

4\_2019

KWARTALNIK 2019, 4(151)

ISSN 0239-6858

INDEKS 357278

cena 13,00 zł (w tym 8% VAT)

# KWARTALNIK NAUKOWY EDUKACJA

**4\_2019**

KWARTALNIK 2019, 4(151)

KWARTALNIK NAUKOWY  
**EDUKACJA**

Redakcja kwartalnika

# EDUKACJA

Redaktor naczelna

MAŁGORZATA SEKUŁOWICZ

Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁOŃ-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

BEATA JACHIMCZAK (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradownictwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Redakcja i korekta

MAŁGORZATA STEPUCH, KATARZYNA KRYSZTOFIAK (język polski)

BARBARA PRZYBYLSKA (język angielski)

Sekretarz redakcji

KATARZYNA KRYSZTOFIAK

Redaktor statystyczny

JACEK HAMAN

Rada naukowa

MARIA BUJNOWSKA-FEDAK (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

AMRITA CHATURVEDI (Saint Louis University, Kashi School)

DARIUSZ DOLIŃSKI (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

HENRYK DOMAŃSKI (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

VLATKA DOMOVIĆ (University of Zagreb)

BARBARA KLIMEK (Arizona State University)

MAREK KONOPCZYŃSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

BEATRICE M. LATAVIETZ (Wichita State University)

ELGRID MESSNER (University College of Teacher Education Styria)

JEAN PATTERSON (Wichita State University)

MOJCA PEČEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

© INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH Warszawa 2020

Kwartalnik EDUKACJA

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. 508 983 041

e-mail: [kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl](mailto:kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl)

# Spis treści

- 5 Słowo wstępne
- 7 MATEUSZ WASYLEWSKI  
The impact of research waste on the scientific validity and integrity of clinical trials
- 22 KAROLINA MUDEŁO-GŁĄGOLSKA  
Czy pasja męczy? Podstawowe potrzeby psychologiczne jako mediator związku pasji pracy i zmęczenia przewlekłego nauczycieli
- 38 LIDIA PAWLUSIŃSKA  
Metoda symulacji w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji
- 50 ANNA BŁASZCZAK  
Inteligencja i sumienność jako predyktory sukcesów maturalnych. Kiedy ciężka praca liczy się bardziej niż bycie byстрыm?
- 66 DOROTA RÓŻAŃSKA, KRYSZYNA GÓRNIAK  
Zachowania prozdrowotne dziewcząt z wybranych szkół bialskich w kontekście obowiązku realizacji założeń edukacji zdrowotnej
- 83 LUDWIK DOBRZYŃSKI, MARTYNA GĄSOWSKA, MAREK KIREJCZYK, EWA DROSTE, ARTUR SKWAREK  
Edukacja jądrowa w szkole – problemy uczniów i nauczycieli z perspektywy Działu Edukacji i Szkoleń Narodowego Centrum Badań Jądrowych
- 91 MICHAŁ HNATIUK  
Wpływ czynników technologiczno-informacyjnych na efektywność kształcenia w Polsce
- 105 AGNIESZKA ANIELSKA  
Publiczne uczelnie zawodowe szansą na regionalne centra edukacji całonizciovwej? Analiza potencjału

- 123 MIŁOSZ WAWRZYNIEC ROMANIUK, JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA  
Żeglarstwo morskie w oczach młodzieży – wyobrażenia, obawy i oczekiwania
- 139 ANNA GULCZYŃSKA  
Zastosowanie techniki eksternalizacji w systemowej terapii dziecka doświadczającego lęku
- 157 DOMINIKA WIŚNIEWSKA  
Dziecko słyszące rodziców niesłyszących. Kontekst rozwojowy, możliwości wspierania
- 166 IZABELA KRASIEJKO  
Refleksyjna edukacja studentów kierunku pedagogika w zakresie metodycznego działania asystenta rodziny
- 183 PAWEŁ SZYMBORSKI, EMILIA SOBÓL, TOMASZ KASPRZAK, KAMIŁA HERNIK,  
MAGDALENA DYBAŚ-STRONKOWSKA, MICHAŁ STEMPIEŃ  
Doskonalenie procesów z użyciem cyklu PDSA. Przykład naboru podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji
- 197 O autorach

## Słowo wstępne

Chyba nigdy dotąd nie stawiano przed edukacją tak różnorodnych wymagań. Rozumiana jako całościowy proces obejmuje dziś zakres zagadnień, który ma między innymi umożliwić spójne konstruowanie obrazu świata, rozumienie zjawisk i mechanizmów nim rządzących, umiejętność uczenia się i wyszukiwania wiarygodnych informacji, podnoszenie zdobytych kwalifikacji, a także ich zmianę w zależności od potrzeb, i wreszcie nabywanie kompetencji pozwalających funkcjonować w skomplikowanym obszarze relacji społecznych. Podjęliśmy próbę takiego dobrania tekstów, które prezentują zarówno perspektywę naukową, jak i praktyczną, dając wkład do dyskusji o zadaniach stojących przed szeroko rozumianą edukacją i jej badaczami.

Otwieramy wydanie artykułem Mateusza Wasylewskiego *The impact of research waste on the scientific validity and integrity of clinical trials* podejmujący temat zasad prowadzenia badań naukowych na przykładzie badań klinicznych. Autor wskazuje konsekwencje bioetyczne marnotrawstwa badawczego oraz proponuje rozwiązania mające służyć jego zminimalizowaniu.

Grupę tekstów oscylujących wokół praktyki szkolnej rozpoczyna artykuł o zależnościach pomiędzy stosunkiem do pracy nauczycielskiej a przewlekłym zmęczeniem pt. *Czy pasja mężczy? Podstawowe potrzeby psychologiczne jako mediator związku pasji pracy i zmęczenia przewlekłego nauczycieli* Karoliny Mudło-Głagolskiej. Autorka przeprowadziła badania grupy prawie 400 nauczycieli reprezentujących różne poziomy nauczania. W artykule przedstawia ich wyniki. Lidia Pawlusińska w tekście zatytułowanym *Metoda symulacji w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji* pisze o wspomaganiu nauczania matematyki na wczesnym etapie nauczania, prezentując metodę umożliwiającą odchodzić od tradycyjnego modelu nauczania na rzecz refleksyjnej i weryfikującej dotychczasowe, nie zawsze dobre doświadczenia.

Z kolei Anna Błaszczak analizuje wybrane czynniki wpływające na wynik egzaminu maturalnego uczniów realizujących program matury międzynarodowej, prezentując je w artykule *Inteligencja i sumienność jako predyktory sukcesów maturalnych. Kiedy ciężka praca liczy się bardziej niż bycie bystrym?* Naukowszynie z AWF w Białej Podlaskiej Dorota Różańska i Krystyna Górniak w opracowaniu *Zachowania prozdrowotne dziewcząt z wybranych szkół białskich w kontekście obowiązku realizacji założeń edukacji zdrowotnej* przedstawiają wyniki badań, których celem było między innymi sprawdzenie, na ile skutecznie szkoły wywiązują się z obowiązku edukacji zdrowotnej i promowania zdrowego stylu życia. Zespół autorów – Ludwik Dobrzyński, Martyna Gąsowska, Marek Kirejczyk, Ewa Droste i Artur Skwarek – dzieli się doświadczeniami na temat nauczania fizyki na podstawie wieloletnich obserwacji uczniów i nauczycieli odwiedzających NCBJ. W tekście *Edukacja jądrowa w szkole – problemy uczniów i nauczycieli z perspektywy Działu Edukacji i Szkoleń Narodowego Centrum Badań Jądrowych* proponują też rozwiązania trudności, z którymi zmagają się w tym zakresie polskie szkoły. W podobnym nurcie utrzymany jest artykuł Michała Hnatiuka *Wpływ czynników technologiczno-informacyjnych na efektywność kształcenia w Polsce*. Oprócz wpływu prezentowanych czynników na skuteczność edukacji i wynikających z nich korzyści, autor wskazuje też pojawiające się zagrożenia z nimi związane.

Agnieszka Anielska – autorka artykułu *Publiczne uczelnie zawodowe szansą na regionalne centra edukacji całonocnej? Analiza potencjału* – zwraca się z kolei w kierunku kształcenia zawodowego i analizuje, w jaki sposób zawodowe szkoły wyższe mogą poszerzać ofertę kształcenia dorosłych. Aby dopełnić spectrum tematów „szkolnych” w artykule *Żeglarstwo morskie w oczach młodzieży – wyobrażenia, obawy i oczekiwania w stosunku do rejsu żaglowcem szkolnym* Łukasz Romaniuk i Joanna Łukasiewicz-Wieleba omawiają badania przeprowadzone wśród młodzieży w wieku od 12 do 19 lat.

Czytelnikom szukającym wsparcia w pracy z uczniami z problemami adaptacyjnymi, proponujemy artykuły Anny Gulczyńskiej i Dominiki Wiśniewskiej. Pierwsza z autorek w opracowaniu pt. *Zastosowanie techniki eksternalizacji w systemowej terapii dziecka doświadczającego lęku* postawiła sobie za cel przedstawienie informacji teoretycznych dotyczących prowadzenia terapii rodzinnej oraz zawarła wskazówki do wykorzystania jej w praktyce. Druga w tekście *Dziecko słyszące rodziców niesłyszących kontekst rozwojowy, możliwości wspierania* wskazuje na specyficzną sytuację dzieci wychowywanych przez rodziców Głuchych. Badaczka nie tylko zwraca uwagę na ich problemy, ale też pokazuje szanse, które ta sytuacja stwarza. Tematykę psychospołeczną uzupełnia artykuł Izabeli Krasiejko *Refleksyjna edukacja studentów kierunku pedagogika w zakresie metodycznego działania asystenta rodziny* podejmujący kwestie kształcenia pracowników służb społecznych. Przewyciężanie stereotypów i otwarta postawa w obserwacji środowiska rodzinnego to tylko niektóre postulaty proponowane przez naukowczynię.

Wydanie kończymy sprawozdaniem *Doskonalenie procesów z użyciem cyklu PDSA. Przykład naboru podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji* autorstwa Pawła Szymborskiego, Kamili Hernik, Emilii Sobol, Magdaleny Dybaś-Stronkowskiej i Tomasza Kasprzaka z Instytutu Badań Edukacyjnych. Zajmują się oni udoskonalaniem metody wyłaniania podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości w ramach ZSK.

Zapraszamy do lektury.

Redakcja

# The impact of research waste on the scientific validity and integrity of clinical trials<sup>1</sup>

MATEUSZ WASYLEWSKI\*

Zakład Filozofii i Bioetyki, Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum, Kraków, Polska

Despite advancements in medicine and research methodology as well as enormous financial investments, many clinical trials do not provide the expected results, which is to deliver new, safe and effective drugs on the market. While this may stem from the poor performance of the tested treatment, many failures in clinical trials may be due to flaws in their design, conduct, and data analysis. Together with misconduct, non-reporting, and publication bias, this amounts to research waste that has a negative impact on the scientific validity and integrity of clinical trials. These flaws may endanger the wellbeing of trial participants. This article provides an overview of different sources of research waste in clinical trials, with a special focus on early phase trials that enrol paediatric participants. Finally, hallmarks of wasteful trials identifiable at the stage of Ethics Committee assessment are discussed. The article proposes solutions that may reduce the negative effects of research waste, strengthening the scientific validity and integrity of new clinical trials.

**KEYWORDS:** bioethics, early-phase clinical trials, pediatric participants, scientific validity and integrity, social value.

## 1. Background

Clinical trials that enrol human subjects are essential for continued progress in medicine as they allow for the development of new therapies. Conducting biomedical and clinical trials is associated with enormous costs – the annual global spending on biomedical research reached US\$ 240 billion in 2010 (Chalmers et al., 2014). Many trials, however, do not provide the expected results and do not meet their primary aim, which is to bring new, safe and effective drugs to market. The development of any pharmaceutical agents intended for human use involves undertaking clinical trials. These are generally divided into phases from 1 to 4. The initial phase 1 trials are designed to estimate tolerability, pharmacokinetics and pharmacodynamics of a potential drug candidate. This typically involves testing the bioavailability and distribution of a substance in the body, as well as finding the maximum

---

<sup>1</sup> This article was supported by the project “Ethics of biomedical research with children. Risk, benefits and participants’ rights” (UMO-2015/18/E/HS1/00354), conducted at Jagiellonian University Medical College, funded by The National Science Center.

\*E-mail: [mateusz.wasylewski@doctoral.uj.edu.pl](mailto:mateusz.wasylewski@doctoral.uj.edu.pl)

ORCID: 0000-0001-9523-8254

© Instytut Badań Edukacyjnych



tolerated dose that is appropriate for further testing and ultimate use in clinical practice. Some phase 1 trials are called “first-in-human” as they are the first instance of the tested substance being used in human beings. They also most commonly involve healthy volunteers but when the tested treatment is particularly toxic, they may involve actual sick patients. This is true, for example, in the case of phase 1 trials in oncology. Later phase 2 and 3 trials, on the other hand, are intended to be confirmatory in nature. They are generally larger, longer and include the “target population” – patients similar to those who would be using the investigational drug in the future. These trials test the safety and effectiveness of the treatment used in the way it would be in clinical practice. Sometimes Phase 4 trials are performed after a pharmaceutical agent has obtained marketing authorization – they intend to provide “real-world” data on its use in a clinical setting (European Medicines Agency, 1998).

There seems to be a high rate of attrition during the process of clinical development. It has been estimated that approximately 90% of potential drugs that enter early stages of development are not ultimately approved for human use (DiMasi, Grabowski, and Hansen, 2016; Hay et al., 2014; London and Kimmelman, 2015). A recent systematic review looked at phase 1 paediatric cancer trials. The review shows that only 5% of trials led to drugs being registered for paediatric use in cancer therapy (Wasylewski et al., 2020). The average likelihood of approval for a substance that has reached phase 3 of clinical trials is around 50%, even less in such fields as neurology or oncology. Even approved therapies often offer only minor improvement in efficacy and safety when compared to already existing treatment (Hey and Kimmelman, 2015). While many failures in clinical trials are due to poor performance of the tested treatment itself, some trials fail or their results are unusable due to various avoidable flaws and shortcomings in their design, conduct and data analysis. This can be further compounded by other factors, such as misconduct, lack of proper oversight as well as publication bias and non-reporting of trial results. All these factors are now being collectively labelled as “research waste” (Chalmers et al., 2014; Chalmers and Glasziou, 2009; Chan et al., 2014; Ioannidis et al., 2014; Salman et al., 2014). Despite enormous advancements in the methodology of clinical trials, research waste remains a pressing issue for international bioethics. This is not only a case of inefficient research – many participants enrol in trials hoping that their involvement will help advance biomedical science. Trials that are badly designed, conducted and reported may prevent reaching that goal, therefore making it a serious breach of public trust, as well as research ethics (Zarin, Goodman, and Kimmelman, 2019). To be considered ethical, clinical research needs to conform with the principles of scientific validity and integrity. Scientifically valid research must adhere to rigorous methodology – research that is scientifically unsound is considered unethical, as it may expose patients to risk without generating meaningful results, benefits or knowledge (Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS), 2016; Emanuel, Wendler, and Grady, 2000). Similarly, integrity of research means that it is conducted accurately and efficiently, while the results are interpreted honestly and without any bias (University of Bath, 2019; U.S. Department of Health and Human Services National Institutes of Health, 2019). The occurrence of research waste is contrary to those principles. This means that the scientific reliability and integrity of research must be constantly improved in order to ensure that trials have the greatest possible impact on medical knowledge and trial participants are protected from avoidable harm. The following article provides an overview of different sources of research waste in clinical trials with human subjects. It also describes the features of proposed research that should be considered in order to minimize research waste and increase the social value of new clinical trials.

## 2. Research waste in clinical trials

Research waste can occur at every stage of a clinical trial, from its inception and design, all the way through implementation and reporting. In an article published in 2009 in *Lancet*, Chalmers and Glasziou pointed out that the most prominent sources of waste are: irrelevant research questions, inappropriate design and methodology or a research report that is either biased or unavailable (Chalmers and Glasziou, 2009). They also estimate that the cumulative effects of those errors lead to wasting about 85% of total research investment (Chalmers and Glasziou, 2009). The issue of research waste was further elaborated in a special issue of *Lancet* in 2014, where several researchers described various factors that contribute to waste (Chalmers et al., 2014; Chan et al., 2014; Glasziou et al., 2014; Ioannidis et al., 2014; Salman et al., 2014). Since then, other authors have also been providing their views on the issue. Zarin et al., for example, define features that make trials uninformative and therefore wasteful (Zarin et al., 2019). Such trials cannot achieve their broad objective, which is the advancement of medical science. Zarin and colleagues identify certain features that any given trial needs to have if it hopes to be informative:

- scientific, medical or policy importance – hypothesis addressing an important and unresolved question;
- adequate design that makes the trial likely to provide meaningful results;
- feasibility – reasonable anticipation that the study could recruit enough participants to provide informative results;
- integrity – the trial is performed and the results are analyzed in a scientifically valid manner;
- the study is likely to report its results in a timely manner, completely and accurately (Zarin et al., 2019).

Every type of clinical or pre-clinical biomedical research is susceptible to these kinds of errors, but early phase clinical trials (such as phase 1 and 2) are especially vulnerable given their first-in-human and exploratory nature. Their underlying rationale not yet fully developed, they may be prone to waste-generating errors in design and methodology. It should be noted that research waste can also occur in non-commercial trials, e.g. academic or investigator-initiated trials. These may be both interventional and non-interventional trials – the latter ones may be especially susceptible to waste-generating factors. For example, in Poland, non-interventional (or observational) trials are not required by law to be scrutinized by independent review bodies, such as Ethics Committees<sup>2</sup> (Ustawa o Zawodach Lekarzy i Lekarzy Dentystów, 1996), leaving them open to potential errors and biases. An independent review of observational studies is, however, recommended by international guidelines (World Medical Association Declaration of Helsinki, 2013; CIOMS 2016). This article focuses on research waste in commercial clinical trials, which are mainly focused on the development of new drugs or interventions. The issues specific to non-commercial trials are not discussed in detail, many of them, however, remain relevant.

Research waste is fast becoming a huge ethical concern. On the most basic level, it undermines the spirit of informed consent – a crucial requirement of all interventional studies that

---

<sup>2</sup> These panels or boards are tasked with reviewing and approving proposed biomedical research, including clinical trials. In the European setting, they are known as Ethics Committees (in Polish: *Komisje Bioetyczne*), in the USA, they are called Institutional Review Boards

involve human subjects (Czarkowski and Różyńska, 2008). When patients and volunteers agree to participate in trials, part of their motivation may be to contribute to medical progress. However, in the case of wasteful, uninformative trials, achieving this goal may be unlikely. Additionally, when patients enrol in a trial, they are not only subject to potential clinical benefit that might come from these unproven interventions, they are also at risk of unexpected adverse reactions. The same methodological and design factors that contribute to unreliable or unusable trial results may lead to lethal consequences for trial participants. Such was the case of a phase 1 trial of BIA-10-2474 (Wasylewski, 2017). This first-in-human trial enrolled healthy volunteers and was designed to test the pharmacokinetics of increasing doses of a substance that would be a potential drug in the treatment of various conditions. One of the subjects died due to adverse reactions to the tested compound, four others experienced serious neurological impairment. In the aftermath of this crisis, it became apparent that the trial itself was badly designed. The dose intervals tested in the trial were too wide, thus allowing for adverse reactions to manifest themselves unexpectedly and with full severity in the higher dose ranges, while they were non-apparent in lower dosages. It also appears that BIA-10-2474 was administered to every volunteer simultaneously. While giving the substance to one patient at a time would probably not have saved the life of the first participant, it would have ensured that the four subsequent patients would not have suffered from adverse reactions. The trial could have simply been stopped before more patients were administered the drug. Such an approach is called sentinel dosing. Furthermore, it is possible that the phase 1 trial in question should not have started at all, as the sponsor had reports of fatal toxicity from previous preclinical animal trials. It is unclear if or why the trial sponsor chose to disregard those data (Butler and Callaway, 2016; Fitzgerald, 2016). As evidenced by the BIA-10-2474 example, avoidable flaws and shortcomings in trial design and reporting increase the risk for patients currently undergoing trials. The occurrence of publication bias (i.e. not reporting some or all of completed clinical research) does the same for future patients. This was the case of another phase 1 trial, this time for a compound called TGN 1412. It led to a spectacular failure during first-in-human trials, which could have been prevented if relevant data from previous preclinical trials were available. Those trials had been previously conducted, but their lacklustre results went unpublished for many years and only became available after the tragic TGN incident (St. Clair, 2008). It is interesting to note that the case of the TGN trial led the European Medicines Agency to formulate guidelines for first-in-human and early clinical trials. These guidelines were revised in 2017 to give guidance on the aforementioned sentinel dosing, as well as on staggering subjects – a practice of maintaining a specified follow-up interval between the administration of a product to one subject or group of subjects and the administration to the next subject or group (Breithaupt-Grögler et al., 2019; European Medicines Agency, 2017).

### **2.1. Research waste in paediatric clinical trials**

As covered in the previous paragraph, the consequences of research waste may be especially dire when a trial involves human subjects. There is consensus that trial participants always need to be protected from harm. This led to the formulation of regulations and recommendations to ensure that clinical research either poses only minimal risk for its subjects or offers them some form of direct benefit. If the risk cannot be sufficiently minimized, it has to be at least outweighed by direct or indirect benefit that comes from the study (Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS), 2016; European Parliament and Council, 2014; Food and Drug Administration, 2019; World Medical Association Declaration of Helsinki,

2013). When a certain population of trial participants is considered particularly vulnerable, additional safeguards are put in place to ensure their well-being. This is true, for example, in the case of children that take part in clinical trials (Food and Drug Administration, 2019).

Even despite strict regulation and assessment associated with paediatric clinical trials, they are prone to the same waste generating factors as adult trials. A systematic review from 2016 assessed treatment response in a cohort of paired phase 1 and 2 paediatric oncology trials. It showed that many phase 2 in this field are started despite the fact that previous phase 1 trials showed little scientific reason to do so. The researchers found that 13 out of 35 analysed phase 2 studies were undertaken despite the objective response rate of 0% in a previous phase 1 trial. Only one of those phase 2 trials had what was judged to be a “positive conclusion”. None exceeded the objective response rate of 15% (Yeh, Huang, and Cohen, 2016).

Another possible indicator of research waste in phase 1 clinical trials may be the inclusion of many different types of cancer in one study. The underlying rationale could be that researchers hoped that the treatment would prove effective in at least some of the included malignancies. This may mean that trials which cast a wider net and enrol patients with different types of malignancies generally involve less researched and developed drugs. In turn, this means the overall response to treatment in those trials would be lower than in trials that test one or few malignancies. A 2018 systematic review of paediatric phase 1 cancer trials found that most of them (62.9%) studied more than four types of malignancies, with only 12.4% of the trials studying only one malignancy. Further analysis showed that patients in trials testing fewer types of malignancies were more likely to have a response to treatment. The rate of objective response observed in trials testing up to three malignancies at the same time was approximately 15%, while in trials with four or more different malignancies, it was around 3% (Waligora et al., 2018). This may mean that there is a need to better assess whether the trial hypothesis is robust enough – adequately researched and based on animal and tissue models. Performing trials without a strong biological rationale – especially in paediatric oncology – seems inefficient. Another issue found by the review was the low quality of reporting, specifically for toxicity data. For example, in more than 58% of the studies, there was no explicit information about treatment related deaths (Waligora et al., 2018). Similar problems have been reported for paediatric studies elsewhere (Pica and Bourgeois, 2016). It seems that despite rigorous regulations and scrutiny from Ethics Committees, a lot of paediatric research based on flawed rationale is being performed.

### **3. The impact of waste on the social value of clinical trials**

Most regulations and recommendations recognize that apart from providing some form of direct benefit for the participant, clinical trials should be able to benefit a wider population of current and future patients. This benefit is called “the social value” (Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS, 2016; Habets, van Delden, and Bredenoord, 2014; Wendler and Rid, 2017). There is a general understanding that this value is the potential for generating and collecting data that may be used to improve health, although to date several sources have proposed their own systems of defining and quantifying social value in different types of clinical research (Casarett, Karlawish, and Moreno, 2002; Kimmelman, 2009). The CIOMS guidelines, for example, recognize that the social value of a study (the importance of the information a study can produce) is different from its scientific value – the ability to produce reliable and valid data. The guidelines agree that the requirement of being able to provide social

value together with a favourable risk/benefit balance is an essential prerequisite of any clinical trial involving humans. To satisfy that requirement, all the parties involved in clinical trials must ensure that such studies are “scientifically sound, build on an adequate prior knowledge base, and are likely to generate valuable information” (CIOMS, 2016). The importance of providing social value is even higher in early clinical trials (such as phase 1 or 1/2). These studies usually do not aim to inform clinical practice directly. Their usual goals and methodology (testing toxicity, pharmacokinetics and pharmacodynamics, mainly in healthy volunteers) often do not offer any prospect of realistic benefit to participants.

The social value of any given study may be diminished by an accumulation of factors that lead to research waste. Errors in rationale, design and implementation of a trial may lower its potential value, making otherwise promising drug candidates fall out of the development pipeline – substances that in different circumstances could yield favourable results. This is especially relevant at early stages of clinical development, where the rate of failure is the highest. Making it even higher by allowing bad trials to proceed is financially unviable and puts participants and patients at risk. The potential social value of a trial may also be completely negated by unavailable results. If the medical and scientific community cannot access the results of a trial – be they positive or negative – such a trial has no chance of influencing biomedical research or clinical practice in any way.

#### **4. How to minimize research waste and increase its social value?**

The responsibility of approving planned clinical trials rests upon the Ethics Committees. In many countries, especially in the European Union, this responsibility is shared with specialized national entities: competent authorities tasked with the assessment and monitoring of clinical trials, as detailed in the upcoming regulation (European Parliament and Council, 2001, 2014). This approval is mainly done by checking whether the risk/benefit ratio meets the minimal requirements, and patients or volunteers are adequately informed before giving consent to participate in a trial (Clapp, Gleason, and Joffe, 2017). While this is admittedly of high importance, it could also be argued that another objective of an Ethics Committee should be to single out the most promising studies and to prioritize them. Thereby, the committee could ensure that only scientifically and ethically sound trials are being approved and performed. There are several aspects of clinical trial design and reporting that are crucial for minimizing research waste and increasing the future value of a study. They are highlighted and discussed further on.

##### **4.1. Are there high quality preclinical data?**

In 2018, a review investigated brochures presented for the ethics review of phase 1 and 2 trials to assess the quality of preclinical data used in the analysis of probable risk/benefit ratio in human trials. It showed that the majority of those investigator brochures lacked sufficient evidence from preclinical studies (Wieschowski et al., 2018). Preclinical data are key for the appropriate design of an early clinical trial. Full and credible information from preclinical research is in many cases the only source of information about a tested drug and helps to maximize both a more favourable risk/benefit balance in clinical trials and the social benefit (Vassal et al., 2013). The trials that are designed based on a detailed review of preclinical data are more likely to be valuable, and therefore should be prioritized in bioethical assessment.

While undertaking their assessment, Ethics Committees should therefore prioritize the studies that are clearly based on a detailed review of preclinical data as potentially more valuable.

#### **4.2. In the case of pediatric trials – are high quality data available from previous clinical trials with adults?**

There is a regulatory push to include children in drug development as much as possible. For example, this is evidenced by recommendations for cancer paediatric clinical trials made by the American Food and Drug Administration (Food and Drug Administration, 2020). The adoption of Paediatric Investigation Plans by the European Medicines Agency has a similar aim – to ensure sufficient data to make informed treatment-related decisions, thus accelerating the development of paediatric therapies and reducing off-label use (European Medicines Agency, 2018). It is certainly true that such an approach leads to more therapies being available for children and adolescents, but it can be argued that there is still a need for caution. While according to the aforementioned American recommendations, paediatric participants should be enrolled in adult trials, they specify that this should be done gradually, ideally in staggered cohorts. Also, the trial design should reflect additional measures, such as long-term follow-up of paediatric patients and monitoring for age-related differences in the therapy safety profile. Another approach is to wait for relevant data from adults before initiating any paediatric trials. Adult data, together with experience from preclinical studies are another important factor helping to ensure a more favourable risk/benefit balance in paediatric trials. For instance, establishing the maximum tolerated dose – the main aim of phase 1 cancer trials – in adults first can make paediatric phase 1 trials safer and more beneficial. This means that researchers and trial designers already have crucial information, and the adult maximum tolerated dose is a solid base for establishing a first dose in a paediatric trial. Obviously, this safeguard cannot be kept in child-specific diseases or in the case of high profile drugs, such as clofarabine. It was granted accelerated approval by the American Food and Drug Administration in December of 2004. It was the first to receive approval for paediatric use before adult use and was also the first new drug to be approved for paediatric use in leukaemia in more than a decade (Pui and Jeha, 2005).

#### **4.3. Is the study based on a strong research hypothesis?**

As outlined in paragraph 2.1., phase 1 trials testing more malignancy types at the same time may have a worse risk/benefit ratio than trials testing only one type of malignancy. Regulators should be cautious about trial designs that utilize this approach. Apart from testing a narrow therapeutic scope, another feature of a potentially valuable trial would be designing the cohorts based on strong evidence from previous clinical, pre-clinical, and basic research.

The ideal approach would be to do sample size calculations, which would ensure that the researchers know how many patients and dose levels are really needed to answer their research question. This, however, is problematic for early-phase clinical trials, such as phase 1 and 2. For most phase 1 studies, sample size calculation in a traditional sense is impossible. These are generally small trials that do not test efficacy, therefore no judgements on desired effect size can be made. Traditional sample size calculations may be feasible only in some selected phase 1 studies that are already enrolling the target population (not healthy volunteers), and testing preliminary efficacy outcomes, as is common for cancer phase 1 trials. While there is consensus that the standard methods used in phase 3 trials are not appropriate for early or pilot clinical trials, there is little agreement over which methods should be used, and there

has been some discussion on how to approach this issue (Stallard, 1998, 2011). For both phase 1 and phase 2 studies, a calculation that is based on size and power, as is typical for phase 3, may not be appropriate. Studies of earlier phases are more exploratory than confirmatory in nature, thus the use of Bayesian methods, specifically decision theory models, are proposed. Stallard explains that for phase 2, rather than focusing on estimation or hypothesis testing, it is appropriate to treat them as a problem in decision analysis and use gain functions. The aim should not be on how to reach the correct conclusion with low error rates, but what is the best course of action following the phase 2 study. He also outlines that the approach may be based on different outcomes studied in phase 2, such as the number of patients successfully treated or costs and the potential financial gains connected to the drug development programme (Stallard, 1998). It is, however, important to note that phase 1 and 2 are highly varied and the method that is most appropriate for a randomized phase 2 trial, which is to be a smaller version of the phase 3 trial that will follow (same objective, method of evaluating efficacy, and primary endpoint), may not be suitable for a small phase 1 trial in healthy volunteers. Regardless of the chosen approach to test the statistical robustness of a given study, it may prove beneficial to prioritize the approval of trials that employ such methods. When a trial has some statistical consideration factored into its design, one could suppose it is based on stronger reasoning. This strong reasoning would ensure that even if its participants are still subjected to higher than minimal risk, there is a greater chance that the study will provide valuable information.

#### **4.4. Has the trial protocol been registered?**

Other sources of waste, such as publication bias, cannot be easily assessed prospectively by review bodies. Always requiring prospective registration of trials in order for them to be eligible for assessment may be a good way of avoiding future publication bias. This would make more data (both positive and negative) available for value and risk assessment, driving biomedical research forward (London and Kimmelman, 2015). Although the idea of avoiding publication bias by the prospective registration of human studies is not new, and registries have been around for some time, registering a trial before it enrolls any participants is not always considered a prerequisite for its implementation or publication (Dickersin, 2003, 2012; International Committee of Medical Journal Editors, 2019). Registration in databases such as ClinicalTrials.gov or EudraCT is mandatory for applicable clinical trials using investigational medical products that are conducted in the USA or the European Union respectively, but such requirements are still not a worldwide practice (ClinicalTrials.gov, 2019; EudraCT, 2019). There are also some concerns about discrepancies between the ClinicalTrials.gov database of results (reporting of which is required for applicable clinical trials in the USA) and what is subsequently presented in a peer reviewed publication (Hartung et al., 2014).

In Europe, specific regulations require the summary of study results to be made publicly available in the EudraCT database within a year of study completion (European Parliament and Council, 2012, 2014). Unfortunately, a recent European Medicines Agency report found that approximately 32% of trials registered in the EudraCT database still lack results, and thus are not in compliance with the publication requirements (European Medicines Agency, 2019). What is interesting, commercial sponsors, such as companies, were publishing more results than non-commercial sponsors (i.e. academia, 77% vs 23% respectively). A recent cross-sectional analysis looked at interventional clinical trials registered in ClinicalTrials.gov, affiliated with at least one Polish academic medical centre (i.e. a medical university or an academic medical institution with clustered teaching hospital or hospitals), completed between 2009 and 2013.

