób, które inaczej funkcjonują. Posiadanie przez człowieka, szczególnie dorosłego, określonej cechy w wyglądzie lub w zachowaniu może determinować postrzeganie go przez otoczenie. On sam nie ma sposobności ukazania swoich mocnych stron, gdyż inni nie dostrzegają jego możliwości (Kotlarska-Michalska, 1999). Takim zachowaniom sprzyjają nadal istniejące w społeczeństwie stereotypy w myśleniu o osobach z niepełnosprawnością intelektualną, jako potrzebujących stałej pomocy (Bąbka, 2002) oraz

przypisywanie tym jednostkom określonych cech czy zachowań (Korzon, 2004). Istotne jest dostarczanie społeczeństwu informacji na temat niepełnosprawności oraz stwarzanie okazji do bezpośrednich kontaktów z tymi osobami. Nie mniej ważne jest uwrażliwianie otoczenia na potrzeby tej grupy oraz ukazywanie osób z niepełnosprawnością intelektualną jako ważnych członków społeczności (Wołosiuk, 2013).

W procesie włączenia społecznego równie ważne jest, aby same osoby z niepełnosprawnością intelektualną były angażowane w życie lokalne i aktywnie w nim uczestniczyły. Wykluczenie społeczne najczęściej dotyczy właśnie tych ludzi, gdyż są marginalizowani i izolowani (Bąbka, 2014). Podjęcie działań sprzyjających inkluzji społecznej poprzez chociażby inicjowanie oraz organizowanie sytuacji sprzyjających poznawaniu przez otoczenie osób z niepełnosprawnością intelektualną wydaje się konieczne, aby zaistniał proces włączenia. Podobne znaczenie ma: (1) stwarzanie im możliwości społecznego zaangażowania i doświadczania uczestnictwa we współdziałaniu (Bąbka, 2012), (2) podkreślanie podmiotowości jednostek i ich własnej sprawczości, (3) angażowanie ich do współpracy i traktowanie jak partnerów (Gindrich, 2017). Istotą inkluzji społecznej jest bowiem najpełniejsze uczestnictwo osób z niepełnosprawnością intelektualną w życiu lokalnej społeczności, która kształtuje tożsamość tych osób (Theiss, 2001) i umożliwia bezpośrednie relacje i kontakty, tworząc więzi międzyludzkie (Schindler, 2014). To środowisko lokalne jest miejscem kształtowania się stosunku społeczności do osób z niepełnosprawnością intelektualną i budowania klimatu do społecznego włączenia. Jednak inkluzja społeczna tej grupy może mieć miejsce tylko w społeczności otwartej (Feuser, 2012), która może zapewniać realizowanie zadań rozwojowych, funkcjonowanie i przynależność do społeczności (Głodkowska, 2009, s. 5). Jednak tylko podejmowanie konkretnych działań wspierających osoby z niepełnosprawnością intelektualną daje możliwość ich społecznego włączenia.

Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną

Dorosłość to etap życia, w który człowiek wchodzi z dojrzałością społeczną, wyrażającą się w zdolności do odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych związanych m.in. z aktywnością rodzinną i zawodową oraz samodzielnym i odpowiedzialnym kierowaniem własnym

życiem (Gruba, 2000). Jest to okres, w którym zachodzi wiele zmian we wszystkich sferach egzystencji: fizjologicznej, emocjonalnej, poznawczej i społecznej (Kijak, 2012), a jednocześnie sprawdzian wykorzystywania zdolności i umiejętności potrzebnych do opanowania i wykonywania zadań rozwojowych (Bee, 2004). Te zadania są opisywane są jako problemy, przed którymi staje człowiek na danym etapie życia (Havighurst, 1981). Mianem zadań rozwojowych określa się także postawy, umiejętności i wiedzę, które człowiek powinien nabyć w danym momencie swojego życia (Trempała, 2000, s. 268). Problemy, które mogą wystąpić w dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną, to np.: wybór drogi życiowej, wybór i wykonywanie pracy zawodowej, prowadzenie domu, wybór partnera życiowego i uczenie się z nim życia, życie rodzinne, wychowywanie dzieci, obowiązki obywatelskie, odnalezienie się i aktywność w grupie społecznej (Kijak, 2012). To, z jakimi wyzwaniem będzie musiała poradzić sobie osoba z niepełnosprawnością intelektualną, jest uzależnione m.in. od niej samej, jej ścieżki życiowej i edukacyjnej, rodziny, środowiska, w którym żyje, kompetencji, jakie posiada, doświadczeń i predyspozycji, ale również od stopnia niepełnosprawności intelektualnej.

Niepełnosprawność intelektualna odnosi się nie tylko do sfery poznawczej człowieka, ale obejmuje całą jego osobowość (Sękowska, 2001, s. 214). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się istotnym ograniczeniem w funkcjonowaniu intelektualnym i w zachowaniu przystosowawczym w zakresie umiejętności poznawczych, społecznych i praktycznych, które wystąpiły we wczesnych latach życia (Schallock i in., 2010, za: Chrzanowska, 2015, s. 243). Wyróżnia się cztery stopnie niepełnosprawności intelektualnej, mierzonej testem inteligencji według skali D. Wechslera: lekki (I.I. 69-55), umiarkowany (I.I. 54-40), znaczny (I.I. 39-25 i głęboki (I.I. 24-0). Oceniając rozwój intelektualny danej osoby, nie można ograniczać się tylko do badania ilorazu inteligencji, ale należy uwzględniać różne sfery jej funkcjonowania (Olechowska, 2016), uwarunkowania oraz oddziaływania społeczne i środowiskowe (Deutsch Smith, 2009), a także otrzymywany poziom wsparcia (Janiśzewska-Nieścioruk, 2003).

Zachowania przystosowawcze to: (1) poziom i możliwości osobistej niezależności i odpowiedzialności człowieka na danym etapie życia

(Wyczęsany, 2009) oraz (2) jego efektywność dostosowania się do naturalnych i społecznych wymagań środowiska, w którym żyje (Heber, 1961, za: Chrzanowska, 2015, s. 247). Są one kluczowe dla funkcjonowania szczególnie dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, gdyż wyznaczają stopień samodzielności, niezależności i odpowiedzialności w różnych sytuacjach życiowych i społecznych (Chrzanowska, 2015). Ograniczenia w zachowaniu przystosowawczym mogą dotyczyć takich zachowań, jak: porozumiewanie się (komunikacja), zaradność osobista (samoobsługa), samodzielność, radzenie sobie z obowiązkami domowymi (tryb życia domowego, funkcjonowanie w domu), uspołecznienie (umiejętności interpersonalne i społeczne), korzystanie z umiejętności społeczno-kulturalnych (korzystanie z zasobów i dóbr środowiska, korzystanie ze środków wsparcia społecznego), uczenie się (zdolności poznawcze i nabywanie umiejętności szkolnych), praca, organizacja czasu wolnego (umiejętność wypoczyniania, rozwijanie zainteresowań i uzdolnień) oraz dbanie o zdrowie i bezpieczeństwo (Kostrzewski, 1997).

Ważnym zadaniem współczesnej szkoły w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną jest więc m.in. rozwijanie umiejętności społecznych i komunikacyjnych tych jednostek. Osoby te, mając obniżone możliwości poznawcze i zmniejszone zdolności adaptacyjne, słabiej radzą sobie w codziennym życiu, z funkcjonowaniem osobistospołecznym oraz nabywaniem umiejętności życiowych. To bowiem kompetencje psychospołeczne warunkują otwartość, zaangażowanie i aktywność oraz umożliwiają jednostce radzenie sobie z wymaganiami życia codziennego i funkcjonowaniem w świecie (Woynarowska, 2002), a tym samym wpływają również na aktywność społeczno-zawodową. Wśród umiejętności życiowych wyróżnia się: (1) umiejętności interpersonalne (m.in. empatia, przekazywanie i przyjmowanie informacji, porozumiewanie się werbalne i niewerbalne, praca w zespole, współdziałanie, odmawianie, rozwiązywanie konfliktów); (2) budowanie samoświadomości (m.in. samoocena, określanie własnych mocnych i słabych stron, budowanie pozytywnego wizerunku własnej osoby); (3) budowanie własnego systemu wartości (m.in. zrozumienie różnych norm społecznych, tworzenie własnej hierarchii wartości postaw i zachowań, tolerancja) i (4) podejmowanie decyzji (m.in. rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, przewidywanie konsekwencji własnych działań,

zachowań, stawianie sobie celów) (Aggleton, za: Dzielska, Kowalewska, 2014). To one pozwalają człowiekowi czuć się pewnie, bezpiecznie i wykonywać zadania rozwojowe w życiu dorosłym. Nie ulega wątpliwości, że w rozwijaniu tych kompetencji osobom z niepełnosprawnością intelektualną potrzebne jest wsparcie innych, w tym również szkoły. Wsparcie powinno dążyć do osiągnięcia przez jednostkę względnej samodzielności życiowej oraz ukształtowania w niej tożsamości jednostkowej i społecznej (Gajewska, 2009, s. 154). Jednak niepełnosprawni powinni być wspierani jednocześnie na wielu płaszczyznach, tak by jeden obszar, w którym pomoc nie została udzielona, nie oddziaływał negatywnie na pozostałe obszary (Brzezińska i in., 2010, s. 82). Należy podkreślić, że wsparcie powinno dotyczyć rozpoznanych i sygnalizowanych przez człowieka potrzeb oraz umożliwiać mu aktywność społeczno-zawodową.

Jednym z wyznaczników dorosłości jest aktywność zawodowa jednostki, ważna również w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną. Są one gotowe podjąć pracę po zakończeniu edukacji, gdyż, jak podkreśla Beata Cytowska, wykonywanie tej formy aktywności jest dla tych jednostek szczególnie wartościową. Zapewnia byt, wpływa na rozwój osobisty, nawiązywanie relacji i kontaktów społecznych, wzrost samooceny, osiągnięcie niezależności (Cytowska, 2012). Niestety, analiza badań tego zagadnienia wykazuje, że tylko 5% osób z niepełnosprawnością intelektualną ma pracę (Krause i in., 2010). Osoby te nie zawsze są odpowiednio przygotowane do aktywności zawodowej, a wyuczone umiejętności nie zawsze są odpowiednie, aby sprostać wymaganiom pracodawców lub wystarczające, aby wykonywać pracę zawodową (Cytowska, 2012). Również środowisko pracodawców nie jest otwarte i przygotowane na zatrudnianie osób z niepełnosprawnością intelektualną (Mrugalska, 1999), a mała dostępność ofert pracy i brak odpowiedniego wsparcia społecznego (Ćwirynkało, 2013) niekorzystnie wpływają na aktywność społeczno-zawodową tej grupy. Czynniki utrudniającymi aktywność społeczną i aktywność zawodową tych jednostek mogą być także: (1) niewystarczające kompetencje w zakresie umiejętności życiowych, (2) mała wiara we własne możliwości lub brak świadomości swoich zasobów i ograniczeń oraz (3) niezaradność życiowa i oczekiwanie na pomoc od innych osób.

Można więc przyjąć, że rozwijanie umiejętności życiowych i praca edukacyjno-terapeutyczna nad kompetencjami społecznymi uczniów z niepełnosprawnością intelektualną powinny być kluczowe w działaniach prowadzonych przez współczesne szkoły, gdyż posiadanie tych umiejętności wpływa na lepsze funkcjonowanie w dorosłości.

Wsparcie społeczne i edukacyjne wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną

Wsparcie społeczne to sposób szczególnej pomocy udzielanej ludziom, dzięki której są motywowani do radzenia sobie w różnych sytuacjach trudnych i problemowych, a bazując na istniejących i zachowanych sprawnościach człowieka, powinno mu umożliwiać aktywne i samodzielne życie (Kawczyńska-Butrym, 1998) oraz przybliżyć go do rozwiązania problemu i radzić sobie z sytuacjami stresowymi (Sęk, 2000). Sytuacja problemowa, w jakiej znalazła się jednostka, wymaga zaoferowania takiego rodzaju wsparcia, aby mogła ona jak najlepiej poradzić sobie z trudnościami (tabela 5.1).

Tabela 5.1. Rodzaje i sposoby wsparcia społecznego

Rodzaj wsparcia	Sposoby wsparcia
emocjonalne	tworzenie relacji pomiędzy dawcą i biorcą pomocy; okazywanie zrozumienia, akceptacji, współczucia
informacyjne	udzielanie rad, porad; dzielenie się doświadczeniami pozwalającymi lepiej zrozumieć lub rozwiązać dany problem
instrumentalne	pomoc przy czynnościach w zakresie sposobów postępowania w określonej sytuacji
materialne (rzeczowe)	różne formy poprawy sytuacji życiowej; środki pomocy finansowej – dopłaty, zapomogi lub dary
wartościujące	okazywanie uznania, akceptacji, potwierdzanie znaczenia i wartości osoby wspieranej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sęk, Cieślak 2004, Kirenko 2002.

Sposób funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną wymaga jednoczesnego stosowania wszystkich rodzajów wsparcia, gdyż

tylko wtedy będzie ono kompleksowe i efektywne. Jednak tylko przemyślana i dobrze zaplanowana pomoc umożliwi nabywanie umiejętności, które pozwolą im stopniowo uniezależnić się od wsparcia i stawać się, na tyle, na ile to możliwe, samodzielni w różnych sytuacjach (Sowa, 2001). Może się zdarzyć, że osoby otaczane przez środowisko stałym i ciągłym wsparciem mogą zatracać zdolność samodzielnego działania i uzależnić się od pomocy innych ludzi. Natomiast niewłaściwe wsparcie społeczne może więc wykształcać wyuczoną bezradność (Nowak, 2014). Udzielając pomocy, nie można dopuścić, żeby osoba z niepełnosprawnością stała się jej przedmiotem (Kijak, 2012). Warto podkreślić, że wsparcie może być skuteczne tylko wtedy, gdy następuje poprawa relacji społecznych pomiędzy osobą z niepełnosprawnością i jej otoczeniem oraz gdy staje się ono bardziej otwarte i wrażliwe na potrzeby innych (Szluz, 2007).

Włączenie społeczne to m.in. oferowanie pomocy, która zapewnia jednostce lepsze funkcjonowanie społeczne i radzenie sobie z trudnościami, pozwala jej na aktywność, umożliwia wykonywanie pracy, rozwijanie i doskonalenie własnych umiejętności oraz daje szansę na realizację powierzonych zadań (Departament Zarządzania, 2010). Środowisko lokalne, wypracowując struktury, w których swoje miejsce będą miały osoby z niepełnosprawnością intelektualną, dając im szansę decydowania o sobie i wpływania na społeczność (Chodkowska, 2015), zwiększy możliwość społecznej inkluzji tych osób. Kluczowa jest jednak obecność w życiu jednostek z niepełnosprawnością intelektualną osób gotowych udzielić im wsparcia, takich jak rodzina, specjaliści w szkole, znajomi, sąsiedzi, organizacje pomocowe i grupy nieformalne, na które mogą liczyć w sytuacjach trudnych. Środowisko, udzielając osobie wsparcia, jednocześnie tworzy warunki do jej aktywności i chroni ją przed poczuciem bezradności (Kowalik, 1996). Decydowanie o sobie aktywizuje bowiem jednostkę do działania i pobudza jej rozwój, a brak tej możliwości ubezwłasnowolnia (Korzon, 2005). Kluczowe jest więc umożliwianie osobom z niepełnosprawnością intelektualną samostanowienia w różnych sprawach i w tym kierunku powinno zmierzać wsparcie społeczne w życiu dorosłym oraz pomoc specjalistyczna w czasie edukacji.

Analizując ofertę edukacyjną i specjalistyczną pomoc, które kierowane są do dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, można wnioskować, że system oświatowy zapewnia im wsparcie umożliwiające nabywanie

umiejętności ułatwiających start w dorosłość. Publiczne szkoły i placówki oświatowe mogą zagwarantować podopiecznym wszechstronny rozwój oraz aktywne i zaangażowane funkcjonowanie po zakończeniu nauki. Szkoła ma bowiem nie tylko dbać o rozwój indywidualny ucznia, ale również przygotowywać go pokonywania trudności oraz budowania świata otwartego i dostępnego dla wszystkich (Mazurkiewicz, 2012). System oświatowy gwarantuje więc uczniom ze stwierdzoną niepełnosprawnością intelektualną wsparcie w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dostosowanej do ich indywidualnych potrzeb i możliwości oraz w zakresie zajęć rewalidacyjnych na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez zespół orzekający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej². Placówka oświatowa, otrzymując taki dokument, jest zobowiązana do organizacji odpowiedniego kształcenia, wychowania i opieki zgodnie z zaleceniami i wskazaniem. Specjalistyczna pomoc terapeutyczna, edukacja i stosowanie odpowiednich oddziaływań wychowawczo-opiekuńczych i społeczno-ekonomicznych w swych założeniach mają umożliwiać osobom z niepełnosprawnością intelektualną rozwijanie zdolności poznawczych i nabywanie umiejętności ułatwiających funkcjonowanie osobiste i społeczne. Ważnym elementem pracy dydaktyczno-wychowawczej powinno być dążenie do ich jak najpełniejszego włączenia w życie społeczne, w szczególności do zdobycia: zaradności życiowej, zdolności komunikowania się z innymi, zdolności wykonywania pracy oraz możliwości aktywności grupowej (Sękowska, 2001).

Istotne jednak jest jak najwcześniejsze objęcie jednostki wsparciem edukacyjnym. Dzięki zapewnieniu wczesnej pomocy i odpowiedniej opieki specjalistycznej osoby z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodziny będą lepiej funkcjonować życiowo i nie odczują wykluczenia

² Wsparcie, o którym mowa, gwarantują przepisy prawa oświatowego, w szczególności rozporządzenie 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. poz. 1591 ze zm.), które określa zasady i sposób udzielania pomocy uczniowi oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. poz. 1578 ze zm.), które gwarantuje uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną realizację indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, opracowanego przez zespół nauczycieli i specjalistów, po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i analizie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

społecznego (Kościelska, 1998). Wczesne i odpowiednie wsparcie edukacyjne wpływa również na lepszy start tych jednostek w życie dorosłe. Nie bez znaczenia jest indywidualne podejście do osoby z niepełnosprawnością intelektualną i stworzenie dla niej odpowiedniego programu edukacyjno-terapeutycznego, opracowanego przez zespół, w skład którego wchodzi wszystkie osoby z nią pracujące, przy współpracy rodziców i otoczenia. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna prowadzona przez specjalistów, m.in. pedagoga, psychologa, logopedę, rehabilitanta, fizjoterapeutę, terapeutę pedagogicznego, oligofrenopedagoga i doradcę zawodowego, polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnością intelektualną oraz rozpoznawaniu czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie, a także wspieraniu potencjału rozwojowego ucznia i stwarzaniu warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i środowiska (§ 2 ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.). Można przyjąć, że wsparcie edukacyjne kierowane do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest wielospecjalistyczne i uwzględnia ich indywidualne potrzeby.

Zdaniem Katarzyny Ćwirynkało dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną rzadziej mogą jednak liczyć na wsparcie społeczne. Można podzielić jej poglądy, że większość oddziaływań zazwyczaj ustaje wraz z zakończeniem edukacji, a brak odpowiedniej pomocy sprawia, że wiele osób nie radzi sobie w życiu dorosłym. Zakończenie edukacji może powodować utratę zdobytych umiejętności społecznych (Ćwirynkało, 2013), frustrację, utrudnioną aktywność, a nawet wycofywanie się z życia społecznego. Często jest tak, że to rodzina i najbliżsi dorosłej osoby z niepełnosprawnością intelektualną są jej jedynym wsparciem (Kirenko, 2006). Nie ulega więc wątpliwości, że inkluzja społeczna tych osób może mieć miejsce tylko wtedy, gdy wsparcie będzie kompleksowe i dostosowane do faktycznych potrzeb jednostki, a nie zewnętrznych wytycznych czy ustaleń.

Warto podkreślić, że wsparcie, o którym mowa, może być instytucjonalne (wsparcie formalne) i pozainstytucjonalne (wsparcie nieformalne). Pomoc nieformalną realizują rodzina, grupy samopomocowe i wolontariusze, natomiast pomoc formalną prowadzą instytucje rządowe, samorządowe oraz organizacje pozarządowe (Kawczyńska-Butrym, 1998;

Marszałek, 2009; Kijak, 2012). Wśród form pomocy instytucjonalnej możemy wyróżnić m.in.: placówki oświatowe, ośrodki pomocy społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie, domy pomocy społecznej, ośrodki wsparcia dziennego, zakłady aktywizacji zawodowej, zakłady pracy chronionej, warsztaty terapii zajęciowej, środowiskowe domy pomocy, zatrudnienie wspomagane (Kijak, 2012). Wsparcie społeczne dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną prowadzone jest przede wszystkim w ramach pomocy społecznej i dąży do życiowego usamodzielnienia tych osób, poprawy ich funkcjonowania i integracji ze środowiskiem (art. 3 ust. 2 ustawy z dnia 12 marca 2004 r.). Jednak powstaje pytanie, czy wsparcie oferowane przez otoczenie uwzględnia faktyczne potrzeby dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną i czy opracowując programy pomocowe, uwzględnia się ich zdanie i opinie. Ale to temat do kolejnych rozważań.