When the academic medical centre was a “lead” facility (i.e. the trial could be considered non-commercial and Polish-based), the analysis showed that around 45% of registered trials were in compliance with the requirements – the results were posted in the database within 12 months and published as a journal article within 24 months of the primary study completion date (Strzebonska et al., 2020).

There have also been some non-government campaigns aimed at raising awareness of publication bias. The AllTrials campaign, for example, calls for all past and present clinical trials to be registered and their results reported as recommended by the Declaration of Helsinki (Pierson, 2017). Together with University of Oxford academics, AllTrials developed and launched an automated clinical trials tracker, which identifies ClinicalTrials.gov-registered studies that have not published results two years after the end of such a study. They found out that, as of November 2016, approximately 45% of trials conducted by major sponsors during the last decade still lacked results (All Trials Registered, All Results Reported, 2016). Other initiatives similar to the AllTrials campaign include the COMPare trials database, which focuses on the consistency of pre-specified and reported outcomes, and OpenTrials, which at its core is a community driven database of available clinical trials documentation (“EBM DataLab website,” 2019).

Furthermore, in a recent legal dispute between PTC Therapeutics International Ltd. and the European Medicines Agency, the European General Court stated in its judgement of 5 February 2018 that clinical study reports should not be considered confidential and should be available to the public in their entirety (“Judgment of the General Court (Second Chamber), Case T-718/15 of PTC Therapeutics International Ltd,” 2018). Such rulings may very well be bringing us closer to widespread public availability of essential clinical trial data. The problem of publication bias and under reporting of trials that are deemed unsatisfactory in any way may lead to disastrous outcomes, as evidenced by the TGN 1412 debacle described above (Goldacre, 2012). Prospective registration of the study protocol is also crucial for the future assessment of result quality. A 2016 systematic review of 20 paediatric trials found major discrepancies between clinical trial registry records and their published manuscripts. The trials selectively reported main outcomes (or failed to report them altogether), modified primary or secondary outcomes, contained discrepancies in sample size, failed to respect inclusion or exclusion criteria, or terminated early without justification (Rosati et al., 2016). Study sponsors often do not require study registration or reporting of results (Whitlock et al., 2019) and may even impose publication restrictions (Stretton et al., 2016). A trial that is committed to disseminating all its results from the start is more likely to provide value than the one that is not. Even though the reporting quality of the pre-specified outcomes cannot be assessed by Ethics Committees before the start of a study, pre-existing plans for sharing data (providing access to anonymous data on sharing platforms, plans for interim reporting, etc.) can be a hallmark of a valuable study. It is, of course, important to note that trial registration does not guarantee the timely dissemination of results by itself (Ross, Mulvey, Hines, Nissen, and Krumholz, 2009). It may, however, facilitate independent scrutiny by bioethicists and researchers, helping to identify red flags for future research.

#### **4.5. If the participant population is limited – should the trial in question be given priority?**

Other aspects of waste in paediatric clinical trials that should be considered in prospective committee assessment are recruitment feasibility and redundancy in research. This is especially evident in the case of paediatric oncology trials where the rarity of many



childhood cancers might make recruitment challenging. Even if paediatric phase 1 trials are carefully designed and planned, with relevant sample size calculations, they run the risk of competing with each other to recruit eligible participants from the same limited pool of patients. This competition may result in longer completion times or trials being terminated early, unable to recruit a sufficient number of participants. There is currently no centralized effort to actively manage this issue apart from the American Best Pharmaceuticals for Children Act, calling to develop an annual list of priority needs in paediatric research to help accelerate the development of the most promising drugs (Alfano et al., 2016). The review bodies would need to have access to such data to be able to prioritize the most valuable trials. In order to avoid the issue of redundancy in research that focuses on less pressing needs, they should also be able to ensure that the allocation of research resources favours conditions that are responsible for the greatest disease burden. A 2016 cross-sectional review of ClinicalTrials.gov records found that the number of paediatric trials performed in various conditions was only moderately correlated with the global disease burden (Bourgeois, Olson, Ioannidis, and Mandl, 2014).

## 5. Conclusion

While many failures in clinical trials are due to the poor performance of the tested treatment, they may also result from the cumulative effects of research waste. These effects may have profound consequences, both from financial and ethical standpoints. As outlined in this article, they may diminish the scientific and social value of a clinical trial – sometimes even leading to severe consequences or loss of life. There is a need to constantly evaluate clinical trials, starting from the planning stage, all the way to completion. Additional steps should be taken to minimize research waste by ensuring that studies are based on high quality data, have a strong research hypothesis and are fully committed to disseminate their results upon completion. There are several potential approaches ensuring that only the most valuable research gets approved by regulators and funded by sponsors.

Most hallmarks of research waste outlined above can be observed early. Therefore, the first of the proposed approaches may be to require more detailed evaluation from Ethics Committees or other reviewers/regulators. Broadening the scope of this assessment in such a way as to include prospective scrutiny of features of potential research waste would greatly benefit trial participants and future patients. However, doing it right would require extensive modifications to the existing system of approving new clinical research. Ethics Committees, with their current make-up and responsibilities, may be unable to provide detailed, informed, and meaningful opinions on clinical trial design, research methods and planned statistical methodology. For example in Poland, Ethics Committees currently provide assessment of the ethical issues, importance and feasibility of proposed research, but usually do not question the scientific merit of a trial beyond what is required for judging the risk/benefit ratio (Czarkowski, 2012). Apart from physicians, they include members of different professions, such as clergy, philosophers, lawyers, pharmacists and nurses. They, however, rarely include anyone else, as only these five professions are recommended in the legislature (Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, 1999; Czarkowski and Różanowski, 2009). It would be enormously beneficial to change these recommendations to encourage the inclusion of statisticians, health technology assessment specialists or other clinical trial specialists as full-time Committee members. This would ensure that these bodies

are truly competent in prospectively evaluating potential research waste and the social value of a given study. Appointing new, specialized Committees or creating parallel expert panels in the existing ones may help decrease the workload created by the proposed, more detailed evaluation.

Modifying or dismantling the existing network of Ethics Committees in order to improve their capabilities of assessing trials for potential research waste may, however, create entirely new problems. The specialization of Committees may require them to lose one of their core strengths, i.e. experts who are or were “trial practitioners”. They may not be specialized in clinical trial assessment, but have sufficient experience in the field, as required by Polish law (Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, 1999). Therefore, the second, alternative approach would be to place more responsibility on the researchers and research sponsors themselves. Pre-registration of research protocol, providing a detailed, systematic review of relevant literature or preparing a detail analysis plan may all be pre-requisites for a Committee assessment. Attaching such documents or checklists in the dossier submitted for approval may minimally strain the Committees, but the effort by researchers in including such material may increase the quality of the proposed trials.

In Europe, the upcoming regulation on clinical trials of medicinal products for human use may be a great opportunity to implement the changes proposed above. It will repeal the existing Directive 2001/20/EC, leaving much to be decided upon at the national level, for instance, issues relating to the ethical assessment of new clinical trials. However we approach the issue of research waste in the future, activities aimed at its reduction and increasing the social value of individual clinical trials should focus on implementing solutions that promote and strengthen the culture of scientific integrity in both the local and international academic communities.

### Acknowledgments

I am grateful to Marcin Waligóra for valuable suggestions and help during the preparation of this article. The author would also like to thank Maciej Polak for his consultations on sample size calculations, and Klara Laudańska for linguistic edits.

### Literature

- Alfano, C., Miller, K., Lenfestey, N., Ward, E., Abbott, R., Alteri, R. and Daniel, J. (2016). *Translating Discovery into Cures for Children with Cancer. Childhood Cancer Research Landscape Report*. Retrieved from: <https://www.cancer.org/content/dam/cancer-org/research/translating-discovery-into-cures-for-children-with-cancer-landscape-report.pdf>
- All Trials Registered, All Results Reported. (2016). *Launch of New Trials Tracker*. Retrieved from: <http://www.alltrials.net/news/trialstracker/>
- Bourgeois, F. T., Olson, K. L., Ioannidis, J. P. A. and Mandl, K. D. (2014). Association Between Pediatric Clinical Trials and Global Burden of Disease. *Pediatrics*, 133(1), 78–87. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2567>
- Breithaupt-Grögler, K., Hardman, T., de Hoon, J., Donazzolo, Y., Rottey, S., Sourgens, H. and Stringer, S. (2019). The New First-in-Human EMA Guideline: Disruptive or Constructive? Outcomes From the First EUFEMED Discussion Forum. *Frontiers in Pharmacology*, 10, 398. <https://doi.org/10.3389/fphar.2019.00398>
- Butler, D. and Callaway, E. (2016). Scientists in the dark after French clinical trial proves fatal. *Nature*, 529(7586), 263–264. <https://doi.org/10.1038/nature.2016.19189>
- Casarett, D. J., Karlawish, J. H. T. and Moreno, J. D. (2002). A taxonomy of value in clinical research. *IRB*, 24(6), 1–6.

- Chalmers, I., and Glasziou, P. (2009). Avoidable waste in the production and reporting of research evidence. *The Lancet*, 374(9683), 86–89. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60329-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60329-9)
- Chalmers, I., Bracken, M. B., Djulbegovic, B., Garattini, S., Grant, J., Gülmezoglu, A. M. and Oliver, S. (2014). How to increase value and reduce waste when research priorities are set. *The Lancet*, 383(9912), 156–165. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)62229-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62229-1)
- Chan, A.-W., Song, F., Vickers, A., Jefferson, T., Dickersin, K., Gøtzsche, P. C. and van der Worp, H. B. (2014). Increasing value and reducing waste: Addressing inaccessible research. *The Lancet*, 383(9913), 257–266. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)62296-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62296-5)
- Clapp, J. T., Gleason, K. A. and Joffe, S. (2017). Justification and authority in institutional review board decision letters. *Social Science & Medicine*, 194, 25–33. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.10.013>
- ClinicalTrials.gov (2019). Retrieved from: <https://clinicaltrials.gov/>
- Council for International Organizations of Medical Sciences (2016). *International Ethical Guidelines for Health-related Research Involving Humans*. Retrieved from: <https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/01/WEB-CIOMS-EthicalGuidelines.pdf>
- Czarkowski, M. (2012). Teoria i praktyka działania komisji bioetycznych. In *Badania naukowe z udziałem ludzi w biomedycynie. Standardy międzynarodowe* (pp. 181–199). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Czarkowski, M. and Różanowski, K. (2009). Polish Research Ethics Committees in the European Union System of Assessing Medical Experiments. *Science and Engineering Ethics*, 15(2), 201–212. <https://doi.org/10.1007/s11948-009-9113-x>
- Czarkowski, M. and Różyńska, J. (2008). Świadoma zgoda na udział w eksperymencie medycznym. *Poradnik dla badacza* [Informed consent for medical research. Handbook for researchers]. Warszawa: Ośrodek Bioetyki NRL, Naczelna Izba Lekarska.
- Dickersin, K. (2003). Registering Clinical Trials. *JAMA*, 290(4), 516. <https://doi.org/10.1001/jama.290.4.516>
- Dickersin, K. (2012). The Evolution of Trial Registries and Their Use to Assess the Clinical Trial Enterprise. *JAMA*, 307(17), 1861. <https://doi.org/10.1001/jama.2012.4230>
- DiMasi, J. A., Grabowski, H. G. and Hansen, R. W. (2016). Innovation in the pharmaceutical industry: New estimates of R&D costs. *Journal of Health Economics*, 47, 20–33. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2016.01.012>
- EBM DataLab (2019). Retrieved from <https://ebmdatalab.net/>
- Emanuel, E. J., Wendler, D. and Grady, C. (2000). What Makes Clinical Research Ethical? *JAMA*, 283(20), 2701. <https://doi.org/10.1001/jama.283.20.2701>
- EudraCT. (2019). Retrieved from: <https://eudract.ema.europa.eu/>
- European Medicines Agency (1998). *ICH Topic E8: General Considerations for Clinical Trials*. Retrieved from: [https://www.ema.europa.eu/en/documents/scientific-guideline/ich-e-8-general-considerations-clinical-trials-step-5\\_en.pdf](https://www.ema.europa.eu/en/documents/scientific-guideline/ich-e-8-general-considerations-clinical-trials-step-5_en.pdf)
- European Medicines Agency (2017). *Guideline on strategies to identify and mitigate risks for first-in-human and early clinical trials with investigational medicinal products*. Retrieved from: [https://www.ema.europa.eu/en/documents/scientific-guideline/guideline-strategies-identify-mitigate-risks-first-human-early-clinical-trials-investigational\\_en.pdf](https://www.ema.europa.eu/en/documents/scientific-guideline/guideline-strategies-identify-mitigate-risks-first-human-early-clinical-trials-investigational_en.pdf)
- European Medicines Agency (2018). *Paediatric investigation plans*. Retrieved from: <https://www.ema.europa.eu/en/human-regulatory/research-development/paediatric-medicines/paediatric-investigation-plans>
- European Medicines Agency (2019). *Call for all sponsors to publish clinical trial results in EU database*. Retrieved from: [https://www.ema.europa.eu/en/documents/press-release/call-all-sponsors-publish-clinical-trial-results-eu-database\\_en.pdf](https://www.ema.europa.eu/en/documents/press-release/call-all-sponsors-publish-clinical-trial-results-eu-database_en.pdf)
- European Parliament and Council (2001). *Directive 2001/20/EC of the European Parliament and of the Council of 4 April 2001 on the approximation of the laws, regulations and administrative provisions of the Member States relating to the implementation of good clinical practice in the conduct of clinical trials on medicinal products for human use*. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/files/eudralex/vol-1/dir\\_2001\\_20/dir\\_2001\\_20\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/files/eudralex/vol-1/dir_2001_20/dir_2001_20_en.pdf)
- European Parliament and Council (2012). *Commission Guideline – Guidance on posting and publication of result-related information on clinical trials in relation to the implementation of Article 57(2) of Regulation (EC)*

- No 726/2004 and Article 41(2) of Regulation (EC) No 1901/2006. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XC1006\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XC1006(01)&from=EN)
- European Parliament and Council (2014). *Regulation (EU) No 536/2014 of the European Parliament and of the Council of 16 April 2014 on clinical trials on medicinal products for human use, and repealing Directive 2001/20/EC*. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/files/eudralex/vol-1/reg\\_2014\\_536/reg\\_2014\\_536\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/files/eudralex/vol-1/reg_2014_536/reg_2014_536_en.pdf)
- Fitzgerald, S. (2016). A Death and Other Adverse Events in French Drug Trial Raise Questions About Testing Safety and Ethics. *Neurology Today*, 16(23), 45–51. <https://doi.org/10.1097/01.NT.0000511216.88490.eb>
- Food and Drug Administration (2019). *Code of Federal Regulations Title 21, part 50: Protection of Human Subjects*. Retrieved from: <https://www.accessdata.fda.gov/scripts/cdrh/cfdocs/cfrcfr/CFRSearch.cfm?CFRPart=50>
- Food and Drug Administration (2019). *Code of Federal Regulations Title 45, part 46, subpart D: Protections for children involved as subjects in research*. Edited by US Department of Health and Human Services. Retrieved from: <https://www.ecfr.gov/cgi-bin/retrieveECFR?gp=&SID=83cd09e1c0f5c6937cd9d7513160fc3f&pit-d=20180719&n=pt45.1.46&r=PART&ty=HTML>
- Food and Drug Administration (2020). *Cancer Clinical Trial Eligibility Criteria: Minimum Age Considerations for Inclusion of Pediatric Patients Guidance for Industry and IRBs*. Retrieved from: <https://www.fda.gov/media/121318/download>
- Glasziou, P., Altman, D. G., Bossuyt, P., Boutron, I., Clarke, M., Julious, S. and Wager, E. (2014). Reducing waste from incomplete or unusable reports of biomedical research. *The Lancet*, 383(9913), 267–276. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)62228-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62228-X)
- Goldacre, B. (2012). *Bad Pharma: How drug companies mislead doctors and harm patients*. London: Fourth Estate.
- Habets, M. G., van Delden, J. J. and Bredenoord, A. L. (2014). The social value of clinical research. *BMC Medical Ethics*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6939-15-66>
- Hartung, D. M., Zarin, D. A., Guise, J.-M., McDonagh, M., Paynter, R. and Helfand, M. (2014). Reporting Discrepancies Between the ClinicalTrials.gov Results Database and Peer-Reviewed Publications. *Annals of Internal Medicine*, 160(7), 477. <https://doi.org/10.7326/M13-0480>
- Hay, M., Thomas, D. W., Craighead, J. L., Economides, C. and Rosenthal, J. (2014). Clinical development success rates for investigational drugs. *Nature Biotechnology*, 32(1), 40–51. <https://doi.org/10.1038/nbt.2786>
- Hey, S. P. and Kimmelman, J. (2015). Are outcome-adaptive allocation trials ethical? *Journal of the Society for Clinical Trials*, 12(2), 102–106. <https://doi.org/10.1177/1740774514563583>
- International Committee of Medical Journal Editors (2019). *Recommendations Clinical Trials*. Retrieved from: <http://www.icmje.org/recommendations/browse/publishing-and-editorial-issues/clinical-trial-registration.html>
- Ioannidis, J. P. A., Greenland, S., Hlatky, M. A., Khoury, M. J., Macleod, M. R., Moher, D. and Tibshirani, R. (2014). Increasing value and reducing waste in research design, conduct, and analysis. *The Lancet*, 383(9912), 166–175. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)62227-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62227-8)
- Judgment of the General Court (Second Chamber) (5 February 2018). Case T-718/15 of PTC Therapeutics International Ltd. Retrieved from: <http://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=199044&pageIndex=0&doclang=EN&mode=req&dir=&occ=first&part=1&cid=285494>
- Kimmelman, J. (2009). *Gene Transfer and the Ethics of First-in-Human Research: Lost in Translation*. New York: Cambridge University Press.
- London, A. J. and Kimmelman, J. (2015). Point of View: Why clinical translation cannot succeed without failure. *eLife*, 4. <https://doi.org/10.7554/eLife.12844>
- Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej (1999). *Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 11 maja 1999 r. w sprawie szczegółowych zasad powoływania i finansowania oraz trybu działania komisji biotycznych*. Retrieved from: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19990470480/O/D19990480.pdf>
- Pica, N. and Bourgeois, F. (2016). Discontinuation and Nonpublication of Randomized Clinical Trials Conducted in Children. *Pediatrics*, 138(3), e20160223. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-0223>
- Pierson, C. A. (2017). All trials registered, all results reported. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 29(4), 184–185. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12470>

- Pui, C.-H. and Jeha, S. (2005). Clofarabine. *Nature Reviews Drug Discovery*, 369–370. <https://doi.org/10.1038/nrd1724>
- Rosati, P., Porzolt, F., Ricciotti, G., Testa, G., Inglese, R., Giustini, F. and D'Amico, R. (2016). Major discrepancies between what clinical trial registries record and paediatric randomised controlled trials publish. *Trials*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s13063-016-1551-6>
- Ross, J. S., Mulvey, G. K., Hines, E. M., Nissen, S. E. and Krumholz, H. M. (2009). Trial Publication after Registration in ClinicalTrials.gov: A Cross-Sectional Analysis. *PLOS Medicine*, 6(9), e1000144. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000144>
- Salman, R. A.-S., Beller, E., Kagan, J., Hemminki, E., Phillips, R. S., Savulescu, J. and Chalmers, I. (2014). Increasing value and reducing waste in biomedical research regulation and management. *The Lancet*, 383(9912), 176–185. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)62297-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62297-7)
- St. Clair, E. W. (2008). The calm after the cytokine storm: Lessons from the TGN1412 trial. *Journal of Clinical Investigation*, 118(4), 1344–1347. <https://doi.org/10.1172/JCI35382>
- Stallard, N. (1998). Sample Size Determination for Phase II Clinical Trials Based on Bayesian Decision Theory. *Biometrics*, 54(1), 279. <https://doi.org/10.2307/2534014>
- Stallard, N. (2011). Optimal sample sizes for phase II clinical trials and pilot studies. *Statistics in Medicine*, 31(11–12), 1031–1042. <https://doi.org/10.1002/sim.4357>
- Stretton, S., Lew, R. A., Ely, J. A., Snape, M. J., Carey, L. C., Haley, C. and Woolley, K. L. (2016). Sponsor-Imposed Publication Restrictions Disclosed on ClinicalTrials.gov. *Accountability in Research*, 23(2), 67–78. <https://doi.org/10.1080/08989621.2015.1020375>
- Strzebonska, K., Wasylewski, M. T., Zaborowska, L., Riedel, N., Wieschowski, S., Strech, D. and Waligora, M. (2020). Results dissemination of registered clinical trials across Polish academic institutions: A cross-sectional analysis. *BMJ Open*, 10(1), e034666. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-034666>
- U.S. Department of Health and Human Services National Institutes of Health. (2019). *What is Research Integrity*. Retrieved from: [https://grants.nih.gov/policy/research\\_integrity/what-is.htm](https://grants.nih.gov/policy/research_integrity/what-is.htm)
- University of Bath. (2019). *Definition of research integrity*. Retrieved from: <https://www.bath.ac.uk/corporate-information/definition-of-research-integrity/>
- Ustawa z dnia 5 grudnia 1996 r. O zawodach lekarza i lekarza dentystry. Retrieved from: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970280152/U/D19970152Lj.pdf>
- Vassal, G., Zwaan, C. M., Ashley, D., Le Deley, M. C., Hargrave, D., Blanc, P. and Adamson, P. C. (2013). New drugs for children and adolescents with cancer: The need for novel development pathways. *The Lancet Oncology*, 14(3), e117–e124. [https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(13\)70013-5](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(13)70013-5)
- Waligora, M., Bala, M. M., Koperny, M., Wasylewski, M. T., Strzebonska, K., Jaeschke, R. R. and Kimmelman, J. (2018). Risk and surrogate benefit for pediatric Phase I trials in oncology: A systematic review with meta-analysis. *PLOS Medicine*, 15(2), e1002505. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002505>
- Wasylewski, M. (2017). Marnotrawstwo badawcze i postęp w medycynie. *Filozofia w Praktyce*, 3(5). Retrieved from: <http://filozofia.wpraktyce.pl/marnotrawstwo-badawcze-i-postep-w-medycynie/>
- Wasylewski, M. T., Strzebonska, K., Koperny, M., Polak, M., Kimmelman, J. and Waligora, M. (2020). Clinical development success rates and social value of pediatric Phase 1 trials in oncology. *PLOS ONE*, 15(6), e0234911. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234911>
- Wendler, D. and Rid, A. (2017). In Defense of a Social Value Requirement for Clinical Research. *Bioethics*, 31(2), 77–86. <https://doi.org/10.1111/bioe.12325>
- Whitlock, E. P., Dunham, K. M., DiGioia, K., Lazowick, E., Gleason, T. C. and Atkins, D. (2019). Noncommercial US Funders' Policies on Trial Registration, Access to Summary Results, and Individual Patient Data Availability. *JAMA Network Open*, 2(1), e187498. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.7498>
- Wieschowski, S., Chin, W. W. L., Federico, C., Sievers, S., Kimmelman, J. and Strech, D. (2018). Preclinical efficacy studies in investigator brochures: Do they enable risk–benefit assessment? *PLOS Biology*, 16(4), e2004879. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2004879>
- World Medical Association Declaration of Helsinki (2013). Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *JAMA*, 310(20), 2191. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

- Yeh, J. C., Huang, P. and Cohen, K. J. (2016). Phase I and Phase II Objective Response Rates are Correlated in Pediatric Cancer Trials: An Argument for Better Clinical Trial Efficiency. *Journal of Pediatric Hematology/Oncology*, 38(5), 360–366. <https://doi.org/10.1097/MPH.0000000000000583>
- Zarin, D. A., Goodman, S. N. and Kimmelman, J. (2019). Harms From Uninformative Clinical Trials. *JAMA*, 322(9), 813. <https://doi.org/10.1001/jama.2019.9892>

### **Wpływ marnotrawstwa badawczego na rzetelność i integralność naukową badań klinicznych<sup>3</sup>**

Pomimo postępów w medycynie i metodologii badań oraz ogromnych nakładów finansowych, wiele badań klinicznych nie dostarcza spodziewanych rezultatów i nie prowadzi do wprowadzenia na rynek nowych, skutecznych i bezpiecznych leków. Choć może to być wynikiem braku skuteczności testowanej interwencji, wiele niepowodzeń w badaniach klinicznych może być spowodowane błędami w ich planowaniu, prowadzeniu i analizie. Wraz z przypadkami nierzetelności naukowej, brakiem raportowania wyników i zjawiskiem *publication bias* składa się to na zjawisko marnotrawstwa badawczego, wywierającego negatywny wpływ na rzetelność i integralność naukową badań. Błędy te mogą narażać zdrowie uczestników badań. Niniejszy artykuł przedstawia źródła marnotrawstwa badawczego w badaniach klinicznych, ze szczególnym uwzględnieniem badań wczesnych faz, do których włącza się dzieci jako uczestników. Omawia również oznaki marnotrawstwa, które mogą zostać ocenione przez komisje bioetyczne, proponuje rozwiązania zmniejszające negatywne skutki marnotrawstwa badawczego, wzmacniając rzetelność naukową nowych badań klinicznych.

SŁOWA KLUCZOWE: badania kliniczne, bioetyka, marnotrawstwo badawcze, pediatryczni uczestnicy badań, rzetelność i integralność naukowa.

---

<sup>3</sup> Artykuł powstał w ramach projektu „Etyka badań biomedycznych z udziałem dzieci. Ryzyko, korzyści i prawa uczestników” (UMO-2015/18/E/HS1/00354) prowadzonego w Uniwersytecie Jagiellońskim Collegium Medicum, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki.

# Czy pasja męczy? Podstawowe potrzeby psychologiczne jako mediator związku pasji pracy i zmęczenia przewlekłego nauczycieli

KAROLINA MUDŁO-GŁAGOLSKA\*

Katedra Psychologii Pracy i Organizacji, Wydział Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, Polska

Dla części nauczycieli ich praca jest na tyle ważna, że nadaje sens ich życiu i staje się częścią ich tożsamości, a zatem stanowi ich pasję. Celem prezentowanego badania było sprawdzenie, czy nauczyciele bez pasji, pasjonaci harmonijni i obsesyjni pracy różnili się poziomem zmęczenia przewlekłego oraz przetestowanie modelu, w którym pasja pracy była predyktorem zmęczenia przewlekłego, zaś satysfakcja z zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych – mediatorem tego związku. Próbę badanych stanowiło 389 nauczycieli. W badaniu zastosowano: Skalę Pasji, Skalę podstawowych potrzeb psychologicznych w pracy oraz Kwestionariusz Subiektywnej Oceny Samopoczucia. Pasjonaci harmonijni osiągnęli istotnie niższy wynik w każdym wymiarze zmęczenia niż osoby bez pasji i pasjonaci obsesyjni. Osoby bez pasji i pasjonaci obsesyjni nie różnili się wynikami kolejnych wymiarów zmęczenia. Satysfakcja z zaspokojenia potrzeb mediowała związek pomiędzy pasją harmonijną pracy a zmęczeniem przewlekłym.

**SŁOWA KLUCZOWE:** pasja pracy, psychologia pozytywna, psychologia pracy i organizacji, zdrowie, zmęczenie przewlekłe.

## Wprowadzenie

**N**auczyciele na co dzień w swojej pracy spotykają się z wieloma niedogodnościami i trudnościami, takimi jak stres, brak wsparcia ze strony przełożonych, trudności w utrzymaniu dyscypliny uczniów, rosnąca liczba obowiązków i wymagań, brak czasu na prowadzenie życia rodzinnego, hałas, brak poczucia stałości pracy czy niskie wynagrodzenie (Woźniak-Krakowian, 2013). Wydawać się może, że dla nauczycieli pozostających w zawodzie praca stanowi pasję, dlatego też nie postrzegają tych czynników jako uniemożliwiających im realizowanie się w pracy. Oprócz tego, czy nauczyciel wykonuje z pasją pracę, ważny jest jej wymiar i nasilenie, gdyż od tych aspektów zależy, jak postrzega swoją pracę (Lavigne, Forest, Fernet i Crevier-Braud, 2014), jakimi zasobami dysponuje (Trépanier, Fernet, Austin, Forest i Vallerand, 2014), czy ma możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych

\*E-mail: mudlo@ukw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-8079-3781

(Houlfort i in., 2015). Czynniki te wpływają na to, czy nauczyciele doświadczają negatywnych skutków swojego zaangażowania, na przykład zmęczenia przewlekłego.

### **Pasja pracy**

Pasja w ujęciu dualistycznego modelu pasji Valleranda i in. (2003) określana jest jako silna skłonność do wykonywania zajęcia, które człowiek lubi i uważa za ważne, w którego realizację inwestuje swój czas i energię, a pasjonująca aktywność stanowi wyznacznik tożsamości człowieka (Vallerand i in., 2003). Badacze wyodrębnili dwa ortogonalne wymiary doświadczania pasji: pasję harmonijną (HP) i pasję obsesyjną (OP) (Vallerand i in., 2003). Treścią pasji mogą być różne aktywności związane z czasem wolnym; sport, relacje, nauka, a także praca (Marsh i in., 2013; Vallerand i in., 2003; Vallerand i Houlfort, 2003). Nauczyciel z HP pracy lubi i wysoko ceni nauczanie. Angażuje się w swoją pracę na tyle, że nie doświadcza konfliktu z pozostałymi sferami życia – życiem rodzinnym czy czasem wolnym. W rezultacie nauczyciel czerpie przyjemność z nauczania, ma poczucie samorealizacji, ale nie kosztem pozostałych sfer życia. Nauczyciel z OP, podobnie jak nauczyciel z HP, uwielbia nauczanie, jednak w tym przypadku jego zaangażowanie powoduje konflikt z innymi sferami życia.

### **Zmęczenie przewlekłe**

Zmęczenie jest przejściowym zmniejszeniem lub utratą zdolności do działania w wyniku wykonywanych uprzednio czynności. Na ogół pojawia się po zwiększonym wysiłku fizycznym lub umysłowym jako skutek przeciążenia pracą, nieprawidłowej higieny i odżywiania, niekiedy jako objaw towarzyszący różnorodnym chorobom somatycznym. Stanowi sygnał wyczerpywania się zasobów energetycznych organizmu (Krawczyk, 2012). Kiedy ten sygnał zostaje zlekceważony, zmęczenie staje się stanem permanentnym i przyjmuje charakter najpierw przedłużający się, a następnie przewlekły (Kulik, 2017).

Zmęczenie przewlekłe definiowane jest w dwojaki sposób: z perspektywy fizjologicznej i psychologicznej. Jodzio i Treder (2014) opisując fizjologiczne przyczyny zmęczenia przywołują dwie grupy teorii. Pierwsza – humoralno-lokalistyczna (teoria wyczerpania, zaniku rezerw energetycznych, niedostatecznego zaopatrzenia pracujących mięśni w tlen, zatrucia tkanek metabolitami i teoria autointoksykacji) oraz druga – odwołująca się do pracy układu nerwowego (specyficznych czynności regulacyjnych o charakterze ośrodkowym bądź obwodowym). Jednak klasyczna fizjologia dotąd nie rozwikłała przede wszystkim kwestii subiektywizmu poczucia zmęczenia.

Zmęczenie przewlekłe w ujęciu psychologicznym charakteryzuje się znużeniem psychicznym oraz pobudzeniem nerwowym. Zmęczeniu może towarzyszyć także wzrost oporu przeciwko dalszemu wysiłkowi (zmiany w procesach poznawczych oraz motywacyjnych) (Krawczyk, 2012). Wśród psychospołecznych uwarunkowań przewlekłego zmęczenia wymienia się głównie funkcjonowanie osobowościowe, jakość procesów poznawczych i radzenie sobie ze stresem. Płeć żeńską uznaje się za jeden z najczęstszych czynników ryzyka zmęczenia przewlekłego (Kulik, 2010).

### **Pasja pracy a zmęczenie przewlekłe**

Bakker i Demerouti (2007) w modelu wymagań – zasobów pracy (JD-R) przedstawili propozycję zależności pomiędzy charakterystykami pracy a wskaźnikami dobrostanu psychicznego i fizycznego pracowników. Zgodnie z tym modelem wymagania i zasoby w pracy stanowią dwie szerokie kategorie, które wpływają na poczucie obciążenia pracą i motywację.



Pasjonaci harmonijni i obsesyjni różnią się pod względem zasobów indywidualnych, korzystania z zasobów pracy i radzenia sobie z wymaganiami pracy i postrzegania ich.