Inkluzja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną w oczach nauczycieli - badania własne

Włączenie społeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną jest w ostatnim czasie kwestią często poruszaną w polskiej szkole. Jest to związane m.in. z priorytetami Ministerstwa Edukacji Narodowej (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2017) dotyczącymi edukacji włączającej. Jest ona procesem wspólnego kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z ich zdrowymi rówieśnikami, przy jednoczesnym zapewnieniu im poczucia przynależności do społeczności szkolnej oraz koniecznego dla nich wsparcia, wynikającego z niepełnosprawności, m.in.: technicznego, metodycznego, psychospołecznego i organizacyjnego (Głodkowska, 2009). Podstawą edukacji włączającej jest model normalizacyjny. W praktyce oznacza to np.: korzystanie z ogólnodostępnych instytucji publicznych, organizowanie odpowiednich miejsc pracy dla osób z niepełnosprawnością na otwartym rynku pracy, umożliwianie im decydowania o sobie, zmianę postrzegania niepełnosprawności, kształtowanie autonomii tej grupy osób poprzez budowanie poczucia własnej wartości, samodzielności i niezależności (Sekułowicz, 2017). Edukacja włączająca, zdaniem Tima Loremana, umożliwi wszystkim dzieciom, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, naukę w szkole ogólnodostępnej, w klasie z innymi uczniami. Kluczowe jest wspieranie każdego ucznia w jego

indywidualnym rozwoju poprzez dostosowanie programów i posiadanie odpowiednich zasobów kadrowo-organizacyjnych (Loreman, 2010). Jednak aby edukacja włączająca mogła mieć miejsce, potrzeba zaangażowania wszystkich osób pracujących z uczniem oraz odejścia od poglądu, że tylko specjaliści w procesie edukacji i wsparcia odpowiadają za osobę z niepełnosprawnością intelektualną (Sekułowicz, 2017). Należy więc podkreślić, że włączenie może mieć miejsce, gdy w ten proces zaangażuje się nie tylko cała społeczność szkolna i rodzina ucznia, ale także otoczenie szkoły i społeczność lokalna.

Uwzględniając rolę edukacji włączającej w procesie inkluzji społecznej, podjęto badania wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych pracujących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. Badania ukierunkowano na znalezienie odpowiedzi na pytania: czym jest ich zdaniem inkluzja społeczna, czy możliwa jest inkluzja społeczna dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, co warunkuje inkluzję społeczną dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz czy i w jakim zakresie szkoła może wspierać społeczną inkluzję. Badania przeprowadzono w styczniu 2018 r. metodą kwestionariusza ankiety z dodatkowymi pytaniami otwartymi wśród 70 nauczycieli podstawowych szkół ogólnodostępnych w województwach dolnośląskim i lubuskim.

Zdaniem badanych nauczycieli inkluzja społeczna to: dostęp do różnych aktywności (53 osoby), możliwość pracy (47 osób), dostęp do dóbr społecznych (43 osoby), samodzielność (36 osób), pełnienie ról społecznych (29 osób), decydowanie o sobie (21 osób), niezależność w życiu codziennym (21 osób), decydowanie w sprawach społecznych (12 osób). Inkluzja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną jest możliwa zdaniem 68 badanych. Jednak, jak podkreślają ankietowani, największe szanse na społeczne włączenie mają jednostki z lekką (68 osób) i z umiarkowaną (24 osoby) niepełnosprawnością intelektualną, a najmniejsze ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną (17 osób). Natomiast jednostki z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w ocenie badanych nie mają szans na inkluzję społeczną, gdyż ta grupa wymaga pełnego wsparcia ze strony innych osób lub instytucji.

Inkluzja społeczna, zdaniem badanych nauczycieli, jest możliwa przede wszystkim w obszarach kontaktów społecznych, aktywności zawodowej i udziału w życiu społecznym (wykres 5.1).

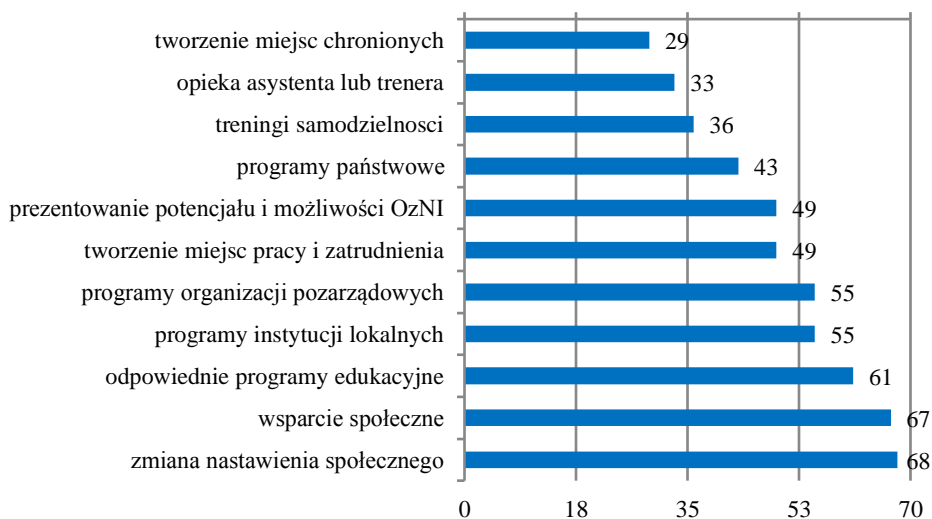
Wykres 5.1. Możliwe obszary inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: opracowanie własne

Osoby badane były pytane również o warunki, które w ich ocenie należy spełnić, aby inkluzja społeczna jednostek z niepełnosprawnością intelektualną mogła mieć miejsce. Uczestnicy badania podkreślali, że w tym procesie kluczowa jest zmiana nastawienia społeczności, ale także wielokierunkowa pomoc i wsparcie społeczne, w tym instytucji oświatowych, samorządowych i pozarządowych (wykres 5.2).

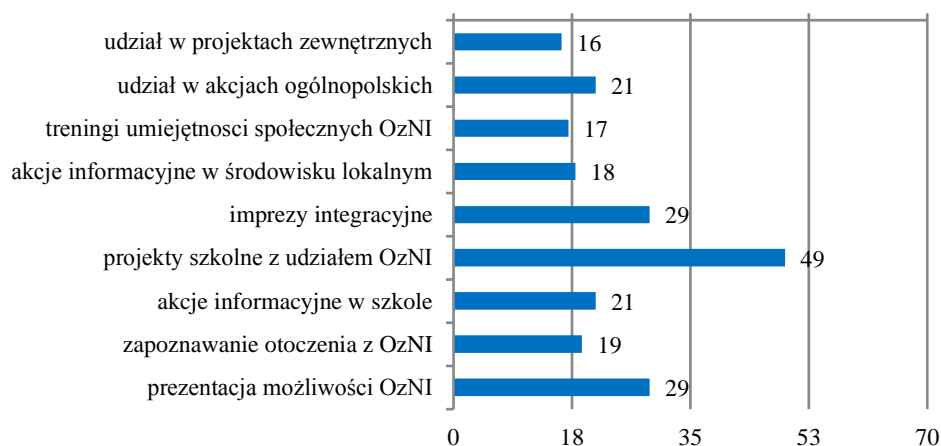
Wykres 5.2. Warunki niezbędne w procesie inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych nauczycieli jest zdania, że w procesie inkluzji społecznej kluczową rolę odgrywa szkoła (64 osoby), w której można organizować działania przybliżające środowisku jednostki z niepełnosprawnością intelektualną, angażować tych uczniów do różnych projektów z pełnosprawnymi rówieśnikami, organizować różne działania w lokalnej społeczności, takie jak imprezy integracyjne, akcje ogólnopolskie czy inne akcje informacyjne, a także prowadzić zajęcia rozwijające kompetencje społeczne uczniów, które pozwolą im lepiej funkcjonować w życiu dorosłym (wykres 5.3).

Wykres 5.3. Działania szkoły służące inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: opracowanie własne.

Badani nauczyciele uznali, że inicjatorami działań wspierających inkluzję społeczną osób z niepełnosprawnością intelektualną w danej placówce oświatowej są dyrektor (69 osób) i nauczyciele (59 osób).

Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań, można stwierdzić, że zdaniem nauczycieli szkół ogólnodostępnych inkluzja społeczna przejawia się w dostępie wszystkich osób do dóbr i zasobów środowiska lokalnego, ich samodzielności, niezależności i możliwości decydowania w różnych sprawach, a także w aktywności społecznej i zawodowej. Inkluzja społeczna dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną jest możliwa, jednak dotyczy przede wszystkim jednostek ze stopniem lekkim oraz z umiarkowanym. Niemożliwe jest natomiast włączenie społeczne

osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Jest to związane ze specyfiką funkcjonowania tych jednostek, które poznają świat za pomocą bezpośredniego spostrzegania i aktywności motorycznej, a tym samym są całkowicie uzależnione od innych osób (Wrona, 2012).

Inkluzja społeczna może zaistnieć tylko wtedy, gdy nastąpi zmiana nastawienia społeczeństwa wobec dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz gdy zostaną im udzielone odpowiednie wsparcie i wszechstronna pomoc. Kluczowe wydają się różnorodne programy instytucjonalne i pozarządowe, poprzez które nastąpi aktywizacja społeczna i zawodowa tych jednostek. Włączenie społeczne tej grupy możliwe jest przede wszystkim w zakresie: kontaktów społecznych, aktywności zawodowej, aktywności społecznej oraz dostępie do dóbr i niezależności jednostki. Inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną mogą sprzyjać podejmowane przez szkołę działania służące rozwijaniu ich kompetencji społecznych, ale także prezentowanie ich potencjału i możliwości oraz angażowanie w różne działania społeczne.

Zakończenie

Inkluzja społeczna dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną jest ważnym i niezbędnym elementem funkcjonowania współczesnego społeczeństwa. To środowisko poprzez swoje działania może przyczynić się do pełnego włączenia i uczestnictwa w nim także tych jednostek. Niezbędne jest jednak kierowane do nich odpowiednie wsparcie, uwzględniające ich indywidualne potrzeby, możliwości, opinie oraz zdanie. Inkluzja społeczna jest również wyzwaniem dla współczesnej szkoły. To bowiem w placówkach oświatowych uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną nabywają kompetencje pozwalające im funkcjonować w życiu codziennym, społecznym i zawodowym, zdobywają również umiejętności psychospołeczne, dzięki którym mogą radzić sobie z wyzwaniami w życiu dorosłym. Szkoła, jako miejsce szczególnie ważne w środowisku lokalnym, powinna być przestrzenią rozwijania postaw otwartości i tolerancji wobec niepełnosprawności, inności i odmienności. Rolą współczesnej placówki oświatowej i osób nią zarządzających jest tworzenie klimatu do zmiany nastawienia społecznego poprzez aktywne włączanie się w ważne przedsięwzięcia środowiskowe oraz inicjowanie działań służących inkluzji. Nauczyciele są otwarci na problematykę

włączenia społecznego i dostrzegają wagę tego procesu, jednak potrzebują odpowiedzialnych i kreatywnych liderów, dzięki którym skuteczniej zaangażują się w działania służące inkluzji społecznej. Budowanie edukacji otwartej, wrażliwej na potrzeby każdego ucznia i dostępnej dla wszystkich jest bowiem, jak podkreśla Grzegorz Mazurkiewicz, obowiązkiem współczesnej kadry zarządzającej. Przywództwo i zarządzanie otwarte na potrzeby ludzi, ich potrzeby i umiejętności daje nadzieję, że szkoła poradzi sobie z wyzwaniami (Mazurkiewicz, 2015, s. 52), wśród których możemy wymienić m.in. inkluzję społeczną osób z niepełnosprawnościami.

Niniejsze opracowanie może być zachętą do dalszych rozważań nad inkluzją społeczną osób z niepełnosprawnością intelektualną, poszukiwania sposobów udzielania skutecznego wsparcia tym jednostkom, aby mogły na miarę swoich możliwości uczestniczyć w życiu społecznym, oraz do przemyśleń nad przywództwem edukacyjnym w kontekście (1) wdrażania edukacji inkluzyjnej i włączenia społecznego osób z niepełnosprawnościami, a także (2) roli kadry zarządzającej w sferze budowania zaangażowanego i otwartego społeczeństwa, w którym inkluzja społeczna będzie czymś powszechnym.

Bibliografia

- Bąbka J., 2002, *Stereotyp dziecka niepełnosprawnego a kompetencje nauczyciela realizującego edukację integracyjną*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 295-301.
- Bąbka J., 2014, *W poszukiwaniu strategii edukacyjnej przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 4, s. 87-104.
- Bąbka J., 2012, *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Bee H., 2004, *Psychologia rozwoju człowieka*, Dolnośląskie Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Broda-Wysocki P., 2012, *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty i próby definicji*, Wydawnictwo IPiSS, Warszawa.

- Brzezińska A.I., Kaczan R., Rycielski P., 2010, *Układy czynników sprzyjających inkluzji i utrudniających inkluzję osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wsparcie dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A.I. Brzezińska, J. Pluta, P. Rycielski, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, s. 79-91.
- Chodkowska M., 2015, *Zmiana społeczna jako kategoria analizy postaw wobec problemów niepełnosprawności*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*”, nr 1, vol. XXVIII, <https://journals.umcs.pl/j/article/view/1826/1403>, dostęp: 29.05.2019.
- Chrzanowska I., 2015, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Cytowska B., 2012, *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Ćwirynkało K., 2013, *Dlaczego koniec edukacji nie jest początkiem integracji społecznej? Osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną w lokalnej przestrzeni*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 201-220.
- Departament Zarządzania EFS w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego, *Poradnik dotyczący wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/Biblioteka/2010.2.pdf>, dostęp : 18.01.2018.
- Deutsch Smith D., 2009, *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dyckik W., 2008, *Wykluczanie, dyskryminacja i marginalizacja godności oraz praw osób z głębszą i złożoną niepełnosprawnością jako problem społeczny i pedagogiczny*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, red. U. Bartnikowska, C. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 33-38.
- Dzielska A., Kowalewska A., 2014, *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „*Studia BAS*”, nr 2 (38), dostęp: 10.01.2018.
- Feuser G., 2012, *Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung” – keine Sache der Beliebigkeit!*, http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G_Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf, dostęp: 10.01.2018.
- Gajewska G., 2009, *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Gindrich P., 2017, *Od ekskluzji do inkluzji osób z niepełnosprawnościami – edukacja włączająca szansą na lepsze jutro?*, <http://pedagogikaspecialna.tripod.com/notes/fromexclusionintoinclusion.html>, dostęp: 10.01.2018.

- Głodkowska J., 2009, *W poszukiwaniu modelu edukacji włączającej*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 2 (13), s. 5-8.
- Gruba E., 2000, *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 202-233.
- Havighurst R.J., 1981, *Developmental Tasks and Education*, Longman, New York, London.
- ICF Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, 2009, WHO, Genewa, http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429_pol.pdf;jsessionid=A4D97D501C62E475BA3A708271E62028?sequence=67, dostęp: 6.01.2018.
- Jerg J., 2013, *Inklusion beginnt in den Kopfen*, <http://www.dw.com/de/jo-jerg-inklusion-beginnt-in-den-k%C3%B6pfen/a-17085393>, dostęp: 12.01.2018.
- Kawczyńska-Butrym Z., 1998, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Kijak R.J., 2012, *Dorosłość i starość osób niepełnosprawnych – wprowadzenie*, [w:] *Niepełnosprawność w zwiercadle dorosłości*, red. R.J. Kijak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 7-14.
- Kirenko J., 2002, *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo WSUPIZ, Ryki.
- Kirenko J., 2006, *Oblicza niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej, Lublin.
- Korzon A., 2004, *Mity i stereotypy myślowe o niepełnosprawnych intelektualnie w środowisku społecznym*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 27-36.
- Korzon A., 2005, *Autonomia niepełnosprawnych warunkiem ich pełnej rehabilitacji*, [w:] *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, red. A. Klinik, J. Rottermund, Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 13-18.
- Kostrzewski J., 1997, *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson in. (1992)*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 8, s. 210-233.
- Kościelska M., 1998, *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kotlarska-Michalska A., 1999, *Człowiek niepełnosprawny jako „inny” w ujęciu koncepcji socjologicznych i w świetle badań społeczno-psychologicznych*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, nr XI, s. 87-100.

- Kowalik S., 1996, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Interart, Warszawa.
- Krauze A., 2011, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 180-210.
- Krauze A., Żyta A., Nosarzewska S., 2010, *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Akapit, Toruń.
- Lozman T., 2010, *Essential Inclusive Education-Related Outcomes for Alberta Preservice Teachers*, „The Alberta Journal of Educational Research”, no. 2, s. 124-142.
- Marszałek L., 2009, *System wsparcia społecznego w procesie rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, nr 26, s. 201-213.
- Mazurkiewicz G., 2012, *Jakość edukacji: społeczne oczekiwania, polityczne decyzje i praktyczne implementacje*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 7-10.
- Mazurkiewicz G., 2015, *Budowanie przywództwa edukacyjnego. Propozycja dla przyszłości polskiej edukacji*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany*, red. G. Mazurkiewicz, R. Dorczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 29-52.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2017, *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2017/2018*, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/07/skmbt_c36417070709510.pdf, dostęp: 10.01.2018.
- Mrugalska K., 1999, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym*, red. B. Szczepankowska, J. Mikulski, Wydawnictwo Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa, s. 54-64.
- Nowak A., 2014, *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, nr 19/2, s. 21-30.
- Olechowska A., 2016, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Partners in Life Skills Education – Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*, 1999, WHO, Geneva, WHO/MNH/MHP/99.2, dostęp: 10.01.2018.
- Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2017/2018, 2017, MEN, Warszawa, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/07/skmbt_c36417070709510.pdf, dostęp: 13.01.2018.
- Rozporządzenie 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. poz. 1591 ze zm.

- Schindler J., 2014, *Kluczowe uwarunkowania procesów aktywizacyjnych*, Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne, Wrocław.
- Sekułowicz M., 2017, *Rola edukacji włączającej w podnoszeniu jakości edukacji wszystkich uczniów*, wojewódzka konferencja *Wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i upowszechnianie edukacji włączającej*, <https://www.kuratorium.wroclaw.pl/wp-content/uploads/2017/12/rola-edukacji-wlaczajacej-w-podnoszeniu-jakosci-edukacji-wszystkich.pdf>, dostęp: 11.01.2018.
- Sęk H., 2000, *Wybrane zagadnienia z psychoprofilaktyki*, [w:] *Spoleczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 472-501.
- Sęk H., Cieślak R., 2004, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 11-28.
- Sękowska Z., 2001, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Sowa J., 2001, *Znaczenie instytucji wspomagających proces rewalidacji w okresie transformacji ustrojowej państwa*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i w środowisku lokalnym*, red. A. Maciarz, Z. Janiszewska-Nieścioruk, H. Ochoczenko, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra, s. 29-50.
- Szatur-Jaworowska B., 2005, *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec osób starszych*, [w:] *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, red. J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, Wydawnictwo AKAPIT-DTP, Toruń, s. 63-72.
- Szluz B., 2007, *Wsparcie społeczne rodziny osoby niepełnosprawnej*, „Roczniki Teologiczne”, nr 10, t. LIV, s. 201-214.
- Taylor R., Saha Room L.S., 2012, *The Five Faces of Social Inclusion: Theory and Methods Underpinning Approaches to the Measurement of Social Inclusion for Children with Disabilities*, <http://sociology.cass.anu.edu.au/events/five-faces-social-inclusion-theory-and-methods-underpinning-approaches-measurement-social>, dostęp: 9.01.2018.
- Theiss W., 2001, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarne*, [w:] *Mała ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 11-22.
- Trempała J., 2000, *Koncepcje rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk, s. 256-282.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, tekst jedn. Dz. U. z 2018, poz. 1508 ze zm.

- Walker H.M., Calkins C., Wehmeyer M.L., Walker L., Bacon A., Palmer S.B., 2011, A Social Ecological Approach to Promote Self-Determination, „Exceptionality: A Special Education Journal”, vol. 19 (1), s. 6-18.
- Wrona S., 2009, *Osoba głęboko upośledzona umysłowo w systemie edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Wołosiuk B., 2013, *Integracja osób z niepełnosprawnością – możliwości i bariery*, „Rozprawy Społeczne”, nr 1 (VII), s. 69-8.
- Wojnarowska B., 2002, *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży: wyzwanie dla szkoły*, „Chowanna”, nr 1, s. 57-69.
- Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Ziemen K., 2012, *Inklusion*, http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.pdf, dostęp: 10.01.2018.

Rozdział 6

Rola i zadania diagnozy specjalistycznej: pedagoga, psychologa i logopedy a diagnoza nauczycielska w szkole

Maria Foryś¹

Abstrakt

Praktyka diagnozowania uczniów w poradni psychologiczno-pedagogicznej znana jest od wielu lat. Poznawanie uczniów metodami ilościowo-jakościowymi przez specjalistów i nauczycieli to działania wyznaczające nowy paradygmat. W jaki sposób przygotować te dwie placówki edukacyjne do zbudowania efektywnego sposobu wsparcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Słowa kluczowe: diagnoza nauczycielska, rozpoznawanie, diagnoza specjalistyczna

The role and tasks of specialist diagnosis: pedagogue, psychologist and speech therapist and teacher's diagnosis at school

Abstract

The practice of diagnosing students at the Psychological and Pedagogical Counseling Center has been known for many years. At school, the activities of getting to know students by quantitative and qualitative methods by specialists and teachers working in it are activities that set a new paradigm. How to prepare these two educational institutions in order to build an effective way to support a student with special educational needs?

Keywords: teacher's diagnosis, diagnosis, specialist diagnosis

¹ Uniwersytet Jagielloński. Centrum Rozwoju Zdolności i Terapii Mowy „Podwójnie wyjątkowi”.