Pasjonaci harmonijni pracy wykorzystują stwarzane przez pracę możliwości i dysponują indywidualnymi zasobami, pozwalającymi na dostosowanie się do wymagań pracy czy radzenie sobie z nimi, co stanowi punkt wyjścia do zdrowego, nieskonfliktowanego zaangażowania (Trépanier i in., 2014). Ponadto badania Lavigne i in. (2014) w grupie nauczycieli podkreśliły, że HP pracy wpływała na ocenę pracowników dotyczącą wymagań i zasobów, pozwalając im ocenić cechy pracy w sposób odpowiadający ich orientacji zawodowej (Wrzesniewski, Dutton, 2001), co może chronić przed negatywnymi dla pracownika konsekwencjami.

Z kolei OP powoduje pochłonięcie pracą, co sprawia, że pracownicy stają się mniej świadomi aspektów ułatwiających pracę (Trépanier i in., 2014). Gdy zapotrzebowanie na pracę wzrasta, pasjonaci obsesyjni zwiększają swój wysiłek, aby sprostać wymaganiom i utrzymać poziom wydajności (Hakanen, Bakker i Schaufeli, 2006), co może powodować zmęczenie przewlekłe.

Zasobem pracownika z HP jest motywacja wewnętrzna. Milyavskaya, Inzlicht, Hope i Koestner (2015) podjęli problem zależności pomiędzy motywacją a samoregulacją (umiejętnym regulowaniem poziomu pobudzenia i odbudowywania zasobów energii). Wskazali, że motywacja wewnętrzna może chronić przed postrzeganiem przeszkód w działaniu, sprzyjając tym samym samoregulacji, co w efekcie wiąże się z mniejszym poczuciem wyczerpania (Milyavskaya i in., 2015). Z kolei motywacja zewnętrzna, specyficzna dla OP, była związana z postrzeganiem większej liczby przeszkód w dążeniu do celu czy sprzecznych pragnień. Prowadziła do poczucia wydatkowania energii oraz przekonania o towarzyszących zwiększonych wyzwaniach i przeszkodach w dążeniu do celu, które nie przynoszą korzyści (Milyavskaya i in., 2015).

Ponadto Milyavskaya, Galla, Inzlicht i Duckworth (2018) dowiedli, że angażowanie się w aktywność, która stanowiła zainteresowanie osoby, pojęcie wykazujące konceptualne podobieństwo z pasją, przewidywało zmniejszenie uczucia zmęczenia, nawet po samym zaangażowaniu. Dunn, Lutes i Risko (2016) wskazali, że ludzie dokonują metapoznawczych ocen wysiłku i opierają swoje decyzje na tych osądach. Sugeruje to, że ludzie są skłonni do większego wysiłku w zadaniach, które uważają za interesujące, ponieważ nie oceniają tych zadań jako uciążliwe.

Konsekwencją pasji, która może chronić przed doświadczeniem zmęczenia przewlekłego, jest *flow*. HP, w odróżnieniu od OP, sprzyja doświadczeniu *flow* (Lafrenière, Jowett, Vallerand i Carbonneau, 2011). Ludzie w stanie *flow* także wkładają wysiłek w działanie, jednak jest on przez nich odczuwany jako naturalny (Csikszentmihalyi, 1975). Badania wśród pracowników potwierdziły, że HP była związana z wyższym poziomem koncentracji i uwagi (jednym z aspektów zmęczenia przewlekłego), a z kolei OP była z nimi związana negatywnie bądź niezwiązana (Forest, Mageau, Sarrazin i Morin, 2011; Ho, Wong i Lee, 2011). Przeciwnieństwem zmęczenia jest poczucie energii czy żywotności, właściwe subiektywnej witalności (Ryan i Frederick, 1997). Badania nad pasją konsekwentnie pokazują, że wzrost HP wiązał się ze wzrostem subiektywnej witalności (Forest i in., 2012).

### **Mediacyjna rola podstawowych potrzeb psychologicznych**

Deci i Ryan (2000) wskazali trzy podstawowe potrzeby psychologiczne: kompetencji (rozumienie, w jaki sposób osiągać różne zewnętrzne lub wewnętrzne korzyści oraz efektywność w działaniu), związków z innymi (poczucie bezpieczeństwa oraz satysfakcjonujących kontaktów z innymi ludźmi) i autonomii (samodzielna inicjacja zachowań oraz ich wewnętrzna regulacja). Potwierdzono związek między zaspokojeniem podstawowych potrzeb psychologicznych

a zdrowiem (Ryan i Deci, 2008). Bezpośrednią ujemną zależność ze zmęczeniem przewlekłym wykazano w badaniu Campbell, Tობback, Delesie, Vogelaers, Mariman i Vansteenkiste (2017).

Autonomiczne zaangażowanie sprawia, że osoba czuje się mniej wyczerpana niż wtedy, gdy działanie podejmowane jest z kontrolowanych przyczyn. Werner, Milyavskaya, Foxen-Craft i Koestner (2016) wykazali, że dążenie do autonomicznych celów było związane z postrzeganiem tych celów jako mniej wymagających (w porównaniu z innymi celami danej osoby).

Poczucie kompetencji jest związane z poczuciem własnej skuteczności (van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte i Lens, 2008). Osoby cierpiące na zmęczenie przewlekłe cechują się niskim poczuciem własnej skuteczności (Davies, Jones i Kelly, 2019). Poczucie własnej skuteczności w radzeniu sobie z bólem i innymi objawami moderuje poziom bólu, funkcjonowania fizycznego i innych zmiennych chorobowych (O’Leary, Shoor, Lorig i Holman, 1988) oraz wpływa na ocenę objawów somatycznych, niepełnosprawności i cierpienia. Oceny te wpływają na reakcję na chorobę i zachowania chorobowe wykazywane przez osobę ze zmęczeniem przewlekłym (Findley, Kerns, Weinberg i Rosenberg, 1998).

Osoby ze zmęczeniem przewlekłym często zgłaszają poczucie izolacji społecznej. Przegląd badań Drachlera i in. (2009) wykazał, że jedną z głównych potrzeb osób ze zmęczeniem przewlekłym jest pozytywne nastawienie oraz wsparcie ze strony rodziny i przyjaciół. Niewystarczające wsparcie społeczne i negatywne interakcje są ważnymi czynnikami w utrzymywaniu się zmęczenia przewlekłego (Prins i in., 2004).

Dotychczasowe badania wykazały pozytywny związek HP oraz ujemny OP z zaspokojeniem podstawowych potrzeb psychologicznych (Forest i in., 2011; Houlfort i in., 2015). Ludzie z HP czują się swobodnie, bez poczucia presji angażują się w pasjonującą aktywność, mogą zdobywać nowe umiejętności i zdolności, a także rozwijać relacje. OP jest wynikiem kontrolowanej internalizacji, w przypadku której przewiduje się, że motywy zaangażowania w aktywność są napędzane przez poczucie przymusu (Vallerand i in., 2006). To właśnie taki przymus zaangażowania może osłabić poczucie osobistej kontroli (autonomii), poczucie sprawstwa (kompetencja) i/lub satysfakcję z relacji międzyludzkich (pokrewieństwo) (Vallerand i in., 2006). Podsumowując, elastyczność i wolicjonalny charakter zaangażowania – cechy HP, stanowią niezbędne warunki sprzyjające zaspokojeniu podstawowych potrzeb psychologicznych, z kolei sztywność i brak kontroli nad aktywnością – cechy OP, to uniemożliwiają (Deci i Ryan, 2000; Vallerand i in., 2003). W konsekwencji pasja może wpływać na doświadczenie zmęczenia przewlekłego poprzez zaspokojenie (bądź nie) podstawowych potrzeb psychologicznych.

### **Cel badania i hipotezy badawcze**

Celem niniejszego badania było sprawdzenie, czy osoby bez pasji, pasjonaci harmonijni i pasjonaci obsesyjni pracy różnią się poziomem zmęczenia przewlekłego oraz przetestowanie modelu, w którym pasja pracy jest predyktorem zmęczenia przewlekłego z uwzględnieniem mediującej roli satysfakcji z zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych (Rysunek 1).

Oczekiwano, że osoby bez pasji, pasjonaci harmonijni pracy i pasjonaci obsesyjni pracy różnią się wynikami kolejnych wymiarów zmęczenia przewlekłego: subiektywnym odczuciem zmęczenia, pogorszeniem koncentracji uwagi, obniżeniem motywacji, zmniejszeniem aktywności. Pasjonaci obsesyjni pracy osiągają istotnie wyższy wynik poszczególnych wymiarów zmęczenia przewlekłego niż osoby bez pasji i pasjonaci harmonijni pracy.

Spodziewano się, że OP pracy prowadzi do zmęczenia przewlekłego, poprzez jej negatywny wpływ na satysfakcję z zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych. Odwrotnie

w przypadku HP, która jest negatywnym predyktorem zmęczenia przewlekłego poprzez jej pozytywny wpływ na satysfakcję z zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych.

## Metoda

### Procedura i uczestnicy badania

Badanie przeprowadzono on-line w grupie 389 nauczycieli. Skorzystano z internetowego Formularza Google. Próba składała się z 27 mężczyzn (6,96%) i 361 kobiet (93,04%). Średni wiek uczestników wynosił 36,94 lat ( $SD = 9,96$ ). Spośród badanych 39,95% pracowała w przedszkolu, 51,29% szkole podstawowej (i gimnazjum). Pozostali nauczyciele pracowali w szkole średniej. Najczęściej wskazywane rodzaje placówki to szkoła ogólnodostępna (82,73%), następnie szkoła integracyjna (10,05%). Funkcję nauczyciela wspomagającego pełniło 16,24%. Średni staż pracy wynosił 12,47 lat ( $SD = 10,62$ ).

### Narzędzia badawcze

W badaniach wykorzystano *Skalę Pasji* (Marsh i in., 2013) – narzędzie do badania pasji harmonijnej (HP) i pasji obsesyjnej (OP) w polskiej adaptacji Mudło-Głagolskiej, Lewandowskiej i Kasprzak (2019). Składa się ona z dwunastu pozycji: po 6 dla HP i OP. Poszczególne pozycje zostały przystosowane do badania pasji pracy. Do skali dołączono 5 pozycji mierzących kryteria pasji (KP), odzwierciedlających definicję pasji. Odpowiedzi udziela się na 7-punktowej skali Likerta. Punkt odcięcia odróżniający osoby z pasją od osób bez pasji stanowi wartość 4 w kryteriach pasji i co najmniej jednym wymiarze pasji (Vallerand, 2015). *Skala Pasji* stanowi rzetelne i trafne narzędzie służące do pomiaru HP i OP (Mudło-Głagolska i in., 2019).

*Skala podstawowych potrzeb psychologicznych w pracy* (Deci i in., 2001) posłużyła do oceny zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych w pracy. Skala zawiera 21 pozycji, składowych trzech wymiarów: potrzeby autonomii, kompetencji oraz relacji. Odpowiedzi udziela się na 7-stopniowej skali Likerta. Skala została przetłumaczona przez autorkę artykułu. Każda z podskal i wynik globalny uzyskały zadowalające wskaźniki rzetelności (zob. Tabela 3). W prezentowanym badaniu wykorzystano wynik ogólny skali, stanowiący średnią wszystkich pozycji skali.

*Kwestionariusz Subiektywnej Oceny Samopoczucia CIS20R* (Vercoulen i in., 1994) w polskiej adaptacji Makowiec-Dąbrowskiej i Koszady-Włodarczyk (2006) wykorzystano do oceny poziomu zmęczenia przewlekłego. Globalny wynik uzyskiwany w tym kwestionariuszu określa poziom ogólnego zmęczenia przewlekłego, który stanowi sumę wyników czterech podskal: (1) subiektywnego odczucia zmęczenia, (2) pogorszenia koncentracji uwagi, (3) obniżenia motywacji, (4) zmniejszenia aktywności. Badani wskazali na 7-stopniowej skali, w jakim stopniu każde ze stwierdzeń odpowiada ich odczuciom w okresie 2 tygodni poprzedzających badanie. Kwestionariusz cechuje się dobrą rzetelnością wyrażoną wskaźnikiem zgodności wewnętrznej (Makowiec-Dąbrowska i Koszada-Włodarczyk, 2006).

### Analiza statystyczna

Zastosowano analizę wariacji do sprawdzenia, czy charakter pasji (HP/OP) lub jej brak różnicuje poziom kolejnych wymiarów zmęczenia przewlekłego i wynik ogólny. Do zbadania wpływu zmiennej niezależnej (HP pracy i OP pracy) na zmienne zależne (poszczególne wymiary zmęczenia) z uwzględnieniem mediującej roli podstawowych potrzeb psychologicznych zastosowano analizę regresji liniowej. Analizy przeprowadzono w programie Statistica 13.

## Wyniki

Sprawdzono, jaki procent nauczycieli spełniał kryteria pasji. Analiza wykazała, że 74,74% badanych spełniało warunki posiadania pasji. Zakwalifikowano nauczycieli jako pasjonatów harmonijnych ( $KP \geq 4$ ;  $HP \geq 4$ ;  $HP > OP$ ) i pasjonatów obsesyjnych ( $KP \geq 4$ ;  $OP \geq 4$ ;  $HP < OP$ ) na podstawie nominalnych różnic wyników w podskalach (Philippe, Vallerand i Lavigne, 2009). Pośród badanych było 57,73% pasjonatów harmonijnych i 15,72% pasjonatów obsesyjnych. Pozostałe osoby osiągnęły równy poziom pasji harmonijnej i pasji obsesyjnej i nie zostały uwzględnione w dalszych analizach. Średnie wyników HP i OP u nauczycieli bez pasji, pasjonatów harmonijnych i pasjonatów obsesyjnych zaprezentowano w Tabeli 1.

Tabela 1

*Średnie wyniki HP i OP u osób bez pasji, pasjonatów harmonijnych i pasjonatów obsesyjnych (N = 384)*

	Osoby bez pasji (N = 98)	P. harmonijni (N = 224)	P. obsesyjni (N = 62)
HP	M = 3,06; SD = 0,75	M = 5,09; SD = 0,73	M = 3,82; SD = 0,87
OP	M = 2,66; SD = 0,79	M = 3,10; SD = 0,91	M = 4,99; SD = 0,76

*Adnotacja:* P. harmonijni – Pasjonaci harmonijni; P. obsesyjni – Pasjonaci obsesyjni.

Nauczyciele niezależnie od posiadania pasji i jej rodzaju wykazali wysoki poziom zmęczenia przewlekłego (7 sten). Osiągnęli wysoki wynik każdego z wymiarów zmęczenia przewlekłego. Najwyższy wynik zanotowano w wymiarze subiektywnego zmęczenia, z kolei najniższy – pogorszenia koncentracji (Tabela 2).

Tabela 2

*Statystyki opisowe dla wymiarów zmęczenia przewlekłego (N = 389)*

Wymiar zmęczenia	Wynik globalny	SD	Min.	Max.	Wartości średnie	Poziom
Subiektywne odczucie zmęczenia	41,40	11,14	8,00	56,00	5,18	wysoki
Obniżenie motywacji	16,68	5,51	4,00	28,00	4,17	wysoki
Zmniejszenie aktywności	13,54	4,74	3,00	21,00	4,51	wysoki
Pogorszenie koncentracji	20,28	7,27	5,00	35,00	4,06	wysoki
Wynik ogólny	91,90	25,60	20,00	140,00	4,60	7 sten

*Adnotacja:* SD – odchylenie standardowe; Min. – wartość minimalna; Max. – wartość maksymalna.

W Tabeli 3 przedstawiono korelacje między badanymi zmiennymi. Wskazano współczynniki spójności wewnętrznej dla poszczególnych zmiennych. Zanotowano wysoką dodatnią zależność pomiędzy HP a satysfakcją z podstawowych potrzeb psychologicznych oraz przeciętne ujemne zależności pomiędzy HP a subiektywnym odczuciem zmęczenia, pogorszeniem koncentracji uwagi i zmniejszeniem aktywności. Analiza wykazała wysokie ujemne zależności pomiędzy HP a obniżeniem motywacji i wynikiem ogólnym zmęczenia. Nie zanotowano istotnych zależności pomiędzy OP a pozostałymi zmiennymi. Zależność pomiędzy satysfakcją z podstawowych potrzeb psychologicznych a wszystkimi wymiarami zmęczenia oraz wynikiem ogólnym zmęczenia była ujemna. Siła zależności pomiędzy tymi zmiennymi była przeciętna.

Tabela 3

Korelacje *r*-Pearsona pomiędzy poszczególnymi zmiennymi (*N* = 389)

	Korelacje						
	$\alpha$ Cronbacha	1	2	3	4	5	6
1. HP	0,84						
2. OP	0,73	0,06					
3. P. autonomii	0,82	0,54***	-0,06				
4. P. kompetencji	0,70	0,53***	0,09	0,57***			
5. P. relacji	0,85	0,40***	0,01	0,57***	0,48***		
6. PPP (wynik ogólny)	0,89	0,57***	-0,01	0,86***	0,81***	0,82***	
7. Subiektywne odczucie zmęczenia	0,90	-0,46***	0,10	-0,41***	-0,39***	-0,24***	-0,38***
8. Pogorszenie koncentracji uwagi	0,84	-0,46***	0,05	-0,43***	-0,41***	-0,28***	-0,44***
9. Obniżenie motywacji	0,66	-0,52***	-0,01	-0,37***	-0,36***	-0,23***	-0,36***
10. Zmniejszenie aktywności	0,80	-0,49***	-0,03	-0,36***	-0,40***	-0,23***	-0,36***
11. Zmęczenie wynik ogólny	0,94	-0,52***	0,03	-0,44***	-0,44***	-0,27***	-0,44***

*Adnotacja:* HP – pasja harmonijna; OP – pasja obsesyjna; p. autonomii – potrzeba autonomii; p. kompetencji – potrzeba kompetencji; p. relacji – potrzeba relacji; PPP – podstawowe potrzeby psychologiczne.

\*\*\*  $p < 0,001$ .

Osoby bez pasji i pasjonaci obsesyjni w każdym wymiarze zmęczenia osiągnęli jego wysoki poziom. Pasjonaci harmonijni w wymiarze pogorszenia koncentracji osiągnęli wysoki poziom. W pozostałych wymiarach zanotowano średni poziom zmęczenia.

Sprawdzono, czy osoby bez pasji, pasjonaci harmonijni i pasjonaci obsesyjni pracy różnili się wynikiem poszczególnych wymiarów zmęczenia przewlekłego oraz wynikiem ogólnym. Analiza wariancji wykazała, że grupy te różniły się istotnie wynikiem we wszystkich wymiarach zmęczenia oraz wynikiem ogólnym. Analiza *post hoc* wykazała, że pasjonaci harmonijni pracy różnili się od osób bez pasji czy pasjonatów obsesyjnych, osiągając istotnie niższy wynik we wszystkich wymiarach zmęczenia i wynik ogólny zmęczenia przewlekłego. Wbrew oczekiwaniom osoby bez pasji i pasjonaci obsesyjni nie różnili się istotnie wynikami poszczególnych wymiarów zmęczenia i wynikiem ogólnym (Tabela 4).

Tabela 4

Wyniki poszczególnych wymiarów zmęczenia oraz wyniku ogólnego w grupie nauczycieli bez pasji, pasjonatów harmonijnych pracy i pasjonatów obsesyjnych pracy ( $N = 384$ )

	1. Bez pasji ( $N = 98$ )	2. P. harmonijni ( $N = 224$ )	3. P. obsesyjni ( $N = 62$ )	Analiza wariancji	HSD Tukeya
Subiektywne odczucie zmęczenia	$M = 5,78$ ; $SD = 1,11$	$M = 4,75$ ; $SD = 1,44$	$M = 5,77$ ; $SD = 1,02$	$F(2, 381) = 29,40$ ; $p < 0,001$ ; $\eta^2 = 0,13$	1:2***; 2:3***
Pogorszenie koncentracji uwagi	$M = 4,68$ ; $SD = 1,31$	$M = 3,62$ ; $SD = 1,41$	$M = 4,64$ ; $SD = 1,29$	$F(2, 381) = 27,19$ ; $p < 0,001$ ; $\eta^2 = 0,12$	1:2***; 2:3***
Obniżenie motywacji	$M = 4,93$ ; $SD = 1,25$	$M = 3,75$ ; $SD = 1,34$	$M = 4,54$ ; $SD = 1,07$	$F(2, 381) = 31,82$ ; $p < 0,001$ ; $\eta^2 = 0,14$	1:2***; 2:3***
Zmniejszenie aktywności	$M = 5,33$ ; $SD = 1,30$	$M = 4,00$ ; $SD = 1,58$	$M = 5,08$ ; $SD = 1,26$	$F(2, 381) = 33,20$ ; $p < 0,001$ ; $\eta^2 = 0,15$	1:2***; 2:3***
Wynik ogólny	$M = 5,18$ ; $SD = 1,05$	$M = 4,03$ ; $SD = 1,29$	$M = 5,01$ ; $SD = 0,84$	$F(2, 381) = 39,64$ ; $p < 0,001$ ; $\eta^2 = 0,17$	1:2***; 2:3***

Adnotacja: P. harmonijni – Pasjonaci harmonijni; P. obsesyjni – Pasjonaci obsesyjni.

\*\*\*  $p < 0,001$ .

Wcześniejsza analiza wykazała, że zarówno pasjonaci harmonijni, jak i obsesyjni osiągnęli stosunkowo wysokie wyniki w poszczególnych wymiarach zmęczenia i wyniku ogólnym. Postanowiono sprawdzić, czy pasjonaci harmonijni i pasjonaci obsesyjni o niskim ( $HP/OP < M - SD$ ), średnim ( $M - SD < HP/OP < M + SD$ ) i wysokim ( $HP/OP > M + SD$ ) wyniku głównego wymiaru pasji różnili się istotnie wynikami kolejnych wymiarów zmęczenia. Analiza ta pozwoli także odpowiedzieć na pytanie, czy samo posiadanie HP bądź OP, odpowiednio, chroni przed zmęczeniem bądź je generuje, czy jednak poziom pasji odgrywa większą rolę.

Wyniki analizy pozwoliły stwierdzić, że w przypadku pasjonatów harmonijnych poziom pasji odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu poziomu zmęczenia (Tabela 5). Podczas gdy

pasjonaci harmonijni z niskim wynikiem HP cechują się wysokim poziomem zmęczenia w każdym wymiarze, znacznie przekraczając próg wysokiego poziomu, pasjonaci harmonijni z wysokim wynikiem HP osiągnęli średni wynik w przedziale określającym przeciętny poziom zmęczenia. W przypadku każdego z wymiarów zmęczenia wraz ze wzrostem wyniku pasji harmonijnej poziom zmęczenia istotnie spadał. Kolejne analizy *post hoc* wykazały, że pasjonaci harmonijni z niskim, średnim i wysokim wynikiem różnili się istotnie wynikami poszczególnych wymiarów zmęczenia i wynikiem ogólnym. Wyłącznie w przypadku pogorszenia koncentracji uwagi pasjonaci harmonijni z niskim i średnim wynikiem – nie różnili się istotnie.

Tabela 5

Wyniki poszczególnych wymiarów zmęczenia w grupie pasjonatów harmonijnych o niskim, średnim i wysokim wyniku HP ( $N = 224$ )

	1. P. harmonijni wynik niski ( $N = 43$ )	2. P. harmonijni wynik średni ( $N = 137$ )	3. P. harmonijni wynik wysoki ( $N = 44$ )	Analiza wariancji	HSD Tukeya
Subiektywne odczucie zmęczenia	$M = 5,40$ ; $SD = 1,07$	$M = 4,84$ ; $SD = 1,35$	$M = 3,80$ ; $SD = 1,56$	$F(2, 221) = 16,32$ ; $p < 0,001$ ; $\eta^2 = 0,13$	1:2*; 1:3***; 2:3***
Pogorszenie koncentracji uwagi	$M = 4,19$ ; $SD = 1,27$	$M = 3,73$ ; $SD = 1,38$	$M = 2,74$ ; $SD = 1,23$	$F(2, 221) = 13,95$ ; $p < 0,001$ ; $\eta^2 = 0,11$	1:3***; 2:3***
Obniżenie motywacji	$M = 4,60$ ; $SD = 0,98$	$M = 4,08$ ; $SD = 1,27$	$M = 2,62$ ; $SD = 1,13$	$F(2, 221) = 30,99$ ; $p < 0,001$ ; $\eta^2 = 0,22$	1:2***; 1:3***; 2:3***
Zmniejszenie aktywności	$M = 4,88$ ; $SD = 1,35$	$M = 3,80$ ; $SD = 1,56$	$M = 2,93$ ; $SD = 1,57$	$F(2, 221) = 19,73$ ; $p < 0,001$ ; $\eta^2 = 0,15$	1:2***; 1:3***; 2:3***
Wynik ogólny	$M = 4,77$ ; $SD = 1,02$	$M = 4,13$ ; $SD = 1,20$	$M = 3,03$ ; $SD = 1,19$	$F(2, 221) = 25,45$ ; $p < 0,001$ ; $\eta^2 = 0,19$	1:2*; 1:3***; 2:3***

Adnotacja: P. harmonijni – Pasjonaci harmonijni.

\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Pasjonaci obsesyjni o niskim, średnim i wysokim wyniku OP nie różnili się istotnie wynikami kolejnych wymiarów zmęczenia. Pasjonaci obsesyjni o niskim wyniku OP w przypadku wymiarów: subiektywnego odczucia zmęczenia, obniżenia motywacji i zmniejszenia aktywności osiągnęli najwyższe wyniki. Pasjonaci obsesyjni ze średnim wynikiem OP osiągnęli najwyższy wynik w wymiarze pogorszenia koncentracji uwagi. Analiza wariancji wykazała, że różnice te nie były istotne statystycznie (Tabela 6).

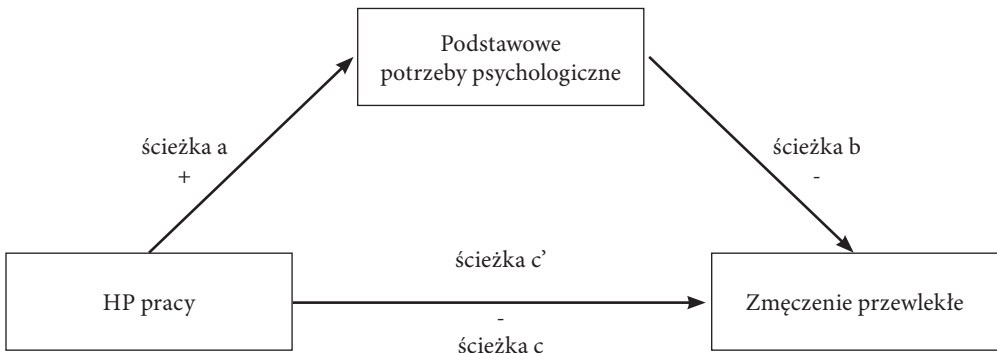
Tabela 6

Wyniki poszczególnych wymiarów zmęczenia w grupie pasjonatów obsesyjnych o niskim, średnim i wysokim wyniku OP (N = 61)

	P. obsesyjni wynik niski (N = 14)	P. obsesyjni wynik średni (N = 32)	P. obsesyjni wynik wysoki (N = 15)	Analiza wariancji
Subiektywne odczucie zmęczenia	M = 6,03; SD = 0,74	M = 5,73;   SD = 0,92	M = 5,91; SD = 1,01	ni
Pogorszenie koncentracji uwagi	M = 4,66; SD = 1,20	M = 4,92; SD = 1,16	M = 4,21; SD = 1,45	ni
Obniżenie motywacji	M = 4,84; SD = 0,78	M = 4,61; SD = 1,16	M = 4,25; SD = 1,00	ni
Zmniejszenie aktywności	M = 5,19; SD = 1,28	M = 5,17; SD = 1,12	M = 5,02; SD = 1,26	ni

Adnotacja: P. obsesyjni – Pasjonaci obsesyjni.

ni – nieistotny.



Rysunek 1.

Model spодziewanego związku między pasją pracy a zmęczeniem przewlekłym z uwzględnieniem pośredniczącej roli podstawowych potrzeb psychologicznych.

Nie zanotowano istotnej zależności pomiędzy OP a satysfakcją z podstawowych potrzeb psychologicznych i wymiarami zmęczenia (zob. Tabela 3), zatem nie spełniono warunków pozwalających na testowanie mediującej roli potrzeb w relacji pomiędzy OP a zmęczeniem przewlekłym. W przypadku HP warunki te zostały spełnione. Wobec tego zdecydowano się przetestować pośredniczącą rolę satysfakcji z podstawowych potrzeb psychologicznych pomiędzy HP a subiektywnym odczuciem zmęczenia, pogorszeniem koncentracji uwagi, obniżeniem motywacji, zmniejszeniem aktywności. Przeprowadzono analizę regresji liniowej. Testowany model obrazuje Rysunek 1.



Tabela 7

Analiza mediacji potrzeb psychologicznych w związku między HP a wymiarami zmęczenia przewlekłego

PPP (M)	HP (X)				
	Subiektywne odczucie zmęczenia (Y)	Pogorszenie koncentracji uwagi (Y)	Obniżenie motywacji (Y)	Zmniejszenie aktywności (Y)	
X-> M (a)	$\beta$	0,58	0,58	0,58	0,58
	$R^2$	0,33	0,33	0,33	0,33
	$F$	(1, 386) = 195,28	(1, 386) = 195,28	(1, 386) = 195,28	(1, 386) = 195,28
M-> Y (b)	$\beta$	- 0,41	- 0,44	- 0,38	- 0,39
	$R^2$	0,16	0,19	0,14	0,15
	$F$	(1, 386) = 77,36	(1, 386) = 94,24	(1, 386) = 64,99	(1, 386) = 68,79
X-> Y (c)	$\beta$	- 0,46	- 0,46	- 0,52	- 0,49
	$R^2$	0,21	0,21	0,27	0,23
	$F$	(1, 386) = 105,61	(1, 386) = 101,41	(1, 386) = 145,31	(1, 386) = 119,19
X (M)-> Y (c')	$\beta$	- 0,34	- 0,30	- 0,46	- 0,39
	$R^2$	0,24	0,25	0,28	0,25
	$F$	(2, 385) = 62,24	(2, 385) = 66,27	(2, 385) = 75,72	(2, 385) = 65,30
test Sobela		$z = - 4,03^{***}$	$z = - 5,06^{***}$	$z = - 2,17^*$	$z = - 3,12^{***}$

Adnotacja: HP – pasja harmonijna; PPP – podstawowe potrzeby psychologiczne.

X – predyktor (HP), M – mediator (PPP), Y – zmienna zależna (wymiarzy zmęczenia). a-c' – ścieżki.

\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,001$ .

HP była istotnym predyktorem subiektywnego odczucia zmęczenia, pogorszenia koncentracji uwagi, obniżenia motywacji i zmniejszenia aktywności (krok 1) oraz satysfakcji z podstawowych potrzeb psychologicznych (krok 2). Po wprowadzeniu wszystkich zmiennych równocześnie (niezależnej, pośredniczącej, zależnych) satysfakcja z podstawowych potrzeb psychologicznych była istotnym predyktorem subiektywnego odczucia zmęczenia, pogorszenia koncentracji, obniżenia motywacji i zmniejszenia aktywności, podczas gdy uzyskana wcześniej istotna statystycznie zależność pomiędzy HP a poszczególnymi wymiarami zmęczenia została zredukowana. Wartość testów Sobela potwierdziła częściową mediacyjną rolę podstawowych potrzeb psychologicznych w zależności pomiędzy HP a subiektywnym odczuciem zmęczenia, pogorszeniem koncentracji uwagi, obniżeniem motywacji i zmniejszeniem aktywności. Hipoteza o mediującej roli podstawowych potrzeb psychologicznych w związku pomiędzy HP pracy a zmęczeniem przewlekłym została potwierdzona. Szczegółowe wyniki analizy zaprezentowano w Tabeli 7.

## Dyskusja

Analiza wykazała, że 74,74% nauczycieli biorących udział w badaniu spełniła warunki posiadania pasji pracy. Spośród badanych nauczycieli było 57,73% pasjonatów harmonijnych i 15,72% pasjonatów obsesyjnych pracy.

Nauczyciele wykazali wysoki poziom zmęczenia przewlekłego (7 sten), osiągając wysoki wynik każdego z wymiarów zmęczenia przewlekłego: subiektywnego odczucia zmęczenia, pogorszenia koncentracji uwagi, obniżenia motywacji i zmniejszenia aktywności.

Uzyskane analizy wskazały, że nauczyciele pasjonaci harmonijni osiągnęli istotnie niższy wynik w każdym wymiarze zmęczenia niż nauczyciele bez pasji czy pasjonaci obsesyjni. Osoby bez pasji i pasjonaci obsesyjni nie różnili się wynikami kolejnych wymiarów zmęczenia.