Czym jest diagnoza? Ujęcie klasyczne określa diagnozę jako rozróżnienie czy osądzenie. Najpierw nazywano tak stan organizmu o znamionach patologicznych, następnie określano tym mianem ogólny stan zdrowia organizmu. Faktycznie początkowo termin „diagnoza” wiązał się z językiem medycznym. Z upływem czasu rozpowszechnił się i jest używany w wielu dziedzinach. Diagnozę stosuje się w poradnictwie, psychoterapii, orzecznictwie, psychologii, pedagogice i logopedii (Jarosz, Wysocka, 2006). Praktyka diagnozowania uczniów w poradni psychologiczno-pedagogicznej znana jest od wielu lat, z kolei postępowanie diagnostyczne nauczyciela w szkole jak dotychczas ograniczało się do obserwacji. Obecnie zmiany w rozporządzeniach o pomocy psychologiczno-pedagogicznej przewidują większą aktywność nauczyciela w diagnozowaniu swoich uczniów. O diagnozie specjalistycznej pedagoga, psychologa i logopedy wiele pisali zarówno teoretycy, jak i praktycy ustalający m.in. standardy postępowania. Z kolei diagnoza nauczycielska to zagadnienie, które w niewielkim stopniu zostało wyjaśnione w literaturze, a sami nauczyciele twierdzą, że problem ich nie dotyczy, ponieważ uczniów powinny badać poradnie psychologiczno-pedagogiczne, a nie szkoły. Paragraf 2 pkt 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wskazuje, że nieodzownym elementem pracy nauczycieli w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej ucznia w przedszkolu, szkole i placówkach publicznych jest 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. Ponadto w klasyfikacjach kompetencji nauczycielskich coraz częściej pojawia się też kompetencja diagnostyczna nauczyciela (Strykowski, 2005, s. 20). Obejmuje ona optymalne i efektywne rozpoznanie możliwości, zdolności, trudności oraz potrzeb wychowanków i uczniów, zarówno w aspekcie jednostkowym, jak i grupowym, z uwzględnieniem mocnych i słabych stron ich osobowości, stanu zdrowia, percepcji i umysłowości,

a także warunków środowiskowych, w jakich się rozwijają (Jarosz, Wysocka 2005, s. 29-30). Wacław Strykowski napisał: „Jest rzeczą oczywistą, że jakość edukacji zależy od jakości kadry nauczycielskiej” (2003, s. 32). Z kolei badania TALIS podkreślają, że jedną z największych potrzeb polskich nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego są umiejętności i wiedza przydatne w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami oraz konieczność podnoszenia kompetencji w zakresie indywidualizacji nauczania, problemów wychowawczych, a także współpracy z rodzicami. Zatem diagnoza jest nieodzownym elementem pracy zarówno nauczyciela, jak i specjalisty. Ważne jest, aby proces diagnozy prowadzony przez różne osoby był spójny, a zasady jego prowadzenia zostały wcześniej uzgodnione.

Literatura przedmiotu wskazuje rolę i zadania diagnozy specjalistycznej pedagoga, psychologa i logopedy. Istnieją ogólne zasady, które powinny przyświecać wszystkim specjalistom podczas przeprowadzania diagnozy, a które można zaadoptować również w diagnozie nauczycielskiej:

1. Dążenie do realizowania diagnozy pełnej – takiej, która opisuje stan rzeczy, wyjaśnia źródła, mechanizmy ich powstawania, ustala stopień rozwoju zjawisk, wyjaśnia znaczenie ich występowania, określa możliwości oraz sposoby oddziaływań.
2. Oceniający charakter diagnozy – polega na odnoszeniu rozpoznawanych stanów rzeczywistych, ich poszczególnych cech lub warunków ich występowania do stanów pożądaných lub charakteryzujących inne podobne układy lub będących oczekiwaniami, założeniami wobec jakiś działań lub procesów. Według Stanisława Kawuli ocena jest istotnym elementem wszelkiej diagnostyki, odpowiedzią na problemy diagnostyczne. Rozpoznając stan rzeczy w pedagogice, wyrażamy aprobatę lub dezaprobatę wobec niego.
3. Realizowanie diagnozy w obszarze pozytywnym oznacza odkrycie potencjału jednostki i jej najbliższego środowiska, ponieważ na zasobach tych można oprzeć postępowanie pedagogiczne. Według tej zasady diagnoza powinna wskazywać te obszary rozwoju jednostki, które są mocną stroną jego osobowości oraz warunki jego najbliższego środowiska, które sprzyjają procesom rozwojowym. Diagnoza taka jest określana mianem diagnozy pozytywnej.

4. Dążenie do autodiagnozy osób, systemów czy środowisk – polega na tym, że działania diagnostyczne muszą opierać się na mniejszym bądź większym zaangażowaniu osób, układów i środowisk, których dotyczą. Takie zaangażowanie pozwala wszystkim podmiotom na uświadomienie sobie własnego stanu, cech, braków, a przede wszystkim zasobów. Autodiagnoza jest również jednym z przejawów upodmiotowienia strony rozpoznawczej w diagnozie.
5. Łączenie poznania pośredniego z bezpośrednim – zasada ta mówi, aby w trakcie diagnozy uwzględniać zarówno poznanie bezpośrednie, jak również pośrednie. Stosowanie tylko i wyłącznie metod pośredniego poznania ogranicza optymalne dotarcie do rzeczywistości, sprowadza jednostkę do standardu, z którego trudno wnioskować o jej niepowtarzalności. Bezpośrednie poznanie daje możliwości wykorzystania doświadczenia spotkania z drugim człowiekiem, z badaną rzeczywistością.
6. Realizowanie diagnozy środowiskowej – założenie tej zasady jest takie, że bez względu na obszar diagnozy rozpoznaniu zawsze podlega środowisko i jego rola w identyfikowanych stanach, problemach. Stanisław Kawula podkreśla, jak ważny w diagnozie jest kontekst środowiska, społeczne uwarunkowania sytuacji i losów jednostek lub grup znajdujących się w najbliższym środowisku. Autor ten uważa, że diagnoza pedagogiczna, zawsze ma aspekt społeczny, oznacza to, iż diagnoza ta powinna być dokonywana bez względu na jej przedmiot (za: Jarosz, Wysocka, 2006, s. 24-28).

Rola nauczyciela diagnosty

Wymagająca rola bycia diagnostą w szkole skupia się na niezwyklej wrażliwości w postrzeganiu potrzeb uczniów. Twórczość i pomysłowość to cechy konieczne, aby poszukiwać właściwych metod i narzędzi do pracy z dziećmi (Janowska, 2002, s. 51). Nauczyciel to osoba potrafiąca przekazać informacje zwrotne, tak ważne w rozpoznaniu i przebiegu diagnozy, w sposób rozwojowy, otwarty i bezkonfliktowy. Najpełniej i najklarowniej kompetencje nauczycieli na polu diagnozy wymieniają Ewa Wysocka i Ewa Jarosz. Uważają one, że „twórcze i innowacyjne stosowanie strategii adekwatnych do diagnozowanej sytuacji wiąże się ze specyficznymi kompetencjami badanego” (Wysocka, Jarosz, 2006, s. 29).

Podstawowymi dyspozycjami nauczyciela jest wiedza merytoryczna, zdolność do wykorzystania tej wiedzy, umiejętność obserwowania i prowadzenia rozmowy oraz szeroko rozumiana sprawność techniczna, a także posiadanie wiedzy z zakresu procesów poznawczych, emocjonalnych i społecznych, czyli kompetencje merytoryczne. Zadając pierwsze pytania, należy mieć świadomość, że to właśnie one zdecydują o dalszym przebiegu rozmowy, o jej szczerym i pełnym charakterze. Nauczyciel powinien więc dysponować wiedzą z zakresu psychologii, socjologii i stosunków międzyludzkich. Wrażliwość na postawy i emocje uczniów może umożliwić mu dostrzeżenie symptomów programu ukrytego, empatia natomiast sprzyja budowaniu całościowego obrazu ucznia. Twórcze i kreatywne sortowanie informacji, wymagające bez wątpienia logicznego myślenia, to nic innego, jak właśnie odpowiednie wykorzystanie wiedzy w praktyce diagnostycznej. Wyostrzony zmysł obserwacyjny oraz posiadanie zdolności zdobywania informacji poprzez zwykłą rozmowę z badanym oraz osobami z jego otoczenia wyznaczają kolejną konieczną kompetencję nauczyciela.

Poprowadzenie rozmowy, a co bardziej istotne – sprawne i efektywne nawiązanie kontaktu diagnostycznego – wymaga większych zdolności komunikacyjnych. Nie każdy potrafi stworzyć atmosferę przyjaźni i ciepła, konieczną do tego, aby diagnozowany uczeń otworzył się na badacza; „musimy przekonać badanego, że warto udzielić informacji, że ma to swój cel i jest dla niego bezpieczne” (Wysocka, Jarosz, 2006, s. 33).

W pracy z dziećmi i młodzieżą ważna jest też umiejętność rozumienia przekazów niewerbalnych, uczniowie często próbują przekazać swoje nastroje, odczucia i pragnienia bez użycia mowy, poprzez mimikę i gesty (Szyling, Bronk, Dyrda, 2009, s. 607).

Z kolei umiejętności techniczne to nic innego, jak odpowiednie dobranie metod i technik do zaistniałych problemów. Nie mniej ważne jest poprawne konstruowanie oraz stosowanie wybranych technik dostępnych w diagnozie pedagogicznej. Nauczyciel powinien zindywidualizować swoją pracę z każdym uczniem, podchodząc do niego z dużą dozą wrażliwości oraz doświadczenia połączonego z wiedzą. To, co i jak mówi badacz, decyduje powodzeniu edukacyjnym oraz społeczno-emocjonalnym dziecka w przyszłości (Wysocka, Jarosz, 2006, s. 31-33).

Ewa Wysocka oraz Ewa Jarosz wymieniają kompetencje diagnosty,

które mają wpływ na sprawne przeprowadzenie rozmowy oraz zbudowanie poprawnego kontaktu poprzez wykluczenie zakłóceń. Należy do nich podążanie za diagnozowanym, czyli odpowiednie wysłuchanie i zrozumienie słów ucznia. Komunikat, że nauczyciel rozumie przekazane przez podopiecznego treści, jest bardzo ważny i może pomóc w dalszych etapach przeprowadzenia rozpoznania i leczenia. Niezaborcza życzliwość jest cechą wskazującą na akceptację i szacunek dla osoby, której diagnozę prowadzimy. Otwarty diagnosta to taki, który umiejętnie mówi o sobie, wierzy we własne słowa i opowieści, odpowiednio je umiejscawiając.

Trzymanie się konkretów oraz skupienie uwagi na bieżących czasie miejscu to kolejne cechy diagnosty. Rozwijanie umiejętności odpowiedniego reagowania podczas prowadzenia badania, a później w terapii jest kompetencją konieczną i niezwykle pomocną we właściwym prowadzeniu diagnozy (Wysocka, Jarosz, 2006, s. 42).

O tym, czy zebrane informacje są wyczerpujące i właściwe, decyduje też współpraca z rodzicami. Odpowiednie zaaranżowanie takiej współpracy to nieodzowna kompetencja diagnosty.

Samocena i umiejętność krytyki własnych poczynań są dla nauczyciela istotne z punktu widzenia diagnozy. Zatem obiektem diagnozy częściowo staje się on sam i jego działalność dydaktyczno-wychowawcza.

Metody wymieniane jako szczególnie przydatne w diagnozie, czyli obserwacja, wywiad i rozmowa oraz dyskusja, cechuje przede wszystkim autentyczność (Szyling, Bronk, Dyrda, 2009, s. 612). Dbanie o autentyczność w relacji nauczyciela z uczniem jest zatem kolejną użyteczną dla diagnosty cechą. Bardzo wymownie podsumowuje ten fakt stwierdzenie: „Podczas obserwacji uczniów, rozmów z nimi, dyskusji, nauczyciel nie stosuje jakichkolwiek narzędzi, gdyż sam staje się swego rodzaju narzędziem” (Groenwald, 2009, s. 24). Warto zaznaczyć, że diagnoza jest pełnowartościowa, gdy ma zarówno wymiar pozytywny, jak i negatywny. Należy zatem ustalić różnicę pomiędzy zachowaniem faktycznym a pożądanym na tle wychowawczym. Co więcej, powinno się zbadać zachowanie zbieżne z zachowaniem pożądanym na tle sytuacji wychowawczej (Kaja, 1983, s. 61).

Wspólne działania diagnostów: nauczyciela i specjalisty to długi i wielokierunkowy proces. Powinien zostać rozpoczęty w szkole, w środowisku, w którym dziecko spędza dużo czasu. Uczeń powinien zostać

skierowany do poradni psychologiczno-pedagogicznej na tzw. diagnozę gabinetową w celu poszerzenia badań o testy wysokospecjalistyczne. Systemowe i spójne poznanie ucznia przez nauczyciela i specjalistę powinny wytyczać pewne procedury działania, które dzisiaj nie są jeszcze szczegółowo określone. Propozycją rozwiązań w tym zakresie mogą być opisane niżej etapy działania podejmowanych przy rozpoznaniu trudności, z jakimi uczeń boryka się w szkole.

Etap 1 – obserwacja ucznia w jego środowisku szkolnym (dokonywana przez wychowawcę, zespół nauczycieli uczących i szkolnych specjalistów). Obejmuje ona porządkowanie zaobserwowanych objawów w oparciu o gotowe scheduły obserwacyjne, ułatwiające pracę diagnosty (obserwatora). Wprowadzono także inne środki uściślenia danych obserwacyjnych – nie jedna, a kilka osób prowadzących obserwację, specjalne klucze czy skale ocen w zapisie wyników itp. Obserwacja to celowa czynność polegająca na planowym i systematycznym postrzeganiu zmysłowym faktów, zdarzeń, procesów oraz zjawisk w ich naturalnym rozwoju, gromadzeniu ich i interpretowaniu. Obserwacja zachowań uczniów powinna uwzględniać różne techniki oraz metody identyfikacji. Elżbieta Małkiewicz wyróżnia dwa typy diagnoz: *diagnozę etykietującą* oraz *diagnozę rozumiejącą*, bazujących na obserwacji. Jedną z tych metod nauczyciel wybiera w podejmowanej przez siebie diagnozie. Każda z nich ma swoje cechy charakterystyczne, a stosowanie jej prowadzi do określonych konsekwencji (por. tabela 6.1).

Etap 2 – nauczycielski wywiad z rodzicami, obejmujący nie tylko aspekty osiągnięć szkolnych, ale przede wszystkim zebrane wyniki diagnozy z wykorzystaniem obserwacji.

Etap 3 – konsultacja wychowawcy ze szkolnym specjalistą albo specjalistą z poradni. Ustalenie, czy działania szkoły w zakresie rozpoznania indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie są wystarczające.

Etap 4 – planowanie i organizacja działań pomocowych dla ucznia – decyzja o działaniu z zakresu różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole czy w poradni oraz w innych instytucjach.

Jak widać, diagnoza nauczycielska to rezultat przeprowadzonych badań, dających szczegółowy i uporządkowany opis przyczynowo-skutkowy wraz ze wskazaniem dalszych działań (Tomaszewska, 1999, s. 17).

Szczegółowo działanie diagnostyczne można przedstawić w następujący sposób: opis, oceny, konkluzja, tłumaczenia, postulowania, stawianie hipotez. Takie podejście do diagnozy pokazuje nam wielofazowość tego procesu. Diagnoza składa się z wielu elementów, dzięki którym zyskuje szczególny walor w odpowiednim działaniu edukacyjnym i wychowawczym.

Tabela 6.1. Diagnoza etykietująca a rozumiejąca w obserwacji ucznia

	DIAGNOZA ETYKIETUJĄCA (OCENIAJĄCA)	DIAGNOZA ROZUMIEJĄCA
Sposób interpretacji zachowań dziecka przez nauczyciela	Zachowanie jest złe, zaburzone, nie-normalne, dziwne, nieprawidłowe, (ocena, wartościowanie na niekorzyść ucznia). Dziecko jest niezdane, niegrzeczne, niewychowane, złośliwe.	Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: <i>co oznacza zachowanie ucznia, jaki jest jego psychologiczny sens?</i> Jaki jest powód tego, że uczeń przeszkadza mi na lekcji.
Emocje nauczyciela.	Rozdrażnienie, irytacja, niechęć, złość, bezradność.	Mniejsze zaangażowanie emocjonalne, spokój, ciekawość.
Działania nauczyciela	Eliminowanie zachowania (najczęściej poprzez kary) lub brak reakcji (z założenia nic z tym nie można zrobić) .	Postawa badacza: co mogę zrobić w tej sytuacji. Jak ją ukierunkować aby mi to pomogło, a nie przeszkadzało, np. zwrócenie na niego uwagę, nie będzie musiał ciągle przerywać innym.
Konsekwencje	Walka pomiędzy dzieckiem i nauczycielem, brak współdziałania. Zamknięcie drogi porozumienia. Zablokowanie rozwoju dziecka. Coraz gorsze oceny/wyniki pracy dziecka i wzrastająca niechęć do uczenia się. Motywy ważne z perspektywy nauczyciela oraz ważne dla dziecka przejawiają się w formie nieakceptowanej społecznie. Dziecko zachowuje się coraz gorzej, reakcja nauczyciela jest coraz bardziej surowa i restrykcyjna.	Otwiera drogę do współpracy uczeń-nauczyciel, umożliwia porozumienie, stwarza uczniowi warunki do optymalnego rozwoju. Ważne dla ucznia motywy realizują się w szkole, a więc uczeń nie unika jej.

Źródło: *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, red. M.Kochan-Wójcik, A.Krajna, Z.Kuklińska, E. Małkiewicz, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2002, s. 99.

Istotnym czynnikiem wpływającym na trafność i rzetelność diagnozy jest także atmosfera panująca podczas procesu diagnostycznego. Wpływa ona znacząco na przebieg badań, a od działań diagnosty zależy dobry ich przebieg. Należy podkreślić, że każdy diagnosta powinien dysponować odpowiednimi dyspozycjami, powinien on jednak pamiętać, że w trakcie przebiegu procesy diagnostycznego może popełnić błędy. Do głównych kompetencji nauczyciela diagnosty można zaliczyć:

- a) **wiedzę merytoryczną** o procedurach myślenia i pamięci, procedurach emocjonalnych, rozwiązywaniu problemów, mechanizmach społecznego działania jednostki ludzkiej i specyfice funkcjonowania podstawowych środowisk wychowawczych: rodziny, szkoły oraz grupy rówieśniczej,
- b) **zdolność do wykorzystania wiedzy** – umiejętność logicznego myślenia, pozwalającego twórczo zestawiać ze sobą różne informacje,
- c) **umiejętność obserwowania i prowadzenia rozmowy**, co łączy się ze zdolnością zdobywania interesujących informacji, determinowaną przez wiele kompetencji podstawowych, ułatwiających nawiązywanie kontakt,
- d) **określone sprawności techniczne**, „czyli zasób dostępnych technik diagnozowania, który w różnych obszarach diagnozy jest zróżnicowany; niezbędna jest tu zatem umiejętność adekwatnego doboru techniki do rozpoznawanych problemów, specyfiki sytuacji i szczególnych cech obiektów diagnozy oraz twórczego konstruowania lub prawidłowego stosowania podstawowych technik diagnostycznych; ważna jest także umiejętność łączenia różnych technik w celu uzyskania pogłębionego i kompleksowego obrazu diagnostycznego, co wiąże się z komplementarnym łączeniem metod tzw. obiektywnych, psychometrycznych (skale, inwentarze, kwestionariusze, testy) i subiektywnych, klinicznych (wywiad, rozmowa, obserwacja, analiza wytworów) oraz technik projekcyjnych” (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 30).

Kompetencje diagnostyczne nauczycieli można także podzielić na psychologiczne, poznawcze, wspomagające oraz reagowania. Dobry diagnosta musi posiadać wiedzę z zakresu rozwoju dzieci, a także znać środowisko, w którym żyją. Kompetencje poznawcze wiążą się z umiejętnością

korzystania z nowych źródeł wiedzy, a równocześnie z dostarczaniem nowych schematów do dziecięcej struktury wiedzy o świecie. Najważniejszą jednak kompetencją wydaje się wspomaganie, czyli słuchanie i reagowanie na to, co prezentuje sobą uczeń. Nauczyciel diagnosta powinien skupić się na swoim podopiecznym tak, by poprzez wewnętrzne wy-ciszenie, a także zewnętrzne odizolował się od środowiska. Reagując, nauczyciel powinien dostarczać dziecku informacji zwrotnych, które mogą być dla niego ważną informacją (Kielar-Turska, 2010, s. 5-13). Ciągłe doskonalenie procesu kształcenia i rozpoznawania potrzeb dzieci wiąże się z wiedzą i doświadczeniem, a co za tym idzie z modyfikacją programów nauczania, podejmowaniem dodatkowych działań edukacyjnych, indywidualizacją procesu kształcenia, motywowaniem ucznia do samodzielnej pracy, ciągłym doskonaleniem metod pracy na lekcjach. Lista zadań nauczyciela powiększa także jego kompetencje do przeprowadzenia ucznia przez okres nauki, w tym rozpoznawania jego potrzeb.

Diagnoza daje nauczycielowi wielkie możliwości. Jak pisał Janusz Korczak: „jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, możecie dostrzec, że najwyższa radość przynosi mu pokonanie trudności, osiągnięcie sukcesu, odkrycie tajemnicy, radość tryumfu i szczęście samodzielności, opanowania, władania” (za: Jastrząb, 2003, s. 20).

Podsumowując, diagnoza nauczycielska odgrywa bardzo ważną rolę w rozpoznawaniu zaburzeń, nieprawidłowości i pozytywnych stanów uczestników procesów pedagogicznych, a także samych procesów, zjawisk i faktów.

Bibliografia

- Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, red. M. Kochan-Wójcik, A. Krajna, Z. Kuklińska, E. Małkiewicz, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2002.
- Foryś M., 2014, *Dwie diagnozy – jeden uczeń. Diagnoza nauczycielska i specjalistyczna*, ORE.
- Groenwald M., 2009, *O korzyściach z diagnozy edukacyjnej płynących*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1.
- Janowska J., 2002, *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, Lublin.
- Jarosz E., Wysocka E., 2006, *Diagnoza psychopedagogiczna; podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.

- Jastrząb J., 2003, *Diagnoza nauczycielska w edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 9.
- Kaja B., 1983, *Diagnoza psychologiczna a diagnoza pedagogiczna*, „Studia Psychologiczne”, z. 5.
- Kielar-Turska M., 2010, *Kompetencje ucznia i nauczyciela*, „Psychologia w Szkole”, nr 2.
- Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., Gruszczyńska K., 2015, *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, t. I, Warszawa.
- Rozporządzenie 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. poz. 1591 ze zm.
- Siedlaczek A., 1999, *Diagnostyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa.
- Strykowski W., 2005, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań.
- Szyling G., Bronk D., Dyrda J., 2009, *Poznawanie ucznia*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Tomaszewska A., 2011, *Diagnoza pedagogiczna z elementami terapii*, Szczecin.

Rozdział 7

Edukacyjny charakter budżetu obywatelskiego? Wyniki ewaluacji w województwie małopolskim

Roksana Ulatowska, Agnieszka Otręba-Szklarczyk¹

Abstrakt

Celem artykułu jest refleksja nad edukacyjnym charakterem budżetu obywatelskiego wprowadzonego na terenie województwa małopolskiego (BOWM). Na podstawie wyników i doświadczeń z ewaluacji II edycji BOWM autorki stawiają sobie pytanie, czy zapewniono przestrzeń, w ramach której mieszkańcy nie tylko współdecydowali, ale również uczyli się, jak funkcjonuje województwo (jakie są mechanizmy konstruowania i wydatkowania lokalnych budżetów) oraz jakie są jego potrzeby. Zmusiłoby ich to do wspólnego (z urzędnikami) zastanowienia się nad szerszą wizją rozwoju danej miejscowości. U podstaw koncepcji badania leżał model triangulacji metodologicznej, polegający na wykorzystaniu różnych metod i technik badawczych. Badania ewaluacyjne objęły 911 osób, w tym grupy głosujących, wnioskodawców, organizatorów oraz podmioty wspierające organizację budżetu obywatelskiego. W niniejszym artykule prezentując wyniki ewaluacji i rekomendacje dla kolejnych realizacji budżetu obywatelskiego, autorki zwracają uwagę na jego rolę i kluczowe aspekty w kontekście budowania świadomości i partycypacji społecznej.

Słowa kluczowe: budżet obywatelski, partycypacja społeczna, ewaluacja, edukacja

Abstract

The aim of the article is to reflect on the educational nature of the civic budget of the Lesser Poland Voivodeship (LVBC). Based on the results and experience of the second edition of the LVBC, the authors ask themselves whether a space was provided in which residents not only co-decided, but also learned how the voivodship works (what are the mechanisms for constructing and spending local budgets) what its needs are. Therefore, it's reasonable to consider (together with officials) a broader vision of the development of a given town/city? The concept of the study was based on a methodological triangulation model based on the use of various research methods and techniques. The evaluation studies of 911 people included voting groups, applicants, organizers and entities supporting the organization of the civic budget. In this article, the authors focus on presentation the results of evaluation and recommendations for subsequent implementation of the civic budget, by paying particular attention to its role and the key aspects in the context of building awareness and social participation.

Keywords: civic budget, social participation, evaluation, education

¹ Roksana Ulatowska – Fundacja Rozwoju Badań Społecznych, Wyższa Szkoła Europejska, Agnieszka Otręba- Szklarczyk, Fundacja Rozwoju Badań Społecznych.

Budżet obywatelski, inaczej zwany partycypacyjnym, jest użytecznym narzędziem zmiany sposobu zarządzania miastem czy regionem. Trudno jednoznacznie podać liczbę gmin, które wdrożyły go na swoim terenie, ale jest on obecny na wszystkich kontynentach. W Europie, według szacunków za rok 2012, funkcjonuje od 474 do 1 317 lokalnych budżetów obywatelskich, a znaczną część z nich (od 324 do 1 102) uchwalono w Polsce (Herzberg, Allegretti, Sintomer, 2013, s. 14). Definicja budżetu obywatelskiego jest stosunkowo prosta. Budżet obywatelski (partycypacyjny) jest formą demokracji uczestniczącej, w której obywatele bezpośrednio uczestniczą w określaniu polityki fiskalnej danego obszaru. W szczególności biorą udział w ustalaniu, w jaki sposób i gdzie zasoby są wykorzystywane w danej społeczności (Marquetti, da Silva, Campbell, 2012, s. 63). W niniejszym artykule autorki stawiają sobie za cel scharakteryzowanie edukacyjnego waloru budżetu obywatelskiego (partycypacyjnego) na przykładzie jego wdrożenia w województwie małopolskim. Głównym przedmiotem zainteresowania jest pytanie o to, czy zapewniono przestrzeń, w ramach której mieszkańcy nie tylko współdecydowali, ale również uczyli się, jak funkcjonuje województwo (jakie są mechanizmy konstruowania i wydatkowania lokalnych budżetów) oraz jakie są jego potrzeby.

Budżet obywatelski - siedem lat doświadczeń w Polsce

Budżet partycypacyjny, inaczej zwany obywatelskim, ma za sobą już blisko trzydziestoletnią tradycję. Wszystko zaczęło się w Brazylii, w Porto Alegre w 1989 r., gdzie Partia Pracy zaproponowała nową formę ekonomicznej demokracji – budżet partycypacyjny (Marquetti, da Silva, i Campbell, 2012, s. 62). Był to przykład inicjatywy oddolnej, budżet przewidywał uwzględnianie projektów ogólnomiejskich oraz specyficznych dla poszczególnych dzielnic. O jego dużej wartości świadczył fakt zaangażowania mieszkańców z różnych grup społecznych, co przekładało się na faktyczną dystrybucję środków finansowych do najbardziej potrzebujących obszarów miasta i grup społecznych (Burchard-Dziubińska, 2014, s. 199). Budżet partycypacyjny w Porto Alegre opierał się na jednorocznych cyklach zgromadzeń i spotkań, które odbywały na dwóch poziomach: terytorialnym (dotyczącym 16 osiedli miasta) i tematycznym (dotyczącym poszczególnych aspektów rozwoju miasta podzielonych na

5 obszarów) (Kęłowski, 2013, s. 27-29). Wszystkie spotkania organizowane w ramach trzech etapów były w pełni otwarte, tak, by każdy mógł wziąć w nich udział i zabrać głos. Wymiernym efektem budżetu obywatelskiego w Porto Alegre była zmiana sposobu zarządzania miastem, do głosu dopuszczono mieszkańców, zmniejszono poziom korupcji i klientelizm oraz znacząco poprawiono jakość usług publicznych, w tym edukacji.

W Polsce budżet partycypacyjny został po raz pierwszy zorganizowany w 2011 r. w Sopocie, a jego inicjatorem była Rada Miejska. W efekcie zdecydowano się na zrealizowanie projektów na łączną kwotę 7 mln zł (pierwotnie zakładana suma wynosiła 3 mln), nie zachowując jednak kolejności ustalonej przez mieszkańców w głosowaniu (Janicka, Jędrowiak, 2015, s. 56). Od tego czasu popularność budżetu obywatelskiego w Polsce zaczęła systematycznie rosnąć. Nie jest on zarezerwowany tylko dla dużych miast, gdyż mniejsze miejscowości często przeznaczają większą pulę środków finansowych na budżet zadaniowy od tych większych (liczoną procentowo do ogółu środków budżetowych). W 2014 r. w 25-tysięcznym Miliczu odnotowano frekwencję na poziomie 75% oraz zgłoszono jednocześnie ponad 100 propozycji, co biorąc pod uwagę wielkość gminy zasługuje na uznanie (Janicka, Jędrowiak, 2015, s. 58). Na poziomie wojewódzkim jedynie Małopolska podjęła się po raz pierwszy w 2016 r. organizacji takiego budżetu. W ślad za nią poszły kolejne województwa – łódzkie oraz opolskie.

Idea budżetu obywatelskiego narodziła się co prawda w jednym miejscu, ale szybko rozprzestrzeniła się po świecie, co zaowocowało wzmocnionym zainteresowaniem naukowym tym tematem. Wdrożenie idei budżetu w różnych kontekstach skutkowało tym, że przybierał on nieco inne formy niż jego brazylijski pierwowzór. Ma to również swoje konsekwencje na polu naukowym – wielu badaczy oraz samorządowców stosuje termin „budżet obywatelski” zbyt szeroko, obejmując nim rozmaite formy partycypacji społecznej (Miller, Hildreth i Stewart, 2017, s. 2). Na najwyższym poziomie generalizacji wiele praktyk określanych mianem budżetu obywatelskiego jest identycznych – wszystkie zakładają współpracę wielu interesariuszy przy wydatkowania środków publicznych. Głównym celem budżetu jest zatem stworzenie przestrzeni do prowadzenia współpracy i dialogu pomiędzy mieszkańcami (dążąc do włączenia jak najszerszych grup) oraz urzędnikami (Kęłowski, 2013, s. 16).

Najważniejsze cechy budżetu obywatelskiego to: 1) deliberacja na specjalnie do tego powołanych forach, 2) dyskusja, która dotyczy ściśle określonych środków finansowych, 3) przynajmniej jeden poziom budżetu o charakterze ogólnomiejskim, co wymaga uzgodnienia interesów różnych grup społecznych, 4) wiążące wyniki (zwycięskie projekty są realizowane), 5) ciągłość procesu (Kłębowski, 2013, s. 8-9). Z punktu widzenia skuteczności wdrażania ważne jest, aby budżet miał charakter inkluzywny – angażował jak największą rzeszę mieszkańców. Narzędziem służącym zwiększeniu inkluzywności jest dobrze zaprojektowana kampania informacyjna, która powinna pełnić walor informacyjny i edukacyjny oraz docierać do jak najszerzego grona odbiorców.

Literatura wskazuje na kilka wymiernych rezultatów realizacji idei budżetu obywatelskiego, który stanowi pewien rodzaj innowacji społecznej. Po pierwsze, wśród społeczeństwa wspierane są idee demokratyczne, i to nie tylko w wymiarze ekonomicznym. Po drugie, budżet ma wymiar edukacyjny – obywatele uczą się o swoich prawach i obowiązkach jako mieszkańców danego regionu. Po trzecie, zwiększa efektywność wydatkowania środków publicznych, wpływając na zmniejszenie korupcji. Po czwarte ma charakter dystrybucyjny – publiczne środki finansowe wpływają na zwiększenie jakości życia poprzez kierowanie ich na najważniejsze potrzeby danej społeczności (Marquetti, da Silva, Campbell 2012, s. 63). Do kolejnych pozytywnych efektów realizacji budżetu obywatelskiego można zaliczyć: zapewnienie większej transparentności demokracji (w tym zwłaszcza działań demokracji), poprawa jakości komunikacji pomiędzy mieszkańcami a urzędnikami oraz zwiększenie poczucia sprawiedliwości społecznej (Sintomer, Herzberg, Allegretti i Röcke, 2013, s. 173).

Ponadto budżet obywatelski ma wiele walorów edukacyjnych. Stwarza przestrzeń, w ramach której mieszkańcy i urzędnicy nie tylko mogą współdecydować, ale też uczą się od siebie nawzajem, jak funkcjonuje miasto i jak konstruowane są budżety (Kłębowski, 2013, s. 24). W związku z tym, że budżet obywatelski realizowany jest na wielu poziomach (miejskim, ogólnomiejskim), uczy mechanizmów funkcjonowania miasta na różnych poziomach i zmusza mieszkańców do zidentyfikowania najważniejszych potrzeb społeczności (w tym poznania potrzeb innych) oraz do refleksji nad szerszą wizją rozwoju danej miejscowości (*Standardy...*, s. 5). Budżet odgrywa również rolę edukacji w działaniu, bowiem na

podstawie zrealizowanych przedsięwzięć mieszkańcy zdobywają informację o kompetencjach samorządu. Kolejnym aspektem pełnienia przez budżet funkcji edukacyjnej jest poznanie przez społeczników specyfiki pracy projektowej i pisania projektów. Wreszcie ostatnim walorem edukacyjnym jest to, że w wyniku głosowania wybierane do realizacji są projekty, które mają charakter edukacyjny, co, jak pokazują przykłady innych krajów (np. Brazylii), może w znaczny sposób wzmocnić edukację formalną.

Edukacyjny charakter budżetu partycypacyjnego pełni bardzo ważną rolę zarówno dla jego funkcjonowania, jak i wspierania idei budżetu obywatelskiego w jego fundamentalnej formie. Funkcja edukacyjna przekłada się nie tylko na wiedzę, jak zarządzać miastem czy powiatem, ale podnosi świadomość obywatelską jego mieszkańców (Fiut, Górniak, Krasoń-Pilch, Kraszewski, 2016, s. 10). Z tej perspektywy zapewnienie zarówno mieszkańcom miast czy regionu, jak i urzędnikom przestrzeni umożliwiającej współdecydowanie, ale i uczenie się od siebie, staje się warunkiem prawidłowego funkcjonowania budżetu. Proces wzajemnego uczenia się, poznawania potrzeb miasta czy regionu i zarządzania nimi wzmacnia identyfikację obu grup, a przede wszystkim prowadzi do większego zaufania i większej odpowiedzialności.

II edycja budżetu obywatelskiego w województwie małopolskim

Twórcy budżetu określili jego cele w preambule regulaminu, definiując budżet jako „narzędzie pozwalające mieszkańcom nie tylko kształtować i zmieniać swoje najbliższe otoczenie, określać potrzeby oraz wskazywać co jest dla nich szczególnie ważne, ale także decydować na co powinny być wydatkowane środki pieniężne województwa Małopolskiego”. Sam budżet jest w regulaminie rozumiany jako „środki pieniężne województwa małopolskiego, (...) przeznaczone na realizację zadań wybranych przez osoby zamieszkałe na terenie Województwa” (zob. Załącznik do uchwały..., s. 2).

W 2017 r. w województwie małopolskim odbyła się II edycja budżetu, na przeprowadzenie której przeznaczono kwotę 8 mln zł. Przebieg realizacji budżetu obejmował realizację 6 następujących kolejno po sobie elementów: kampanię informacyjno-promocyjną, zgłaszanie zadań, weryfikację, głosowanie, realizację zadań i ewaluację wdrażania

budżetu obywatelskiego.

Do zgłaszania zadań w II edycji zostały dopuszczone osoby, które ukończyły 16. rok życia, a ponadto które do swoich propozycji zebrały wyznaczoną liczbę głosów poparcia: 30 podpisów mieszkańców danego regionu – zadanie małe (obejmujące swym zasięgiem dany powiat lub miasta oraz 60 podpisów – zadanie duże (obejmujące co najmniej 2 powiaty położone w danym subregionie oraz miasto Kraków). Do udziału w głosowaniu mogły być zgłaszane zadania o charakterze prospołecznym, kulturalnym, edukacyjnym, sportowym, turystycznym, ekologicznym, będące inicjatywami obywatelskimi, które wzmacniają rozwój województwa. Inicjatywy społeczne przynależały do 2 rodzajów zadań – małych lub dużych. W trakcie głosowania w każdym z 6 wyodrębnionych subregionów mieszkańcy wybierali tylko 1 zadanie. Mieszkańcy nie mieli możliwości zgłaszania projektów na poziomie ogólnowojewódzkim, co mogło wpłynąć na zmniejszenie partycypacji poprzez ograniczenie przestrzeni do deliberacji.

Rysunek 7.1. Informacje o budżecie obywatelskim województwa małopolskiego.



Źródło: Opracowanie własne, 2018.

Spośród 208 zgłoszonych projektów 160 przeszło pozytywną weryfikację. Mieszkańcy województwa o wyborze zadań do realizacji decydowali poprzez udział w głosowaniu. Głosowanie odbywało się: przez Internet (za pośrednictwem strony internetowej BOWM), wrzucenie karty

do urny (15 lokalizacji na terenie Małopolski), a także korespondencyjnie – poprzez przesłanie karty na adres urzędu marszałkowskiego. O przyjęciu 46 zadań do realizacji zdecydowało 176 600 oddanych głosów.

Ewaluacja BOWM

Głównym celem badania ewaluacyjnego² była ocena II edycji edycji budżetu obywatelskiego województwa małopolskiego, uwzględniająca różne etapy budżetu. W ramach badania ocenie poddane zostały takie elementy budżetu jak: efekty i zasadność organizacji budżetu obywatelskiego na poziomie województwa, działania informacyjno-promocyjne oraz edukacyjne, zasady regulaminu BOWM, sposób składania wniosków i głosowania, propozycje i postulaty zmian regulaminu.

U podstaw koncepcji badania leżał model triangulacji metodologicznej, polegającej na wykorzystaniu różnych metod i technik badawczych, w celu odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Ponadto triangulacja umożliwiła wzajemną weryfikację oraz uzupełnienie wniosków i tworzonych na ich podstawie rekomendacji.

W trakcie badań przeprowadzono indywidualne wywiady pogłębione (n = 32), zogniskowane wywiady grupowe (n = 42), internetowe badanie ankietowe (n = 822), analizy *desk research* oraz badania *user experience* (n = 14). W badaniach terenowych pozyskano informacje od szerokiego grona aktorów życia społecznego: organizatorów BOWM, podmiotów wspierających jego organizację, wnioskodawców (w tym wnioskodawców nieskutecznych) oraz mieszkańców (którzy oddali głos internetowo na wybrane projekty oraz wybranych celowo do badania *user experience*).

W ramach ewaluacji przeprowadzone wywiady pogłębione służyły poznaniu opinii wnioskodawców na temat poszczególnych etapów II edycji BOWM, począwszy od przygotowania wniosku, aż do etapu złożenia propozycji zadania. Przeprowadzenie zogniskowanych wywiadów grupowych służyło uzyskaniu informacji na temat zasadności BOWM, a także przebiegu procedury, w tym promocji, zasad regulaminowych, sposobu składania i weryfikacji wniosków. Natomiast celem

² Badanie ewaluacyjne zostało przeprowadzone na zlecenie Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego przez Fundację Badań Społecznych. Zespół ewaluatorów składał się z następujących członków: M. Linca, A. Otręba-Szklarczyk, W. Onyśków, K. Roźniatowska, D. Szklarczyk, R. Ulatowska, D. Winogrodzka.

badań ilościowych było przede wszystkim uzyskanie informacji w zakresie ogólnej oceny budżetu obywatelskiego w województwie małopolskim, a także poznanie opinii głosujących na temat przebiegu jego poszczególnych etapów, ze szczególnym uwzględnieniem etapu głosowania. Analizie poddano także wyniki ankiet ewaluacyjnych (badania ankietowego przeprowadzonego wśród mieszkańców uczestniczących w spotkaniach informacyjnych i warsztatowych), raportu z ewaluacji I edycji BOWM, materiały promocyjne oraz informacyjne dotyczące budżetu, regulamin, listę zadań zgłoszonych w ramach II edycji, dane na temat populacji Małopolski z uwzględnieniem specyfiki poszczególnych subregionów oraz opracowania dotyczące realizacji budżetów obywatelskich w Polsce.

Wyniki ewaluacji³

Szczegółowa analiza regulaminu wskazała, że nie zostały w nim określone adekwatne cele budżetu, a sama definicja sprowadza budżet do narzędzia, które dostarcza środków finansowych na realizację zadań. Jako główne cele budżet stawia sobie zaangażowanie mieszkańców regionu poprzez zgłaszanie autorskich pomysłów, a następnie udział w głosowaniu i wybór konkretnych zadań do realizacji. Uproszczenie rozumienia budżetu i brak wskazania celów szczegółowych może bezpośrednio wpływać na niewłaściwy obraz i rozumienie budżetu w grupie osób, do których jest kierowany. Przede wszystkim utrudnia to mieszkańcom postrzeganie budżetu jako procesu odbywającego się w konkretnym miejscu, czasie czy kontekście społecznym, a w efekcie może zniekształcać jego percepcję i prowadzić do zmniejszenia zaangażowania do udziału w nim. Biorąc pod uwagę partycypacyjny charakter budżetu obywatelskiego, analiza wskazanych w regulaminie etapów dała podstawę do wyciągnięcia wniosku, że pomija on istotne dla całego procesu elementy (por. *Standardy...*, s. 9).

Działania budżetu obywatelskiego rozpoczęły się kampanią informacyjno-promocyjną. Aby jednak udział mieszkańców wspierał jego

³ Ta część przedstawia wybrane wyniki pochodzące z raportu: BO Małopolska – ocena procesu wdrażania II edycji Budżetu Obywatelskiego Województwa Małopolskiego, Fundacja Rozwoju Badań Społecznych, raport dostępny na stronie: https://www.malopolska.pl/_userfiles/uploads/KZ-VII/BO/Raport_BOWM_FuRBS_28122017.pdf

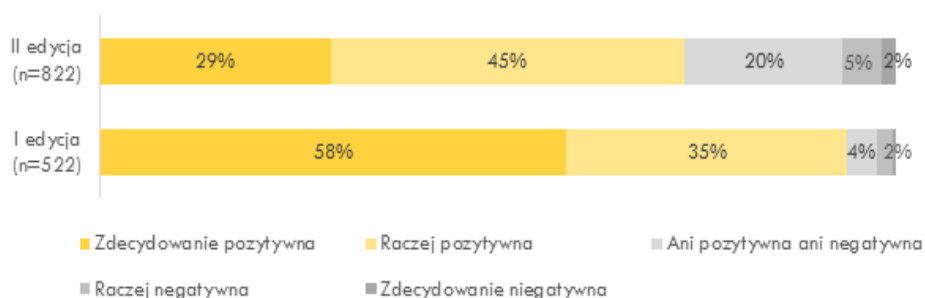
partycypacyjny charakter, powinny one być poparte wspólnym wypracowaniem zasad przebiegu całego procesu. Z przeprowadzonej analizy regulaminu wynika, że pomiędzy etapem zgłaszania zadań a ich weryfikacją zabrakło przestrzeni na dyskusję, co umożliwiłoby wprowadzenie niezbędnych zmian w składanych przez wnioskodawców projektach, tak aby mogły one przejść pozytywnie wstępną weryfikację formalno-prawną. Dodatkowym zalecanym etapem, który w II edycji BOWM został pominięty, mogłaby być możliwość prezentacji pozytywnie zweryfikowanych projektów w trakcie spotkań z mieszkańcami. Bezpośredni kontakt z wnioskodawcami, możliwość zadawania pytań, wymiana wiedzy i informacji wzmocniłyby proces wzajemnego uczenia się i przyczyniły do uzyskania lepszych efektów w kolejnych edycjach budżetu. Ciągłość procesu budżetu wydaje się również zachwiana w kolejnym jego etapie. W regulaminie budżetu nie został zawarty proces monitorowania realizacji projektów I edycji BOWM, który umożliwiałby stały dostęp do informacji na temat finansowanych ze środków publicznych zadań. Proces ten z perspektywy mieszkańców jest bardzo istotny, ponieważ daje szansę na społeczną ocenę realizowanych zadań, pozwala dostrzec efekty partycypacji, a ucząc, na czym polega zarządzanie regionem czy miastem, wzmacnia jednocześnie funkcję edukacyjną budżetu (por. Fiut, Górniak, Krasoń-Pilch, Kraszewski, 2016, s. 7). Brak lub niedostateczna informacja w kontekście monitorowania jego rezultatów osłabia budżet jako narzędzie dialogu obywatelskiego.