U pasjonatów harmonijnych wraz ze wzrostem wyniku HP (niski, średni, wysoki) istotnie spadał wynik poszczególnych wymiarów zmęczenia, co świadczy o liniowej zależności między zmiennymi. Zatem wraz ze wzrostem HP osoba odczuwa mniejsze objawy zmęczenia. Pozwala to domniemywać, że samo posiadanie HP nie chroni przed doświadczeniem zmęczenia, lecz jej poziom odgrywa znaczną rolę. Wobec tego nie wystarczy mieć pasji harmonijnej na niskim poziomie, aby nie doświadczyć zmęczenia. Dlatego też ważne jest odniesienie do internalizacji pasjonującego zajęcia w tożsamości. Wyłącznie preferencje osoby do danej czynności w stosunku do innych czynności nie zapewnią ochrony przed doświadczeniem zmęczenia przewlekłego. Badania wykazały, że gdy przedmiot zainteresowania jest wysoko ceniony i znaczący, jest się skłonny do internalizacji cenionego przedmiotu, uczynienia go częścią siebie (Deci, Eghrari, Patrick i Leone, 1994). Im ważniejsza (lub ceniona) czynność, tym bardziej aktywność zostanie zinternalizowana w tożsamości osoby i tym bardziej osoba będzie pasjonowała się tą czynnością, a która z kolei będzie stanowiła czynnik minimalizujący poczucie zmęczenia przewlekłego.

W przypadku pasjonatów obsesyjnych nie zaobserwowano zależności liniowej. Jednak już sam fakt posiadania OP był związany z wyższym poziomem zmęczenia niż u nauczycieli z HP. Należy podkreślić, że w badaniu nie brały udziału grupy, na przykład kliniczne (por. Mudło-Głagolska i in., 2019), które mogłyby osiągnąć znacznie wyższy wynik pasji obsesyjnej. Być może wówczas można byłoby zaobserwować bezpośredni liniowy wpływ OP na zmęczenie.

Analizy wykazały, że osoby bez pasji i osoby z OP nie różniły się istotnie wynikiem w kolejnych wymiarach zmęczenia. Wynik ten koresponduje z uzyskanym przez Philippe i in. (2009). Badacze wykazali, że zaangażowanie się w daną aktywność bez pasji doprowadziło do najniższych wyników dobrostanu psychologicznego, jednak nieistotnie różnych od wyników uzyskanych przez pasjonatów obsesyjnych. Wyniki te są szczególnie istotne dla koncepcji pasji, ponieważ podkreślają, że brak pasji niesie za sobą równie negatywne konsekwencje jak OP.

Uzyskane wyniki pozwoliły na ocenę wartości predykcyjnej HP pracy z uwzględnieniem pośredniczącej roli satysfakcji z zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych. Wyniki te wskazały, że zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych w pracy jest ważnym czynnikiem chroniącym pracowników przed doświadczeniem zmęczenia przewlekłego, o ile ich pasją do pracy przyjmuje harmonijny wymiar. Badanie nie wykazało istotnej zależności między OP pracy a satysfakcją z zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych w pracy czy poszczególnymi wymiarami zmęczenia.

Zatem HP jest czynnikiem chroniącym przed zmęczeniem przewlekłym dzięki doświadczeniu satysfakcji z zaspokojenia potrzeb autonomii, kompetencji czy relacji, które generuje. Na przykład pracownicy mogą częściej poświęcać czas na kontakt ze swoimi współpracownikami, inwestować czas w szkolenia i rozwój oraz wybierać działania zgodnie z własnymi

wartościami, czyli zaspokajając podstawowe potrzeby psychologiczne. Pracownik z HP wyznaczone cele postrzega jako możliwe do realizacji, ma przekonanie o swojej wartości i umiejętnościach. Z kolei podstawowe potrzeby psychologiczne wpływają na ocenę wymagań pracy, objawów choroby, moderuje nasilenie objawów somatycznych czy utrzymywanie się zmęczenia. Co ważne, dotychczasowe badania wskazały, że podstawowe potrzeby psychologiczne mogą wpływać zarówno na funkcjonowanie osoby przed, jak i po pojawieniu się zmęczenia przewlekłego. Podkreśla to istotną rolę środowiska pracy jako niezbędnego w poradzeniu sobie ze zmęczeniem, powrocie do zdrowia.

Wykazano brak istotnej zależności OP pracy ze zmęczeniem przewlekłym. U pasjonatów obsesyjnych proces angażowania się w zajęcie jest skutkiem działania czynników intra i/lub interpersonalnych, w tym samooceny lub potrzeby społecznej akceptacji. Nauczyciel jako osoba, która przywykła do wysokich wymagań położonych, rodziców uczniów czy oczekiwań społecznych, aby utrzymać szacunek innych oraz wysoką samoocenę może nie dawać sobie przyzwolenia na deklarację o swoim zmęczeniu. Być może deklaracja zmęczenia, w tym obniżenia motywacji, pogorszenia koncentracji czy zmniejszenia aktywności zaburzyłaby obraz siebie jako kompetentnego nauczyciela. To wyjaśnienie stanowi jedno z wielu i powinno być traktowane jako hipoteza wymagająca weryfikacji.

Brak związku między poziomem OP i zmęczeniem (we wszystkich aspektach) wynika z tożsamościowej funkcji pasji. U pasjonatów obsesyjnych w odróżnieniu od pasjonatów harmonijnych zaangażowanie w pasjonujące zajęcie stanowi o samoocenie. Nauczyciele z OP traktują pasję jako część swojej tożsamości w większym stopniu niż nauczyciele z HP, czego dowodzą zależności o przeciętnej sile pomiędzy HP a tym kryterium ( $r = 0,39; p < 0,001$ ) oraz silnej pomiędzy OP a kryterium tożsamości ( $r = 0,53; p < 0,001$ ). We wcześniejszych badaniach także kryterium tożsamościowe pasji częściej i w większym stopniu charakteryzowało pasjonatów obsesyjnych niż harmonijnych (Mudło-Głagolska i in., 2019; Vallerand i in., 2003). Zatem szczególnie pasjonaci obsesyjni nie będą pozwalali sobie na narażenie utrzymania dobrej samooceny czy wizerunku.

Uzyskane wyniki wskazały, że pasja stanowi ważny aspekt pracy nauczycieli. W przyszłych badaniach należy wykorzystać model badania podłużnego, aby w pełni opisać mechanizm zmian zachowania czy poczucia dobrostanu pod wpływem pasji.

Ograniczenie prezentowanego badania stanowi fakt, że dotychczas nie przeprowadzono w Polsce walidacji *Skali podstawowych potrzeb psychologicznych w pracy* (Deci i in., 2001). Należy jednak podkreślić, że zarówno każda z podskal, jak i wynik globalny uzyskały zadowalające wskaźniki rzetelności. Satysfakcja z zaspokojenia PPP wydaje się na tyle ważną zmienną, że zdecydowano się na wprowadzenie jej do modelu. Nadreprezentacja kobiet w próbie stanowi kolejne ograniczenie badania. Dodatkowo rozkład płci nauczycieli w próbie nie odzwierciedla proporcji w populacji (GUS, 2019).

## Literatura

- Bakker, A. B. i Demerouti, E. (2007). The Job Demands – Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Campbell, R., Tობback, E., Delesie, L., Vogelaers, D., Mariman, A. i Vansteenkiste, M. (2017). Basic psychological need experiences, fatigue, and sleep in individuals with unexplained chronic fatigue, *Stress Health*, 33(5), 645–655. doi: 10.1002/smi.2751
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Washington: Jossey-Bass Publishers.

- Davies, T., Jones, S. i Kelly, R. (2019). *Patient perspectives on self-management technologies for chronic fatigue syndrome*. Pobrano z: <http://people.bath.ac.uk/cs3sj/papers/CHI2019-jones.pdf>
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. i Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of personality*, 62(1), 119–142.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. i Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 930–942. doi: 10.1177/0146167201278002
- Drachler, M. L. i in. (2009). The expressed needs of people with chronic fatigue syndrome/myalgic encephalomyelitis: A systemic review. *BMC Public Health*, 9, 458.
- Dunn, T. L., Lutes, D. J. i Risko, E. F. (2016). Metacognitive evaluation in the avoidance of demand. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 42(9), 1372.
- Ho, V., Wong, S. i Lee, C. (2011). A tale of passion: Linking job passion and cognitive engagement to employee work performance. *Journal of Management Studies*, 48(1), 26–47.
- Findley, J. C., Kerns, R., Weinberg, L. D. i Rosenberg, R. (1998). Self-efficacy as a psychological moderator of chronic fatigue syndrome. *Journal of Behavioral Medicine*, 21, 351–362.
- Forest, J., Mageau, G. A., Sarrazin, C. i Morin, E. M. (2011). “Work is my passion”: The different affective, behavioural, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28, 27–40. doi: 10.1002/cjas.l70
- Forest, J., Mageau, G. A., Crevier-Braud, L., Bergeron, É., Dubreuil, P. i Lavigne, G. L. (2012). Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths’ use and well-being at work: Test of an intervention program. *Human Relations*, 65, 1233–1252. doi:10.1177/0018726711433134
- GUS (2019). *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Jodzio, K. i Treder, N. A. (2014). Poglądy na przewlekłe zmęczenie i jego wpływ na zachowanie w XIX wieku i na początku XX wieku. *Psychiatria i Psychoterapia*, 10(1), 11–22.
- Hakanen, J. J., Bakker, B. B. i Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Houliort, N., Fernet, C., Vallerand, R. J., Laframboise, A., Guay, F. i Koestner, R. (2015). The role of passion for work and need satisfaction in psychological adjustment to retirement. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 84–94.
- Krawczyk, A. (2012). *Osobowościowe uwarunkowania przewlekłego zmęczenia*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kulik, A. (2010). *Zmęczenie przewlekłe u nastolatków. Charakterystyka psychologiczna*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kulik, A. (2017). Zmęczenie przewlekłe a noetyczny wymiar osobowości. Badania młodych kobiet. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 38(3), 67–80.
- Lafrenière, M. A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J. i Carbonneau, N. (2011). Passion for coaching and the quality of the coach-athlete relationship: The mediating role of coaching behaviors. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2), 144–152. doi: 10.1016/j.psychsport.2010.08.002
- Lavigne, G. L., Forest, J., Fernet, C. i Crevier-Braud, L. (2014). Passion at work and workers’ evaluations of job demands and resources: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(4), 255–265. doi: 10.1111/jasp.12209
- Makowiec-Dąbrowska, T. i Koszada-Włodarczyk, W. (2006). Przydatność kwestionariusza CIS20R do badania zmęczenia przewlekłego. *Medycyna Pracy*, 57(4), 335–345.
- Marsh, H. W. i in. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment*, 25, 796–809. doi: 10.1037/a0032573
- Milyavskaya, M., Inzlicht, M., Hope, N. i Koestner, R. (2015). Saying ‘No’ to temptation: ‘want to’ motivation improves self-regulation by reducing temptation rather than by increasing self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109, 677–693.
- Milyavskaya, M., Galla, B., Inzlicht, M. i Duckworth, A. (2018). *More effort, less fatigue: How interest increases effort and reduces mental fatigue*. Pobrano z: <http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/8npxf>

- Mudło-Głagolska, K., Lewandowska, M. i Kasprzak, E. (2019). Adaptacja i walidacja narzędzia do badania pasji harmonijnej i pasji obsesyjnej: Passion Scale Marsha i współpracowników. *Przeгляд Psychologiczny*, 62(1), 59–75.
- O’Leary, A., Shoor, S., Lorig, K. i Holman, H. R. (1988). A cognitive-behavioral treatment for rheumatoid arthritis. *Health Psychology*, 7, 527–544.
- Philippe, F. L., Vallerand, R. J. i Lavigne, G. L. (2009). Passion does make a difference in people’s lives: A look at well being in passionate and non passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(1), 3–22. doi: 10.1111/j.1758–0854.2008.01003.x
- Prins, J. B. i in. (2004). Social support and the persistence of complaints in chronic fatigue syndrome. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73, 174–182.
- Ryan, R. M. i Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529– 565.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702–717. doi:10.1111/j.1751–9004.2008.00098.x
- Trépanier, S. G., Fernet, C., Austin, S., Forest, J. i Vallerand, R. J. (2014). Linking job demands and resources to burnout and work engagement: Does passion underlie these differential relationships? *Motivation and Emotion*, 38(3), 353–366. doi: 10.1007/s11031– 013– 9384– z
- Werner, K. M., Milyavskaya, M., Foxen-Craft, E. i Koestner, R. (2016). Some goals just feel easier: Self-concordance leads to goal progress through subjective ease, not effort. *Personality and Individual Differences*, 96, 237–242. doi: 10.1016/j.paid.2016.03.002
- Wrzesniewski, A. i Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26, 179–201.
- Vallerand, R. J. i in. (2003). Les passions de l’âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756–767.
- Vallerand, R. J. i Houliort, N. (2003). Passion at work: Toward a new conceptualization. W: D. Skarlicki, S. Gilliland i D. Steiner (red.), *Social issues in management* (tom. 3, s. 175–204). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Vallerand, R. J. (2015). *Psychology of Passion: A dualistic model*. New York: Oxford University Press.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. i Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work and stress*, 22(3), 277–294.
- Vercoulen J. H., Swanink, C. M., Fennis J. F., Galama J. M., van der Meer J. W. i Bleijenberg, G. (1994). Dimensional assessment of chronic fatigue syndrome. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 383–392.
- Woźniak-Krakowian, A. (2013). Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli. *Pedagogika*, 22, 119–131.

### **Can a passion be tiring? Basic psychological needs as the mediator between the passion for work and the chronic fatigue of teachers**

For some teachers, their work is so important that it gives meaning to their lives and becomes part of their identity, thus it is their passion. The aim of the presented study was to determine if teachers without a passion for their work, those with a balanced passion and those who could be defined as obsessive in their passion differed in their level of chronic fatigue. A model was tested, in which passion for one's work was a predictor of chronic fatigue, whereas satisfaction was related to satisfying basic psychological needs – the mediator of this relationship. There were 389 teachers involved in the study, which included the Passion Scale, Basic Psychological Need Satisfaction Scale at Work and Checklist Individual Strength (CIS20R). Teachers with a balanced passion achieved a significantly lower score in every dimension of fatigue than those having no passion or obsessive passion. Persons in those latter two categories did not differ in the results of successive dimensions of fatigue. Satisfaction with having needs met mediated the relationship between balanced passion and chronic fatigue.

**KEYWORDS:** chronic fatigue, health, organisation and management psychology, positive psychology, work passion.

# Metoda symulacji w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji

LIDIA PAWLUSIŃSKA\*

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, Polska

Niejednokrotnie powodem wyboru studiów na kierunkach humanistycznych jest chęć uniknięcia matematyki. Złe doświadczenia szkolne z nią związane rzutują na pracę przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Dlatego ważne jest, aby kształcenie nie tylko doskonaliło ich w zakresie właściwej organizacji matematycznego procesu dydaktycznego, ale również pozwoliło pokonać niechęć i lęk przed matematyką. Prezentowana metoda symulacji działań praktycznych nauczyciela umożliwia zweryfikowanie dotychczas nabytych wiadomości i umiejętności, sprawdzenie teoretycznych rozwiązań dydaktycznych w praktyce oraz przełamanie podświadomie uwarunkowanego dążenia do stawiania się nauczycielem matematyki realizującym tradycyjny model nauczania. Dużą zaletą tej metody jest kształtowanie postawy refleksyjnego praktyka, który poprzez samoocenę i dążenie do samorozwoju stale doskonali swoje kompetencje zawodowe.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie nauczycieli, metoda symulacji, refleksyjny praktyk, wczesna edukacja.

Przed młodymi nauczycielami rozpoczynającymi pracę otwiera się świat, o którym słyszeli z opowiadań wykładowców, znajomych nauczycieli i którego w niewielkim stopniu doświadczyli podczas praktyk studenckich. Utworzony w taki sposób obraz zawodu nauczyciela nie oddaje w pełni rzeczywistego środowiska szkolnego, które jest zróżnicowane. Różnice między poszczególnymi placówkami są uwarunkowane kulturą pracy szkoły, środowiskiem, w którym funkcjonuje, czy sposobem zarządzania i dominującą polityką kadrową. Trudności, z którymi musi się zmierzyć adept zawodu nauczyciela są rozległe i właściwe przygotowanie do nowej roli odgrywa obok predyspozycji i cech osobowościowych ogromne znaczenie. W takich realiach musi odnaleźć się również nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej.

Wprowadzając dzieci w świat nauki szkolnej, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma bardzo trudne zadanie do zrealizowania. To od jego działań dydaktyczno-wychowawczych zależy poziom adaptacji dzieci do warunków szkolnych, ich poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy, stopień realizacji stawianych przed nimi zadań szkolnych, podtrzymanie ciekawości poznawczej uczniów, rozbudzenie myślenia i kształtowanie umiejętności uczenia się uczniów (Muchacka, 2004). Roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej nie bez powodu przypisuje się tak duże znaczenie. Fundamenty, które zbuduje w umysłach dzieci, będą stanowiły podstawę rozwoju sfery poznawczej i uczuciowo-wolicjonalnej. Dlatego też w toku kształcenia przyszłych nauczycieli powinno się kłaść nacisk na zajęcia

\*E-mail: lidia.pawlusinska@usz.edu.pl

ORCID: 0000-0003-0311-9755

praktyczne, twórcze i refleksyjne, ułatwiającej implikację wiedzy teoretycznej w praktyce dydaktyczno-wychowawczej (Muchacka, 2004).

Współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji podkreślają potrzebę kształcenia praktycznego. Henryka Kwiatkowska poszukując idealnego modelu kształcenia nauczycieli, wyodrębniła orientację technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną (Kwiatkowska, 2008). Istotą pierwszego podejścia staje się wyposażenie przyszłych kandydatów na nauczycieli w szereg sprawności i umiejętności mających dać gotowe rozwiązania w sytuacjach, z którymi mogą spotkać się w szkole. Jednak, jak słusznie dostrzega, to podejście „nie inspiruje poznawczo i przewartościowuje wymiar techniczny kwalifikacji nauczycielskich” (Kwiatkowska, 2008, s. 48). Orientacja humanistyczna, stojąca w opozycji do technologicznej, zakłada, że nauczyciel to niepowtarzalna jednostka, a z góry założony zbiór gotowych rozwiązań nie wspiera jego dążenia do odkrycia własnej indywidualności zawodowej implikującej długotrwałą i trudną drogę stawania się nauczycielem. Zatem nie tylko znajomość faktów, ale umiejętność porównywania, analizowania, krytycznego myślenia i wreszcie oceniania, na podstawie którego dokonuje selekcji, wspiera warsztat metodyczny. Zwraca uwagę na fakt, że jednym ze źródeł porażek nauczyciela nie jest brak przygotowania merytorycznego, a nieumiejętność przekazywania wiedzy z danego przedmiotu. Tym samym podkreśla znaczenie praktyki w kształceniu nauczycieli. Ostatnia orientacja, funkcjonalna, zdecydowanie przenosi nacisk w kształceniu przyszłych nauczycieli na zdobywanie umiejętności praktycznych i łączenie ich właśnie z teorią. Koncentracja w edukacji studentów kierunków nauczycielskich na kształceniu w działaniu pozwala wzbogacić warsztat metodyczny w wiedzę o sobie samym. To nieprzecenione źródło informacji powinno stać się początkiem i podstawą samooceny i planowania samorozwoju każdego nauczyciela (Kwiatkowska, 2008).

Standardy kształcenia nauczycieli mówią o wspieraniu wiedzy teoretycznej przez praktyczną. W załączniku określającym standardy kształcenia nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej czytamy:

W procesie kształcenia studenci powinni uzyskiwać wsparcie w planowaniu i realizacji zadań o charakterze samorozwojowym oraz w kształtowaniu postawy refleksyjnego praktyka, w szczególności przez budowanie profesjonalnego osądu w oparciu o analizy indywidualnych przypadków. W procesie kształcenia studentom należy zapewnić indywidualne doradztwo metodyczne wspierające integrowanie wiedzy w zakresie dyscyplin naukowych związanych z edukacją, jednocześnie kształtujące samodzielność i odpowiedzialność studentów za przebieg i efektywność własnego kształcenia<sup>1</sup>.

Niezbędne zatem w toku kształcenia staje się pobudzanie studentów do namysłu nad rolą i znaczeniem zawodu nauczyciela, podejmowanymi przez nich działaniami oraz nad własną gotowością zawodową. Jednym ze sposobów jest weryfikacja własnych przemyśleń w działaniu praktycznym. Działaniu, którego studenci doświadczają podczas praktyk nauczycielskich, a które możemy rozszerzyć poprzez organizację zajęć studenckich wzbogaconych o metodę symulacji.

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2019, poz. 1450).



### Metoda symulacji działań praktycznych nauczyciela

Metoda symulacji jako jedna z metod nauczania problemowego (Bereźnicki, 2004) polega na odtworzeniu sytuacji z rzeczywistości w taki sposób, aby doświadczenia pozyskane przy jej pomocy były zbliżone do prawdziwych. Celem symulacji jest ukazanie odgrywanego fragmentu rzeczywistości od początku do końca. Nauczanie poprzez symulację wpisuje się w proces nauki poprzez działanie (*learning by doing*) (Dewey, 1963) oraz jest wzbogacone o refleksję „w działaniu” i „nad działaniem” (Schön, 1987). Proponowana metoda jest przeznaczona do realizacji na ćwiczeniach ze studentami. Stanowi ogniwo ułatwiające wykorzystanie wiedzy teoretycznej w praktyce, a polega na organizacji zajęć lekcyjnych w warunkach uniwersyteckich, podczas których wybrani studenci wcielają się w rolę nauczycieli, a pozostali w rolę uczniów. Studenci odgrywający rolę nauczyciela przeprowadzają lekcję tak, jak zrobiliby to w klasie. Jest to nic innego, jak symulacja zwykłej lekcji szkolnej, jednak stanowi ona tylko jeden z elementów składających się na całość działań studentów i nauczyciela akademickiego pracujących tą metodą.

We wszystkich działaniach wynikających z pracy metodą symulacji działań praktycznych wyróżniono trzy role. Rola nauczyciela akademickiego przypada osobie prowadzącej ćwiczenia ze studentami, natomiast role nauczycieli i uczniów zmieniają się w toku realizacji zajęć. Wśród zadań, jakie przypisano nauczycielowi akademickiemu pracującemu tą metodą znajdują się: utworzenie listy tematów lekcji zaplanowanych do realizacji, opieka merytoryczna i metodyczna wyznaczonego zadania oraz ewaluacja każdej przygotowanej przez studentów lekcji. Praca studentów koncentruje się na opracowaniu konspektu lekcji i przeprowadzeniu według niego zajęć, a także aktywnym uczestnictwie w dyskusji po każdej przeprowadzonej jednostce lekcyjnej.

Po omówieniu metody pracy ze studentami i wylosowaniu przez nich tematów ustala się wspólnie harmonogram prac związanych z przygotowaniem i realizacją zadania. Poniżej zaprezentowano przykładowy harmonogram pracy.

Tabela 1.

*Harmonogram pracy metodą symulacji działań praktycznych nauczyciela*

Lp.	Kolejne etapy realizacji zadania	Uwagi
1	Podział na grupy i wybór tematu lekcji do przeprowadzenia na zajęciach.	Na pierwszym spotkaniu studenci z puli przygotowanych do realizacji tematów wybierają jeden.
2	Etap twórczej pracy studentów.	Poszukiwania inspiracji i rozwiązań w dostępnych źródłach informacji.
3	Przygotowanie konspektu lekcji i weryfikacja zaplanowanych w nim działań z nauczycielem akademickim.	Przesłanie konspektu nauczycielowi akademickiemu do wstępnej oceny (minimum 2 dni przed spotkaniem), spotkanie w celu wymiany spostrzeżeń i uwag, przekazanie sugestii dotyczących rozwiązań zawartych w konspekcie.

Lp.	Kolejne etapy realizacji zadania	Uwagi
4	Przygotowanie ostatecznej wersji konspektu lekcji i środków dydaktycznych niezbędnych do jej realizacji.	Studenci odgrywający role uczniów są zobligowani do przygotowania się do zajęć według wskazówek prowadzących zaplanowaną lekcję (przygotowanie pomocy dydaktycznych i materiałów niezbędnych do realizacji zadań postawionych przed nimi w trakcie lekcji).
5	Przeprowadzenie lekcji.	Czas realizacji to 30-40 minut.
6	Omówienie zrealizowanej lekcji.	Dyskusja z całą grupą na temat przeprowadzonej lekcji – wymiana spostrzeżeń, wskazanie kierunków dalszej pracy poprzez wspólne propozycje możliwych usprawnień i modyfikacji. Autorefleksja po wykonanym zadaniu – pytania wspierające samoocenę.

Źródło: opracowanie własne.

Kluczowymi punktami harmonogramu są weryfikacja zaplanowanej lekcji, rozmowy o przyszłej realizacji zadania oraz omówienie zrealizowanych zajęć. Pierwszy z nich koncentruje się na rzeczowej wymianie poglądów na temat zaplanowanych działań, a także poprawności konstrukcyjnej zaprojektowanej jednostki lekcyjnej. Podczas rozmów studenci uzasadniają wybór wyznaczonych celów lekcji, ich komplementarność i możliwość realizacji. Wyjaśniają dobór metod nauczania i potrzebę wykorzystania zaproponowanych środków dydaktycznych. Prezentują tok zaplanowanej lekcji, zadania i sytuacje zadaniowe przyjęte do realizacji, a także konkretne rozwiązania pozwalające podsumować zajęcia. Najistotniejsza na tym etapie jest pełna świadomość studenta w zakresie tego, co chce osiągnąć, co jest dla niego najistotniejsze i czy zaplanowane cele zostaną zrealizowane.

Omówienie realizowanej lekcji zamyka cały proces. Studenci wspólnie podejmują dyskusję o wykonanym zadaniu. Wnikliwie analizują spostrzeżenia dotyczące celów założonych, zrealizowanych i osiągniętych w trakcie lekcji. W przypadku celów zaplanowanych i zrealizowanych głos zabierają studenci prowadzący zajęcia, natomiast na temat celów osiągniętych prosimy o wypowiedzi studentów odgrywających role uczniów. Następnie prowadzący lekcję są proszeni o autorefleksję i podzielenie się swoimi spostrzeżeniami. Wśród pytań ułatwiających ocenę wykonanego zadania mogą znaleźć się:

- ✓ Czy po realizacji lekcji dokonalibyście zmian, tzn. co zrobilibyście inaczej, a co według Was wymaga modyfikacji?
- ✓ Co było dla Was najtrudniejsze, a co nie sprawiło żadnych trudności w trakcie przygotowania i realizacji zadania?
- ✓ Co Was zaskoczyło podczas realizacji przygotowanej lekcji?
- ✓ Jak oceniacie swój wkład w przygotowanie lekcji?
- ✓ Który etap był dla Was najtrudniejszy: planowanie i właściwe dobranie zadań do lekcji, sam etap przeprowadzenia lekcji czy może obawa przed osądem innych uczestników spotkania?

Pytania kierujemy również do studentów odgrywających rolę uczniów:

- ✓ Który element lekcji podobał im się najbardziej?
- ✓ Jakich zmian dokonaliby przed przeprowadzeniem takiej lekcji w swojej klasie?
- ✓ Czy według nich konstrukcja lekcji była poprawna? Czego zabrakło, a czego było w nadmiarze?
- ✓ Które z zadań lub sytuacji zadaniowych pojawiających się w trakcie lekcji wykorzystaliby na swoich zajęciach?
- ✓ Czy według nich metody pracy, pomoce dydaktyczne i formy organizacyjne pracy na lekcji wspierały realizację założonych celów lekcji?

W trakcie takiej rozmowy studenci mogą swobodnie wymieniać się spostrzeżeniami i uwagami. Uczą się formułowania wniosków na podstawie własnych obserwacji. Mają możliwość modyfikowania swoich wyobrażeń i założeń przyjętych na etapie planowania przedsięwzięcia, a przede wszystkim uczą się od siebie nawzajem. Ponadto w trakcie dyskusji racjonalizujemy swoje przekonania, rozstrzygamy wątpliwości oraz uświadamiamy sobie sytuacje trudne pojawiające się podczas konstruowania szkolnego procesu kształcenia.

Proponowana metoda pracy ze studentami może być traktowana jako preludium praktyk edukacyjnych studentów kierunków nauczycielskich. Na pewno praca tą metodą pozwala odpowiedzieć sobie na pytania o rangę etapu planowania zajęć, o potrzebę posiadania konspektu i stopień jego szczegółowości, a także systematycznie wprowadza nawyk autorefleksji po wykonanym zadaniu, który w odniesieniu do praktyki zawodowej nauczyciela jest niezbędny. Autorefleksja własnej pracy jest warunkiem koniecznym samooceny i samodoskonalenia własnych kompetencji. Kieruje nas na drogę ciągłego poszukiwania nowych, wartościowych dydaktycznie rozwiązań oraz motywuje do samorozwoju. Ponadto studentom przybliża rzeczywistość pedagogiczną i elementy, które się na nią składają oraz związki i zależności występujące między nimi. Dyskusje kończące każdą lekcję stwarzają możliwość analizy przyczyn sukcesów i porażek edukacyjnych pojawiających się w trakcie zajęć, uczą konstruktywnej krytyki i ukazują możliwości wyeliminowania nieodpowiednich i mało skutecznych działań edukacyjnych. Ponadto w trakcie rozmów studenci mają okazję uświadomić sobie, że teoria nie funkcjonuje w oderwaniu od rzeczywistości szkolnej i jak ważną bazę działalności edukacyjnej nauczyciela stanowi.

### **Trudności pojawiające się w pracy metodą symulacji działań praktycznych**

Zajęcia tą metodą były prowadzone w ramach ćwiczeń z metodyki edukacji matematycznej w grupie studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych na pierwszym i drugim stopniu kierunku Pedagogika Wczesnoszkolna i Przedszkolna. Opisywaną metodą pracowało ponad stu studentów w okresie dwóch lat. Podczas pracy na zajęciach wyraźnie w obszarze działań dydaktycznych zarysowały się pewne trudności. Trudności, które jak się później okazało stanowiły zbiór wątpliwości metodycznych przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji.

Pracę tą metodą możemy podzielić na trzy główne etapy: przygotowanie lekcji przez studentów, przeprowadzenie jej oraz dyskusję nad wykonanym zadaniem. Angażując się w realizację zadania, studenci musieli przygotować konspekt, który po sprawdzeniu przez nauczyciela był omawiany. Pula zaproponowanych do realizacji lekcji nie była przypadkowa. Wszystkie odwoływały się do edukacji zorientowanej na konstruowanie znaczeń (Klus-Stańska, 2002). Zależało mi, aby studenci planując działania koncentrowali się na organizacji środowiska uczenia się uczniów uwzględniającego doświadczenia, odkrywanie i dostrzeganie prawidłowości

matematycznych. Ważnymi elementami lekcji uczyniono: dotychczasowe doświadczenia dziecka i jego stan wiedzy na omawiany temat, ukazanie sensu podejmowania działań, samodzielne dochodzenie do wiedzy, możliwość formułowania definicji i praw matematycznych, dyskusję o uzyskanych rezultatach oraz wykorzystanie nowej wiedzy w działaniu.

Najczęstszymi błędami pojawiającymi się na tym etapie były te z zakresu podstawowych wymogów postawionych na początku. Lekcje przygotowywane przez studentów miały koncentrować się na aktywnym uczeniu się matematyki poprzez doświadczenia, eksperymenty oraz samodzielne odkrywanie pojęć i reguł matematycznych. Dlatego w centrum działań miał znaleźć się uczeń, a nie nauczyciel. Trudność, którą musieli pokonać studenci polegała na zmianie myślenia o całej konstrukcji lekcji. Początkowe propozycje studentów w centrum aktywności stawiały nauczyciela, którego zadania polegały na objaśnianiu, tłumaczeniu i pokazywaniu wzorców postępowania. Konspekty zawierały zadania koncentrujące się na drobnych umiejętnościach z narzuconym sposobem rozwiązania. Trenowanie pojedynczych czynności umysłowych miało wspierać, zdaniem autorów konspektów, budowanie całego obrazu kształtowanego pojęcia matematycznego. Dopiero wprowadzenie dodatkowego wymogu polegającego na tym, że ilość wypowiedzianych podczas lekcji przez uczniów słów miała być około czterokrotnie większa niż wypowiedzianych przez nauczyciela, pozwoliło wyeliminować dominację nauczyciela. Ten prosty zabieg wymusił kilka ciekawych rozwiązań zastosowanych przez studentów. Przede wszystkim pojawiły się na lekcjach pytania otwarte wyzwalające odpowiedzi, które umożliwiają śledzenie toku rozumowania wypowiedzającego się. Prowadzący wyraźnie stał się zainteresowany wypowiedziami uczniów, które poddawano dyskusji i na ich podstawie formułowano wnioski. Dostrzegalna była wyraźna zmiana z koncentracji prowadzącego na własnych działaniach w kierunku działań uczniów. Duże kłopoty pojawiały się również podczas formułowania celów operacyjnych zajęć. Nie zawsze ich realizacja gwarantowała osiągnięcie celów ogólnych. Ponadto zdarzały się przypadki, gdy zapisany cel operacyjny nie miał żadnego odpowiednika w zaplanowanych czynnościach uczniów. Poziom szczegółowości konspektu również poddawano dyskusji. Początkowo studenci stali na stanowisku, że ogólny luźny zapis tego, co zostało zaplanowane na lekcję jest wystarczający. Szybko jednak stanowisko w tej kwestii zweryfikowali, uznając, że konspekt nie jest wymogiem formalnym całego zadania, ale rodzajem suflera, którego poziom przygotowania zależy od nich samych.