Budżet w opinii aktorów społecznych - głosujących, wnioskodawców, organizatorów oraz podmiotów wspierających organizację procesu.

Ogólna ocena budżetu obywatelskiego była pozytywna (74% wskazań), badani szczególnie mocno podkreślali społeczny wymiar budżetu. Przyglądając się jednak wynikom szczegółowym, dostrzec można, że w grupie głosujących wzrósł odsetek osób, które oceniły tę ideę bardziej krytycznie (odsetek wskazań wzrósł z 2% w 2016 r. do 7% w 2017 r.). W porównaniu z oceną pierwszej edycji nie tylko spadła liczba głosów pozytywnych, ale podniósł się także odsetek osób oceniających BOWM negatywnie, głównie ze względu na niską jakość projektów realizowanych

zarówno w poprzedniej, jak i planowanych w nadchodzącej edycji (wykres 7.1).

Wykres 7.1. Ogólna ocena I oraz II edycji BOWM (n= 822)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badania CAWI.

Badani, oceniając budżet, zwracali szczególną uwagę na jego efekty. Zdaniem mieszkańców najważniejszym aspektem budżetu była możliwość decydowania o priorytetach rozwoju powiatów (28% wskazań), subregionów oraz wzrost poczucia wpływu na kształt wydatków publicznych (26% wskazań). Jako najsłabszy efekt budżetu wskazano możliwość poszerzenia współpracy pomiędzy mieszkańcami na rzecz miejsca zamieszkania (10% wskazań). U podstaw tak niskiej oceny tego efektu może leżeć fakt, że mieszkańcy mogli współpracować z innymi mieszkańcami jedynie do etapu przygotowania projektu, gdyż dalsza współpraca nie wpisywała się w założenia BOWM. Badani uznali jednocześnie, że BOWM pozwala na osiągnięcie rezultatów związanych ze wzrostem zainteresowania regionem.

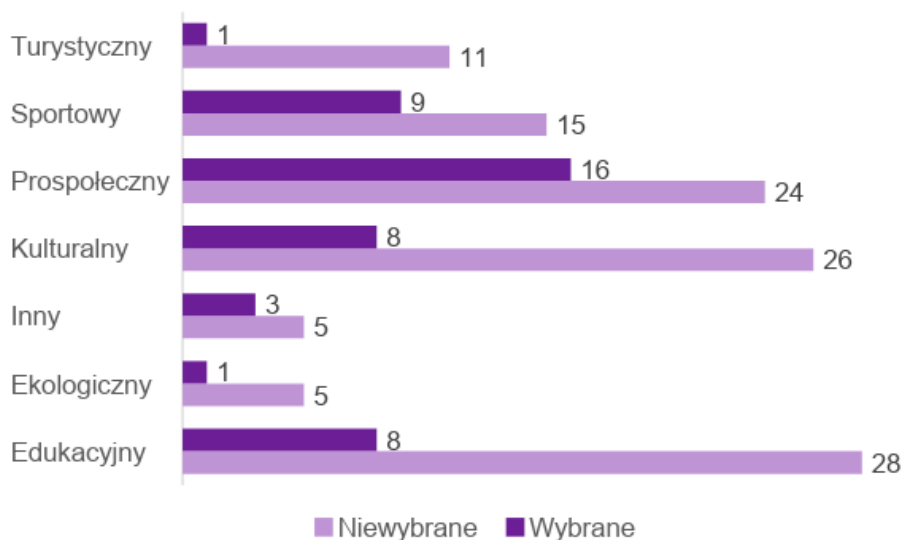
Wnioskodawcy II edycji BOWM (w trakcie badań jakościowych), oceniając ideę i efekty budżetu, podkreślali przede wszystkim jego funkcję wzmacniającą poczucie sprawczości mieszkańców Małopolski. W przekonaniu tej grupy budżet angażuje do działania nie tylko wnioskodawców, ale społeczność lokalną, która głosując, ma realny wpływ na wybór projektów do realizacji. Budżet wzmacnia zatem budowanie więzi w lokalnych społecznościach. Ponadto, zdaniem wnioskodawców, włącza mieszkańców w procesy zarządzania województwem poprzez deliberację oraz ich angażowanie w decydowanie o sposobie wydawania środków

regionu. Zaproszenie do partycypacji w budżecie wzmacnia myślenie mieszkańców o regionie przez pryzmat wspólnego dobra, za które także ponoszą odpowiedzialność. Tym samym BOWM „uczy ludzi odpowiedzialności za swoją małą ojczyznę”, wzmacnia więzi z województwem i w tym kontekście wydaje się dobrym narzędziem edukacji w dziedzinie samorządności.

Choć kwestia finansowa była jedną z najczęstszych motywacji zgłaszania zadań do budżetu obywatelskiego, projekty wynikały z potrzeb społecznych mieszkańców danego regionu. W opinii wnioskodawców etap przygotowywania projektów zawierał w sobie procedurę partycypacyjną, nie zawsze jednak spełniał wszystkie założone kryteria. Spotkania informacyjne organizowane były na zbyt wczesnym etapie, pojawił się też problem z dotarciem do informacji na temat warsztatów. Wystąpiły inne problemy, np. dotyczące zrozumienia niektórych zasad realizacji zwyczajnych zadań. Część wnioskodawców nie zdawała sobie bowiem sprawy z tego, że wybór zadania w procesie głosowania nie gwarantuje automatycznie jego realizacji. Wnioskodawcy krytycznie ocenili wprowadzenie nowego podziału Małopolski w II edycji na subregiony o zbliżonej liczbie ludności, choć w efekcie nastąpiło względne ujednoczenie subregionów pod względem liczby zgłaszanych projektów. Ich zdaniem łączenie ze sobą powiatów bardzo odległych, nie posiadających wspólnych celów i tożsamości, nie ma sensu.

W II edycji BOWM złożono łącznie 208 zadań, w większości subregionów były to zadania małe. Wśród złożonych projektów najczęściej składane były zadania prospołeczne, edukacyjne, kulturalne i sportowe. Znacznie rzadziej składano projekty turystyczne, a najrzadziej ekologiczne. Składane były zadania o charakterze miękkim, infrastrukturalnym, rzadziej zakupowym i zakupowo-warsztatowym (wykres 7.2).

Wykres 7.2. Charakter złożonych projektów w podziale na to, czy zostały wybrane do realizacji (n = 160)



Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy osób głosujących.

Działania promocyjne i edukacyjne to, w kontekście celu, jaki postawiły sobie autorki w niniejszym artykule, przedmiot szczególnego zainteresowania. Skuteczność podjętych działań to przede wszystkim zdolność do kształtowania i zmiany postaw odbiorców kampanii informacyjno-edukacyjnej. Niestety, większość mieszkańców głosujących w BOWM oceniła kampanię negatywnie (55% wskazań). Trudno zatem o jednoznaczną ocenę skuteczności podjętych działań. Dość wyraźnym problemem akcji promocyjnej jest brak czytelnego, jednoznacznego sposobu komunikowania celów i idei budżetu, o czym świadczą krytyczne uwagi, odnoszące się do głównego hasła promocyjnego BOWM („Weźże zagłosuj!”). Wydaje się również, że kampania skierowana była przede wszystkim do głosujących, a pominięci zostali wnioskodawcy. Promowanie i wspieranie procesu składania wniosków przynieść by mogło projekty o wysokiej jakości, co zwiększyłoby udział mieszkańców w głosowaniu, a w konsekwencji wzmocniło proces partycypacyjno-deliberatywny.

W II edycji BOWM zagłosowało więcej mieszkańców niż w roku poprzednim (oddano 68 043 głosów więcej). Choć pozornie można uznać to za sukces, proces głosowania wzbudził wiele krytycznych uwag.

Odnosiły się one m.in. do ograniczonej liczby miejsc do składania kart bądź braku ich dostępności w ogóle, co uniemożliwiało udział w głosowaniu na zadania budżetu. W przekonaniu zarówno głosujących, jak i wnioskodawców forma głosowania papierowego otwierała pole do nadużyć, regulamin nie precyzował bowiem w żaden sposób, czy wnioskodawcy mają prawo do samodzielnego zbierania głosów pod zgłoszonymi przez nich projektami. Niejednoznaczny zapis regulaminu nie zapewnił równych szans wszystkim wnioskodawcom. Dodatkowo na papierowej karcie do głosowania zamieszczona była informacja tylko o jednym zadaniu, co wiązało się z ograniczeniem dostępu do wiedzy o wszystkich zadaniach w danym regionie. W związku z tym proces głosowania papierowego sprzyjał niepełnej formie partycypacji. Pełny dostęp do informacji o zadaniach zapewniało natomiast głosowanie internetowe, ale i tu wskazać należy, że poziom opisów poszczególnych projektów był zróżnicowany, co również w pewien sposób zaburzało komunikację. Strona internetowa wymaga w przyszłości zmian, które usprawnią proces głosowania i wzmocnią zaufanie mieszkańców do elektronicznego głosowania.

Wnioski

Budżet obywatelski jako narzędzie aktywizacji i współpracy mieszkańców z samorządem odgrywa istotną rolę zarówno dla rozwoju lokalnego, jak i społeczeństwa obywatelskiego w Polsce. Choć staje się on coraz popularniejszy – kolejne samorzady miast i regionów wprowadzają tę formę aktywizacji, a dodatkowo wskutek legislatywy ustawodawczej jego organizacja staje się obowiązkowa dla gmin miejskich – wciąż nie jest on procesem doskonałym i wymaga stałego monitorowania oraz ewaluacji. Rosnące zaangażowanie obywateli, przejawiające się rokrocznie większą liczbą głosujących oraz dość wysoką liczbą zgłaszanych pomysłów, nie osiągnęło jednak wystarczającego poziomu. Z tej perspektywy szczególnie ważne wydaje się wzmocnienie edukacyjnej roli budżetu, ponieważ jak zwraca uwagę Agnieszka Sobol, za niską partycypację obywateli odpowiada nie tylko ich niechęć do angażowania się, ale także brak wiedzy dotyczącej całego procesu (Sobol, 2017). Skutkuje to obecnością dysfunkcyjnej przestrzeni do deliberacji, która poprzez brak dotarcia z informacją do części społeczeństwa osłabia intensywność partycypacji (Baiocchi, Ganuza, 2014, s. 36). W tym kontekście szczególnie

mocno należy zadbać o działania informacyjno-promocyjne, tak aby zapewniały one jak największą inkluzję mieszkańców.

Jak wynika z analizy dokumentów II edycji budżetu obywatelskiego województwa małopolskiego, pominięcie tak istotnych elementów, jak wspólne z mieszkańcami wypracowanie zasad przebiegu tego procesu, prowadzenie dyskusji nad zgłoszonymi projektami, prezentacja projektów dopuszczonych do głosowania oraz monitorowanie realizacji projektów zmniejszyły partycypacyjny charakter procesu. Utrudnia to tym samym pełne poznanie i zrozumienie potrzeb mieszkańców innych części regionu Małopolski, co stanowi szczególnie krytyczny element realizacji budżetu obywatelskiego (Marquetti, da Silva, Campbell, 2012, s. 80). Ponadto brak systematycznych spotkań włączających szerokie grono mieszkańców, przeprowadzanych nie tylko na etapie składania wniosków, uniemożliwia prowadzenie szerszej dyskusji o procesach zarządzania województwem, a jednocześnie osłabia funkcję edukacyjną budżetu obywatelskiego.

Pomimo wskazanych słabości BOWM wydaje się dobrym narzędziem edukacji w dziedzinie samorządności, ponieważ skłania mieszkańców Małopolski do większego zainteresowania się sposobem wydatkowania środków, pozwala zrozumieć zadania leżące w kompetencji województwa oraz skłania do przejmowania odpowiedzialności za podejmowane decyzje i ich realizację. Na koniec warto podkreślić, że prawie 100-procentowa deklaracja chęci respondentów do udziału w głosowaniu w przyszłych edycjach BOWM może być przesłanką do zapewnienia ciągłości budżetu, o ile uzyska aprobatę ze strony władz województwa.

Bibliografia

- Baiocchi G., Ganuza E., 2014, *Participatory Budgeting as if Emancipation Mattered*, „Politics & Society”, vol. 42 (1), s. 29-50.
- Burchard-Dziubińska M., 2014, *Budżet obywatelski jako partycypacyjna forma współzrządzenia*, Studia i prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, Uniwersytet Szczeciński.
- Fiut K., Górniak A., Krasoń-Pilch K., Kraszewski D., 2016, *Po co nam budżet obywatelski? Poradnik skutecznej partycypacji dla pracowników samorządowych*, MORR, Kraków.

- Herzberg C., Allegretti G., Sintomer Y., 2013, *Learning from the South: Participatory Budgeting Worldwide – An Invitation to Global Cooperation*, „Dialog Global”, No. 25, https://www.researchgate.net/publication/301680298_Learning_from_the_South_Participatory_Budgeting_Worldwide_-_an_Invitation_to_Global_Cooperation, dostęp: 18.03.2018.
- Janicka R., Jędrówiak P., 2015, *Budżet obywatelski – chęć zwiększenia partycypacji społecznej w rozwoju miast czy narzędzie marketingu politycznego w rękach prezydentów i burmistrzów?*, Uniwersytet Wrocławski, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/r/article/viewFile/8133/8013>, dostęp: 30.05.2019.
- Kłębowski W., 2013, *Budżet partycypacyjny. Krótka instrukcja obsługi*, Instytut Obywatelski, Warszawa.
- Marquetti A., Schonerwald da Silva C., Campbell A., 2012, *Participatory Economic Democracy in Action: Participatory Budgeting in Porto Alegre, 1989-2004*, „Review of Radical Political Economics”, vol. 44 (1), s. 62-81.
- McCowan T., (2006), *Educating Citizens for Participatory Democracy: A Case Study of Local Government Education Policy in Pelotas, Brazil*, „International Journal of Educational Development”, vol. 26, s. 456-470.
- Miller S., Hildreth R., Stewart L., 2017, *The Modes of Participation: A Revised Frame for Identifying and Analyzing Participatory Budgeting Practices*, „Administration & Society”, s. 1-28.
- Sintomer Y., Herzberg C., Röcke A., 2008, *Participatory Budgeting in Europe: Potentials and Challenges*, „International Journal of Urban and Regional Research”, vol. 32, s. 164-178.
- Standardy procesów budżetu partycypacyjnego w Polsce*, 2014, Fundacja Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”, Warszawa.
- Sobol A., 2017, *Budżet obywatelski jako narzędzie rozwoju lokalnego*, „Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, Katowice, s. 172-182.
- Uchwała nr XVI/223/15 Sejmiku Województwa Małopolskiego z dnia 23 listopada 2015 r. w sprawie konsultacji wojewódzkich dotyczących projektu Budżetu Obywatelskiego Województwa Małopolskiego, <https://bip.malopolska.pl/umwm,a,1139998,uchwala-nr-xvi22315-sejmiku-wojewodztwa-malopolskiego-z-dnia-23-listopada-2015-r-w-sprawie-konsultac.html>, dostęp: 14.03.2018.
- Załącznik do uchwały nr XXXIV/519/17 Sejmiku Województwa Małopolskiego z dnia 27 marca 2017 r., Dz. Urz. Woj. Małop. poz., s. 1-8.

Rozdział 8

Problematyka świadomości ochrony prawnej własności intelektualnej w rozwoju twórczości w polskiej edukacji

Agnieszka Żak¹

Abstrakt

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie problematyki z zakresu wiedzy i świadomości dyrektorów szkół w aspekcie ochrony prawnej własności intelektualnej w polskiej edukacji i zaprezentowanie potrzeby ochrony rezultatów twórczego działania w rozwoju kreatywności i innowacyjności w szkolnictwie. Artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej z nich przedstawiono charakterystykę własności intelektualnej z uwzględnieniem takich aspektów jak: utwór, twórca, prawa autorskie oraz twórczość w edukacji. Druga skupia się na problematyce wiedzy i świadomości dyrektorów szkół, a także na potrzebie ochrony własności intelektualnej w polskiej edukacji w oparciu o przeprowadzone w 2015 r. badania, w których zastosowano dwie metody badawcze. Pierwszą była metoda badania dokumentów (przeanalizowano 14 różnych rodzajów umów zawieranych w nawiązywaniu stosunku pracy z nauczycielem, m.in. umowy o dzieło, umowy o pracę, umowy zlecenie, inne). Drugą metodą była ankieta, na którą odpowiedziało 22 dyrektorów szkół w Polsce (dyrektorów gimnazjum, szkoły podstawowej i ponadgimnazjalnej, a także innych). W dalszej części przedstawiono szczegółową analizę przeprowadzonych badań wraz z wnioskami. Dyrektorzy szkół i nauczyciele dostrzegają potrzebę prawnej ochrony rezultatów twórczego działania w polskim szkolnictwie, jednakże w praktyce realizacja postulatu tej ochrony, zwłaszcza zaś uczynienie z niej ważnego instrumentu mającego wpływ na innowacyjność rozwoju polskiej edukacji, budzi wiele wątpliwości i jest bardzo problematyczna. Prezentowane badania wskazują na niedostatek wiedzy i świadomości dyrektorów szkół w kwestii istoty i mechanizmu tej ochrony, zwłaszcza w zakresie prawa autorskiego, które stanowi istotę działań twórczych nauczycieli przygotowujących i doskonalących swoje oferty programowe. Dyskusja na ten temat wydaje się stanowić ciekawy wstęp do dalszych badań i rozważań, nie ograniczając się tylko do pracodawców, czyli dyrektorów szkół, ale poszerzając badania o ich odbiorców, czyli nauczycieli.

Słowa kluczowe: twórczość w edukacji, własność intelektualna, utwór, twórca, prawa autorskie, kreatywność

¹ Zespół Szkół im. Jana Kasprowicza w Jelczu-Laskowicach

Issues of awareness of legal protection of intellectual property in the development of creativity in Polish education

Abstract

The aim of this study is to present the issues of knowledge and awareness of school principals in the aspect of legal protection of intellectual property in Polish education and to present the need to protect the results of creative activities in the development of creativity and innovativeness in Polish education.

This work consists of two parts. The first one discusses the general characteristics of intellectual property, taking such aspects into account as: work, creator, copyrights and creativity in education. The next one focuses on the issues of knowledge and awareness of school principals, as well as on the need to protect intellectual property in Polish education based on the research carried out in 2015, in which two research methods were applied. The first was the method of examining documents (14 different types of contracts were analyzed as the forms of employment for teachers, including: contracts of work, contracts of employment, contracts of mandate, etc.). The second method in the research was a survey, to which 22 school principals in Poland responded (school principals of junior high schools, primary and high schools, and others). In the further part of the study, a detailed analysis of the conducted research was presented, showing that the need to ensure legal protection of the results of creative activities in Polish education is noticeably recognized by school principals and teachers, but in practice the implementation of this protection, especially making it an important instrument that has an impact on the creativity and innovativeness of the development of Polish education, raises many doubts and is very problematic.

The discussed and presented research indicates the lack of knowledge and issues of awareness of school principals about the essence and mechanism of this protection, especially in the field of copyright, which is the essence of creative activities of teachers preparing and improving their program offers.

This discussion on this subject seems to be an interesting introduction to further studies and deliberations not only to the school principals as employers but by expanding the research into the recipients – teacher audience.

Keywords: creativity in education, intellectual property, work, creator, copyright, creativity

Ogólna charakterystyka własności intelektualnej

Własność intelektualna to wytwór intelektu człowieka. Pojęcie to obejmuje wszelkie wytwory ludzkiego umysłu oraz prawa do korzystania z nich. Działalność twórcza w rozumieniu własności intelektualnej jest aktywnością, która prowadzi do powstania utworu charakteryzującego się nowym, oryginalnym, niepowtarzalnym i unikatowym charakterem i postacią. Zjawisko to występuje w polskiej oświacie, ale nie zawsze jest ono bliskie i znane nauczycielom twórcom. Niniejszy tekst ma przybliżyć nauczycielom oraz dyrektorom szkół problematykę związaną z brakiem świadomości i wiedzy kadry pedagogicznej w kontekście prawnym, który wpływa nie tylko na rozwój twórczości i wdrażanie nowatorskich rozwiązań oraz innowacji w edukacji, ale wiąże się także z potrzebą zapewnienia prawnej ochrony ich twórcom – autorom utworów powstałych w edukacji. Rozważając ideę praw autorskich, trzeba zaznaczyć, że zakorzenione są one w prawie międzynarodowym i uregulowane w krajowych systemach prawnych. W polskim systemie najważniejszym aktem prawnym w tym zakresie jest ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (dalej jako u.p.a.), która w sposób kompleksowy reguluje to zagadnienie. Głównym obszarem regulacji praw autorskich jest skoncentrowanie się na pojęciu utworu, czyli na dobru niematerialnym stanowiącym własność intelektualną, która jest przedmiotem prawa autorskiego.

Utwór, twórca

Pojęcie utworu jako centralnego przedmiotu prawa autorskiego jest zdefiniowane w art. 1 ust. 1 u.p.a. Stanowi on, że przedmiotem prawa autorskiego jest każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiegokolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia, określony jako „utwór”. Dostrzec można, że w świetle polskich przepisów nie każdy wytwór jako dzieło twórcze można kwalifikować jako chronione prawem autorskim. Nasuwa się zatem pytanie, gdzie leży granica twórczości, a co za tym idzie – również granica ochrony prawnoautorskiej.

Działalność twórcza w rozumieniu prawa autorskiego to działalność nakierowana na stworzenie nowego, unikatowego i oryginalnego wytworu

intelektu, czyli utworu. Należy dodać, że twórczość przeciwstawiona jest odtwórczości, czyli odwzorowaniu istniejącego już dzieła, zwanemu inaczej kopiowaniem czy plagiatem. Z punktu widzenia przepisów nie ma znaczenia, czy utwór został stworzony przez zawodowego twórcę, a także czy ma jakąkolwiek wartość lub odpowiedni poziom artystyczny bądź naukowy. Dla objęcia utworu ochroną nie jest również konieczne, by został on oznaczony tzw. notą copyrightową czy jakimkolwiek innym szczególnym oznaczeniem. W rozumieniu definicji twórcy ochrona praw autorskich przysługuje samemu autorowi, czyli twórcy utworu, który w wyniku swojej twórczości stworzył pierwotne dzieło będące dobrem intelektualnym, którym może być np. książka lub hymn szkoły, utwór plastyczny, fotograficzny czy audiowizualny. Niezbędne jest podkreślenie, że w ramach ochrony praw autorskich taka ochrona twórczości należy się także osobie, która stworzy opracowanie cudzego utworu, np. przetłumaczy książkę napisaną przez kogoś innego. Takie opracowanie uznawane jest bowiem za nowe dobro intelektualne i dlatego podlega ochronie prawnej. Niewątpliwie wprowadzenie tego typu zmian wymaga uzyskania uprzedniego zezwolenia twórcy dzieła podlegającego opracowaniu.

Obok typowych przejawów twórczości zdefiniowanych jako utwór, takich jak utwory muzyczne i plastyczne, fotografie czy filmy, w praktyce szkolnej na co dzień można spotkać się z wytworami, których twórczy charakter, choć nie jest tak oczywisty, nie może być negowany. Chodzi tu m.in. o tworzone przez nauczycieli programy nauczania, materiały edukacyjne, w tym prezentacje, treści zadań, a nawet testy, a także twórczość uczniowską w postaci prac pisemnych i plastycznych, materiały audiowizualne i programy komputerowe opracowywane na lekcjach informatyki i w ramach kółek zainteresowań. Do dzieł twórczości w szkolnictwie zaliczyć można materiały wykorzystywane przez szkołę jako instytucję, takie jak logotypy, a niekiedy również regulaminy i wszelkiego rodzaju instrukcje. W każdym przypadku, niezależnie od rodzaju twórczości, dla uzyskania ochrony utworów musi spełnić ustawowe przesłanki zawarte w art. 1 ust. 1 u.p.a.²

Rozważając kwestię pojęcia utworu, przede wszystkim trzeba określić

² Art. 1 ust. 1 u.p.a.: „Przedmiotem prawa autorskiego jest każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiejkolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia (utwór)”.

i zdefiniować pojęcie utworu pracowniczego, czyli dzieła pracy pracownika stworzonego przez niego w ramach zadań wynikających ze stosunku pracy i w zakresie wykonywanych przez niego obowiązków służbowych. W wyniku tego dzieło twórcze stworzone przez pracownika, nabywa pracodawca. W myśl art. 12 ust. 1 u.p.a., jeżeli ustawa lub umowa o pracę nie stanowią inaczej, pracodawca, którego pracownik stworzył utwór w wyniku wykonywania obowiązków ze stosunku pracy, nabywa z chwilą przyjęcia utworu autorskie prawa majątkowe w granicach wynikających z celu umowy o pracę i zgodnego zamiaru stron.

Takie przepisy prawne w aspekcie utworu pracowniczego regulują zakres nabycia praw autorskich w odniesieniu do praw majątkowych, określając, że strony w umowie (np. dyrektor szkoły i nauczyciel) mogą to zrobić poprzez umowę o pracę czy odrębnie zawartą umowę według własnej woli (z ograniczeniami wynikającymi z rozdziału 5 ustawy o prawach autorskich). Jeśli natomiast strony w umowie nie uregulują kwestii dotyczących utworu pracowniczego odpowiednim zapisem lub nie doprecyzują tych uregulowań, obowiązywać ich będzie art. 12 u.p.a. Należy również dodać, że ważnym aspektem w ramach zapisu o prawach do stworzonego utworu pracowniczego jest rodzaj umów zawieranych przez pracodawcę, czyli np. dyrektora szkoły, z pracownikiem – nauczycielem, który nie obejmuje umowy zlecenia lub umowy o dzieło. Wszystkie prawa i obowiązki wynikające z praw autorskich musi określać stosowna umowa.

Koncepcja praw autorskich w odniesieniu do praw osobistych i majątkowych

Regulacja praw autorskich określona jest w sposób wyczerpujący w ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Prawa autorskie ustawa ujmuje w sposób dualny, jako prawa osobiste i prawa majątkowe. Mimo że ustawa ta została zmieniona 20 listopada 2015 r., co wpłynęło m.in. na zasady korzystania z utworów przez placówki oświatowe, podział na prawa majątkowe i osobiste, które podlegają nieograniczonej czasowo ochronie, utrzymano np. w art. 16 u.p.a. W praktyce oznacza to, że praw tych nie można się zrzec np. w drodze sprzedaży. Autorskie prawa osobiste chronią bowiem więź twórcy z jego utworem, a w szczególności, w myśl art. 16 u.p.a., jego prawo do:

- autorstwa utworu,
- nienaruszalności treści i formy utworu oraz jego rzetelnego wykorzystania,
- oznaczenia utworu swoim nazwiskiem lub pseudonimem lub też udostępniania go w sposób anonimowy,
- decydowania o pierwszym udostępnieniu utworu,
- nadzorem nad sposobem korzystania z utworu.

Prawa osobiste są zatem nienaruszalne. Autorskie prawo osobiste do decydowania o pierwszym udostępnieniu utworu publiczności zostaje naruszone w przypadku udostępnienia utworu, jeśli dzieje się to wbrew woli autora. W przypadku chęci upublicznienia utworu przez osoby trzecie nie jest wymagana pisemna zgoda lub oświadczenie samego autora. Zazwyczaj udzielenie takiej zgody jest związane z konkretnymi okolicznościami, aby jednak mieć kontrolę nad sposobem korzystania z utworu, autor otrzymał możliwość zapoznania się z nim przed rozpowszechnieniem, dokonania korekty lub wprowadzenia zmian do utworu. Twórca ma także prawo domagać się wstrzymania rozpowszechniania utworu lub nawet, w uzasadnionych przypadkach, odstąpienia od umowy. Jeśli prawa twórcy zostaną złamane, może on dochodzić swoich roszczeń z tytułu naruszenia autorskich praw osobistych.

Jeśli chodzi o autorskie prawa majątkowe, to według art. 17 u.p.a. twórcy przysługuje wyłączne prawo do korzystania z utworu i rozporządzania nim na wszystkich polach eksploatacji oraz do otrzymywania wynagrodzenia za korzystanie z utworu. Twórca ma zatem możliwość zawierania umów przenoszących prawa autorskie, umów licencyjnych czy upoważniających do wykorzystywania jego dzieła twórczości. Autorskie prawa majątkowe są ograniczone czasowo. W praktyce oznacza to, że jeśli osoby trzecie, które nie są twórcami, chcą korzystać z utworów chronionych prawami autorskimi, muszą bezwzględnie uzyskać zgodę ich twórcy lub też organizacji, które takich autorów reprezentują, np. ZPAV czy ZAiKS. Organizacje reprezentujące twórców, po pobraniu opłaty, zezwalają na legalne korzystanie z utworów i dzieł w formie cyfrowej lub analogowej. Przepisy ustawy przewidują jednak darmowe korzystanie z utworów i dzieł twórczych, które są objęte ochroną prawną. Takim alternatywnym sposobem jest korzystanie z utworów przez instytucje oświatowe, korzystanie w zakresie własnego użytku osobistego, prawo

cytatu, możliwość publicznego odtwarzania dzieł w trakcie imprez szkolnych (oświatowych) w celach dydaktycznych lub też prowadzenia badań naukowych. Naruszenie autorskich praw majątkowych stanowi np. sytuacja, w której uczniowie podczas studiówki do celów rozrywkowych korzystają z twórczości muzycznej jakiegoś twórcy bez jego zgody, a także bez odprowadzenia stosownej opłaty do ZAiKS, wykorzystanie nie ma bowiem na celu dydaktyki, ale rozrywkę, zatem nie może być traktowane jako tzw. alternatywne rozwiązanie. Szkoły mogą korzystać z utworów autorskich chronionych, jednakże tylko i wyłącznie w celach dydaktycznych. Dzięki takiej możliwości, stworzonej przez art. 27 ust. 1 u.p.a., placówki oświatowe mogą prawnie korzystać z utworów w oryginale i w tłumaczeniu, zwielokrotnić rozpowszechnione drobne utwory bądź fragmenty większych utworów. Zgodnie z definicją art. 6 ust. 1 pkt 13 u.p.a. szkoła jest „instytucją oświatową”, czyli jednostką organizacyjną, o której mowa w art. 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, a także zespoły szkół na terenie kraju. Pozostałe placówki, takie jak żłobki, nie mają zatem możliwości do korzystania z utworów chronionych prawem autorskim na zasadach wskazanych w art. 27 ust. 1 u.p.a. Według tych regulacji szkoły publiczne i placówki niepubliczne mają taką możliwość.

Jeśli chodzi o nabywanie autorskich praw majątkowych, to zgodnie z ust. 1 art. 12 u.p.a., a także przy braku odmiennych ustaleń w umowie, pracodawca nabywa prawa autorskie w sposób pochodny z chwilą przyjęcia utworu. Przyjęcie dzieła twórczego następuje na podstawie jednostronnego oświadczenia woli pracodawcy. Istotnym elementem jest także fakt, że twórca musi utwór realnie dostarczyć pracodawcy. Przykładem takiej sytuacji może być np. umowa zawarta pomiędzy dyrektorem WCDN (Wrocławskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli) z wybranymi nauczycielami szkół wrocławskich na opracowanie próbnego egzaminu gimnazjalnego z języków obcych, w ramach której nauczyciele, jako konstruktorzy i twórcy zadań, dobrowolnie zrzekają się majątkowych praw autorskich i przenoszą je na WCDN. Ponieważ prawa te są zbywalne w każdy dozwolony przez prawo sposób, zatem WCDN może w drodze kupna pozyskać takie prawa, a nauczyciele odsprzedać swoje utwory i jednocześnie zrzec się praw autorskich.

Twórcy mogą także zdecydować o pobieraniu wynagrodzenia za

eksploatację swoich utworów. Po przeniesieniu treści tego uprawnienia na obowiązki użytkownika, jedynie za zgodą twórcy można nabyć prawo do eksploatacji utworu twórcy jako dobra niematerialnego. W ramach korzystania z utworu twórcy osoby eksploatujące jego utwór są zobowiązane do uiszczania opłaty lub przekazania wynagrodzenia twórcy odrębnie za każde pole eksploatacji (art. 45 u.p.a.).

Podczas eksploatacji niezbędne jest każdorazowe wymienienie imienia i nazwiska twórcy oraz źródła utworu.

Twórczość w edukacji

Twórczość w edukacji to dziedzina, której złożoność wymaga rzetelnej analizy, zwłaszcza z uwagi na cele, jakie stawia sobie oświata i edukacja. Od nauczycieli oczekuje się kreatywności, która przejawiać się będzie w nowych, oryginalnych, autorskich programach kształcenia

Twórcze podejście do procesu nauczania jest zatem warunkiem dalszego rozwoju szkolnictwa. Natomiast brak takiego podejścia, czy wręcz zaniechanie podejmowania podobnych działań, oznacza spadek poziomu nauczania w szkołach, a tym samym osłabienia procesu rozwoju cywilizacyjnego. Jak słusznie zauważa Aldona Dereń (2012), wiedza zastępuje pracę i kapitał jako podstawowe źródło dobrobytu społecznego. Kreatywność i wynikająca z niej twórczość są generowane na podstawie zdobytej w szkołach wiedzy, która odpowiednio przekształcona zapewnia sukces, nie tylko osobisty autora, ale wpisuje się też w sukces całej gospodarki kraju. Dereń wskazuje, że kreatywna gospodarka oparta jest na zdolnościach wykorzystania szans naszego otoczenia. Nie wykorzystując szans rozwijania twórczości w szkolnictwie, traci się możliwość rozwoju oświaty, a w następstwie gospodarki. Kreatywność to zatem szansa na rozwój polskich szkół, pod warunkiem ustalenia regulacji prawnych dotyczących generowania nowatorskich rozwiązań będących stymulatorem jej rozwoju.

Z punktu widzenia dyrektora szkoły oraz organu prowadzącego szkołę, np. urzędu miasta czy starostwa powiatowego, najważniejsze pytanie brzmi: w jakim zakresie twórczość pracowników placówki oświatowej, w tym nauczycieli, a także utwory autorstwa innych twórców mogą być przez tę placówkę wykorzystywane bez konieczności zawierania dodatkowych, często odpłatnych umów przeniesienia praw autorskich, a przede wszystkim bez obaw o narażenie się na odpowiedzialność z tytułu naruszenia

praw autorskich? Szkole jako pracodawcy zależy na uzyskaniu nieograniczonego dostępu do materiałów wytworzonych przez nauczycieli i innych pracowników, również na wypadek zakończenia współpracy z tymi osobami, w szczególności po likwidacji gimnazjów. Kwestie związane z twórczością pracowniczą reguluje przepis art. 12 ust. 1 u.p.a., na podstawie którego pracodawca nabywa prawa autorskie.

Najważniejsze reguły prawa autorskiego w oświacie, mające ogromny wpływ na rozwój twórczości, to prawa autorskie majątkowe w stosunku do utworów stworzonych przez pracownika, pod warunkiem jednak, że zostały one stworzone podczas wykonywania obowiązków wynikających ze stosunku pracy. W praktyce oznacza to, że szkoła – powołując się na ten przepis – może nabyć autorskie prawa majątkowe wyłącznie do tych utworów, które stworzone zostały przez osoby zatrudnione w danej szkole na podstawie umowy o pracę lub mianowania i tylko w przypadku, gdy z takiej umowy lub aktu mianowania bądź odpowiednich regulacji określających zakres obowiązków danej osoby jasno wynika, że w ramach stosunku pracy obowiązana jest ona do wykonywania czynności, których rezultatem jest powstanie owych utworów. Tym samym, jeśli twórcą jest osoba świadcząca usługi na podstawie umowy zlecenia lub umowy o dzieło, a także gdy umowa o pracę, akt mianowania lub stosowna pragmatyka służbowa nie nakładają na nią obowiązku wykonywania określonych czynności, nabycie przez szkołę praw do jej utworu może być przeprowadzone wyłącznie na zasadach ogólnych, w tym poprzez zawarcie odpowiedniej umowy.

Taka konstrukcja powoduje szereg problemów praktycznych. Zawierane przez szkoły umowy o pracę i odpowiednie pragmatyki służbowe często zbyt wąsko określają zakres obowiązków pracowniczych w stosunku do rzeczywiście wykonywanych prac i realizowanych zadań. Wielokrotnie umowy o pracę zawierane z nauczycielami nie regulują w żaden sposób ich obowiązków w ramach tworzenia dzieł, a nade wszystko nie zawierają zapisu o przeniesieniu praw autorskich na twórcę. Rolą dyrektora jest więc zadbanie, by umowy o pracę lub karty opisów stanowisk odpowiednio kształtowały zakres obowiązków pracowników jego placówki. Pozwoli to uniknąć sytuacji spornych między pracownikami a szkołą jako pracodawcą.

Istotą placówek oświatowych jest ograniczenie praw twórców

z uwagi np. na szeroko pojęty interes społeczny, ale dzieje się tak również ze względu na pobieżną wiedzę o prawach autorskich mających zastosowanie dla ochrony własności intelektualnej. Polega to na umożliwieniu określonym kategoriom osób i instytucji ograniczonego w swym zakresie korzystania z chronionej prawem autorskim twórczości bez konieczności uzyskania zgody twórcy, a często również bez uiszczenia z tego tytułu wynagrodzenia. W praktyce szkolnej największe znaczenie ma art. 27 ust. 1 u.p.a., statuujący tzw. dozwolony użytek edukacyjny. Stosownie do treści przywołanego przepisu instytucje oświatowe, w tym w szczególności szkoły, uprawnione są do nieodpłatnego korzystania z rozpowszechnionych już utworów w oryginale i w tłumaczeniu, a w tym do zwielokrotniania rozpowszechnionych drobnych utworów lub fragmentów utworów większych, o ile odbywa się to w celu dydaktycznym. Zatem taka forma licencji ustawowej umożliwia szkołom i nauczycielom posługiwanie się cudzymi utworami przy tworzeniu prezentacji służących celom dydaktycznym, kopiowanie (np. kserowanie) fragmentów chronionych dzieł na potrzeby zajęć szkolnych i dystrybuowanie ich wśród uczniów. W tym kontekście trzeba jednak podkreślić, że rozpowszechnianie tak sporządzonych kopii może następować wyłącznie w gronie osób zainteresowanych, tj. uczniów i nauczycieli. Wyklucza to natomiast stosowanie w tym celu ogólnodostępnych, internetowych platform wymiany plików, chyba że rozpowszechnianie za ich pomocą następuje w sposób uniemożliwiający uzyskanie dostępu osobom postronnym.

Prawo autorskie chroni rezultaty działalności twórczej, w tym również materiały edukacyjne, prace uczniów, regulaminy, logotypy czy instrukcje niezależnie od ich przeznaczenia i poziomu artystycznego lub naukowego. Sugeruje się, że działalność szkolnych radiowęzłów mieści się w ramach dozwolonego użytku, bez wskazania jednak podstawy prawnej tego twierdzenia (por. Lewandowski).

Stosownie do treści art. 31 ust. 2 u.p.a. nie tylko wykonywanie utworów, ale również ich odtwarzanie w czasie uroczystości szkolnych stanowi formę korzystania w ramach dozwolonego użytku i nie wymaga uiszczenia dodatkowych opłat licencyjnych, o ile:

- nie służy to osiągnięciu korzyści majątkowej,
- osoby wykonujące utwory lub je odtwarzające nie pobierają wynagrodzenia z tego tytułu.

Naruszenie praw autorskich pociąga za sobą odpowiedzialnością cywilną i należy podkreślić, że z tytułu naruszenia praw autorskich odpowiadać może nie tylko osoba podejmująca czynności, które do niego doprowadziły. Jeżeli działała ona na rzecz szkoły i w ramach swych zadań, odpowiedzialność cywilna może również dotknąć samą placówkę, jako pracodawcę odpowiedzialnego za działania pracowników i zleceniobiorców, administratora strony internetowej, a idąc dalej – organizatora różnych przedsięwzięć. Z punktu widzenia praktyki szkolnej najistotniejsza jest jednak odpowiedzialność za wykorzystanie utworu bez zgody twórcy oraz z przekroczeniem granic dozwolonego użytku. Zgodnie z art. 79 u.p.a. osoba, której autorskie prawa majątkowe zostały naruszone, może żądać w szczególności:

- zaniechania naruszania,
- usunięcia jego skutków,
- naprawienia wyrządzonej szkody bądź to na zasadach ogólnych, tj. poprzez wykazanie wysokości rzeczywiście poniesionej szkody, w tym np. utraconych w związku z naruszeniem korzyści (przychodu), bądź to poprzez zapłatę sumy pieniężnej w wysokości odpowiadającej dwukrotności opłaty licencyjnej, a więc wynagrodzenia, które byłoby należne tytułem udzielenia zgody na korzystanie z utworu,
- wydania uzyskanych korzyści,
- ogłoszenia w prasie stosownego oświadczenia.

Wraz z rozwojem nowych technologii i coraz szerszym ich wykorzystaniem w działalności dydaktycznej liczba problemów, jakie placówki oświatowe napotykają w kontekście ochrony praw autorskich i dopuszczalności korzystania z utworów chronionych, dynamicznie wzrasta. Dlatego też zadaniem dyrektorów i nauczycieli jest stałe podnoszenie kwalifikacji w tym zakresie i dążenie do komfortu posiadania świadomości w regulacjach prawnych w obszarze praw autorskich. Na dyrekcji szkoły spoczywa również obowiązek zadbania o odpowiednie ukształtowanie procedur wewnętrznych, w tym opracowania i wdrożenia odpowiednich polityk (np. antyplagiatowej), co pozwoli zminimalizować ryzyko wystąpienia przypadków naruszenia praw autorskich w danej placówce. Nauczyciele natomiast swoją postawą i świadomością powinni kształtować wśród uczniów odpowiednie podejście do kwestii prawnych w odniesieniu do praw autorskich.

Twórczość w rozwoju edukacji jest zatem ważnym czynnikiem gwarantującym sukces. Aby dojść do niego, należy w sposób prawnie uregulowany dążyć do wyznaczonych celów, a nadto zadbać o takie instrumenty prawne w postaci zapisów o prawach autorskich w umowach, by stanowiły one zachętę dla nauczycieli do rozwoju kreatywności i wyzwiania twórczości w oświacie. Według Rona Boschmy oraz Michaela Fritscha (2007) nauczyciele oraz pracownicy oświaty należą do „klasy kreatywnej”, czyli ludzi zajmujących się innowacyjnymi profesjami i angażujących się w tworzenie nowych rozwiązań, których rezultatem są innowacje, gdyż u podstaw nauczania i wdrażania nowatorskich programów – eksperymentów, innowacji pedagogicznych czy też programów autorskich – leży kreatywność wyznaczana przez wyobraźnię, wiedzę, a także odpowiednie wykorzystanie przestrzeni do twórczości. Potwierdzeniem tego są słowa Adama Świdy (2011), według którego „bazą twórczej klasy są utalentowani ludzie”, a do nich właśnie należą nauczyciele.

Znajomość ochrony własności intelektualnej – badania (metodologia, analiza badań, wnioski)

Metodologia badań objęła dwie techniki badawcze w celowo dobranej kolejności: metodę badania dokumentów – umów zawieranych przez dyrektorów szkół oraz publicznych i niepublicznych placówek oświaty (7 umów o pracę, 3 umowy zlecenia, 2 umowy o dzieło, 2 umowy o nawiązanie stosunku pracy na podstawie mianowania), a następnie metodę badań ankietowych w wersji elektronicznej.