Nie zdarzyło się, aby przygotowane przez studentów i zatwierdzone do realizacji przez nauczyciela lekcje różniły się znacznie od przeprowadzonych. Jednak pojawiały się sytuacje, w których studenci modyfikowali pewne zadania lub zmieniali ich kolejność w trakcie prowadzenia zajęć. Były to stosunkowo niewielkie zmiany, niemające wpływu na realizację zaplanowanych celów lekcji. Studenci pytani o przyczyny wprowadzonych zmian opowiadali o rodzących się podczas trwającej lekcji pomysłach, reakcjach na zachowania studentów odgrywających w tym momencie rolę uczniów oraz dostrzeganiu konieczności weryfikacji kolejności pojedynczych czynności umysłowych zaplanowanych do ukształtowania danego pojęcia matematycznego. Zazwyczaj wprowadzone zmiany uzasadniali potrzebą zwiększenia efektywności uczenia się podczas lekcji. Ciekawą zmianę można było zaobserwować w przypadku pojawiających się tzw. błędów uczniowskich. Początkowo studenci odgrywający rolę nauczyciela w takich sytuacjach pospiesznie podawali prawidłową odpowiedź, po czym starali się objaśnić na czym polegał błąd i dlaczego odpowiedź nie jest prawidłowa. Dopiero po kilku dyskusjach nad przeprowadzoną lekcją

błąd zaczęto traktować jako przyczynek do wymiany spostrzeżeń między uczniami. Trudności dotyczyły również samej konstrukcji lekcji. Początkowo zapomniano o podawaniu celów w języku uczniów i podsumowywaniu zajęć, pomijano etapy zbierania informacji o dotychczasowych osiągnięciach uczniów oraz nie ukazywano uczniom potrzeby zdobycia nowej wiedzy. Wyeliminowanie tych części lekcji znacznie zmniejsza efektywność szkolnego procesu kształcenia, a przede wszystkim ogranicza rozwój dotychczas istniejących struktur umysłowych uczniów. Brak celu lekcji nie pozwala na ukierunkowanie pracy uczniów, bagatelizowanie dotychczasowych osiągnięć uczniów może wywołać frustrację w przypadku zbyt trudnych zadań stawianych przed dziećmi lub znudzenie, gdy zadania są zbyt proste i nie wzbudzają ciekawości poznawczej uczniów, potrzeba zdobycia nowej wiedzy wzmacnia sens działań, a wykluczenie podsumowania uniemożliwia przywołanie nowo nabytej wiedzy w toku dalszego kształcenia.

Ostatni z etapów, dyskusja nad działaniem, przysparzał studentom najwięcej trudności. W każdej z grup pracujących na ćwiczeniach tą metodą istniała obawa przed oceną prowadzącego zajęcia. Blokowało to swobodne wypowiedzi i rzeczywistą pracę nad zadaniem. Uczniowie rozważali przeprowadzoną lekcję w kategoriach: „podobalo się, nie podobalo się”. Jak można się domyślać, wszystkie ich zdaniem były interesujące i zgodne z przyjętymi na wstępie założeniami. Podczas uzasadniania własnego stanowiska podawali fragment, który potwierdzał ich rzekomą opinię. Głęboko zakorzenione przekonanie, że oceniają prowadzącego lekcję, a nie wykonane zadanie, skutecznie utrudniało realizację tego etapu. Dopiero szczegółowe pytania o konkretne elementy lekcji pozwalały na wydobycie faktycznych sądów i ustosunkowanie się do wykonanego zadania. Jednym z najbardziej zaskakujących elementów dyskusji po wykonanym zadaniu było pytanie dotyczące celu ogólnego lekcji. Studenci odgrywający rolę uczniów mieli za zadanie podać cel ogólny zajęć, w których uczestniczyli. Zdarzało się, że ich cele różniły się znacznie od przyjętych do realizacji przez prowadzących i tak wywiązywała się dyskusja.

Wyraźnie dostrzegalna była zależność między czasem pracy tą metodą a rosnącą otwartością, aktywnością i rzeczywistym uczeniem się studentów. Zajęcia przypominały warsztaty, na których wszyscy uczymy się od siebie nawzajem. Dyskutowano o wyborze metod i form organizacyjnych pracy na lekcji, analizowano potrzebę zastosowanych pomocy dydaktycznych i podejmowano próby modyfikacji zaprezentowanych rozwiązań. Dopytywano o źródła inspiracji, doceniano pomysły autorskie oraz dopatrywano się podobieństw i różnic w proponowanych rozwiązaniach metodycznych. Początkowa obawa przed publiczną prezentacją umiejętności dydaktycznych i ich oceną przerodziła się w pracę nad własnymi kompetencjami zawodowymi. Wartym podkreślenia jest fakt, że praca tą metodą znacznie zmniejszyła błędy dotyczące konstrukcji lekcji, celowości podejmowanych działań oraz ukazała lekcję matematyki jako proces, którego efektem ma być nowa i użyteczna dla uczniów wiedza.

### **Metoda symulacji działań praktycznych nauczyciela w opiniach studentów**

Cele, jakie sobie wyznaczyłam, przyjmując proponowaną metodę pracy, poddałam ocenie studentów. Szczególnie interesowało mnie: *Jak studenci oceniają metodę symulacji działań praktycznych nauczyciela, a dokładniej jej użyteczność w zakresie rozwijania kompetencji zawodowych?* oraz *Jakie zmiany w myśleniu o zawodzie nauczyciela wywołała?* Takie właśnie pytania postawiono studentom. Informację zwrotną uzyskałam, prosząc o pisemną wypowiedź oceniającą wprowadzoną metodę. Dokonując takiego wyboru gromadzenia informacji,

kierowałam się potrzebą wyeliminowania ukierunkowania oceny studentów. Dlatego pominięto szczegółowe pytania, które mogłyby sugerować oczekiwane wypowiedzi.

Analizując wypowiedzi studentów dotyczące oceny wprowadzonej metody, zależało mi na uchwyceniu dwóch ważnych obszarów przekonań studentów. Pierwszy z nich, związany z odczuciami dotyczącymi kształtowania i rozwoju kompetencji zawodowych nauczyciela, miał określić użyteczność wybranej metody w zakresie możliwości sprawdzenia własnej wiedzy w sytuacjach praktycznych oraz weryfikacji własnych pomysłów na realizację treści nauczania. Ponadto zależało mi na opinii studentów na temat wzbogacenia tworzącego się warsztatu pracy przyszłego nauczyciela o konkretne rozwiązania dydaktyczne.

Studenci jednogłośnie wskazali, że wybrana metoda pracy uzyskała ich akceptację i co więcej, została uznana za dobry sposób sprawdzenia swojej wiedzy w praktyce. Wskazywali na możliwość doskonalenia umiejętności prowadzenia zajęć praktycznych i modyfikowania swoich wyobrażeń na temat przyjętych na etapie planowania rozwiązań dydaktycznych. Podkreślali, że to, co na etapie planowania lekcji wydawało im się ciekawe, okazywało się mniej atrakcyjne w rzeczywistości. Uznali, że praca na ćwiczeniach pozwoliła doskonalić umiejętności, które później przydadzą się w pracy. Zaznaczano, że nauczyciel nie może opierać się tylko na intuicji i swoich przypuszczeniach. Twierdzono, że wiedza teoretyczna ma znaczenie w działaniach praktycznych i jej weryfikacja w działaniu jest bardzo potrzebna. A oto wypowiedź jednej ze studentek:

Nauczyłam się, jak poprawiać swoje błędy i jak starać się ich nie popełniać. Każdy mógł się wykazać, miał przede wszystkim możliwość sprawdzenia swojej wiedzy i umiejętności już nabytych. Uważam, że prowadzenie takich zajęć było doskonałą formą na sprawdzenie moich umiejętności, które później przydadzą się w pracy.

(studentka PWiP, studia stacjonarne)

Zgodnie twierdzono, że nie wszystkie rozwiązania zaplanowane do przeprowadzenia sprawdzają się w praktyce, a najważniejszym w toku kształcenia staje się rozbudzenie zainteresowań uczniów. Rozwiązań tego problemu studenci doszukiwali się we właściwie dobranych treściach nauczania, zadaniach do wykonania, zastosowanych pomocach dydaktycznych oraz formach organizacyjnych pracy na lekcji. Według nich to pozwala na projektowanie sytuacji dydaktycznych wyzwalających dziecięcą twórczość i kreatywność. W swoich wypowiedziach studenci podkreślali możliwość gromadzenia podpowiedzi i gotowych praktycznych rozwiązań, które szczególnie im się podobały. Podkreślali, że pomoce dydaktyczne wykorzystywane podczas zajęć są warte trudu ich przygotowania. Wskazywali również na gry i zabawy, które można wykorzystać w wielu przypadkach, nie tylko jako urozmaicenie zajęć.

Ciekawe spostrzeżenia pojawiły się na temat konspektu zajęć. Wcześniej postrzegany jako wymóg niemający uzasadnienia w praktyce szkolnej, teraz stał się narzędziem wspierającym pracę nauczyciela. Wiele opinii na temat konieczności tworzenia konspektu i stopnia jego szczegółowości przemawiały za jego jak najbardziej uzasadnionym występowaniem w pracy początkującego nauczyciela. Ocenili konspekt jako narzędzie pozwalające na uniknięcie chaosu podczas lekcji, bo wszystko jest zaplanowane i przemyślane. Wskazywano na potrzebę zawarcia w konspekcie dodatkowych zadań dla tych, którzy szybciej niż pozostali wykonali swoje działania. Wzorów konspektu doszukiwano się również w sytuacjach stresujących dla nauczyciela, w których konspekt stanowi gotowe źródło podpowiedzi dalszego toku lekcji. Uznano również, że przygotowanie konspektu tylko z pozoru wydaje się łatwe.

Trzymanie się określonego zagadnienia, poprawne formułowanie tematu, celów lekcji, to naprawdę trudne zadanie. Bardzo trudne w konspekcie jest również przygotowanie zadań, aby faktycznie realizowały założone cele. To w konspekcie planujemy charakter i dynamikę lekcji oraz szczegółowo projektujemy doświadczenia matematyczne. Planujemy w czasie działania, nie wiedząc czy go wystarczy, czy zabraknie.

(studentka PWiP, studia stacjonarne)

Dyskusja po przeprowadzonych zajęciach została uznana przez studentów za jeden z najważniejszych elementów całej metody. Wskazywano możliwość obserwacji sytuacji i zdarzeń dydaktycznych, które po przeprowadzonej analizie i ocenie pozwalały na rzeczową wymianę poglądów oraz wypracowanie dodatkowych rozwiązań. Według nich dyskusja pomagała im dostrzec błędy, podpowiadała inne rozwiązania i uświadamiała, jak ich lekcja mogła zostać odebrana przez innych uczestników. Ważne dla nich było stanowisko studentów, w którym przedstawiali swoje pomysły na ciekawe zadania i doświadczenia warte przeprowadzenia na omawianej lekcji. Oceniono je jako pomocne i dające do myślenia. Podkreślano, że ważne są opinie rówieśników.

Drugi obszar zainteresowań dotyczył zmiany wcześniejszych wyobrażeń o zawodzie nauczyciela. Podejmując decyzję o wyborze kierunku studiów zazwyczaj zastanawiamy się nad przyszłymi działaniami zawodowymi. Mamy pewne wyobrażenia o tym, co i w jaki sposób będziemy robili. Zazwyczaj są one tworem naszych dotychczasowych doświadczeń i opinii społecznych, które często przyjmujemy za własne. Mamy tu do wyboru dwa skrajne podejścia. Na jednym biegunie stoi wizja idealistyczna będąca przeciwieństwem naszych własnych doświadczeń szkolnych, na drugim obraz ukształtowany pod wpływem uznawanych przez nas autorytetów. W przypadku nauczyciela często pojawia się odwołanie do postaci, która w okresie naszych szkolnych lat była dla nas autorytetem. Zatem wizja, która formułuje się w nas samych może ulec zmianie lub utwierdzić nas w dotychczasowych przekonaniach. Uznałam za ważne, aby studenci wypowiedzieli się, czy opisywana metoda weryfikuje ich wyobrażenia o działalności dydaktycznej nauczyciela.

Wypowiedzi studentów wskazywały na utwierdzenie ich w przekonaniu, że bardzo ważne w pracy nauczyciela są kompetencje zawodowe, takie jak planowanie własnej pracy, organizacja zajęć, kreatywność i elastyczność oraz szybkie reagowanie na nieprzewidziane sytuacje, które mogą wystąpić. Podkreślali konieczność dokonywania analizy i oceny własnej pracy. Natomiast zmiany, o których wspominali, dotyczyły przede wszystkim roli nauczyciela podczas lekcji. Ich zdaniem, praca metodą symulacji działań praktycznych nauczyciela pozwoliła ukazać potrzebę przebudowy procesu dydaktycznego opartego na dominacji nauczyciela w kierunku aktywności uczniów. Uznali, że nauczyciel intensywnie pracuje przed lekcją, a uczeń na lekcji. Tu powinien pełnić rolę osoby towarzyszącej dziecku w zdobywaniu wiedzy. Wiele rozwiązań przedstawionych podczas pracy tą metodą ukazało im sposób prowadzenia lekcji zupełnie inny od tego, którego sami doświadczyli, będąc uczniami. Pisali, że zajęcia nauczyły ich, że „po drugiej stronie”, tzn. z perspektywy nauczyciela wcale nie jest tak prosto przygotować i poprowadzić z pozoru proste zajęcia. Studenci wskazywali, że dzięki tej metodzie zmienili zdanie o pracy w szkole. Większość z nich bała się, że nie da rady przekazać odpowiednio wiedzy, szczególnie z matematyki, ale dzięki pracy podczas ćwiczeń mogli sprawdzić swoje siły i wiedzę, nad czym powinni jeszcze pracować.

Myszę, że największe wymierne korzyści płynące z pracy metodą symulacji działań praktycznych nauczyciela mogłam zaobserwować nie tyle w doświadczeniu bycia nauczycielem,

co nauczycielem matematyki. Jest to ten zakres wiadomości i umiejętności uczniów, którego studenci obawiają się najbardziej. Powodem tego są wcześniejsze doświadczenia z matematyką, a niekiedy nawet głęboko chowany lęk przed nią samą. Nauczanie matematyki poprzez pryzmat własnych lat szkolnych kojarzone było z rozwiązywaniem zadań matematycznych z podręczników, zeszytów ćwiczeń i kart pracy. Konstrukcja lekcji, jaki utrwalono w nich przez lata, ujawniał matematykę jako schematyczną naukę koncentrującą się na wyuczeniu się rozwiązywania różnego typu zadań. Opisywana metoda pozwoliła wyzwolić studentów od takiego postrzegania przyszłych zajęć z edukacji matematycznej. Nauczanie skierowane na odkrywanie matematyki pozwoliło im znaleźć się w nowej matematycznej przestrzeni edukacyjnej. Potwierdzają to przykładowe wypowiedzi studentów:

Zdecydowanie moje myślenie o pracy nauczyciela na lekcji matematyki uległo zmianie, za co dziękuję.

(studentka PWiP, studia stacjonarne)

Pracując tą metodą, przekonałam się, że matematyka może być przyjemna.

(studentka PWiP, studia niestacjonarne)

Podczas zajęć starałyśmy się wykazać kreatywnością i mam nadzieję, że żadna z nas nie straci tego zapału, gdy stanie przed grupą dzieci.

(studentka PWiP, studia stacjonarne)

### Podsumowanie

Prezentowana metoda pracy ze studentami została wprowadzona na zajęciach w wyniku poszukiwania rozwiązań dydaktycznych kształtujących umiejętności praktyczne przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Zależało mi na wzbudzeniu u studentów refleksji nad zawodem nauczyciela oraz krytycznym ustosunkowaniu się do własnej wiedzy i wyznaczonych sobie zadań na drodze do samorozwoju. Ważną stroną pracy dydaktycznej, jaką zamierzałam uzyskać po wprowadzeniu metody symulacji działań praktycznych nauczyciela, było wzbudzenie refleksyjności w trakcie realizacji zadania, jak i po jego wykonaniu. D. Schön w koncepcji refleksyjnej praktyki podkreśla znaczenie refleksji w działaniu (*reflection in action*) oraz nad działaniem (*reflection on action*) (Schön, 1987). Refleksję w działaniu definiuje jako uczenie się z własnego doświadczenia. Jej rolą jest modyfikowanie aktywności w trakcie realizacji zadania. Często niezwerbalizowana, oparta na subiektywnych odczuciach pozwala na eksperymentowanie i krytyczną analizę w trakcie pracy. Drugi rodzaj refleksji, o której mówi Schön, występuje z pewnej perspektywy czasowej i koncentruje się na krytycznym namyśle nad wykonanym działaniem. W tym przypadku jest to świadoma i głęboka analiza postępowania nieograniczona potrzebą szybkiej reakcji. Ta możliwość oglądu z perspektywy czasowej własnych dokonań jest przyczynkiem, jak twierdzi, nowej wiedzy wskazującej kierunek samorozwoju. Szczególnie tej drugiej przypisuje dużą rangę. Wskazuje na możliwości rozbudowy oraz pogłębiania dotychczasowej wiedzy teoretycznej i doświadczeń praktycznych. Warto dodać, że nie jest to jedyny model refleksyjnej praktyki opisany w literaturze (Borton, 1970; Gibbs, 1988; Johns, 2000; Kolb, 1984). Różnią się one ilością etapów i intensyfikacją poszczególnych działań. Jednak co najistotniejsze, ich wspólną cechą jest cykliczność. Rytm wyznaczany przez: podejmowanie działań, analizę wykonanego zadania, jego ocenę, a także



modyfikacje w obszarze własnej aktywności powinien stać się nieograniczonym czasowo i stale towarzyszącym elementem pracy każdego nauczyciela dążącego do jakości w zakresie kompetencji zawodowych. To było głównym powodem, dla którego zdecydowałam się na pracę tą metodą. Z opinii studentów wyraźnie wynika informacja o osiągnięciu zamierzonych efektów kształcenia.

Ponadto metoda symulacji działań praktycznych nauczyciela realizowała jeszcze jedno ważne zadanie. Z dotychczasowych badań wypływają ważne edukacyjnie wnioski, które ukazują proces kształcenia w polskich szkołach jako zdominowany sformalizowanym nauczaniem i związanym z nim papierowym sposobem realizacji edukacji matematycznej w polskich szkołach (Gruszczyk-Kolczyńska, 2009). Ukazują one nauczanie matematyki jako nadal podążające tradycyjną ścieżką. Nauczyciel stojący w jego centrum stanowi źródło wszelkiego poznania. Jego powinnością staje się dozowanie kolejnych porcji wiedzy i wartościowanie o ich dostatecznym opanowaniu. Mechaniczne kształtowanie typowych umiejętności, w których stosujemy gotowe algorytmy, powoduje, że uczniowie mają trudności z zadaniami wymagającymi samodzielnego myślenia. Przyszli nauczyciele, aby uczyć dostrzegania problemów i ich rozwiązywania, krytycznego myślenia czy poszukiwania dróg samodzielnego uczenia się, powinni sami przebyć taką drogę. Nie tylko szczegółowe instrukcje postępowania, objaśnienia i wizualizacje na przykładach składają się na przestrzeń kompetencji zawodowych przyszłego nauczyciela. To emocje mają decydujące znaczenie przy wyborze takiego czy innego rozwiązania. Do uzyskania takiego efektu potrzebujemy zanurzenia się w rzeczywistości, a nie tylko opowiadań o jej funkcjonowaniu. Przeżywanie i uczestnictwo w działaniach, w tym przypadku nie tylko organizacja i przeprowadzenie lekcji, ale też uczestnictwo w roli ucznia, kształtuje, a przede wszystkim wzbogaca naszą gotowość do realizacji zadań zawodowych. Dlatego właśnie metoda symulacji działań praktycznych nauczyciela daje możliwość pełniejszego przygotowania do zawodu nauczyciela poprzez przepracowanie dydaktycznych rozwiązań i subiektywną ocenę własnych możliwości edukacyjnych.

### Literatura

- Bereźnicki, F. (2004). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Borton, T. (1970). *Reach, Teach and Touch*, London: McGraw Hill.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. London: Oxford Further Education Unit.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.). (2009). *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska S.A.
- Johns, C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner*. Oxford: Wiley-Blackwell Science.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Muchacka, B. (2004). Model zawodowy nauczycieli przedszkoli i klas początkowych na tle zmian edukacyjnych w Polsce. W: B. Muchacka i K. Kraszewski (red.), *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkujących w okresie przemian edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo AP.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

*Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2019, poz. 1450).*

### **The simulation method in early childhood education teacher training**

The reason for choosing studies in the humanities is often the desire to avoid mathematics. Bad school experiences with mathematics affect the work of future early childhood education teachers. This is why it is important that teacher training should not only improve the ability to properly organise the didactic process in mathematics, but also help in overcoming the aversion to and fear of this subject. The presented method of simulating practical teaching activities makes it possible to verify the knowledge and skills acquired thus far, to test the theoretical didactic solutions in practice, and to overcome the subconsciously conditioned aspiration of becoming a mathematics teacher using a traditional model of teaching. The great advantage of this method is its ability to shape the attitude of a reflective practitioner, who through self-evaluation and striving for self-development is constantly improving his/her professional competences.

KEYWORDS: early childhood education, reflective practitioner, simulation method, teacher education.

ANNA BŁASZCZAK

# Inteligencja i sumienność jako predyktory sukcesów maturalnych. Kiedy ciężka praca liczy się bardziej niż bycie bystrym?

ANNA BŁASZCZAK\*

Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, Polska

Artykuł podejmuje zagadnienie związku między inteligencją i sumiennością a wynikami egzaminów maturalnych uczniów realizujących program matury międzynarodowej. Mimo wielu lat badań nad tą tematyką literatura przedmiotu wciąż formułuje więcej pytań niż jednoznacznych odpowiedzi. Szczególnie problematyczne jest to, że istotność związków pomiędzy zdolnościami poznawczymi czy sumiennością a sukcesami edukacyjnymi wykazywana w różnych badaniach nie jest spójna, a przytaczane współczynniki korelacji wahają się od wartości wskazujących na znaczący związek aż do takich, które podważają istnienie jakiegokolwiek zależności. Podjęte w opracowaniu analizy wyników badań własnych wykazały, że to zróżnicowanie w zakresie stopnia nasilenia związku inteligencji czy sumienności z wynikami egzaminacyjnymi zależy między innymi od poziomu zdolności poznawczych badanych. Jeśli potencjał intelektualny danego ucznia jest relatywnie niski, to wzrost w zakresie zdolności intelektualnych przekłada się proporcjonalnie na poprawę wyniku maturalnego. Jeśli natomiast poziom zdolności poznawczych ucznia jest relatywnie wyższy, ma on potencjał by zrealizować stawiane przed nim wyzwania, istotna korelacja między inteligencją a sukcesami szkolnymi zanika. Znaczenia wtedy nabiera sumienność, która, jak wykazują badania, liczy się bardziej, kiedy jest się bystrym.

SŁOWA KLUCZOWE: inteligencja, matura międzynarodowa, sumienność, wyniki egzaminu.

**W**łaściwości jednostki mające znaczenie dla jej sukcesów szkolnych i egzaminacyjnych od lat intrygują badaczy (Boryszewska, 2008; Karwowski, 2004; Kossowska, 2004; Roth i in., 2015). Oceny na świadectwie czy wyniki egzaminów mają znaczenie dla młodego człowieka. Decydują o przyjęciu do określonej szkoły lub pracy, dostaniu się na wymarzone studia lub umożliwiają mu uzyskanie stypendium. W tym świetle pytanie o to, która ze zmiennych psychologicznych jest najbardziej znaczącą właściwością determinującą sukcesy edukacyjne stało się ważne nie tylko dla badaczy, ale też dla uczniów i ich rodziców oraz praktyków wspierających rozwój dzieci i młodzieży.

Prowadzone w tym obszarze analizy koncentrowały się przede wszystkim na roli inteligencji oraz czynników osobowościowych jako podstawowych determinantach powodzenia w nauce (Poropat, 2009). Znaczenie inteligencji dla nauki i jej efektów wydaje się zupełnie naturalne. Determinowany przez zdolności poznawcze potencjał wyznacza możliwości

\*E-mail: [anna.blaszczak@umcs.lublin.pl](mailto:anna.blaszczak@umcs.lublin.pl)

jednostki, również w obszarze wymagań edukacyjnych i w konsekwencji determinuje skuteczne nabywanie wiedzy i poziomu wykonania różnego rodzaju zadań (Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004; Kossowska, 2004). Jednak coraz więcej jest w literaturze głosów wskazujących na znaczenie czynników osobowościowych dla osiągnięć szkolnych, szczególnie sumienności (O'Connor i Paunonen, 2007; Poropat, 2009). Sumiennność może decydować o tym, jak uczeń podchodzi do zadań, czy podejmuje wyzwania oraz jak skutecznie je realizuje. Artykuł prezentuje wyniki badań dotyczących relacji pomiędzy inteligencją i sumiennością, ujawniając ciekawe zależności oraz znaczenie obu tych czynników w determinowaniu wyników egzaminacyjnych.

### **Inteligencja jako determinanta osiągnięć szkolnych**

Stwierdzenie, że inteligencja ma znaczenie dla uczenia się i poziomu wykonania zadań szkolnych brzmi banalnie. Wiele badań polskich i zagranicznych wskazuje na znaczący i pozytywny wpływ intelektu na poziom funkcjonowania szkolnego (Boryszewska, 2008; Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005; Davidson i Sternberg, 1983; Kossowska, 2004; Kossowska i Schouwenburg, 2000; Sternberg, 1985, 2001; Poropat, 2009; Rohde i Thompson, 2007; Roth i in., 2015; Vedel i Poropat, 2017). Teza jest tak mocno ugruntowana w literaturze, że często powtarzana jest w opracowaniach bez podawania konkretnych wyników badań i wartości współczynników korelacji (Roth i in., 2015). Najbardziej powszechnie cytowane w ten sposób są wnioski sformułowane przez Jensena (1998; Bergold i Steinmayr, 2018; Nęcka, 2005; Roth i in., 2015). Autor ten podaje najczęściej odnotowywane we wcześniejszych badaniach współczynniki korelacji pomiędzy inteligencją a osiągnięciami szkolnymi, które wahają się od 0,30 do 0,50, jednak ich wartość zależy od tego, jak mierzone są sukcesy szkolne, jakiego przedmiotu dotyczą czy też specyfiki badanej próby. Jest to argument wskazujący na silne związki inteligencji z osiągnięciami szkolnymi, jednak sugeruje sporą zmienność tych wyników w zależności od innych, prawdopodobnie pozaintelektualnych, czynników. Co więcej, opracowanie Jensena pochodzi sprzed kilkudziesięciu lat, dlatego też przyjrzenie się bardziej aktualnym danym wydaje się zasadne (Roth i in., 2015; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004).

Jedna z niewielu współczesnych meta-analiz dotyczących związku zdolności poznawczych i sukcesów szkolnych została przeprowadzona przez Roth i współpracowników (2015) w oparciu o dane pochodzące z 162 badań przeprowadzonych w latach 1922-2014, a obejmujących w sumie ponad 105 tysięcy uczestników pochodzących z 33 krajów. Ogólne wnioski potwierdzają istnienie umiarkowanej korelacji pomiędzy inteligencją a ocenami szkolnymi (średnia wartość współczynnika  $r$  wynosi 0,44). Bardziej szczegółowa analiza pokazuje jednak znaczące zróżnicowanie w obrębie porównywanych danych. Wartość odnotowywanych w poszczególnych badaniach współczynników waha się od 0,09 do 0,73 (por. załącznik 1, Roth i in., 2015), a na to zróżnicowanie mają wpływ różne czynniki. Po pierwsze rodzaj zastosowanych testów do pomiaru inteligencji – mieszane testy korelują z ocenami szkolnymi mocniej (średnio 0,60) niż testy niewerbalne (średnio 0,44). Po drugie zakres ocen szkolnych branych pod uwagę – średnia ocen z pojedynczych przedmiotów koreluje słabiej z ogólnymi miarami inteligencji, ale lepiej ze specyficznymi testami mierzącymi zdolności bezpośrednio związane z przedmiotem (np. testy werbalne z ocenami z języków; średnio 0,47). Natomiast ogólna średnia ocen szkolnych koreluje umiarkowanie, ale bardziej stabilnie i powtarzalnie z miarami inteligencji ogólnej (średnio 0,38).

Kolejne interesujące zróżnicowanie dotyczy daty publikacji. Autorzy tej współczesnej meta-analizy podzielili pulę zebranych badań, przyjmując za punkt graniczny rok 1983, datę ostatnich dostępnych w literaturze porównań (meta-analizy przeprowadzone przez Fleming i Malone'a, 1983 oraz Steinkamp i Mehra, 1983; za: Roth i in., 2015). Okazuje się, że starsze badania pokazują istotnie silniejsze korelacje (średnio 0,68) niż te bardziej współczesne (średnio 0,47), przy czym te drugie również obejmują dość długi okres, bo ponad 35 ostatnich lat. Wyniki te są jednak ciekawe i prowokują do refleksji. Pozwalają przypuszczać, że opieranie się na klasycznych danych może prowadzić do przeszacowywania związku, jaki ma inteligencja mierzona współczesnymi miarami ze wskaźnikami współczesnych osiągnięć szkolnych. Być może zmiany, które nastąpiły w programach nauczania w ostatnich dziesięcioleciach wprowadzają do kształcenia coraz więcej umiejętności miękkich, mniej powiązanych z typowo akademicką inteligencją. Zmieniły się prawdopodobnie znacząco również zasady i kryteria oceniania. Wszystko to uzasadnia podejmowanie stałych badań nad relacją pomiędzy inteligencją a osiągnięciami szkolnymi, ponieważ przyjmowanie za pewnik powtarzanych w literaturze wartości może prowadzić do przeszacowywania tych związków (Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004). Stanowi też przesłankę analiz podjętych w tym opracowaniu.

Innym ciekawym zróżnicowaniem zaobserwowanym przez Chamorro-Premuzica i Furnhama (2005) jest zmienność współczynników korelacji pomiędzy inteligencją a sukcesami szkolnymi w zależności od etapu edukacji. Ich meta-analiza wykazała, że związek pomiędzy poziomem inteligencji a osiągnięciami edukacyjnymi jest istotny, jednak jego siła zmniejsza się wraz z tym, jak badani uczniowie stają się coraz starsi. Wartość współczynników korelacji spada od wartości wskazujących na silny związek na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (ok. 0,60), poprzez wartości wskazujące na umiarkowany związek w starszych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej (od 0,50 do 0,40) aż do bardzo umiarkowanych i słabych (0,30 i mniej, Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004) lub zupełnie nieistotnych (O'Connor i Paunonen, 2007) na wyższych poziomach edukacji. Podobne rezultaty odnotował Nęcka (2005), opracowując wyniki zebrane od studentów polskich uczelni. W tych analizach zaobserwowano, że poziom inteligencji odgrywał coraz mniejszą rolę w determinowaniu poziomu osiągnięć studenta wraz z upływem kolejnych lat studiów.

Spadek znaczenia inteligencji jako czynnika determinującego sukcesy studentów wyższych uczelni wyjaśnia się zjawiskiem zawężenia zakresu zmienności zdolności poznawczych w tej populacji (*restriction of range*). Przyczyną jest fakt, że studenci są grupą wyselekcjonowaną pod względem inteligencji na wcześniejszych stadiach ich ścieżki edukacyjnej oraz przy okazji egzaminów wstępnych lub rygorystycznych kryteriów przyjęć na studia. Oznacza to, że są to osoby o zbliżonym potencjale intelektualnym, wśród których przeważa inteligencja wyższa niż przeciętna, a rozkład tej zmiennej jest skośny w kierunku wyników wysokich.

Spostrzeżenie dotyczące małego znaczenia inteligencji dla sukcesów edukacyjnych u studentów wyższych uczelni w powiązaniu z wyjaśnieniem tego zjawiska wyższym potencjałem intelektualnym osób studiujących może doprowadzić do kolejnego ciekawego wglądu. Być może przyrost inteligencji w grupie osób z wyższym potencjałem nie przekłada się już proporcjonalnie na przyrost osiągnięć, co wyjaśniałoby niewielkie korelacje obserwowane w tej grupie lub ich brak. W sytuacji, kiedy wyższe wymagania na studiach są adekwatne do wyższych możliwości intelektualnych studentów i ci mają potencjał do realizacji trudniejszych zadań, to czy ich inteligencja jest wysoka czy bardzo wysoka przestaje mieć znaczenie. W efekcie liniowy związek między inteligencją a sukcesami edukacyjnymi prawdopodobnie zanika.