Metoda badawcza 1 – metoda badania dokumentów

Pierwsza technika badawcza skupiła się na analizie 14 umów³ zawartych pomiędzy dyrektorami m.in. z Warszawy, Wrocławia oraz Wałbrzycha

³ 1. Umowa zlecenia nr 1/14/Zlec, 2. Umowa – zlecenie nr 03/08/2014/GIM, 3. Umowa zlecenia nr 403/UZ/2012, 4. Umowa o dzieło nr 400/F/PP/OS/1, 5. Umowa o dzieło nr 1143/1204/2016, 6. Umowa o pracę z nauczycielem stażystą z dnia 1.09.2015 r., 7. Umowa o pracę z nauczycielem stażystą z dnia 24.08.2015 r., 8. Umowa o pracę z nauczycielem kontraktowym z dnia 1.12.2015 r., 9. Umowa o pracę z nauczycielem kontraktowym z dnia 24.08.2015, 10. Umowa o pracę z nauczycielem mianowanym z dnia 24.08.2015 r., 11. Umowa o pracę z nauczycielem z dnia 13.10.1997 r., 12. Umowa o pracę z nauczycielem z dnia 1.09.1998 r., 13. Umowa nawiązania stosunku pracy na podstawie mianowania z dnia 1.09.2014 r., 14. Umowa nawiązania stosunku pracy na podstawie mianowania z dnia 1.09.2003 r.

zarządzającymi w różnych typach szkół (m.in. gimnazjum, zespoły szkół, szkoły podstawowe, szkoły ponadgimnazjalne) z nauczycielami o różnych stopniach awansu zawodowego: nauczycielem stażystą, kontraktowym, mianowanym i dyplomowanym. Po wnikliwym przyjrzeniu się badanym dokumentom stwierdzono, że w żadnej z umów nie było zapisów o ochronie praw autorskich wynikających z przeniesienia ich na twórcę. Otrzymane wyniki, czyli brak zapisu o ochronie własności intelektualnej twórcy, stworzyły konieczność podjęcia innej formy badań – zastosowania ankiety. Chodziło o pozyskanie informacji, jak chroniona jest twórczość w edukacji i czy twórca, czyli najczęściej nauczyciel, ma jakiegokolwiek prawa do tego, by ubiegać się o ochronę swojego utworu.

Metoda badawcza 2 – metoda badań ankietowych

Drugą techniką badawczą zastosowaną jako narzędzie do uzyskania informacji na temat ochrony twórczości w oświacie była ankieta przeprowadzona w czerwcu 2015 r. Kwestionariusz składał się z 10 pytań, w tym dziewięciu zamkniętych (pytania 1-7 oraz 9 i 10) i jednego otwartego (pytanie 8), dotyczących m.in. takich kwestii jak: znajomość aktów prawnych z dziedziny praw autorskich, potrzeby ochrony działalności twórczej w oświacie, wpływu ochrony twórczości intelektualnej na rozwój kreatywności i zwiększenia podejmowanych innowacji pedagogicznych i eksperymentów, a także wad takiego podejścia – wprowadzenia zapisu o ochronie praw autorskich dotyczących przeniesienia tych praw twórczości w umowach ochrony. Do badań wybrano w sposób celowy dyrektorów szkół z placówek oświaty publicznej oraz z placówek niepublicznych, którym przesłano kwestionariusze ankiety pocztą elektroniczną. Spośród 40 zaproszonych do badania przystąpiło 22 dyrektorów z różnych miast Polski.

W odniesieniu do pytania pierwszego, dotyczącego znajomości aktów prawnych związanych z ochroną praw autorskich mających zastosowanie w oświacie, prawie 60% badanych dyrektorów zadeklarowało wiedzę w tym zakresie, a tylko 4,55% odpowiedziało, że żadnej wiedzy w tym aspekcie nie posiada. Wynik ten mógłby być zadowalający, gdyby nie fakt, że około 40% badanych wahało się w tej kwestii. Może to wskazywać na potrzebę zwiększenia świadomości dyrektorów w tej dziedzinie i dostarczenia respondentom wiedzy nie tylko teoretycznej, którą być

może posiadają, ale przede wszystkim rzetelnej wiedzy nadającej się do zastosowania w praktyce szkolnej.

Pytanie drugie dotyczyło ochrony działalności twórczej w oświacie w rozumieniu prawa autorskiego jako unikatowego wytworu intelektu. Prawie 70% badanych zdecydowanie stwierdziło, że prawa twórcy powinny być chronione. Wynik ten jest zadowalający, gdyż niezdecydowanych, wahających się respondentów w było niewiele ponad 20% (ankietowani ci udzielili odpowiedzi „może”), a tylko 9% odpowiedziało „nie”. Uzyskany wynik świadczy o potrzebie wdrażania zmian gwarantujących ochrony w tej sferze, m.in. poprzez przygotowywanie stosownych zapisów prawnych dotyczących ochrony każdego przejawu działalności twórczej o indywidualnym charakterze, określonego jako „utwór”, i umieszczanie ich w umowach pomiędzy dyrektorami szkół a nauczycielami.

Otrzymane wyniki w badaniu pytaniem trzecim, w którym ochrona twórczości intelektualnej to narzędzie w rozwoju kreatywności w oświacie, były bardzo zadowalające, gdyż około 64% respondentów widziało zasadność wprowadzenia regulacji prawnych w ochronie praw twórcy, a to zdecydowanie wpłynęłoby na rozwój kreatywności w oświacie.

Pytanie trzecie miało wyjaśnić, czy według ankietowanych ochrona twórczości w oświacie odpowiednimi aktami prawnymi przyczyni się do zwiększenia innowacji pedagogicznych i większej liczby eksperymentów podejmowanych przez nauczycieli. Około 55% respondentów widziało zasadność wprowadzenia takich regulacji prawnych, a to zdecydowanie wpłynęłoby na poprawę kondycji oświaty w aspekcie rozwoju innowacyjności polskiego szkolnictwa. Uzyskany wynik dowiódł, że uregulowanie przeniesienia praw autorskich na twórcę mogłoby przyczynić się do rozwoju nowatorstwa pedagogicznego, czyli zwiększenia liczby nowych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych mających na celu poszerzenie lub modyfikację realizowanych w szkolnictwie celów i treści kształcenia, wychowania lub opieki, a także być może wpłynąć na poprawę skuteczności działania placówek oświatowych.

Prawie połowa badanych (około 46%) odpowiadających na pytanie piąte nie do końca rozumiała znaczenie utworu pracowniczego, a wiedza dyrektorów szkół na temat sporządzania umów z odpowiednim zapisem o przeniesieniu praw autorskich na twórców jest bardzo powierzchowna.

Z jednej strony respondenci widzieli potrzebę ochrony własności

intelektualnej w oparciu o wnioski płynące z odpowiedzi na pytanie 2, a także zasadność zapisów o ochronie twórczości (na co wskazywały odpowiedzi na pytania 3 i 4), sprzyjających rozwojowi kreatywności i innowacyjności w oświacie, z drugiej zaś strony odpowiedzi na pytanie 5 dowiodły, że mieli obawy przed takimi rozwiązaniami, wynikające z faktu braku rzetelnej wiedzy o sporządzaniu przez nich umów.

Z odpowiedzi na pytanie szóste wynika, że tylko około 40% respondentów dostrzegало zasadność ochrony własności intelektualnej w szkolnictwie poprzez przygotowywanie przez dyrektorów szkoły odpowiednich umów z zapisami prawnymi jako formy zapewnienia nauczycielom ochrony praw autorskich. Pozostali badani – około 60% – nie widzieli potrzeby takiej formy regulacji prawnej lub też nie byli pewni zasadności jej wprowadzenia. Być może przyczyną był fakt, że kwestia podejmowania pracy na podstawie umów o pracę z rzetelnymi zapisami o przeniesieniu praw autorskich na twórcę dotyczyła w większym stopniu twórców, czyli nauczycieli, którzy nie mieli odwagi, by dochodzić swoich praw.

Pytanie siódme dotyczyło zawierania przez dyrektora umów o pracę z nauczycielami z uwzględnieniem zapisu o ochronie intelektualnej twórcy w odniesieniu do przeniesienia praw autorskich całościowo lub częściowo na pracownika (np. przy opracowaniu przez nauczyciela hymnu szkoły, innych dzieł artystycznych czy literackich). Prawie 78% badanych nie stosowało takiego zapisu, a tylko niewiele ponad 22% badanych przygotowywało umowy z zapisem o przeniesieniu praw autorskich na pracownika. Otrzymane wyniki utwierdziły autorkę w przekonaniu o słuszności tezy (postawionej po przeanalizowaniu odpowiedzi na pytanie 6), że dyrektorzy szkół prawie wcale nie stosują w umowach zapisu o ochronie twórczości i raczej nie widzą potrzeby wprowadzania takiej formy ochrony praw autorskich w szkolnictwie. Być może przyczyną był tu brak odwagi, by wziąć na siebie odpowiedzialność za ochronę praw autorskich lub też posiadanie tylko ogólnej wiedzy na ten temat. Odpowiedzi na pytanie 8 skłoniły autorkę do uznania, że zaledwie niewielki odsetek respondentów stosował zapisy o przeniesieniu praw autorskich na pracownika. Najczęściej dotyczyły one scenariuszy lekcji, materiałów szkoleniowych czy też twórczości literackich.

Teza pytania 9 głosiła, że ochrona własności intelektualnej jako narzędzie w rozwoju polskiej edukacji to wciąż teren dziewiczy w oświacie

i wymaga zwiększenia świadomości zarówno pracodawców, jak i pracowników. Otrzymane wyniki z jednej strony były zadowalające, gdyż prawie 87% badanych widziało potrzebę zwiększenia świadomości w tym aspekcie, a około 13% się wahało. Natomiast z drugiej strony wynik ten był niekorzystny, gdyż ani jeden dyrektor biorący udział w badaniu nie stwierdził, że problematyka ochrony własności intelektualnej w szkolnictwie jest mu znana, odpowiednie rozwiązania są stosowane w jego szkole i rozumiane zarówno przez pracodawców, jak i pracowników. Z przeprowadzonego badania można wnioskować, że dyrektorom brakuje odwagi do przejęcia odpowiedzialności wynikającej z zapisów prawnych o ochronie praw autorskich lub posiadają ogólną i pobieżną wiedzę w tym obszarze.

Odpowiedzi udzielone na pytanie 10 wskazały, że prawie 46% respondentów postrzegało ochronę własności intelektualnej jako dobre narzędzie w rozwoju twórczości w polskiej oświacie, co świadczy o potrzebie opracowania stosownych zapisów prawnych, które chroniłyby dobro intelektualne, czyli każdy utwór powstały jako unikatowe dzieło intelektu, zrodzone z kreatywności i dostarczające nowatorskich rozwiązań w edukacji.

Zakończenie

W artykule podjęto próbę zdiagnozowania stanu i poziomu wiedzy na temat zasadności ochrony własności intelektualnej w polskiej edukacji. Badania oparto na założeniu, że twórczość intelektualna i kreatywność w oświacie znacząco oddziałują na rozwój edukacji, a w konsekwencji na rozwój i sukces państwa i jego gospodarki. Poziom edukacji wpływa na standardy życia. Im więcej wiemy i umiemy, tym bardziej chcemy korzystać z rozwiązań, jakie proponuje nam gospodarka, a to z kolei napędza konsumpcję i produkcję. Do wyzwań stojących przed polską szkołą należy przede wszystkim podnoszenie poziomu kształcenia, dlatego ważne jest, by w strategiach nowoczesnego zarządzania oświatą odnieść się do kwestii właściwego rozporządzania twórczością nauczycieli i ochrony ich twórczych praw.

Ciągle niedoskonała, jak pokazały wyniki badań ankietowych, wiedza zarówno pracodawców – dyrektorów szkoły, jak i pracowników skłania do wniosku, że należy mocniej promować wiedzę o warunkach i sposobach prawnej ochrony własności intelektualnej, gdyż stanowi ona

podstawę rozwoju twórczości w szkolnictwie. Dyrektorzy szkół, którzy udostępnili umowy do celów badawczych, mieli niski poziom wiedzy na temat prawnej ochrony własności intelektualnej, co ilustrowały sygnowane przez nich umowy. Być może przyczyną takiego stanu rzeczy była niechęć do wzięcia na siebie odpowiedzialności za ochronę praw autorskich, mógł on również wynikać z presji społecznej ze strony pracodawców, czyli organów prowadzących – urzędu miasta lub starostwa powiatowego. Te przesłanki w połączeniu z niskim poziomem wiedzy w zakresie instytucjonalnej ochrony własności intelektualnej stanowią swoistą barierę dla kreatywności twórczej nauczycieli, która tym samym ograniczona jest do realizacji przyjętych standardów. Przeprowadzona analiza ujawniła także różne czynniki blokujące stosowanie w umowach zapisów o ochronie twórczości, a jednocześnie pozwoliła odkryć ogromną potrzebę zapewnienia twórcom koniecznej ochrony. Może ona okazać się stymulatorem kreatywnych rozwiązań w nauce, a docelowo wpłynąć na konkurencyjność polskiej edukacji na tle nie tylko europejskim, ale także światowym. Uzyskane wyniki badań ankietowych dowiodły, że wprowadzenie regulacji prawnych w zakresie przeniesienia praw autorskich na twórcę nauczyciela mogłoby przyczynić się do rozwoju nowatorstwa pedagogicznego, czyli zwiększenia liczby nowych rozwiązań dotyczących rozwoju programów edukacyjnych, metod badawczych, eksperymentów mających na celu rozwój polskiego szkolnictwa, do podniesienia jakości nauczania, innowacyjności, a także poprawy skuteczności działania szkół.

Poprzez zabezpieczanie dóbr intelektualnych każdy twórca i autor nowatorskich rozwiązań w oświacie mógłby zarządzać swoimi dziełami (utworami), co znacząco przyczyniłoby się do rozwoju kreatywności jako czynnika zapewniającego wzrost zysków w edukacji w zakresie dóbr niematerialnych oraz do rozwoju twórczości.

Bibliografia

- Boschma R.M., Fritsch M., 2007, *Creative Class and Regional Growth in Europe. The Future of European Regions*, Ministry of Regional Development, Warszawa.
- Dereń A.M., 2012, *Ochrona własności intelektualnej jako instrument rozwoju kreatywności i innowacji w regionie*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae”, nr 1.
- Florida R., 2004, *The Rise of the Creative Class*, Basic Book.
- Lewandowski K., *Wykorzystywanie twórczości w szkołach*, www.zaiks.org.pl/druk/192,0,27_wykorzystywanie_tworcosci_w_szkolach, dostęp: 18.03.2016.
- Świda A., 2011, *Kreatywność w gospodarce*, [w:] *Kształtowanie zachowań innowacyjnych, przedsiębiorczych i twórczych w edukacji inżyniera*, red. J. Skonieczny, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych, tekst jedn. Dz. U. z 2018 r. poz. 1191 ze zm.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, tekst jedn. Dz. U. z 2018 r. poz. 996 ze zm.

Studium przypadku

Zarządzanie oświatą w samorządzie

Strategiczne zarządzanie toruńską oświatą jako droga do sukcesu

Anna Łukaszewska

Abstrakt

W wyniku decyzji władz miasta Torunia po raz pierwszy opracowano i wdrożono strategiczny dokument dotyczący oświaty pt. „Strategia Rozwoju Edukacji Miasta Torunia na lata 2016-2023”. Przyjętym celem strategicznym jest nowoczesna edukacja, która ma być podstawą rozwoju Torunia i regionu oraz wysokich kompetencji jego mieszkańców. Realizacja celu następuje w ramach celów szczegółowych i proponowanych działań. Są to inicjatywy osób realizujących strategię oraz ich partnerów. Po roku wdrażania dokumentu wyniki monitorowania pokazują efekty tych działań, między innymi w obszarze zarządzania, infrastruktury oświatowej i edukacji przedszkolnej.

Opracowanie dokumentu odbyło się w oparciu o Metodę Aktywnego Planowania Strategii (MAPS), przy zaangażowaniu wielu środowisk powiązanych z edukacją. W szerokiej dyskusji określono wizję szkoły i charakteryzujące ją cechy: efektywna, nowoczesna, innowacyjna, rozpoznawalna. Z wizją szkoły połączono profil kadry kierowniczej. Oczekuje się, że dyrektor będzie wypełniał rolę lidera, za którym podążać będą inni, animatora podpowiadającego kierunki wybieranej drogi w realizacji celów. To także przywódca, który prowadzi ludzi tak, aby mieli poczucie sprawstwa i mogli uczestniczyć w podejmowaniu decyzji. Z perspektywy organu prowadzącego inną ważną rolę dyrektora jest rola menedżera. Rozwój toruńskiej oświaty i jej sukcesy to wypadkowa wielu czynników ale zdecydowanie warunkiem sine qua non sukcesu jest współpraca.

Słowa kluczowe: strategia rozwoju edukacji miasta Torunia, zarządzanie, infrastruktura oświatowa, edukacja przedszkolna, sukces

Abstract

Following the decision of the City Council of Toruń, a new strategic document "The Strategy of Educational Development of the City of Torun for the years 2016-2023" has been worked out and implemented. Its main strategic goal is to create modern and innovative education, which is to provide the basis for the development of Toruń, the region and the high competences of their inhabitants. The goal is to be achieved by accomplishing particular objectives and implementing planned tasks. The activities have

been proposed by those who implement the strategy and by their partners. After a year of the strategy implementation, the monitoring results have shown the positive effects of those activities, especially in the area of management, educational infrastructure and pre-school education.

The document was developed by means of Goal Oriented Project Planning(GOPP) method, and various educational groups of interest were involved. The broad discussion led to defining the vision of the school and its main features: effective, modern, innovative, and recognizable. In order to achieve this vision, the new profile of management staff is required. The principal is expected to be a leader followed by others, an initiator and a facilitator who suggests the ways to achieve the objectives. The principal as a leader will manage their people in such a way as to let them participate in the process of decision making. For educational authorities, the managerial role of the principal is also important. The development of Toruń education has been the result of various factors; however, cooperation has definitely been a sine qua non for success.

Keywords: Strategy of educational development of the city of Torun, management, educational infrastructure, pre-school education, success

Z uwagi na to, że artykuł opisuje drogę osiągania sukcesu w Gminie Miasta Toruń, przedstawię krótką o nim informację. Toruń – miasto na prawach powiatu w województwie kujawsko-pomorskim. Prawobrzeżna część miasta leży na Pomorzu, lewobrzeżna część położona jest na Kujawach. Miasto leży nad Wisłą i Drwęcą. Toruń to miasto na prawach powiatu o prawie 200 tysiącach mieszkańców: 199 612 (2015). To miasto, w którym łączy się 800 lat historii z nowoczesnością. Toruń znany jest przede wszystkim z Kopernika, gotyku i pierników. W Toruniu mieszka się wygodnie. Jest dobrze skomunikowany z nowoczesnym mostem łączącym obie strony miasta. Są tu liczne instytucje kulturalno – oświatowe, obiekty sportowe, uczelnie wyższe, w tym Uniwersytet Mikołaja Kopernika, będący w czołówce najlepszych uczelni w Polsce. Dowodem na atrakcyjność Torunia jest zwiększająca się corocznie liczba turystów go odwiedzających. Na rozwój miasta mają wpływ jego mieszkańcy, z którymi są konsultowane ważne sprawy miasta, jak również mają możliwość zgłaszania uwag i uczestniczyć w dyskusji podczas cyklicznych spotkań z Prezydentem Miasta Torunia.

Na mapie oświatowej Torunia znajduje się ogółem 78 szkół prowadzonych przez GMT: 17 przedszkoli miejskich, 29 szkół podstawowych (1 dla dorosłych), 12 liceów ogólnokształcących (1 dla dorosłych), 6 szkół branżowych, 8 techników, 1 szkoła policealna, 8 placówek. Gmina Miasta

Toruń prowadzi różne typy jednostek oświatowych: przedszkola, szkoły ogólnodostępne, szkoły specjalne, szkołę mistrzostwa sportowego, szkoły artystyczne, poradnię psychologiczno-pedagogiczną, Młodzieżowy Dom Kultury, Ognisko Pracy Pozaszkolnej „Dom Harcerza”. W 5 szkołach funkcjonują internaty i 1 schronisko młodzieżowe. Wyżej wymienionymi jednostkami zarządza 68 dyrektorów. W mieście jest także ok. 200 jednostek oświatowych prowadzonych przez inne podmioty niż jednostka samorządu terytorialnego, głównie o statusie oświaty niepublicznej.

W artykule przedstawię wpływ strategicznego zarządzania oświatą na jej rozwój. Posłużę się przykładami w wybranych obszarach: zarządzanie oświatą i oczekiwany profil dyrektora toruńskiej oświaty, infrastruktury oświatowej, rozwoju edukacji przedszkolnej.

Dokumentem opisującym kierunki rozwoju miasta jest strategia rozwoju miasta. Strategia Rozwoju Miasta Torunia do roku 2020 została uchwalona przez Radę Miasta Torunia w dniu 4 listopada 2010 roku (uchwała nr 935/2010 Rady Miasta Torunia). W projekcie dokumentu określono wizję miasta w roku 2020 jako ośrodka turystycznego, edukacyjnego i gospodarczego. Jeden z celów strategicznych rozwoju miasta wskazuje, iż w efekcie rozwoju Toruń jest i będzie miastem edukacji i ośrodkiem akademickim o międzynarodowym znaczeniu. Z uwzględnieniem strategii rozwoju miasta została opracowana „Strategia Rozwoju Edukacji Miasta Torunia na lata 2016-2023”. Rada Miasta Torunia rozpatrzyła projekt uchwały w sprawie przyjęcia strategii na sesji w dniu 21 lipca 2016 r. po czym dokument strategiczny przyjęty został uchwałą nr 361/2016 RMT.

Opracowana po raz pierwszy strategia określa potencjał, cele, zadania oraz wyznacza optymalne kierunki rozwoju toruńskiej oświaty. Najpierw dokonano charakterystyki edukacji w Toruniu pod kątem demografii, sieci szkół i placówek, oferty edukacyjnej, wyników egzaminów zewnętrznych, kadry pracowniczej, uczniów, programów europejskich, finansowania oświaty, szkolnictwa wyższego, rynku pracy, miejsca Torunia w rankingach.

Opracowanie dokumentu odbyło się w oparciu o Metodę Aktywnego Planowania Strategii (MAPS). Jej istotą jest założenie, że informacja i wiedza potrzebne do opracowania strategii istnieją, ale poszczególne jej elementy są nieskoordynowane oraz nieuporządkowane, a ponadto

rozproszone w różnych instytucjach, organizacjach i umysłach lokalnych ekspertów. Strategia powstała przy zaangażowaniu wielu środowisk powiązanych z edukacją: Radnych Miasta Torunia, przedstawicieli Urzędu Marszałkowskiego w Toruniu, Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, Starostwa Powiatowego w Toruniu, Powiatowego Urzędu Pracy dla Miasta Torunia, uczelni wyższych, organizacji zrzeszających pracodawców, oświatowych związków zawodowych, dyrektorów szkół, przedszkoli i placówek, organizacji pozarządowych oraz jednostek Urzędu Miasta Torunia. Wypracowany materiał został skonsultowany ze środowiskiem lokalnym w tym oświatowym, w szczególności z nauczycielami, uczniami i ich rodzicami oraz dyrektorami jednostek oświatowych.

Praca zespołu planowania strategicznego była zorganizowana w formie warsztatów. Dochodzenie do wyników odbywało się w drodze konsensusu. Spotkania prowadził moderator, którego rola polegała głównie na kierowaniu dyskusją, porządkowaniu i strukturyzacji wypowiedzi. Wszystkie prace i spotkania grupy opracowującej Strategię były jawne. Koordynatorem prac był dyrektor Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Torunia. „Strategia Rozwoju Edukacji Miasta Torunia na lata 2016-2023” jest podstawowym dokumentem w procesie planowania i prognozowania kierunków rozwoju edukacji dla Torunia. Cel strategiczny brzmi: „Nowoczesna edukacja podstawą rozwoju Torunia i regionu oraz wysokich kompetencji jego mieszkańców”. W obrębie celów szczegółowych jest oferta szkół zawodowych dostosowana do rynku pracy, wysoka jakość pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz zarządzanie oświatą zgodnie z potrzebami. Poprzez strategię określono wizję szkoły i charakteryzujące ją cechy: efektywna, nowoczesna, innowacyjna, rozpoznawalna. Z wizją szkoły łączy się oczekiwany profil kadry kierowniczej, o której więcej w dalszej części artykułu.

Cele strategii realizowane są przez działania jednostek oświatowych we współpracy z jej partnerami a także inicjowane i wspierane przez organ prowadzący (na przykład: finansowanie zajęć pozalekcyjnych, inwestycje i remonty, współpraca międzynarodowa – 12 miast partnerskich, stypendia i nagrody dla uczniów i nauczycieli, przedsięwzięcia o charakterze sportowym i kulturalnym). Wyniki monitorowania realizacji strategii wskazują na efekty podejmowanych działań wśród, których jest pozyskanie środków pozabudżetowych, między innymi z Regionalnego

Programu Operacyjnego, Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, Erasmus+, programów rządowych z Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Sportu i Turystyki. Dzięki zaangażowaniu dyrektorów szkół i przedszkoli odnotowano liczne sukcesy, między innymi poprzez udział dzieci i młodzieży w programach i akcjach profilaktycznych, współpracę z pracodawcami (na przykład wspólne przedsięwzięcia w tym Toruńskie Forum Zawodowców, realizacja projektów europejskich, wprowadzenie nowych zawodów do szkół w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy, stypendia pracodawców), zwiększenie miejsc dla dzieci 3 letnich, staże i praktyki dla uczniów szkół zawodowych u pracodawców, wysokie wyniki nauczania, rozwój bazy dydaktycznej i lokalowej jednostek oświatowych.

Prace nad strategią zbiegły się z niełatwym czasem przygotowania do wdrożenia reformy ustroju szkolnego, co również brano pod uwagę w określaniu celów rozwoju oświaty. Nowe wyzwania jakie stanęły przed samorządem toruńskim wymagały dobrej koncepcji i odpowiedzialnej kadry kierowniczej jednostek oświatowych.

Reforma to szeroki temat zmiany sieci szkół, wprowadzenia nowego typu szkoły branżowej I stopnia, utworzenia nowych miejsc dla dzieci w wieku przedszkolnym, zabezpieczenie pracowni przedmiotowych w samodzielnych szkołach podstawowych. Reforma to także monitorowanie ruchu kadrowego. Dzięki trafnym decyzjom władz miasta i zintensyfikowanej współpracy organu prowadzącego z dyrektorami z sukcesem rozpoczęto pierwszy rok wdrażania reformy – rok szkolny 2017/2018.

Dostosowując sieć szkół podstawowych i gimnazjów do nowego ustroju szkolnego zadbano o kontynuację tworzenia jak najlepszych warunków do nauki uczniów. Gmina Miasta Toruń zrezygnowała z wygaszania trzech samodzielnych gimnazjów na rzecz ich przekształcenia lub włączenia do szkół podstawowych. Dwa gimnazja włączono do ośmioletnich szkół podstawowych, a jedno gimnazjum przekształcono w szkołę podstawową z oddziałami dwujęzycznymi, czyli stworzono nową ofertę edukacyjną dla uczniów klas siódmych. Od 1 września 2017 r. w tej szkole zostały uruchomione trzy klasy siódme z oddziałami dwujęzycznymi oraz dwie klasy pierwsze szkoły podstawowej. Wzrost liczby szkół podstawowych o dodatkową ośmioletnią szkołą podstawową wpłynęło na poprawę warunków do nauki i pracy uczniów w sąsiadujących szkołach

oraz pozwoliło na optymalne wykorzystanie dotychczasowej bazy lokalowej. Dostosowując sieć szkół ponadgimnazjalnych i specjalnych do nowego ustroju szkolnego przestrzegano zasady, iż klasy danej zasadniczej szkoły zawodowej są prowadzone w branżowej szkole I stopnia powstałej w tej szkole. Przyjęte rozwiązania umożliwiły efektywne przekształcenie struktury szkół oraz zagwarantowały odpowiednie warunki realizacji obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki uczniom szkół ulegającym przekształceniu. Należy dodać, że we wszystkich dotychczasowych obiektach nadal funkcjonują szkoły prowadzone przez Gminę Miasta Toruń. W przypadkach braku możliwości dalszego zatrudnienia nauczycieli lub pracowników niebędących nauczycielami w dotychczasowych trzech samodzielnych gimnazjach, które zostały włączone lub przekształcone Gmina Miasta Toruń w porozumieniu z dyrektorami wszystkich jednostek oświatowych proponowała przeniesienie lub uzupełnienie etatu w innych szkołach. Dzięki podjętym działaniom, o których mowa wyżej, zapewniono stabilność zatrudnienia nauczycielom oraz pracownikom niebędącym nauczycielami w szkołach prowadzonych przez Gminę Miasta Toruń. W budżecie gminy zapewnione zostały środki finansowe, które pozwoliły na wdrożenie reformy edukacji zgodnie z oczekiwaniami społeczności lokalnej. Dostosowano część obiektów do potrzeb uczniów, zakupiono niezbędne wyposażenie oraz pomoce dydaktyczne i specjalistyczne w celu zapewnienia warunków do realizacji podstawy programowej na wszystkich poziomach edukacyjnych. Reasumując GMT zwiększyła liczbę szkół podstawowych, wdrożyła sieć szkół zgodnie z oczekiwaniami mieszkańców, polepszyła warunki nauki i optymalnie wykorzystywała zasoby kadrowe.

Zarządzanie oświatą i oczekiwany profil dyrektora toruńskiej oświaty

Jeden z trzech celów szczegółowych strategii rozwoju edukacji skierowany jest na zarządzanie oświatą i działania dotyczące kadry kierowniczej – dyrektorów przedszkoli, szkół i placówek prowadzonych przez GMT.

Oczekuje się, że dyrektor będzie wypełniał rolę lidera, za którym podążać będą inni a czasami animatora podpowiadającego kierunki wybieranej drogi w realizacji celów. To także przywódca, który będzie miał wpływ na innych w celu osiągnięcia przyjętych celów. To przywódca,

który prowadzi ludzi tak, aby mieli poczucie sprawstwa i możliwości uczestniczenia w podejmowaniu decyzji. Warto zadać pytanie, czy poszukiwać jeszcze innych ról, jak na przykład pojawiający się „sędzia pokoju” - wskazany przez prof. A. Nalaskowskiego w książce *Szkoła Laboratorium*. Z perspektywy organu prowadzącego inną ważną i pożądaną rolą dyrektora jest rola menedżera. I choć z definicji wyżej wymienione role różnią się to oczekiwanie jest, by dyrektor potrafił te role łączyć. Model współczesnego dyrektora osadzonego w konkretnych przepisach prawa oświatowego, wskazuje na konieczność zaangażowania dyrektora w organizację pracy i finanse szkoły, którą zarządza. Środki finansowe niezbędne na podejmowane w szkole inicjatywy należy poszukiwać także w innych źródłach niż budżet gminy. Obecnie istnieje doskonała możliwość korzystania ze środków unijnych, programów rządowych czy propozycji innych podmiotów (np. organizacji pozarządowych, pracodawców). Wymaga to znajomości tematu a następnie konkretnych działań, skierowanych na realizację celów statutowych szkoły. Efektywność kadry kierowniczej zdeterminowana jest aktywnością, umiejętnością argumentowania, prowadzenia dialogu, negocjowania i komunikowania pozyskanych informacji. Czasami trzeba przyjąć częściowe rozwiązanie by uzyskać konsensus. Dyrektor powinien być nowoczesnym i skutecznym przywódcą, którego charakteryzuje umiejętność refleksji, dostrzegania potrzeby rozwoju, współpracy, otwartego na nowe wyzwania. W realizacji przypisanych obowiązków może liczyć na wsparcie organu prowadzącego. Do najczęściej proponowanych i wykorzystywanych form współpracy należą: spotkania w rejonach inspektorskich, praca w zespołach tematycznych, doskonalenie i doksztalcanie z dofinansowaniem z budżetu miasta, tworzenie sieci współpracy. Proponowane formy inspirują dyrektorów do zgłaszania własnych propozycji, w które włączają się inni dyrektorzy: kaskadowe szkolenia, opracowywanie dokumentów szkolnych, wspólne szkolenia rad pedagogicznych.

W celu efektywnego zarządzania oświatą i wspierania dyrektorów, wprowadzono nowe rozwiązania organizacyjne. Gmina Miasta Toruń w 2016 r. wdrożyła scentralizowaną obsługę finansowo – księgową (Toruńskie Centrum Usług Wspólnych) z wprowadzeniem narzędzi informatyczno-komunikacyjnych. Organizacja pracy szkół w tym arkusz organizacyjny odbywa się poprzez platformę v-edukacja, wprowadzono

dzienniki elektroniczne a od kilku lat nabór do szkół i przedszkoli odbywa się w formie elektronicznej. W 2017 r. po raz pierwszy wprowadzono nabór elektroniczny do placówek opiekuńczo-wychowawczych (Młodzieżowy Dom Kultury i Ognisko Pracy Pozaszkolnej „Dom Harcerza”).

Infrastruktura oświatowa

Toruńska oświata może poszczycić się różnorodną infrastrukturą dostosowaną do oczekiwań i potrzeb mieszkańców a także spełniającą warunki do realizacji statutowych zadań szkoły. Corocznie prowadzone są liczne remonty i modernizacje. Na uwagę zasługuje budowa nowych przedszkoli i szkół. W ciągu ostatnich kilku lat powstała Szkoła Podstawowa Nr 35, nowy budynek dla Przedszkola Miejskiego Nr 12, nowy budynek dla Przedszkola Miejskiego Nr 11, obecnie trwa budowa Przedszkola Miejskiego Nr 18, zaplanowano budowę 2 kolejnych szkół podstawowych. Liczne rozbudowy, między innymi nowoczesne warsztaty dla Zespołu Szkół Samochodowych, rozbudowa Przedszkola Miejskiego Nr 8, 15 i 17. Toruń jest miastem stawiającym na sport. Posiada profesjonalne obiekty sportowe na których odbywają się wydarzenia o znaczeniu lokalnym, krajowym i międzynarodowym. Z obiektów tych korzystają dzieci i uczniowie toruńskich przedszkoli i szkół. Wśród obiektów będących wizytówką miasta są: Motoarena, hala widowiskowo-sportowa, kryte lodowisko, 12 basenów, w tym 9 przyszkolnych i 1 odkryty, 24 boiska typu „Orlik”, w tym 16 przyszkolnych, boiska wielofunkcyjne, siłownie zewnętrzne, bieżnie, boiska do piłki plażowej. Jednym z ważnych osiągnięć było oddanie do użytku w 2016 r. obiektu Przystań Toruń (koszt inwestycji ok. 11 mln zł). Inwestycja została wsparta ze środków Funduszu Kultury Fizycznej Ministerstwa Sportu i Turystyki w wysokości 5 mln złotych, w ramach Programu inwestycji o szczególnym znaczeniu dla sportu. Decyzja władz miasta o jej realizacji była odpowiedzią na rosnące potrzeby treningowe i szkoleniowe w dyscyplinie olimpijskiej – wioślarstwie. Obiekt stał się bazą do przeprowadzania zajęć treningowych dla uczniów Szkoły Mistrzostwa Sportowego, działającej w ramach Zespołu Szkół Ogólnokształcących i Technicznych Nr 13 w Toruniu. Obecnie obiekt uważa się jako jeden z najnowocześniejszych tego typu obiektów w Polsce dostosowanych do prowadzenia specjalistycznego szkolenia w wioślarstwie. Rozwijana infrastruktura sportowa przyczynia

się do podejmowania przez dyrektorów inicjatyw w tworzeniu klas sportowych (łyżwiarstwo figurowe, hokej na lodzie, pływanie, koszykówka, siatkówka, piłka nożna, kolarstwo, wioślarstwo).

Dzięki bardzo dobrej infrastrukturze oświatowej i sportowej wzrosło zainteresowanie sportem w toruńskiej oświacie – rozpoczyna się już w przedszkolu i rozwijane jest we wszystkich jednostkach oświatowych. Do przedszkolaków skierowane zostały w 2017 r. dodatkowe zajęcia z elementami piłki nożnej, finansowane z budżetu miasta. W szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych funkcjonują oddziały sportowe. W roku szkolnym 2017/2018 uruchomiono dodatkowo w SP Nr 32 klasę sportową na poziomie klasy VII w dyscyplinie kolarstwa i wioślarstwa. Po ukończeniu tej szkoły uczniowie mogą kontynuować te dyscypliny w Szkole Mistrzostwa Sportowego. Motywacją do aktywności sportowej jest promowanie osiągnięć sportowych poprzez:

- stypendia sportowe dla szczególnie uzdolnionych zawodników, będących uczniami toruńskich szkół. Stypendia za wyniki sportowe mają na celu uhonorowanie finansowe najlepszych zawodników/uczniów. Są formą wyróżnienia dla zawodnika i trenera, motywują do stałego polepszania wyników sportowych,
- wyróżnienia i nagrody za wyniki sportowe mają na celu uhonorowanie finansowe najlepszych zawodników będących uczniami toruńskich szkół. Są formą wyróżnienia dla zawodnika i trenera, motywują do stałego polepszania wyników sportowych. Nagrody to przejaw szczególnej troski władz miasta o dalszy rozwój szczególnie uzdolnionych sportowców oraz zapewnienie coraz lepszych warunków szkoleniowych i bytowych w celu kontynuacji kariery sportowej. Miasto Toruń corocznie przeznaczają środki finansowe na realizację zajęć pozalekcyjnych sportowo-rekreacyjnych: Toruńska Akademia Siatkówki (zajęcia realizowane od 2015 r. w ramach współpracy GMT i Polskiego Związku Piłki Siatkowej), zajęcia sportowo-rekreacyjne realizowane we wszystkich szkołach prowadzonych przez GMT , umiem pływać (zajęcia realizowane od 2014 r. na mocy corocznie zawieranych porozumień z Kujawsko-Pomorskim Związkiem Pływackim). W zajęciach sportowo-rekreacyjnych uczestniczy corocznie ok. 7500 uczestników.

Rozwój edukacji przedszkolnej

W strategii rozwoju edukacji wskazano jeden ze wskaźników wzrostu upowszechnienia wychowania przedszkolnego w roku docelowym czyli 2023 na poziomie 90%, co związane jest ze zwiększaniem corocznie miejsc dla przedszkolaków. Obecnie w roku 2017/2018 wskaźnik wynosi ponad 90%. W ciągu ostatnich kilku lat Gmina Miasta Toruń podjęła szereg działań w celu zwiększenia liczby miejsc w przedszkolach publicznych i w oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych. W roku 2013 rozbudowano Przedszkole Miejskie Nr 12, zwiększając liczbę miejsc o 150. W roku 2016 rozbudowano Przedszkole Miejskie Nr 5 zwiększając liczbę miejsc o 100. W roku szk. 2016/2017 zwiększono liczbę oddziałów całodziennych w szkołach podstawowych dla dzieci 3 i 4-letnich. W kilkunastu placówkach znaleziono możliwość zaadaptowania posiadanych pomieszczeń na nowe oddziały przedszkolne po ich wyremontowaniu i wyposażeniu. Zagospodarowano puste lokale np. po mieszkaniach funkcjonujących w zasobach przedszkoli. W sumie w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych liczbę miejsc zwiększono łącznie o 594. W roku szkolnym 2016/2017 przyjęto wszystkie chętne trzylatki mimo, że gmina takiego obowiązku nie miała, upowszechnienie wychowania przedszkolnego wśród trzylatków wyniosło 83%.

Na rok szkolny 2017/2018 w przedszkolach publicznych i oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych przygotowano 4 500 miejsc. Rozbudowano i zmodernizowano 3 przedszkola miejskie zwiększając liczbę miejsc o 225 (PM Nr 15 – 50 miejsc, PM Nr 11 – 125, PM Nr 8 – 50 miejsc). Sukcesywne zwiększanie liczby miejsc przedszkolnych powoduje zatrudnianie coraz większej liczby nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Takie rozwiązanie skutkuje ochroną miejsc pracy dla nauczycieli I etapu edukacyjnego, zwłaszcza w roku szk. 2016/2017, gdy byli oni zagrożeni utratą pracy w wyniku zmian w systemie oświaty (pozostanie sześciolatków w edukacji przedszkolnej).

GMT inwestuje w edukację najmłodszych przeznaczając środki finansowe na zajęcia dodatkowe. Dzieciom 5 i 6-letnich organizuje się zajęcia dodatkowe poza podstawą programową w wymiarze 2 godz. tygodniowo na dziecko, dzieciom 3 i 4-letnim w wymiarze 1 godz. tygodniowo na dziecko. Ponadto dla dzieci starszych (5-6-letnich) organizowane są zajęciami ukierunkowane na promowanie zdrowego stylu życia – piłka

nożna. Od 15 lat GMT współpracuje ze Stowarzyszeniem Edukacji Przedszkolnej „Inicjatywa i Twórczość” promując w różnych formach wychowanie przedszkolne, między innymi współorganizując Ogólnopolski Dzień Przedszkolaka i Kongres Edukacji Przedszkolnej. Miasto rozpoczęło także projekt europejski związany ze zwiększeniem liczby miejsc w przedszkolach pt. Toruńskie przedszkolaki – kreatywne dzieciaki”. W ramach projektu nastąpi wyposażenie przedszkoli w nowoczesne pomoce dydaktyczne do integracji sensorycznej, zajęcia dodatkowe dla przedszkolaków, doskonalenie nauczycieli.

Podsumowanie

Rozwój toruńskiej oświaty i jej sukcesy to wypadkowa wielu czynników do których należy zaliczyć:

- a) dokumenty strategiczne określające kierunki rozwoju miasta i edukacji opracowane na podstawie konsultacji społecznych,
- b) decyzje władz miasta (Prezydenta Miasta Torunia i Rady Miasta Torunia) nastawione na utrzymanie jak najlepszych warunków do nauki (baza lokalowa i dydaktyczna),
- c) zaangażowanie i podejmowanie inicjatyw przez dyrektorów jednostek oświatowych na podstawie rzetelnych diagnoz i włączenie w ich realizację całą społeczność szkolną, pełnienie przez nich roli skutecznych liderów,
- d) wspieranie i motywowanie uczniów i nauczycieli (nagrody i stypendia Prezydenta Miasta Torunia, dofinansowanie form doskonalenia i doksztalcania dla nauczycieli, rozwój Toruńskiego Ośrodka Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli, promowanie ich sukcesów),
- e) partycypacja mieszkańców Torunia w działaniach na rzecz rozwoju miasta.

Podsumowując „warunkiem sine qua non sukcesu jest współpraca” i dzięki temu Toruń odnosi liczne sukcesy w różnych obszarach życia społecznego. Za efektywne, innowacyjne, nowatorskie oraz znaczące działania społeczne w lokalnej polityce edukacyjnej i zarządzania oświatą Gmina Miasta Toruń uhonorowana została Certyfikatem „Samorządowego Lidera Edukacji” i Nadzwyczajnym Wyróżnieniem „Primus” – przyznawanymi przez Fundację Rozwoju Edukacji i Szkolnictwa Wyższego oraz Agencję PRC.

Bibliografia

Strategia Rozwoju Miasta Torunia do roku 2020 (), Urząd Miasta Torunia – Wydział Rozwoju i Programowania Europejskiego, Toruń.

Strategia Rozwoju Edukacji Miasta Torunia na lata 2016-2023,(2016), Urząd Miasta Torunia – Wydział Edukacji, Toruń.

Mazurkiewicz G. (2011) *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Nalaskowski A. (2017) *Szkoła Laboratorium*, Impuls, ORE, Kraków – Warszawa.