W kontekście tych rozważań pojawia się jednak pytanie o to, co w przypadku osób, których potencjał jest relatywnie niższy? Podążając tym samym tokiem myślenia, można byłoby przypuszczać, że w grupie osób z niższymi zdolnościami ogólnymi, które zmagają się z zadaniami edukacyjnymi przekraczającymi ich możliwości, liniowa zależność między inteligencją a sukcesami edukacyjnymi będzie wciąż obserwowana. Jeśli uczeń ma niewielki potencjał, niższy niż potrzebny do skutecznej realizacji zadań edukacyjnych, to nawet jego nieznaczny wzrost może podnieść poziom wykonania zadania i poprawić wyniki szkolne. Być może w tej grupie relatywny przyrost zdolności proporcjonalnie będzie przekładać się na poprawę poziomu osiągnięć i pozytywna korelacja między inteligencją a osiągnięciami edukacyjnymi będzie wyraźna. Podsumowując powyższe rozważania, można sformułować bardziej ogólną hipotezę, że być może istotność i siła związku inteligencji z sukcesami szkolnymi będzie zależeć od poziomu potencjału poznawczego badanych i ich zdolności do realizacji stawianych przed nimi wyzwań, a nie od etapu edukacji (choć oba te zjawiska mogą się na siebie nakładać).

Stopniowy zanik liniowej korelacji inteligencji z sukcesami akademickimi obserwowany na wyższych poziomach edukacji stwarza okazję do sformułowania kolejnego pytania. Jeśli inteligencja przestaje mieć istotne znaczenie, co jest ważne dla osiągnięć edukacyjnych studentów? Wielu badaczy sugeruje, że być może wraz z wiekiem coraz większego znaczenia dla wyników nabierają czynniki pozaintelektualne (chęci, motywacja, sumiennosc, podejmowanie wyzwań, skuteczne zarządzanie zasobami, ambicja itp.; Błaszczak, w druku; O'Connor i Paunonen, 2007). Takie podejście nawiązuje do obecnej w literaturze przedmiotu idei wprowadzonej przez Webba (1915, Poropat, 2016; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004), mówiącej o tym, że kiedy osoba może (*can*) (np. wykonać zadanie szkolne, poprawnie rozwiązać test, napisać esej, zrealizować zadanie czy odpowiedzieć na pytanie nauczyciela) znaczące dla poziomu osiągnięć okazuje się to, czy chce (*will*). Wprowadza to przestrzeń do uwzględniania znaczenia czynników osobowościowych dla sukcesów akademickich. Tezę tę wspierają współczesne opracowania, w których analizuje się jednocześnie szerszy zakres zmiennych, relacje pomiędzy zdolnościami poznawczymi i osobowością a wynikami, a w efekcie formułuje pełniejsze, bardziej kompleksowe wnioski dotyczące determinant osiągnięć szkolnych (Furnham, Chamorro-Premuzic i McDougall, 2003). Wykazują one w sposób powtarzalny, że na wyższych etapach edukacyjnych (a jednocześnie wśród osób o wyższym potencjale intelektualnym) większej mocy predykcyjnej nabierają cechy osobowości, w szczególności sumiennosc (Kossowska i Schouwenburg, 2000; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004). Ze względu na jasność wyводу dalsza część opracowania poświęcona będzie właśnie tej właściwości<sup>1</sup>. Koncentracja na sumiennosci jest uzasadniona najczęściej obserwowanymi i najsilniejszymi związkami tej cechy osobowości z sukcesami egzaminacyjnymi wykazywanymi we wcześniejszych badaniach (Akomolafe, 2013; Boryszewska 2008; Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003, 2008; Conrad, 2006; Conrad i Party, 2012; Costa i McCrae, 1992; De Raad i Schouwenburg, 1996; Czerniawska i Zawadzki, 2010; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004; Furnham, Chamorro-Premuzic i McDougall, 2003; Kamińska, 2017; Kossowska i Schouwenburg, 2000; O'Connor i Paunonen, 2007; Vedel, 2014; Vedel i Poropat, 2017).

<sup>1</sup> Związek wszystkich cech osobowości z wynikami egzaminacyjnymi obserwowany w badaniach własnych omówiony zostanie w szerszym opracowaniu – Błaszczak, A. (w przygotowaniu). *Intelligence and personality as determinants of academic achievements of IB DP students. When being smarter does not matter as much as you think?*

### Sumienność jako cecha osobowości determinująca poziom osiągnięć szkolnych

Sumienność jako cecha osobowości najmocniej i najbardziej jednoznacznie koreluje z sukcesami edukacyjnymi spośród wszystkich właściwości wyróżnionych w modelu „Wielkiej Piątki” Costy i McCrae’a (1992). Odnosi się do samodyscypliny, zaangażowania, motywacji i wytrwałości w realizacji zadań zorientowanych na cel, w tym wymagań szkolnych. Związana jest z samokontrolą, aktywnym planowaniem i rzetelnym wykonywaniem podjętych obowiązków (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak i Śliwińska, 1998). Sumienność sprzyja wysokiemu poziomowi wykonania zadań ze względu na zachowania, które z niej wynikają – zorganizowanie, nieustępliwość, dążenie do celu, determinacja czy odpowiedzialność (Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004). Uczniowie i studenci charakteryzujący się wysokim natężeniem tej cechy są zdeterminowani i systematyczni, przygotowani do zajęć i egzaminów, regularnie pracują nad opanowaniem bieżącego materiału. Wszystko to pomaga w uzyskiwaniu wysokich wyników szkolnych (Kossowska, 2004; O’Connor i Paunonen, 2007).

Sumienność jest również czynnikiem osobowościowym, który według literatury przedmiotu koreluje z osiągnięciami szkolnymi najbardziej spójnie (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003). Wolfe i Johnson (1995) wykazali taką korelację na poziomie szkoły średniej ( $r = 0,34$ ). Wielu badaczy regularnie obserwowało istotny związek pomiędzy sumiennością a osiągnięciami akademickimi, analizując wyniki studentów różnych poziomów studiów wyższych – licencjackie, magisterskie i doktoranckie (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003; Kappe i van der Flier, 2012; Poropat, 2009; Vedel, 2014).

Polsko-holenderskie badania prowadzone przez Kossowską i Schouwenburga (2000) ujawniły istotny związek sumienności z dyscypliną pracy, docieklivością, efektywnymi strategiami uczenia się oraz strukturalizowaniem wypowiedzi. Analizy z zastosowaniem regresji wielokrotnej prowadzone przez tę parę badaczy na danych uzyskanych od studentów Akademii Ekonomicznej w Krakowie oraz Wydziału Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego wykazały, że sumienność koreluje istotnie ze średnią oceną na studiach (odpowiednio  $r = 0,32$  i  $0,25$  dla poszczególnych badanych grup). Nie wykazano natomiast istotnych związków inteligencji z wynikami w tej grupie badanych, co autorzy wyjaśniają wysokim poziomem inteligencji tych osób i małą zmiennością tej cechy w badanych populacjach<sup>2</sup>. Wspiera to przedstawioną w poprzedniej części argumentację sugerującą, że przy pewnym poziomie inteligencji maleje znaczenie zdolności poznawczych dla przyrostu osiągnięć akademickich, a większego znaczenia nabierają cechy osobowości, takie jak sumienność i wynikające z niej dążenie do osiągnięć i dyscyplina pracy (O’Connor i Paunonen, 2007).

Międzynarodowe badania i meta-analizy prowadzone współcześnie wykazują spójnie znaczenie sumienności dla sukcesów edukacyjnych (Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004). W badaniu prowadzonym na grupie brytyjskich studentów Chamorro-Premuzic i Furnham (2008) dokonali pomiaru zdolności intelektualnych oraz właściwości osobowości (NEO-PI-R), a następnie porównywali te dane z wynikami egzaminów, do jakich przystępowali studenci w kolejnym roku nauki. Autorzy wykazali najsilniejsze istotne związki sumienności z zastosowaną w badaniu miarą osiągnięć akademickich ( $r = 0,37$ ). Inteligencja korelowała z wynikami istotnie, choć słabiej ( $r = 0,24$ ).

<sup>2</sup> Akademia Ekonomiczna w Krakowie oraz Prawo na Uniwersytecie Jagiellońskim to bardzo oblegane uczelnie (za: Kossowska i Schouwenburg, 2000), co skutkuje selekcją kandydatów o wyższych niż przeciętnie zdolnościach poznawczych.

W analogicznych badaniach tego zespołu (Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004), w których miarą sukcesów akademickich była średnia ocen z egzaminu ze statystyki, zastosowano regresję hierarchiczną i wykazano ten sam wzór wyników. Sumiennosc korelowala istotnie i najsilniej spozród wszystkich cech osobowosci z wynikami egzaminu ( $r = 0,25$ ). Wykorzystane w badaniach miary inteligencji ogolnej nie wykazaly istotnych zwiqzkow ze srednia ocen ze statystyki. Zaobserwowano jednak znaczacą korelację wskaźnika zdolności wzrokowo-przestrzennych z wynikami egzaminu ( $r = 0,25$ ), co autorzy wyjasniają specyfiką przedmiotu.

Szerszy zakres wskaźników osiągnięć edukacyjnych w korelacji z miarami inteligencji i osobowosci zastosowali w badaniach Kappe i van der Flier (2012). Badacze odnotowali istotne znaczenie sumiennosci dla wszystkich obserwowanych zmiennych – srednich ocen z wykladów ( $r = 0,37$ ); srednich ocen z treningu umiejetnosci ( $r = 0,26$ ); srednich ocen z projektów ( $r = 0,44$ ); srednich ocen z esejów ( $r = 0,33$ ); ogolnej sredniej ocen ( $r = 0,47$ ) oraz czasu uzyskania dyplomu ( $r = -0,41$ ). Jednoczesnie wykazano istotne zwiqzki uzyskiwanych ocen z inteligencją, choc konsekwentnie wspolczynniki korelacji byly znacząco nizsze niz w przypadku sumiennosci (od 0,25 do 0,14 oraz -0,16 dla czasu uzyskania dyplomu).

Meta-analiza przeprowadzona przez O'Connor i Paunonen (2007) obejmująca dane pochodzące z 23 badań prowadzonych w latach 1991–2006 potwierdziła największe znaczenie sumiennosci jako predyktora sukcesów akademickich. Wspolczynniki korelacji obserwowane w oryginalnych opracowaniach byly w wiekszosci istotne statystycznie i wahaly się od 0,13 do 0,40, ze srednia 0,24 wykazana w efekcie meta-analizy. Podobne rezultaty przyniosly meta-analizy prowadzone przez Vedel (2014) czy Poropata (2009).

W przytoczonych badaniach autorzy zgodnie wskazują sumiennosc jako wazną determinantę osiągnięć edukacyjnych potwierdzaną przez znaczną ilość wspolczesnych badań. O'Connor i Paunonen (2007) zwrócili jednak uwage na rozpiętosć obserwowanych w badaniach oryginalnych korelacji oraz na to, że literatura przedmiotu nie dostarcza wyjasnień w odniesieniu do źródel tego zróżnicowania. Być może zmienną, która moderuje wielkosć wpływu sumiennosci na wyniki egzaminacyjne, srednia ocen czy inne miary sukcesów szkolnych jest między innymi poziom zdolności poznawczych ucznia czy studenta. Jeśli są one dostosowane do wymagań lub wyższe [uczeń może (*can*), ma potencjal by zrealizowac postawione przed nim zadanie edukacyjnej] znaczenia nabiera systematycznosc, dyscyplina i organizacja pracy, czyli pozaintelektualne czynniki zwiqzane z osobowoscia (*will*). W prowadzonych badaniach własnych weryfikowano te zalozenia analizując zwiqzki wskaźników zdolności poznawczych i sumiennosci ze zobiektywizowanymi wynikami egzaminów maturalnych.

## Metoda

### Osoby badane i procedura

W badaniu udział wzięli uczniowie jednego z lubelskich liceów realizujący program Międzynarodowej Matury (*International Baccalaureate*)<sup>3</sup>. Jest to część międzynarodowego programu edukacyjnego obejmująca dwuletni program nauczania na poziomie liceum ogólnokształcącego, realizowany w calosci w języku angielskim, hiszpańskim lub francuskim, zakończony egzaminem maturalnym ocenianym przez międzynarodowe grono egzaminatorów według ściśle określonych kryteriów. Kluczową cechą programu jest pewna dowolność

<sup>3</sup> Pełny opis programu, organizacji nauczania, możliwych przedmiotów i wymagań dostępny jest na stronie organizacji – [www.ibo.org](http://www.ibo.org)



w doborze przyswajanego materiału. Uczniowie wybierają po jednym przedmiocie z sześciu grup: język ojczysty, język obcy, nauki społeczne, nauki ścisłe, matematyka i sztuki lub jeszcze jeden przedmiot z pozostałych grup. Taka struktura ma dać szansę na kształcenie ogólne młodego człowieka, jak również na realizację zainteresowań jednostkowych. W polskich realiach program ten realizuje się w języku angielskim, w dwóch ostatnich klasach liceum. Ze względu na dużą ilość chętnych wejście do programu poprzedzone jest dość rygorystyczną selekcją uwzględniającą, w przypadku badanych uczniów, poziom znajomości języka angielskiego, średnią ocen z klasy pierwszej lub/i wyniki egzaminu wstępnego.

Badania, których wyniki zaprezentowano w tym opracowaniu prowadzone były w latach 2009-2018 i są częścią większego projektu badawczego, który jest kontynuowany. Długość okresu trwania badań wynika z nielicznych dostępnych grup badanych w kolejnych rocznikach. Procedura zbierania danych w przypadku konkretnych badanych również była rozłożona na etapy. We wstępnej fazie, która przypadała na początku drugiej klasy liceum (w momencie rozpoczęcia nauki w programie międzynarodowej matury) zebrano wyniki zdolności poznawczych oraz osobowości 262 osób poprzez badania w niewielkich grupach. Następnie połączono je z rezultatami egzaminu maturalnego uzyskanymi po zakończeniu nauki. Ze względu na braki danych, zmianę szkoły lub rezygnację z nauki w programie międzynarodowym połączona baza liczyła 241 osób. W procesie weryfikacji danych wykluczono jeszcze jedną osobę ze względu na znaczące trudności psychologiczne, które mogły zaburzać trafność pomiaru cech osobowości. Ostatecznie w analizie uwzględniono wyniki zebrane od 240 osób (150 kobiet i 90 mężczyzn). Średnia wieku w pierwszym etapie badania wynosiła 17 lat i 11 miesięcy, a finalne dane dołączone zostały niecałe 2 lata później (w lipcu lub sierpniu roku, w którym uczestnicy zdawali maturę).

## Wskaźniki

### Osiągnięcia edukacyjne

Miarą osiągnięć edukacyjnych był punktowy wynik egzaminu maturalnego będący sumą ocen uzyskanych z sześciu zdawanych przedmiotów. Zdecydowano się posłużyć tą miarą ze względu na jej większą obiektywność w porównaniu z powszechnie stosowanymi w badaniach średnimi ocen szkolnych (Poropat, 2009). Podstawą wyniku egzaminu międzynarodowej matury są oceny z sześciu zdawanych przedmiotów, przy czym każda ocena jest efektem średnich ważonych z kilku arkuszy maturalnych zdawanych w ramach jednego przedmiotu. Prace sprawdzane są przez szerokie grono międzynarodowych doświadczonych egzaminatorów w sposób w pełni anonimowy i losowy. Praca egzaminatorów, rzetelność i obiektywność ich ocen jest ściśle monitorowana. Skala programu międzynarodowej matury jest siedmio-stopniowa, od 1 (co oznacza najniższy wynik) do 7 (wynik najwyższy z danego przedmiotu). W sumie maksymalna możliwa wartość zastosowanego w badaniach wskaźnika wynosiła 42 punkty<sup>4</sup>. W przypadku badanej grupy obserwowane wyniki wahają się w przedziale od 18 do 42, ze średnią wynoszącą 31,23 punktów ( $SD = 4,9$ ).

<sup>4</sup> Zastosowany w badaniach wskaźnik nie jest tym samym, co finalna ilość punktów uzyskana przez kandydata na dyplomie. Maksymalna, możliwa do uzyskania ilość punktów z matury międzynarodowej wynosi 45. Do sumy ocen uzyskanych z poszczególnych zdawanych przedmiotów Organizacja Międzynarodowej Matury przynajmniej dodaje jeszcze od 0 do 3 punktów dodatkowych za realizację obowiązkowych projektów, prac i zadań realizowanych pozaprzecieżkowo, mających rozwijać umiejętności miękkie, które są trudniej mierzalne i mniej przekładalne na zobiektywizowany wskaźnik osiągnięć akademickich ([www.ibo.org](http://www.ibo.org)).

## Inteligencja

W badaniach zastosowano powszechnie używaną baterię APIS-Z (Ciechanowicz, Jaworowska, Matczak i Szustrowa, 1995). Narzędzie ma charakter wykonaniowy i służy do pomiaru inteligencji ogólnej, rozumianej jako globalna dyspozycja poznawcza będąca podstawą wszystkich czynności intelektualnych. Mierzy inteligencję skryzalizowaną, rozumianą jako suma posiadanych przez człowieka zdolności szczegółowych, dysponowanie wiedzą i umiejętnościami ważnymi w danym kontekście kulturowym. Metoda ta została wybrana ze względu na szczególnie związek tak rozumianej inteligencji z procesem uczenia się. Obejmuje osiem podtestów, po dwa mierzące każdą z czterech uwzględnionych grup zdolności: społeczne, wzrokowo-przestrzenne, werbalne i abstrakcyjno-logiczne. Bateria testów APIS-Z cechuje się wysoką rzetelnością dla wyniku ogólnego, będącego sumą wyników przeliczonych w poszczególnych podtestach, i ten właśnie ogólny wskaźnik zastosowano w badaniach jako miarę zdolności poznawczych (Matczak, Jaworowska, Ciechanowicz i Stańczak, 2006). Taka decyzja podyktowana była również wynikami wcześniejszych badań. W świetle analiz przeprowadzonych przez Deary'ego, Stranda, Smith i Fernandes (2007) miary inteligencji ogólnej lepiej korelują z ogólnymi wynikami egzaminu, niż miary specyficznych zdolności intelektualnych.

## Sumiennność

W celu określenia nasilenia sumienności jako cechy osobowości zastosowano inwentarz NEO-FFI Costy i McCrae'a (1992) w polskiej adaptacji Zawadzkiego, Strelaua, Szczepaniaka i Śliwińskiej (1998). Metoda składa się z 60 stwierdzeń o charakterze samoopisowym, których prawdziwość w stosunku do własnej osoby badany ocenia na pięciostopniowej skali. Odpowiedzi pozwalają określić nasilenie pięciu wymiarów osobowości wchodzących w skład „Wielkiej Piątki” (Costa i McCrae, 1992) – neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumiennność. Narzędzie jest krótkie i ma zadowalającą zgodność wewnętrzną i trafność, przy czym wartości psychometryczne poszczególnych skal różnią się między sobą<sup>5</sup>. W przypadku skali sumienności trafność i rzetelność są wysokie. Dla klarowności opisu rezultatów oraz ze względu na przytoczone w części teoretycznej uzasadnienie, w prezentowanych analizach uwzględniono wyłącznie wyniki tej ostatniej skali.

## Wyniki

### Inteligencja i sumiennność a wyniki egzaminów

W pierwszym etapie analiz sprawdzano związek inteligencji i sumienności z wynikami egzaminu w badanej grupie. Obliczono współczynniki korelacji, które ujawniły istotny, umiarkowany, pozytywny związek pomiędzy nasileniem zdolności poznawczych a wynikiem matury ( $r = 0,35$ ;  $p = 0,001$ ). Sumiennność natomiast korelowała z wynikami egzaminacyjnymi bardzo słabo, choć istotnie ( $r = 0,14$ ;  $p = 0,025$ ).

W celu bardziej wnikliwej analizy zależności pomiędzy inteligencją i sumiennością (zmiennie wyjaśniające) a osiągnięciami egzaminacyjnymi (zmiennie wyjaśniane) zastosowano analizę regresji metodą krokową. Ze względu na przesłanki zawarte w literaturze przedmiotu oraz wstępne analizy korelacji, inteligencja jako predyktor została uwzględniona

<sup>5</sup> Mimo zadowalających ogólnych wartości psychometrycznych, rzetelność poszczególnych skal nie jest tak samo wysoka: alfa 0,86 (neurotyczność); 0,77 (ekstrawersja), 0,73 (otwartość), 0,68 (ugodowość) i 0,81 (sumiennność) (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak i Śliwińska, 1998).

w pierwszym bloku, sumiennosc jako dodatkowy predyktor dopiero w następnym. Model liniowej zaleznosci pomiedzy inteligencja a wynikami egzaminacyjnymi okazal sie byc dobrze dopasowany [ $F(1,238) = 33,52; p = 0,0001$ ], pozytywny i umiarkowany w nasileniu ( $\beta = 0,35; t = 5,79; p = 0,0001$ ). Inteligencja wyjasniała ok. 12,5 % zmienności wyników egzaminacyjnych ( $R^2 = 0,123$ ).

Pomimo bardzo slabej korelacji sumiennosci z wynikami matury, model liniowej zaleznosci uwzgledniajacy inteligencje i sumiennosc jako predyktory wyniku egzaminacyjnego rowniez okazal sie byc dobrze dopasowany [ $F(1,237) = 24,1; p = 0,0001$ ]. Uwzglednienie sumiennosci w modelu nie zmniejszilo znaczenia i stopnia nasilenia zwiazku inteligencji z wynikami ( $\beta = 0,39; t = 6,50; p = 0,0001$ ). Sumiennosc jako drugi predyktor obok inteligencji rowniez pozytywnie, choc dalej dosc slabo korelowala z poziomem osiagniec ( $\beta = 0,21; t = 3,60; p = 0,0001$ ). Wprowadzenie sumiennosci do modelu zwiekszylo jednak znacząco silę predyktorów i pozwolilo wyjasnic dodatkowo ok. 5% wariacji wyników [ $R^2$  skorygowane = 0,162; zmiana  $R^2 = 0,47; F$  zmiany (1,237) = 13,07;  $p = 0,0001$ ].

### **Znaczenie sumiennosci dla wyniku egzaminu w zaleznosci od poziomu inteligencji badanych**

W dalszej fazie analiz testowano wywiedziona z analizy teoretycznej potencjalną zmienność znaczenia inteligencji i sumiennosci dla osiagniec edukacyjnych w zaleznosci od poziomu potencjalu intelektualnego badanych. W tym celu wyrozniczono trzy grupy o roznicowanym poziomie zdolności poznawczych, traktujac za wskazowki podzialu sredni wynik testu inteligencji (*minimum* = 25; *maksimum* = 64;  $M = 43,9$ )<sup>6</sup> oraz odchylenie standardowe ( $SD = 7,24$ )<sup>7</sup>. Stworzono grupe z wynikami ponizej srednich odnotowanych w badaniu (wartosci ponizej 1 SD od sredniej dla badanych uczniow,  $N = 53$ ), srednimi (srednia badanych uczniow +/- 1SD;  $N = 137$ ) i powyzej srednich odnotowanych w badaniu (wartosci powyzej 1 SD od sredniej dla badanych uczniow,  $N = 50$ ). Nastepnie sprawdzono, w jakim stopniu inteligencja i sumiennosc korelujac z wynikami egzaminu u badanych o roznicowanym poziomie zdolności poznawczych.

Przeprowadzone analizy ujawnily bardzo ciekawe zaleznosci (tabela 1). Okazalo sie, ze wraz ze wzrostem zdolności poznawczych istotnie wzrasta wynik egzaminacyjny ( $r = 0,32; p = 0,02$ ), ale tylko w przypadku badanych z grupy o potencjale intelektualnym ponizej sredniej. W pozostalych grupach wzrost poziomu zdolności poznawczych nie przekladal sie juz wprost proporcjonalnie na wyniki, za to istotnego znaczenia nabierala sumiennosc. Okazalo sie, ze slabo, choc istotnie koreluje z wynikami egzaminacyjnymi ( $r = 0,18; p = 0,035$ ) wzród badanych, ktorzych zdolności poznawcze byly bliskie sredniej grupy.

<sup>6</sup> Nalezyc jednak zaznaczyc, ze mimo zweryfikowanej normalnosci rozkladu, odnotowana w badaniach minimalna wartosc oraz sredni wynik w badanej grupie odniesiony do norm dla baterii APIS-Z sugeruje ograniczony zakres zmienności mierzonej cechy w badanej populacji wzgledem populacji ogólnej. Wynik najnizszy wskazuje na 3 sten, co oznacza niski poziom inteligencji. Wazne jest jednak, ze w grupie badanych nie odnotowano wyników bardzo niskich (nizszych niz 3 sten). Wynik przecietny w badanej grupie odniesiony do norm wskazuje na wyzsze niz przecietne nasilenie inteligencji w porownaniu z populacja generalna. Taka przewaga wyników wyzszych wzgledem srednich w populacji wynika z dosc rygorystycznej selekcji uczniow podejmujacych program matury miedzynarodowej. Ma jednak istotne znaczenie dla pozniejszej interpretacji wyników. Oznacza rowniez koniecznosc ostroznego poslugiwania sie pojeciem „wyniki srednie”, bo ich przecietnosc nie odnosi sie do sredniego poziomu cechy w populacji, a jedynie przecietnego wyniku w badanej grupie.

<sup>7</sup> Podobne strategie stosuje sie powszechnie w analizach, por. Bedyńska i Brzezicka (red.), 2007.

Zdecydowanie<sup>8</sup> bardziej wyraźny związek między sumiennością a wynikami egzaminacyjnymi ( $r = 0,44$ ;  $p = 0,001$ ) odnotowano w grupie badanych charakteryzujących się zdolnościami poznawczymi wyższymi od średniej dla analizowanej próby.

Tabela 1

Wartości współczynnika korelacji inteligencji i sumienności z wynikami egzaminacyjnymi w grupach badanych o różnym poziomie zdolności poznawczych

Korelacje wyników egzaminu z	Poziom zdolności poznawczych		
	Poniżej średniej dla badanej grupy	Średni dla badanej grupy	Powyżej średniej dla badanej grupy
Inteligencją	<b>0,324*</b>	0,118	0,171
Sumiennością	0,143	<b>0,180*</b>	<b>0,444**</b>

\*  $p > 0,05$ ; \*\*  $p > 0,01$

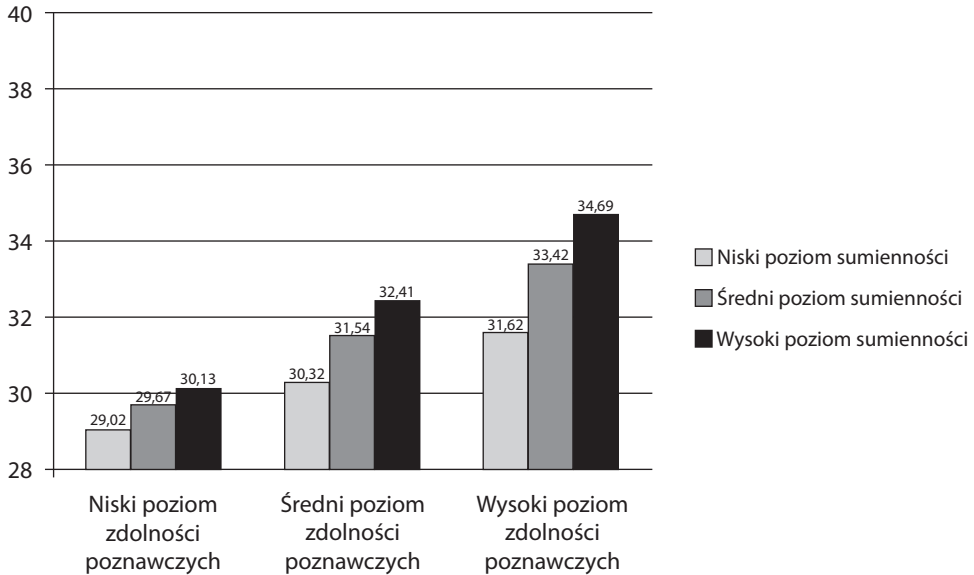
Aby zweryfikować ujawniającą się w omówionych wyżej wynikach korelacji, interakcyjną zależność pomiędzy inteligencją i sumiennością jako predyktora sukcesu egzaminacyjnego, przeprowadzono analizę moderacji, wykorzystując w tym celu proces Hayes'a (2017). Zastosowano najprostszy model interakcji między zmiennymi (model 1). Sumiennosc wprowadzona została jako zmienna X, a jako moderator jej wpływu wprowadzono poziom inteligencji (zmienna W). Wynik egzaminu był zmienną zależną. Taki model pozwala dobrze uchwycić wywiedzioną z literatury i zaobserwowaną w wynikach badań własnych, potencjalną zależność siły związku między sumiennością a wynikami egzaminu od poziomu zdolności poznawczych ucznia. A konkretnie, pozwala zweryfikować, czy przy pewnym poziomie inteligencji, który pozwala poradzić sobie z zadaniem (uczeń ma potencjał by zdać maturę), dla przyrostu wyniku maturalnego zaczyna się bardziej liczyć ciężka praca (wytrwałość, dyscyplina, ambicja)?

Uzyskane wyniki potwierdziły te przypuszczenia. Interakcja sumienności i inteligencji okazała się być predyktorem sukcesów egzaminacyjnych [ $t(1,236) = 1,75$ ;  $p = 0,08$ ], a zaproponowany model interakcyjny był dopasowany do całego zbioru danych na poziomie tendencji [ $F(1,236) = 3,06$ ;  $p = 0,08$ ]. Efekt ten nie był istotny dla niskich wartości moderatora [ $t(1,236) = 1,42$ ;  $p = 0,15$ ]; ale okazał się znaczący przy średnich [ $t(1,236) = 3,71$ ;  $p = 0,0003$ ] i wysokich wartościach wskaźnika zdolności poznawczych [ $t(1,236) = 3,76$ ;  $p = 0,0002$ ] wyróżnionych w oparciu o rozkład wyników w badanej grupie. Szczegółowe analizy wykazały, że sumiennosc istotnie podnosi wynik egzaminu, gdy wartość wskaźnika inteligencji jest równa lub wyższa od 38,74<sup>9</sup> punktów (wartość definiująca obszar istotności Johnsona-Neymana). Procent obserwacji powyżej tych wartości, dla których odnotowana interakcja jest istotna, wynosi 79,15 % wyników badanej grupy. Przyrost wyniku egzaminu związany z nasileniem sumiennosci

<sup>8</sup> Obliczono istotność różnicy pomiędzy współczynnikami korelacji sumiennosci i wyników w grupach o średnich i wyższych zdolnościach poznawczych wykorzystując platformę Free Statistics Calculator version 4.0; a w szczególności Calculator: Significance of the Difference between Two Correlations; <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=104>

<sup>9</sup> Wartość ta po odniesieniu do norm dla baterii APIS-Z oznacza przeciętny poziom inteligencji ogólnej (6 sten).

w trzech grupach wyróżnionych w badaniu na podstawie poziomu zdolności poznawczych ilustruje Rysunek 1.



Rysunek 1.

Średni wynik egzaminu dla osób o niskich, przeciętnych i wysokich zdolnościach poznawczych w badanej grupie w zależności od poziomu sumienności.

## Dyskusja

Uzyskane wyniki sugerują dość złożoną zależność pomiędzy inteligencją, sumiennością i wynikami egzaminacyjnymi. W badanej próbie inteligencja istotnie i pozytywnie korelowała z wynikami, ale związek ten był szczególnie wyraźny w grupie badanych o relatywnie niższym poziomie zdolności. Ze względu na rozkład empiryczny wyników, w badanej próbie niższy poziom zdolności obejmował badanych z niską, niższą niż przeciętna i przeciętną inteligencją<sup>10</sup>. Konsekwentnie, gdy w badanej grupie poziom inteligencji jest niski do przeciętnego, to wzrost potencjału przekłada się wprost proporcjonalnie na wzrost wyniku egzaminu. Interpretując ten wgląd w kategorii możliwości (*can*) wprowadzonej przez Webba (za: Poropat, 2016), oznacza to, że w przypadku dość ograniczonego potencjału im więcej uczniów może, im większa jego globalna zdolność poznawcza przejawiająca się w rozwiązywaniu różnego rodzaju zadań wymagających wiedzy (Maczak i in., 1998), tym wyższy będzie wynik na maturze.

W świetle uzyskanych danych, zależność pomiędzy inteligencją a wynikiem egzaminu zanikała w przypadku badanych o wyższym potencjale. W badanej grupie byli to uczniowie,

<sup>10</sup> Do tej grupy badanych zaliczono uczniów, których wynik ogólny baterii APIS-Z odpowiadał wartościom wskazującym na 3, 4 i 5 sten.

którzy charakteryzowali się przeciętną i wyższą niż przeciętna oraz wysoką i bardzo wysoką inteligencją ogólną mierzoną baterią testów APIS-Z<sup>11</sup>. Wydaje się zatem, że jeśli poziom zdolności poznawczych był odpowiedni do wymagań zadania (uczniowie mieli wystarczający potencjał by sprostać zadaniu), to czy byli bardziej, czy mniej zdolni nie przekładało się już wprost proporcjonalnie na wynik. W świetle danych teoretycznych liczyć się wtedy powinny bardziej czynniki pozaintelektualne, takie jak cechy osobowości, a w szczególności sumienność. Uzyskane dane potwierdzają te hipotezy. W przypadku badanych, których potencjał był przeciętny lub wyższy niż przeciętny (grupa z wynikami średnimi w badanej próbie) sumienność korelowała dość słabo, ale istotnie z wynikami egzaminu. Efekt ten był znacznie bardziej wyraźny w przypadku badanych o wysokim i bardzo wysokim potencjale. Sumienność w tej grupie korelowała z wynikami egzaminu umiarkowanie i pozytywnie.

Zaprezentowane w opracowaniu wyniki wskazują na interakcję pomiędzy inteligencją a sumiennością jako predyktorami sukcesów egzaminacyjnych oraz zróżnicowane znaczenie sumienności w zależności od poziomu zdolności poznawczych badanych. Potwierdza to pośrednio klasyczną, bo sformułowaną dawno temu, hipotezę Webba (za: Poropat, 2016) o tym, że jeśli uczeń ma potencjał do wykonania zadania czy zrealizowania wymagań (*can*) znaczące jest to, czy chce (*will*). Zaburza jednak często występujące w opracowaniach rozróżnienie na uczniów „zdolnych” lub „pracowitych” (Czerniawska i Zawadzki, 2010). Pokazuje bowiem, że przyrost zdolności liczy się tak długo, jak nie są one wystarczające dla skutecznej realizacji zadania edukacyjnego. Jeśli jednak są dostateczne lub wyższe, by móc sprostać wyzwaniu, bardziej istotne stają się pracowitość, motywacja, ambicja i dyscyplina pozwalająca wspiąć się na wyżyny własnych możliwości. Odpowiadając na trochę przewrotne pytanie zawarte w tytule artykułu – ciężka praca liczy się bardziej kiedy jest się szybkim.

Przyjmowanie modelu interakcyjnego, zakładającego zróżnicowane znaczenie sumienności dla sukcesów edukacyjnych w zależności od poziomu inteligencji nie jest jednak zbyt powszechne w badaniach przedmiotu, choć znajduje zwolenników (Heaven i Ciarrochi, 2012). Przegląd literatury wskazuje na tendencję do traktowania inteligencji oraz osobowości jako predyktorów sukcesów szkolnych rozdzielnie. Taka sytuacja pozostawia otwarte pytanie o to, skąd tak duża zmienność, jeśli chodzi o siłę związku między inteligencją czy sumiennością odnotowywaną w poszczególnych badaniach (O'Connor i Paunonen, 2007; Poropat, 2009; Vedel, 2014). Wydaje się, że uwzględnienie obu tych zmiennych jednocześnie w analizie moderacji pozwala częściowo odpowiedzieć na to pytanie. Być może duża zmienność wynika ze zróżnicowanego poziomu zdolności badanych w różnych próbach. Nie jest ona brana pod uwagę w meta-analizach, a w świetle uzyskanych danych może być przyczyną tego, że w jednych badaniach sumienność koreluje istotnie i znacząco z osiągnięciami szkolnymi, a w innych wcale lub bardzo słabo.

Mimo spójnych rezultatów wskazujących na znaczenie inteligencji i sumienności oraz interakcyjnej zależności między nimi dla siły ich związku z sukcesami edukacyjnymi należy zwrócić uwagę na to, że procent zmienności wyników maturalnych zależny od tych dwóch zmiennych jest dość niski. Analiza regresji pokazała, że oba te predyktory wyjaśniają zaledwie ok. 17,5 % wariacji wyników egzaminu. Oznacza to, że wiele istotnych czynników wciąż wymaga opisanie. Być może chodzi o wewnętrzne zróżnicowanie cechy, jaką jest sumienność. Składa się na nią wymiar kompetencji, skłonność do porządku, obowiązkowość, dążenie do

<sup>11</sup> Do tej grupy badanych zaliczono uczniów, których wynik ogólny baterii APIS-Z odpowiadał wartościom wskazującym na 6 i 7 oraz 8, 9 i 10 sten.

osiągnięć, samodyscyplina czy rozważa, a najnowsze opracowanie inwentarza osobowości przeznaczonego do diagnozy osobowości w modelu „Wielkiej Piątki” pozwala rozróżnić nasilenie tych cech składowych sumiennosci (NEO-PI-R; Siuta, 2006). Uwzględnienie tej złożoności w dalszych badaniach wydaje się zasadne i może doprowadzić do ciekawych wglądów (Chammoro-Premuzic i Furnham, 2003; 2005; 2008). Znaczące mogą się też okazać pozostałe cechy osobowości nieuwzględnione w tym opracowaniu lub też inne, pozaintelektualne i pozaposobowościowe czynniki, takie jak środowisko czy poziom edukacji albo dziedzina wiedzy, w zakresie której oceniamy sukcesy. Wszystkie te uwagi sugerują potrzebę dalszych badań i opracowań.

Potrzeba prowadzenia dalszych weryfikacji wynika również ze specyfiki uwzględnionej w opracowaniu próby. W badaniu własnym udział wzięli uczniowie jednej z lubelskich szkół średnich realizujący program międzynarodowej matury. Stanowi to dość specyficzną próbę i sugeruje konieczność replikacji wyników z uwzględnieniem osób realizujących inne programy edukacyjne oraz uczących się lub studiujących w innych krajach. W świetle przytoczonych we wprowadzeniu teoretycznym danych znaczące wydaje się również powtórzenie badania z uwzględnieniem uczniów szkół podstawowych i wyższych, by sprawdzić, czy uzyskane wyniki różnią się na różnych etapach edukacyjnych i kiedy obserwowana zależność interakcyjna się pojawia.

Zebrałe dane mają również swoje implikacje praktyczne. Wykazana w badaniach złożona zależność między inteligencją i sumiennością a wynikami egzaminacyjnymi sugeruje, że należy zróżnicować oddziaływania kierowane do uczniów o różnym poziomie zdolności poznawczych. W świetle przeprowadzonych analiz wzrost potencjału intelektualnego przekłada się wprost proporcjonalnie na przyrost wyników egzaminu w przypadku uczniów mniej zdolnych<sup>12</sup> bez względu na poziom ich sumiennosci. Wspieranie rozwoju zdolności poznawczych licealisty przez dostosowane oddziaływania korekcyjno-kompensacyjne w tej grupie będzie sprzyjać poprawie wyników maturalnych. Na przykład, gdy uczeń charakteryzuje się obniżonym potencjałem, szczególnie niskim w zakresie zdolności werbalnych, ćwiczenia obejmujące rozumienie komunikatów werbalnych, płynności słownej, analizę tekstu czy strukturalizację wypowiedzi pisemnych mogą poprawić jego wynik maturalny bardziej niż zachęta do rygorystycznego powtarzania materiału bez większego zrozumienia płynących z niego treści.

Uzyskane wyniki wskazują, że w przypadku uczniów, których potencjał jest wystarczający, by skutecznie zrealizować wymagania zadania<sup>13</sup> większego znaczenia dla sukcesu egzaminacyjnego nabiera ciężka praca. W tej grupie im wyższy był poziom sumiennosci, tym wyższy uzyskany finalnie wynik na maturze. Oznacza to, że wspieranie rozwoju uczniów zdolnych powinno obejmować, nie tylko rozwój ich pasji i zainteresowań, ale również kształcenie umiejętności organizacji i dyscypliny pracy, zarządzania czasem, wzmocnienia motywacji i dążenia do osiągnięć (Boryszewska, 2008; Czerniawska i Zawadzki, 2010) lub taką strukturalizację programów, by ułatwić sumienną realizację zadań (Kappe i van der Flier, 2012). Wniosek ten jest spójny z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. dotyczącym zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom. Dokument ten zaleca m.in. zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów w formie

<sup>12</sup> W przypadku badanej próby uczniów zdających międzynarodową maturę był to wynik wskazujący na inteligencję niską, niższą niż przeciętna i przeciętną.

<sup>13</sup> W przypadku badanej próby uczniów zdających międzynarodową maturę był to wynik wskazujący na inteligencję w przedziale od wyników przeciętnych do wyższych niż przeciętne, wysokich i bardzo wysokich.

zajęć rozwijających uczenie się – kształtowanie umiejętności organizacji i dyscypliny pracy, strukturalizowania treści czy utrzymywania motywacji do nauki. Są to wzory zachowań związane z sumiennością. Wydaje się, że taki trening kompetencji pozaintelektualnych przyda się wszystkim uczniom (Kamińska, 2017), jednak biorąc pod uwagę uzyskane w badaniach wyniki szczególnie wyraźnie przełożyć się może na sukces egzaminacyjny bardziej uzdolnionych maturzystów.

Podsumowując podjęte w artykule rozważania i zebrane dane można stwierdzić, że kluczowe dla sukcesu egzaminacyjnego są nie tylko możliwości ucznia, ale również pozaintelektualne właściwości, takie jak sumiennosc. Cecha ta jest szczególnie ważna dla uczniów, których potencjał intelektualny jest relatywnie wyższy. Niech za podsumowanie posłuży parafraza wprowadzonego przez Webba (1915, za: Poropat, 2016) i przywoływanego już kilkakrotnie w opracowaniu rozróżnienia na „może” (*can*) i „chce” (*will*). Wydaje się, że gdy uczeń może ważne, żeby jeszcze chciał.

### Literatura

- Akomolafe, M. J. (2013). Personality Characteristics as predictors of academic performance of secondary school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4, 656–664.
- Bergold, S. i Steinmayr, R. (2018). Personality and intelligence interact in the prediction of academic achievement. *Journal of Intelligence*, 6(2), 27.
- Błaszczak, A. (w druku). Czy inteligencja się liczy? Intelktualne i osobowościowe korelaty osiągnięć szkolnych. *Annales UMCS sectio J*.
- Boryszewska, J. K. (2008). Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ciechanowicz, A., Jaworowska, A., Matczak, A. i Szustrowa, T. (1995). *Bateria testów APIS-Z*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Costa, P. T. i McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 6, 653–665.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237–250.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2004). A possible model for explaining the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249–264.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Mahwah, N. J., US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2008). Personality, intelligence, and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603.
- Conrad, M. A. (2006). Aptitude is not enough: how personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339–346.
- Conrad, N. i Party, M. W. (2012). Conscientiousness and academic performance: a mediational analysis. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1–14.
- Czerniawska, E. i Zawadzki, B. (2010). Aktywność strategiczna jako czynnik pośredniczący w relacji osobowość – osiągnięcia w nauce. W: A. E. Sękowski i W. Klinkosz (red.). *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 15–31). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Davidson, J. E. i Sternberg, R. J. (1983). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28, 58–64.
- De Raad, B. i Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303–336.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. i Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.



- Furnham, A. i Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943–955.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. i McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49–66.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to Mediation, moderation, and conditional process analysis*. New York: Guilford Press.
- Heaven, P. C. L. i Ciarrochi, J. (2012). When IQ is not everything: Intelligence, personality and academic performance at school. *Personality and Individual Differences*, 53, 518–522.
- Kamińska, A. (2017). Psychologiczne i społeczne uwarunkowania osiągnięć osób zdolnych – analiza i wskazówki dla nauczycieli i rodziców pracujących z osobami zdolnymi. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20, 101–118.
- Kappe, R. i van der Flier, K. (2012). Predicting academic success in higher education: What's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education* 27, 605–619.
- Karwowski, M. (2004). Inteligencja „akademicka”, emocjonalna i zdolności twórcze uczniów o różnych osiągnięciach szkolnych. *Studia Psychologica UKSW*, 5, 103–115.
- Kossowska, M. (2004). Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych. W: A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 47–62). Warszawa: PWN.
- Kossowska, M. i Schouwenburg, H. C. (2000). Inteligencja, osobowość i osiągnięcia szkolne. *Przegląd Psychologiczny*, 43, 81–101.
- Matczak, A., Jaworowska, A., Ciechanowicz, A. i Stańczak, J. (2006). *Bateria testów APIS-Z. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Necka, E. (2000). Inteligencja. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 721–760). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Necka, E. (2005). *Inteligencja: geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338.
- Poropat, A. E. (2016). Beyond the shadow: The role of personality and temperament in learning. W: L. Corno i E. M. Anderman (red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 172–185). New York, N. J., US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rohde, T. E. i Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35, 83–92.
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F. i Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118–137.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r. poz. 1643).
- Siuta, J. (2006). *NEO-PI-R – Inwentarz Osobowości Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCraea: adaptacja polska: podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). Próba weryfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 375–403.
- Wolfe, R. N. i Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177–185.
- Vedel, A. (2014). The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 71, 66–76.
- Vedel, A. i Poropat, A. E. (2017). Personality and academic performance. W: V. Zeigler-Hill i T. K. Shackelford (red.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (s. 1–9). Springer.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P. i Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

**Intelligence and consciousness as predictors of exam results.  
When hard work does matter more than being smart?**

This paper undertakes the discussion related the relationship between intelligence, consciousness and exam results in the sample of students passing out International Baccalaureate exams. Despite many years of research subject literature still provides more questions than univocal answers. Particularly problematic is the lack of coherence in the strengths of the relationship between those variables and significant difference of coefficient established in past studies which vary from strong to lack of any correlation. Undertaken analysis of gathered results demonstrated that this difference could depend on the level of intellectual potential of students. If the student has lower cognitive abilities then increase in intelligence level leads to increase in final exam results. While in case of students with higher cognitive abilities this relationship decline but consciousness appear to be significant predictor of exam grades. This indicates that hard work does matter more when the student is smart.

KEYWORDS: consciousness, exam results, intelligence, International Baccalaureate.

# Zachowania prozdrowotne dziewcząt z wybranych szkół białskich w kontekście obowiązku realizacji założeń edukacji zdrowotnej<sup>1</sup>

DOROTA RÓŻAŃSKA\*

KRYSTYNA GÓRNIAK\*\*

Wydział Wychowania Fizycznego i Zdrowia, Akademia Wychowania Fizycznego, Biała Podlaska, Polska

Liczne problemy zdrowotne dzieci i młodzieży zobligowały placówki edukacyjne do wzmożonych działań oraz ewaluacji funkcjonujących programów edukacji zdrowotnej. Ogromna rola w tym względzie przypada nauczycielom wychowania fizycznego, przed którymi stoją trudne wyzwania dotyczące dostosowania szkolnych zajęć ruchowych do potrzeb i możliwości psychoruchowych uczniów. Kreowanie właściwych nawyków zdrowotnych, postaw wobec aktywności fizycznej oraz umiejętności ruchowych są ważne dla każdego człowieka od najmłodszych lat jego życia. Nabierają jednak szczególnego znaczenia w pracy z dziewczętami w okresie dojrzewania. Celem badań było poznanie opinii dziewcząt na temat sposobów dbania o zdrowie, jak również weryfikacja skuteczności dotychczasowych działań szkoły w zakresie realizacji celów edukacji zdrowotnej oraz promowania zdrowego stylu życia. Badania przeprowadzono w 2010 roku w Białej Podlaskiej. Objęto nimi 201 uczennic w wieku od 13 do 18 lat. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę egzaminacyjną pozwalające ocenić rozwój i sprawność fizyczną dziewcząt. Uzyskane wyniki wskazują na niedostateczną troskę o własne zdrowie. Jedynie zasady prawidłowego odżywiania wskazywane były przez dziewczęta jako często stosowane. Połowa badanych dbała o prawidłowy sen i wypoczynek, wiele z nich sięgała po używki, w tym alkohol i papierosy. Dziewczęta, choć dostrzegały wartości aktywności fizycznej, rzadko w praktyce dbały o odpowiednią dawkę ruchu w czasie wolnym. Niepokojącym jest brak motywacji uczennic do prowadzenia aktywnego trybu życia ze strony szkoły, a źródłem posiadanej przez nie wiedzy o zdrowiu zazwyczaj nie był nauczyciel. Jedynie 15% dziewcząt posiadało właściwą masę ciała. Niezadawalający był też poziom ogólnej sprawności fizycznej, w tym szczególnie wytrzymałości i siły mięśni ramion. Wprowadzie obowiązująca dokumentacja szkolna zawierała bogate treści programowe z zakresu edukacji zdrowotnej, to jednak działania placówek były niewystarczająco skuteczne. W świetle zgromadzonych informacji wydają się konieczne większa integracja międzyprzedmiotowa, synchronizacja i ewaluacja działań w zakresie edukacji zdrowotnej uczniów oraz systematyczna ocena jej efektów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** dziewczęta, rozwój i sprawność fizyczna, zachowania zdrowotne.

<sup>1</sup> Artykuł powstał na podstawie rozprawy doktorskiej.

## Wprowadzenie

Międzynarodowe badania dotyczące poziomu zachowań zdrowotnych dzieci i młodzieży wskazują, iż na tle 33 krajów europejskich oraz Kanady i USA populacja polska nie wypada najlepiej. Nieprawidłowe nawyki zdrowotne, poważne zagrożenie otyłością czy brak odpowiedniej dawki ruchu sprawiają, iż zajmujemy środkową pozycję względem pozostałych badanych krajów w zakresie zdrowotności dzieci i młodzieży (WHO, 2012).

Z badań przeprowadzonych przez Instytut Matki i Dziecka (Instytut Matki i Dziecka, 2013) wynika, że jedynie blisko połowa dzieci i młodzieży spełnia zalecane kryteria dotyczące umiarkowanej, a jedynie około 30% intensywnej aktywności fizycznej. Obserwowany systematyczny spadek zainteresowania ruchem postępujący wraz z wiekiem, a szczególnie widoczny w okresie dojrzewania dotyczy głównie dziewcząt. Niski poziom aktywności fizycznej dzieci i młodzieży oraz coraz słabszy ich stan zdrowia skłaniają do podejmowania szerokich działań edukacyjnych i profilaktycznych. Założenia Narodowego Programu Zdrowia na lata 2007-2015 zakładają szereg celów i zadań w tym zakresie, powierzając ich realizację również placówkom oświatowym (Dz.U. RP, 2007 r., załącznik do Uchwały nr 90/2007). Współczesne wychowanie fizyczne oparte zostało na koncepcji zdrowia, a praca nauczyciela wychowania fizycznego w związku z tym staje się zadaniem trudniejszym, bardziej złożonym i odpowiedzialnym. Jest to niezmiernie ważne, ponieważ od stylu życia, a w tym od odpowiedniej dawki ruchu zależy zdrowie człowieka. Niepokojącym zjawiskiem jest więc ograniczanie tej aktywności. Problem dotyczy już samego uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego, które w opinii uczennic są mało atrakcyjne oraz często niezgodne z ich oczekiwaniami i potrzebami (Dobosz i Trzczińska, 2000; Kuśnierz i Kostyuchenko, 2013; Pławińska, 2004; Szeklicki, 1997; Światała i in., 2016; Woynarowska i in., 2015). Niedostateczny poziom aktywności fizycznej dotyczy również czasu wolnego, który w większości dziewczęta spędzają w sposób bierny (Jurczak, 2005; Karkoszka i in., 2008; Mazur i Małkowska-Szkutnik, 2011; Nałęcz, 2015; Wojtyła i in., 2011). Obok niedostatecznej dawki ruchu, problemem są także nieprawidłowe nawyki żywieniowe, w tym zarówno ilość, jak i jakość posiłków. Dziewczęta najczęściej spożywają mniej niż trzy posiłki dziennie, a wiele z nich nie jada śniadań. W składzie pożywienia dziewcząt jest zbyt mało błonnika pokarmowego, składników mineralnych, w tym wapnia, potasu, sodu i magnezu, oraz witamin, co jest z kolei konsekwencją niskiego spożycia owoców i warzyw oraz produktów mlecznych i nabiału. Jednocześnie dostrzega się nadmierną konsumpcję węglowodanów i tłuszczów (Czeczulewski, 2007; Mazur i Małkowska-Szkutnik, 2011). Coraz częściej obserwuje się u nastolatków występowanie różnego rodzaju zaburzeń somatycznych. Z jednej strony dostrzega się niepokojące tendencje zwiększania częstotliwości pojawiania się problemu otyłości i nadwagi, a z drugiej niedożywienia wynikającego najczęściej z braku adekwatnej samooceny i bezpodstawnego stosowania diet i głodówek (Piotrowska i in., 2009; Popławska, 2006; Rychlik i Jarosz, 2008; Sakowska i Wojtyniak, 2008). Dziewczęta nie stronią również od używek. Stosunkowo często sięgają zarówno po alkohol, papierosy, narkotyki czy dopalacze, nie tylko zaspokajając młodzieńczą ciekawość, ale również poszukując alternatywnych sposobów na redukcję masy ciała czy podwyższenia samooceny (Jędrzejko i Netczuk-Gwoździewicz, 2013; Piotrowska i in., 2009).

Waga i wielopłaszczyznowość istniejących problemów stały się impulsem do zmian organizacyjno-programowych szkolnego systemu edukacji. Poprawę jakości i skuteczności kształcenia w zakresie wychowania fizycznego upatruje się we włączaniu w treści lekcji założeń szeroko pojmowanej edukacji zdrowotnej. Realizowana w trakcie prowadzonych badań podstawa

programowa (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009), jak i ta najnowsza, obowiązująca od września 2017 roku (Dz.U., 2017, poz. 356) bardzo mocno podkreślają potrzebę wyposażania uczniów w niezbędną wiedzę i umiejętności z zakresu dbałości o swoje zdrowie zarówno w kontekście aktualistycznym, jak i perspektywnym. Do realizacji tych ważnych zadań zobligowano przede wszystkim nauczycieli wychowania fizycznego oraz wychowawców klas, nauczycieli biologii i edukacji dla bezpieczeństwa. Współczesny nauczyciel wychowania fizycznego powinien być promotorem, doradcą i przewodnikiem w zakresie zdrowego trybu życia. Zobligowany jest do rozwijania poczucia odpowiedzialności uczniów za zdrowie własne i innych, wzmacniania poczucia wartości i wiary we własne możliwości, jak również zachęcania do prowadzenia zdrowego, jak najaktywniejszego trybu życia (Dz.U., 2017, poz. 356).

Wdrażanie nowych założeń programowych wymaga niewątpliwie weryfikacji skuteczności dotychczasowych działań, po to by wyciągając konstruktywne wnioski, lepiej zaprogramować proces dydaktyczny, ukierunkowany na zdrowie swoich podopiecznych.

### **Materiał i metody badań**

Celem prowadzonych badań było poznanie opinii dziewcząt na temat dbałości o własne zdrowie, w kontekście odżywiania, podejmowania aktywności fizycznej, spędzania czasu wolnego oraz unikania substancji uzależniających i niebezpiecznych. Zgromadzone informacje w tym zakresie mogą stanowić materiał pośrednio świadczący o skuteczności pracy szkoły w zakresie realizacji założeń edukacji zdrowotnej i promowania zdrowego, aktywnego trybu życia.

Wobec tak sformułowanego celu interesującymi stały się odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

Jak dziewczęta oceniały swój stan zdrowia?

Czy podejmowane przez uczennice działania w zakresie żywienia, aktywności fizycznej oraz trybu życia były prawidłowe w kontekście ochrony i pomnażania własnego zdrowia?

Skąd dziewczęta czerpały wiedzę z zakresu edukacji zdrowotnej, jak postrzegały w tym zakresie działania szkoły i nauczycieli?

Jaki poziom rozwoju fizycznego i sprawności reprezentowały badane uczennice?

Czy podejmowane w badanych szkołach działania w zakresie realizacji założeń edukacji zdrowotnej można uznać za satysfakcjonujące i wystarczająco skuteczne, w kontekście uzyskanych wyników badań dotyczących poziomu dbałości o poszczególne aspekty zdrowego stylu życia dziewcząt?

Badania przeprowadzono we wrześniu 2010 roku na terenie czterech szkół bialskich. Objęto nimi 201 uczennic w wieku od 13 do 18 lat. Udział w realizowanym projekcie był dobrowolny, a przed przystąpieniem do obserwacji, zarówno dziewczęta, jak i ich rodzice zostali poinformowani o celowości i rodzajach badań.

Dziewczęta uczęszczające do wybranych placówek edukacyjnych były głównie mieszkankami Białej Podlaskiej, a co trzecia z nich (32,6%) dojeżdżała na zajęcia z pobliskich okolic. Większość badanych wychowywała się w rodzinach wielodzietnych, z trojgiem i więcej dzieci (60%), w których rodzice legitymowali się najczęściej wykształceniem średnim i wyższym (72,7% matek i 62,2% ojców).

Jak wynikało z podstawowej dokumentacji szkolnej, w tym programów profilaktycznych, wychowawczych i programów nauczania, placówki zobligowane były do realizacji zadań

zarówno z zakresu troski o zdrowie, jak i promowania właściwego stylu życia wśród swoich wychowanków.

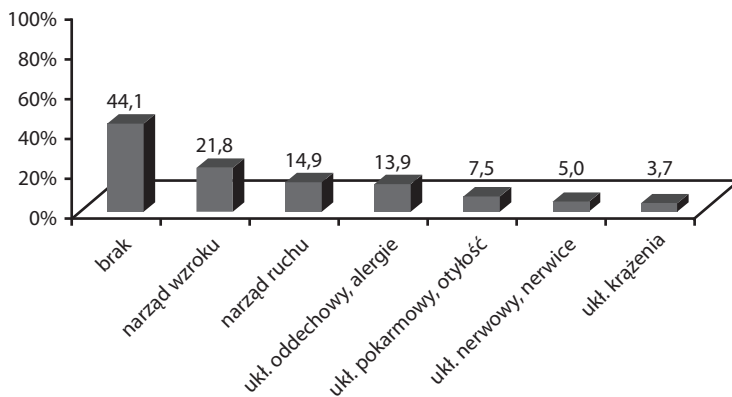
W gromadzeniu materiału badawczego wykorzystano dwie podstawowe metody – sondaż diagnostyczny oraz metodę egzaminacyjną (Siwiński, 1997).

Sondaż diagnostyczny, w tym technika badań ankietowych oraz analiza dokumentów, posłużyły do zebrania podstawowych danych personalnych, samooceny stanu zdrowia i zachowań zdrowotnych badanych dziewcząt, w tym sposobu spędzania czasu wolnego oraz preferowanych form aktywności fizycznej. Przeprowadzone wśród uczennic badania ankietowe miały charakter anonimowy.

Metoda egzaminacyjna pozwoliła dokonać analizy poziomu rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej badanych dziewcząt. Dokonano pomiaru wysokości i masy ciała oraz określono wartości BMI (Cole i in., 2000). Uzyskane wyniki odniesiono do siatek centylowych opracowanych dla dzieci i młodzieży z województwa lubelskiego (Saczuk i in., 2005a). Poziom sprawności fizycznej zbadano przy wykorzystaniu Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej. Przeprowadzono siedem prób z wyłączeniem próby siły mięśni dłoni (Pilicz i in., 2005). Uzyskane wyniki odniesiono do norm skali punktowej T (Saczuk i in., 2005b). Biorąc pod uwagę zalecenia statystyczne i przyjmując, że wyniki w normie mieszczą się pomiędzy 40. a 60. punktem, określono poziom sprawności fizycznej dziewcząt (Furdal, 1989). Zgromadzony materiał został uporządkowany i opracowany z zastosowaniem podstawowych miar statystyki opisowej – średnich wartości badanych cech somatycznych i motorycznych oraz częstości występowania badanych zmiennych (Furdal, 1989).

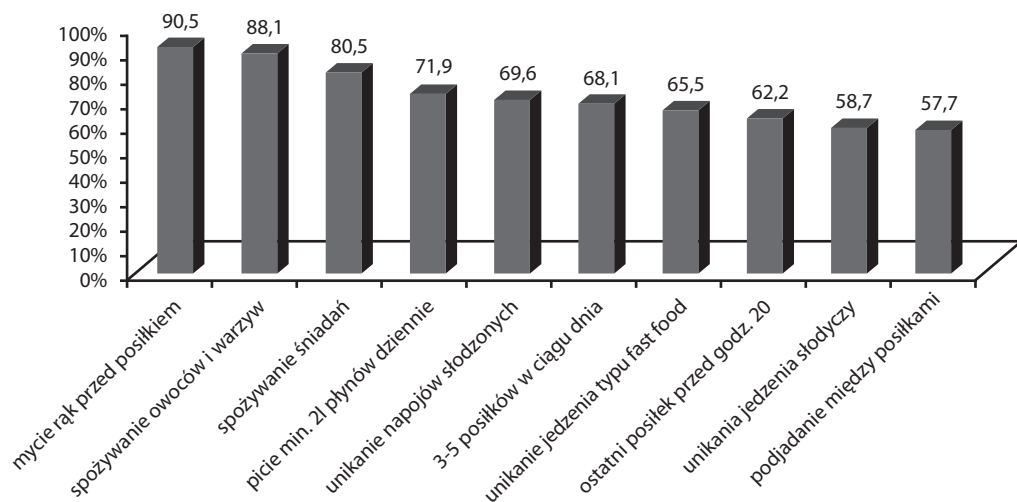
## Wyniki

Świadoma, rzetelna samoocena stanu zdrowia i zachowań z nim związanych jest sprawą bardzo ważną w kontekście odpowiedzialnej i całościowej troski o nie. Większość uczennic biorących udział w badaniach określiło swój stan zdrowia jako bardzo dobry lub dobry (71%). Za przeciętny uznało go 25,5%, a zły jedynie 3,5%. Jednak ponad połowa dziewcząt uskarżała się na różnorakie dolegliwości, a do najczęściej zgłaszanych należały schorzenia narządu wzroku, dysfunkcje narządu ruchu oraz choroby układu oddechowego i alergie (Rysunek 1).



Rysunek 1.  
Problemy zdrowotne badanych dziewcząt

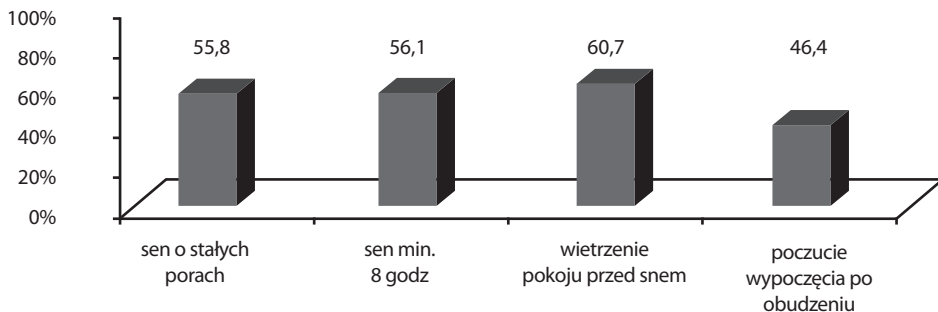
Jednym z podstawowych elementów prozdrowotnego stylu życia jest zachowywanie zasad racjonalnego, zdrowego żywienia. Z przeprowadzonych badań ankietowych wynika, że dziewczęta na ogół znają te zasady. Najwięcej dziewcząt zadeklarowało, iż pamięta o odpowiedniej higienie przed posiłkiem. Stosunkowo często dziewczęta wskazywały także na systematyczne spożywanie owoców i warzyw oraz śniadań. Nieco rzadziej dbały o właściwe nawodnienie, dostarczając organizmowi minimum dwa litry płynów dziennie. Większość z tych dziewcząt deklarowała również, iż najczęściej pije wodę, unikając napojów słodzonych i gazowanych. Blisko 70% badanych pamiętało także o systematycznym, regularnym odżywianiu, spożywając od 3 do 5 posiłków dziennie. Nieco ponad połowa badanych rezygnowała z jedzenia nadmiernej ilości słodyczy oraz jedzenia typu fast-food (Rysunek 2).



Rysunek 2.

Wybrane nawyki żywieniowe badanych dziewcząt

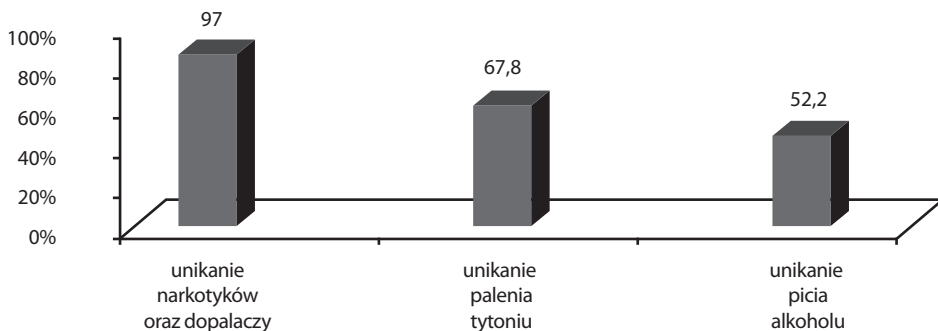
Obok zasad prawidłowego odżywiania bardzo istotne dla zdrowia dziewcząt w okresie dojrzewania są właściwa organizacja i czas trwania wypoczynku nocnego. Z analizy zgromadzonego materiału wynika, że na nocny wypoczynek o stałych porach udawała się blisko połowa dziewcząt, a około 60% systematycznie wietrzyło swój pokój przed snem. Pomimo, że nocny wypoczynek, trwający zazwyczaj minimum osiem godzin, deklarowała ponad połowa respondentek, to jednak poczucie pełnego wypoczynku po przebudzeniu odczuwała nieco mniejsza grupa badanych (Rysunek 3).



Rysunek 3.

Stosowanie zasad prawidłowego snu przez badane dziewczęta

W edukacji zdrowotnej dzieci i młodzieży znaczącą rolę odgrywa profilaktyka używania środków uzależniających i niebezpiecznych. Przeprowadzone wśród dziewcząt bialskich rozpoznanie wykazało niezbyt korzystną sytuację w tym zakresie. Co trzecia badana paliła papierosy, a prawie połowa okazjonalnie piła alkohol. Kilka osób przyznało się do eksperymentowania z narkotykami i dopalaczami. Zważywszy na fakt, że uzyskane informacje dotyczą dziewcząt w wieku od 13 do 18 lat, można założyć zmienną częstotliwość występowania niekorzystnych zachowań zdrowotnych wśród badanych dorastających nastolatek (Rysunek 4).

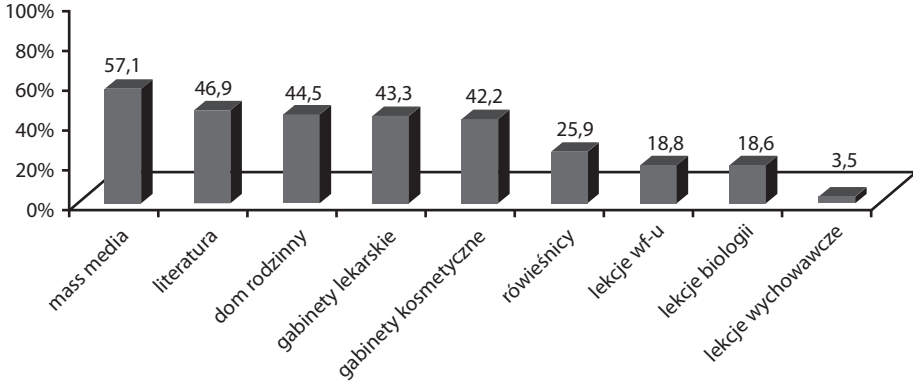


Rysunek 4.

Unikanie stosowania używek i środków niedozwolonych przez dziewczęta

Dbłość o własne zdrowie i urodę jest dla dziewcząt bardzo ważna, a istnienie potrzeby posiadania wiedzy na ten temat powinno skłaniać środowisko szkolne do jej przekazu. Jak wskazały prowadzone badania, informacje dziewczęta pozyskiwały jednak głównie z mass mediów, w tym przede wszystkim z Internetu. Nieco rzadziej sięgały po literaturę fachową i prasę młodzieżową lub zdobywały ją od członków rodziny. Mniejsza grupa badanych rozwiązywała swe problemy zdrowotne znajdując pomoc w gabinetach lekarskich oraz kosmetycznych, a co czwarta korzystała z wiedzy i doświadczeń swoich rówieśników. W świetle prezentowanych danych niepokojącym jest fakt małej liczby wskazań szkoły jako miejsca pozyskiwania wiedzy na temat kształtowania zdrowia i pielęgnacji urody. Wypowiedzi dziewcząt wskazują, że wychowawcy oraz nauczyciele biologii i wychowania fizycznego zbyt mało uwagi poświęcają zagadnieniom edukacji zdrowotnej (Rysunek 5).

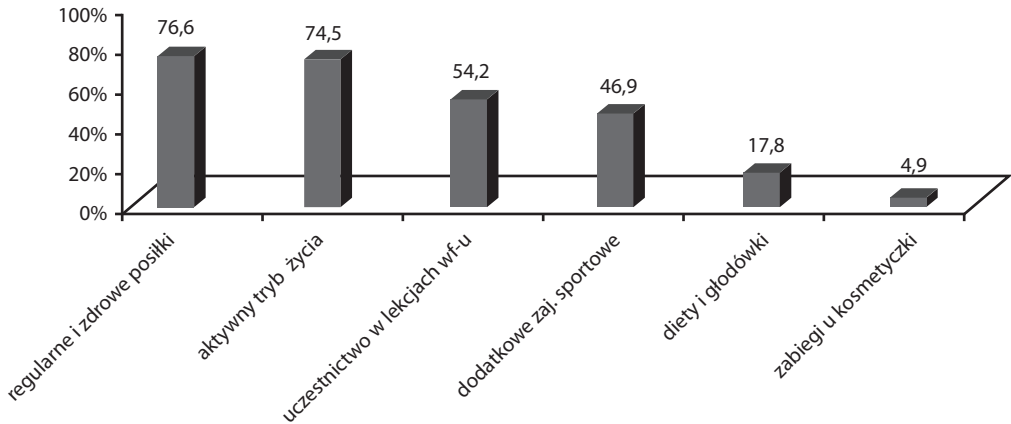




Rysunek 5.

Źródła pozyskiwania informacji na temat zdrowia i urody

Zdecydowana większość dziewcząt wykazała się jednak znajomością podstaw zdrowego stylu życia, wskazując na regularne i zdrowe posiłki oraz aktywny tryb życia. Zajęcia ruchowe w postaci obowiązkowych lekcji wychowania fizycznego oraz dodatkowe zajęcia sportowe są zdaniem respondentek nieodzowne. Tego typu informacje świadczą o istniejącej biologicznej potrzebie ruchu młodych kobiet, naturalnej w tym wieku i koniecznej dla ich zdrowia fizycznego i psychicznego. Niemniej jednak znalazła się niewielka grupa badanych, która w diecie i głódówkach upatrywała najlepsze sposoby na kształtowanie zdrowia i dbałość o urodę. Sporadycznie wskazywano również na wizyty w gabinetach kosmetycznych jako działania profilaktyczno-zdrowotne w tym zakresie (Rysunek 6).



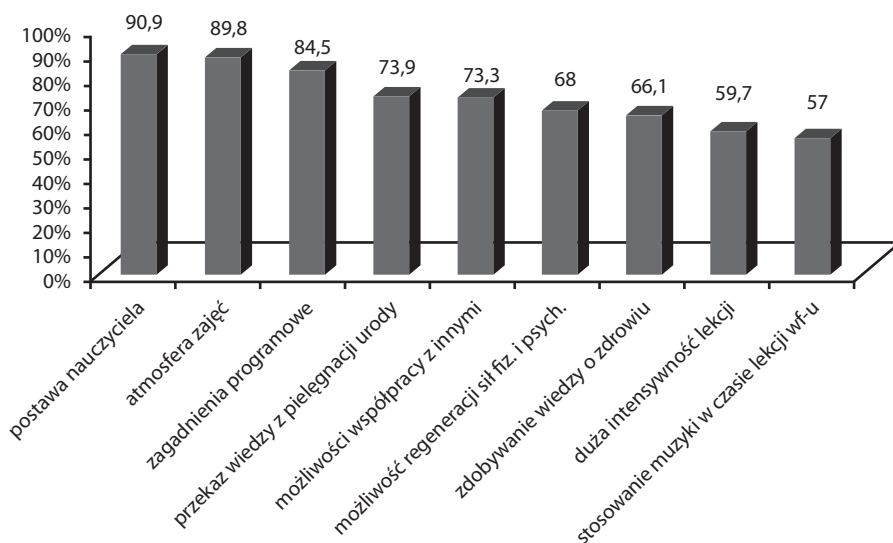
Rysunek 6.

Najsukuteczniejsze sposoby dbania o zdrowie i urodę w opinii dziewcząt

Prezentowane wcześniej informacje wskazują, że większość badanych dziewcząt była świadoma zdrowotnych aspektów aktywności fizycznej i jej znaczenia dla własnego zdrowia i urody. Tego typu stanowisko przekładało się na udział w lekcjach wychowania

fizycznego – większość z nich (74,8%) była pozytywnie ustosunkowana. Pozostałe 25,2% badanych nie akceptowała szkolnych zajęć ruchowych i niechętnie w nich uczestniczyła. W związku z tym interesującym stało się poznanie czynników motywujących uczennice do uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego.

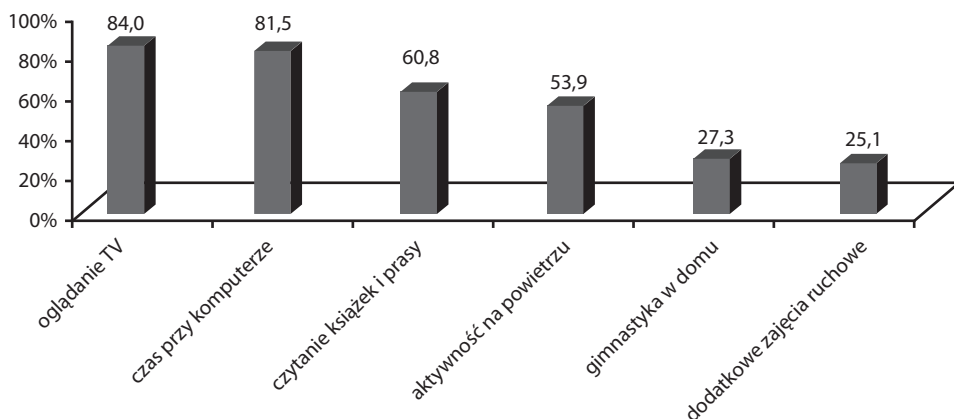
Okazało się, że najważniejsza dla dziewcząt była postawa nauczyciela wychowania fizycznego, co przekładało się na atmosferę panującą na zajęciach. Ważnym był również dobór treści programowych, dostosowanych do umiejętności oraz możliwości psychomotorycznych, a także do zainteresowań ćwiczących. Dla wielu z nich ważnym momentem w zajęciach ruchowych była możliwość współpracy z rówieśnikami, a także szanse na regenerację sił fizycznych i psychicznych. Ponadto dziewczęta upatrywały w lekcjach wychowania fizycznego szanse na dodatkową edukację zdrowotną. Do udziału w tych zajęciach motywowały je możliwości zdobycia wiedzy o tym, jak dbać o zdrowie, urodę i kondycję fizyczną. W najmniejszym stopniu uczennice zainteresowane były rywalizacją sportową (Rysunek 7).



Rysunek 7.

Czynniki motywujące dziewczęta do uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego

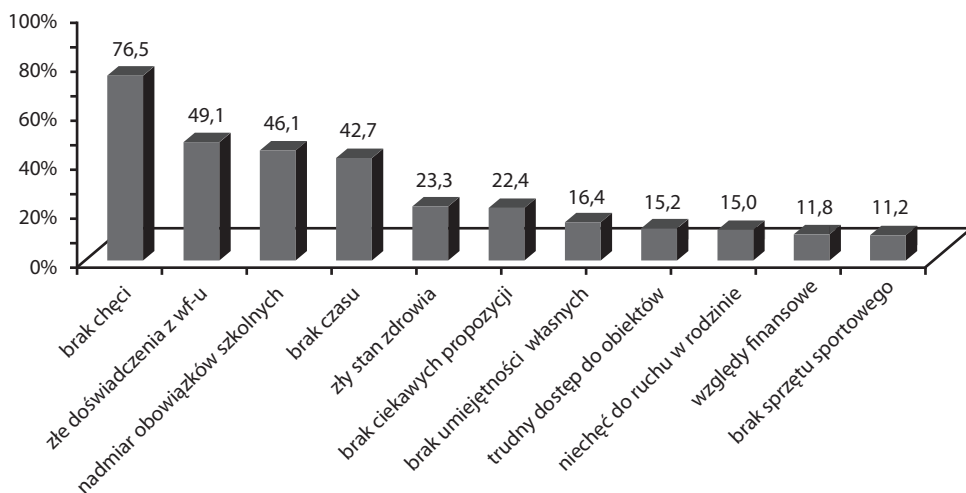
Zastanawiano się również nad tym, na ile aktywność dziewcząt w szkolnych zajęciach wychowania fizycznego wynikała z prowadzonego przez nie trybu życia. Uzyskane wypowiedzi świadczą o tym, że co czwarta respondentka preferowała bierny wypoczynek. Do ulubionych zajęć podejmowanych przez dziewczęta w czasie wolnym należało oglądanie telewizji oraz spędzanie czasu przed komputerem. Stosunkowo często badane sięgały też po książki i prasę, a najrzadziej odpoczywały aktywnie. Jedynie blisko połowa dziewcząt deklarowała podejmowanie w czasie wolnym systematycznej aktywności fizycznej na świeżym powietrzu. Najrzadziej wskazywano na gimnastykę w domu oraz uczestnictwo w dodatkowych zajęciach ruchowych (Rysunek 8).



Rysunek 8.

Czynności podejmowane najczęściej w czasie wolnym przez badane dziewczęta

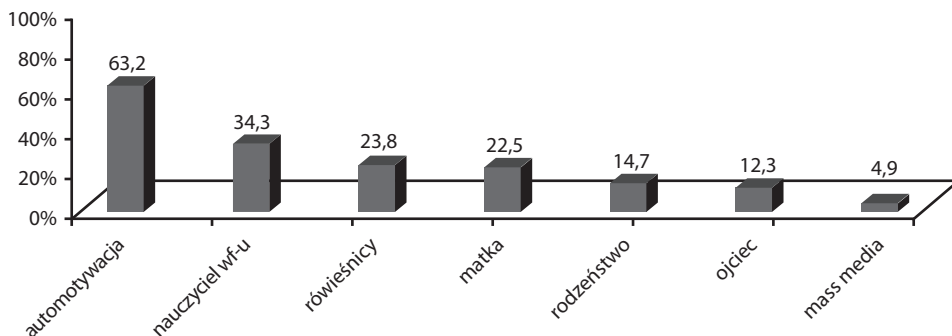
Pojawiło się więc pytanie, jakie są główne powody niechęci dziewcząt do uczestnictwa w różnych formach aktywności fizycznej. Odpowiedzi wskazują, że dominującą przyczyną był przede wszystkim brak chęci, negatywne doświadczenia wyniesione z lekcji wychowania fizycznego, a także nadmiar obowiązków szkolnych oraz brak czasu wolnego. W mniejszym stopniu wskazywano na problemy zdrowotne bądź brak ofert w zakresie zajęć rekreacyjno-sportowych. Nieliczne wypowiedzi dotyczyły problemów natury technicznej lub rodzinnej (Rysunek 9).



Rysunek 9.

Przyczyny niepodjęcia przez dziewczęta aktywności fizycznej

Najtrudniejszym dla dziewcząt było przezwyciężenie własnej słabości. Potwierdzeniem tego były uzyskane odpowiedzi na kolejne pytanie dotyczące czynnika inspirującego badane do podejmowania aktywności fizycznej. Najczęściej dziewczęta mogły liczyć na siebie, a w następnej kolejności wymieniały, choć zdecydowanie rzadziej, nauczyciela wychowania fizycznego, rówieśników oraz matki jako osoby motywujące je do ruchu (Rysunek 10).



Rysunek 10.

Osoby najczęściej motywujące dziewczęta do aktywności fizycznej

Niedostateczny poziom motywacji, w tym również wynikający ze środowiska szkolnego, miał niewątpliwie związek ze znikomym zainteresowaniem samym uczestnictwem w zorganizowanej dodatkowej aktywności fizycznej. W zajęciach rekreacyjno-sportowych na terenie szkoły uczestniczyło jedynie 25,6% badanych, a w zajęciach pozaszkolnych 18,3%.

Prawidłowe zachowania zdrowotne dziewcząt, a w szczególności w zakresie odżywiania i podejmowania aktywności fizycznej miały swoje odzwierciedlenie w jakości przemian rozwojowych. Te, którymi najbardziej zainteresowane były młode kobiety dotyczyły zgrabnej, sprężystej sylwetki oraz dobrej kondycji fizycznej – a więc harmonijnego rozwoju somatycznego i motorycznego oraz prawidłowego kształtowania się aparatu ruchu. W związku z tym analizie poddano poziom rozwoju fizycznego badanych dziewcząt. Znajomość sytuacji w tym zakresie była bardzo ważna ze względu na fakt, że grupa poddana obserwacjom znajdowała się w trudnym okresie rozwojowym. Wiek od 13 do 18 lat to czas intensywnych przemian, zarówno w strukturze, jak i funkcjach organizmu, które mogą mieć swoje odzwierciedlenie w zachowaniach zdrowotnych.

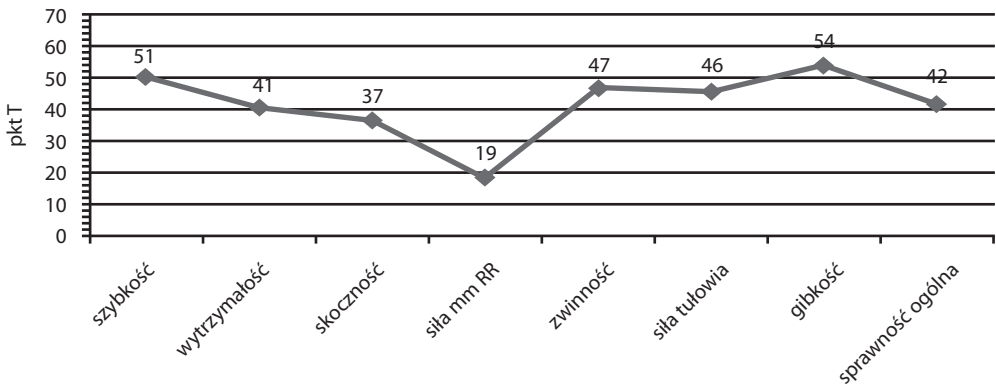
Budowę ciała analizowano na podstawie pomiarów wysokości i masy ciała, które wykorzystano do obliczenia BMI. Z kolei odniesienie tych parametrów do siatek centylowych (Saczuk i in., 2005a) pozwoliło na określenie ich poziomu (Tabela 1).

Tabela 1 Procentowy rozkład poziomu wartości centylowych badanych zmiennych somatycznych

Poziom centylowy	Badana zmienna somatyczna		
	Wysokość ciała (%)	Masa ciała (%)	Wskaźnik BMI (%)
Poniżej 25.	43,3	37,8	34,2
Pomiędzy 25-75.	29,1	14,5	31,9
Powyżej 75.	27,6	47,7	33,9
Powyżej 75.	27,6	47,7	33,9

Z przeprowadzonych analiz wynika, że w odniesieniu do norm opracowanych dla dzieci i młodzieży z województwa lubelskiego większość badanych dziewcząt osiągała niższe wartości wysokości ciała, a wyższe masy ciała. Wymiary masy ciała, mieszczące się między 25. a 75. centylem, odnotowano w grupie ok. 15% uczennic. Ponad 37% badanych osiągało zbyt niską masę ciała, a ponad 47%, zbyt dużą. Nieco inaczej kształtowały się pomiary wysokości ciała. Najwięcej pomiarów mieściło się poniżej 25. centyla. Prawie co trzecia badana osiągała prawidłowe względem wieku wymiary ciała, a ponad 27% należało do grupy dziewcząt wysokich. Z kolei analiza poziomu BMI wskazuje na niemal identyczne rozłożenie wartości tego wskaźnika w poszczególnych poziomach centylowych. Stosunkowo najczęściej było dziewcząt o smukłej budowie ciała (BMI poniżej 25. centyla), nieco mniej o tęgiej budowie (BMI powyżej 75. centyla), a najmniej o prawidłowych proporcjach wzrostowo-wagowych (Tabela 1).

Analizując sprawność fizyczną dziewcząt można zaobserwować zróżnicowane wyniki pomiarów poszczególnych prób. Odniesienie ich do norm skali punktowej T (Saczuk i in., 2005b) pozwoliło określić profil, a także poziom sprawności fizycznej badanych w odniesieniu do norm opracowanych dla dzieci i młodzieży z województwa lubelskiego (Rysunek 11).



Rysunek 11.

Profil sprawności fizycznej dziewcząt (w skali punktowej T)

Dziewczęta ze szkół bialskich osiągały najlepsze wyniki w próbie gibkości i szybkości. W granicach normy (między 40. a 60. pkt.) znalazły się wyniki próby zwinności oraz siły mięśni tułowia, a w dolnej granicy normy był średni wynik próby wytrzymałości. Najślabiej dziewczęta wypadły w zakresie poziomu skoczności oraz siły mięśni ramion. Sprawność ogólna, charakteryzowana na podstawie uzyskanych wyników w poszczególnych próbach, plasowała się w dolnej granicy normy.

## Dyskusja

Przeprowadzone obserwacje wskazują, że badane dziewczęta pomimo pozytywnej oceny swojego stanu zdrowia, uskarżały się na pewne dolegliwości. Najczęściej zgłaszane były dolegliwości ze strony narządu wzroku, układu oddechowego, alergie oraz dysfunkcje narządu ruchu. Analizowana sytuacja zdrowotna nie odbiega znacząco od obserwowanych tendencji dotyczących stanu zdrowia polskiej młodzieży (Instytut Matki i Dziecka, 2013; WHO, 2012).

Dla prawidłowego rozwoju niezbędne jest przestrzeganie właściwych zasad odżywiania. Badane dziewczęta posiadały podstawową wiedzę na ten temat, deklarując dbałość o właściwą ilość i jakość spożywanych posiłków. Na problemy związane z kształtowaniem prawidłowych nawyków żywieniowych zwraca uwagę wielu autorów. Są zaniepokojeni tym, że zbyt często młodzież spożywa mniej niż trzy posiłki dziennie, o różnych porach, z długimi przerwami pomiędzy nimi. Nie jadają też śniadań, a w ich dietach zdecydowanie za mało jest owoców i warzyw oraz produktów mlecznych i nabiału. Zdecydowanie za dużo spożywają też węglowodanów i tłuszczów (Czeczulewski, 2007; Mazur i Małkowska-Szkutnik, 2011; Popławska, 2006). Prowadzone badania własne wydają się potwierdzać jedynie połowicznie obserwowane negatywne tendencje w żywieniu nastolatków. Dziewczęta bialskie deklarowały w znaczącej większości, że dbają zarówno o jakość, jak i systematyczność oraz higienę spożywanych posiłków, często spożywały również owoce. To, co jednak nie odróżniało ich od badanych przez wielu autorów nastolatków, to stosunkowo częste jedzenie słodczy, posiłków typu fast food oraz podjadania między posiłkami.

Zdecydowanie gorzej przedstawiała się sytuacja jakości wypoczynku nocnego. Jedynie blisko połowa badanych pamiętała o tych zasadach i starała się wdrażać je w życie. Niepokojący jest też fakt, iż jedynie blisko 40% z nich potrafiło efektywnie wypoczywać. Wiele dziewcząt sięgało również po używki. Prawie połowa z nich przyznała się do okazjonalnego spożywania alkoholu, a blisko 30% do palenia papierosów. Do podobnych spostrzeżeń doszła Piotrowska i in. Ponad połowa badanych przez autorów licealistek sięgała po używki, upatrując w nich sposoby na redukcję masy ciała i akceptację swojego wyglądu (Piotrowska i in., 2009).

Pomimo, że badane nastolatki bialskie z reguły lubiły lekcje wychowania fizycznego, a obok prawidłowo zbilansowanego żywienia wskazywały odpowiedni poziom aktywności fizycznej jako najskuteczniejsze sposoby dbania o zdrowie i urodę, rzadko w praktyce tę ważną zasadę stosowały. Do podobnych wniosków w swoich badaniach doszli i inni autorzy (Górna i Skalik, 2002; Pankowska-Koc, 2007). Z ich badań wynika, że najczęstszym powodem unikania przez dziewczęta uczestnictwa w lekcjach była ich mała atrakcyjność i brak spełniania oczekiwań dziewcząt. Z badań prowadzonych przez kolejnego autora (Jeziński, 1994) wynika, iż lekcje wychowania fizycznego zawierają zdecydowanie nieatrakcyjne dla dziewcząt treści, dominuje w nich męski model kultury fizycznej, oparty głównie na grach zespołowych oraz brakuje w nich przekazu oczekiwanej przez dziewczęta wiedzy z zakresu wychowania zdrowotnego i estetycznego. Jak wskazywały kolejne badania, nastolatki nie oczekują zwiększania liczby godzin wychowania fizycznego, a zdecydowanie poprawy ich jakości, na przykład poprzez włączanie tanecznych form ruchu (Różańska, 2016; Tucholska i Fiedor, 2007).

Niski poziom aktywności fizycznej dziewcząt widoczny był również, przy analizie czasu wolnego badanych. Dziewczęta najczęściej wypoczywały w sposób bierny, a niepodejście dodatkowej aktywności fizycznej tłumaczyły brakiem chęci, negatywnymi doświadczeniami wynoszonymi z lekcji wychowania fizycznego oraz nadmiarem obowiązków szkolnych. Na dominację biernych form wypoczynku wśród dziewcząt w okresie dojrzewania zwrócili uwagę również inni autorzy (Jurczak, 2005; Karkoszka i in., 2008). Jak wykazały badania własne, dziewczęta do aktywności fizycznej musiały motywować się głównie same, rzadko dostrzegając w tym względzie pozytywną rolę szkoły i lekcji wychowania fizycznego. W pozalekcyjnej i pozaszkolnej aktywności fizycznej brało więc udział jedynie blisko 20% uczennic szkół bialskich.

Wiedzę z zakresu edukacji zdrowotnej dziewczęta czerpały przede wszystkim z mass mediów, w tym głównie z Internetu. To, co jednak szczególnie niepokoi, to fakt braku istotnej

roli szkoły w tym aspekcie. Lekcje biologii, wychowania fizycznego i godziny wychowawcze jako źródła wiedzy wskazywane były najrzadziej. W opinii dziewcząt zdobywanie takiej wiedzy na lekcjach wychowania fizycznego byłoby czynnikiem istotnie motywującym je do uczestnictwa w zajęciach szkolnych i pozaszkolnych. Jak podkreślają Górna i Skalik, należałoby się skupić na przekazie wiedzy i eksponowaniu w lekcji wartości estetycznych i zdrowotnych, które szczególnie dziewczęta interesują (Górna i Skalik, 2002).

Niedostateczna troska o zdrowie mogła mieć wpływ na rozwój fizyczny dziewcząt. Około 15% z nich charakteryzowało się prawidłową masą ciała, a 29% wysokością ciała. Wśród 32% badanych stwierdzono prawidłową budowę ciała. Pojawianie się wśród dziewcząt w okresie dojrzewania problemów w zakresie budowy somatycznej, z tendencją do występowania nadmiernej masy ciała potwierdzają obserwacje prowadzone przez innych autorów (Cole i in., 2000; Czajka i Kochan, 2012, Kasperczyk i in., 2007).

Równie niezadowolająco przedstawiała się w grupie bialskich uczennic sytuacja dotycząca poziomu ich sprawności fizycznej. Wśród analizowanych zdolności w dolnej granicy normy znalazły się wyniki próby wytrzymałości oraz ogólny poziom sprawności badanych. Znacząco poniżej normy był pomiar siły mięśni ramion. Pozostałe zdolności osiągały prawidłowe wartości. Niepokojącym wydaje się fakt braku wysokich wyników w jakiegokolwiek próbie. Na systematycznie obniżający się poziom sprawności polskiej młodzieży zwracali uwagę i inni autorzy (Przewęda i Dobosz, 2003). Odnotowali oni niebezpieczne zjawisko rozwojowe polegające na pogłębianiu się rozbieżności pomiędzy rozwojem fizycznym a motorycznym. Podkreślili, że wraz z coraz lepszym rozwojem fizycznym młodzieży, obniża się ich poziom sprawności, co jest bardzo niekorzystnym zjawiskiem w kontekście dalszego rozwoju osobnika.

Pomimo, że edukacja zdrowotna we współczesnej szkole jest istotna i po kolejnych reformach coraz bardziej podkreśla się jej rolę, nadal nie jest realizowana w sposób wystarczający i skuteczny. Jak zauważa Nowocien (2014), współczesny nauczyciel powinien objąć troską nie tylko rozwój fizyczny ucznia, ale również jego zdrowie w wymiarze fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym, realizując przez to holistyczną wizję człowieka. Wymaga to od niego posiadania odpowiednich kompetencji edukacyjnych, społecznych i organizacyjnych, a w tym etycznego wypełniania ról nauczyciela i kreatora zdrowia.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że zakładane cele edukacji zdrowotnej w objętych badaniach szkołach bialskich nie w pełni realizowano skutecznie. Szczególnie widoczne było to w zakresie niewystarczającej promocji aktywnego trybu życia, za którą odpowiadali przede wszystkim nauczyciele wychowania fizycznego. Świadczy o tym przede wszystkim niski poziom uczestnictwa w szkolnych i pozaszkolnych formach aktywności fizycznej badanych dziewcząt, preferowanie przez nie biernego wypoczynku oraz w wielu przypadkach niechęć do samych lekcji wychowania fizycznego, czego konsekwencją był stosunkowo niski poziom sprawności fizycznej badanych i kształtowanie wśród wielu uczennic nieprawidłowych proporcji wzrostowo-wagowych. Za mało uwagi poświęcono również uświadamianiu znaczenia prawidłowego wypoczynku nocnego, zapewniającego tak ważną właściwą regenerację sił, a przez to i większą odporność na stres, jak i profilaktyce antyuzależnieniowej. Nieco lepiej przedstawiała się sytuacja w zakresie wiedzy o zasadach zdrowego odżywiania, co jak wynika z wypowiedzi uczennic w większym stopniu było jednak wpływem promocji w mass mediach, a nie samym oddziaływaniem edukacyjnym szkół.

Uzyskane wyniki potwierdzają niestety ogólną tendencję niewystarczającej i mało efektywnej pracy szkół w zakresie realizacji założeń edukacji zdrowotnej młodego pokolenia. Brakuje współpracy międzyprzedmiotowej oraz skutecznych sposobów ewaluacji podejmowanych

działań. Kształtowanie trwałych i pozytywnych postaw w zakresie odpowiedzialnej troski o własne zdrowie niejednokrotnie spłyca się do spontanicznego, często przypadkowego przekazu suchych informacji, a nie ukazywania ich znaczenia i roli oraz potrzeby i obowiązku stosowania w praktyce.

Jak podkreśla Nowocień (2014) systematycznie prowadzone kontrole szkolnych zajęć wychowania fizycznego wskazują na pogłębianie się problemu zniechęcenia uczniów do uczestnictwa w lekcjach, a co piąte gimnazjum w Polsce, mimo obowiązku nałożonego Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej nie wdrożyło w roku szkolnym 2009/2010 nowych założeń podstawy programowej. W opinii jednej trzeciej badanych uczniów i ich rodziców w wielu szkołach nie realizowano zupełnie lub realizowano w mniejszym niż zalecanym zakresie treści edukacji zdrowotnej. Niejednokrotnie realizowane treści były nieadekwatne do potrzeb i oczekiwań uczniów, a w podejmowanych działaniach brakowało współpracy pomiędzy kadrami pedagogiczną, medyczną i kierowniczą placówek.

Jak podkreśla Czechowski (2014), nauczyciele wychowania fizycznego, szczególnie ci z niższym stażem zawodowym, bardzo często deklarują słabe przygotowanie do wypełniania tej ważnej roli, oczekując organizacji specjalnych szkoleń, warsztatów metodycznych oraz lepszej dostępności materiałów pomocniczych z tego zakresu. Brak realizacji bloku edukacji zdrowotnej niejednokrotnie tłumaczy również niechęcią do przeznaczenia tak dużej ilości godzin na teoretyzowanie zamiast na aktywność fizyczną uczniów.

## Wnioski

Pomimo że większość dziewcząt oceniło swój stan zdrowia jako bardzo dobry lub dobry, przy dokładniejszych analizach okazało się, że ponad 50% z nich zgłosiło posiadanie różnorodnych dolegliwości. Wśród najczęstszych, obok problemów z narządem wzroku, układem oddechowym i alergii, znalazły się, wskazywane przez blisko 15% badanych, dysfunkcje narządu ruchu.

Nie wszystkie podejmowane przez dziewczęta zadania związane z właściwą troską o zdrowie były prawidłowe, chociaż starały się one właściwie odżywiać, dbając zarówno o odpowiednią jakość i ilość posiłków. Stosunkowo często przyznawały się jednak do podjadania między posiłkami oraz spożywania jedzenia typu fast food i słodczy. W dużej mierze miały problem z efektywnym wypoczynkiem, nie dbając o odpowiednią dawkę snu. Nie stroniły też od używek, sięgając stosunkowo często po alkohol i papierosy. Pomimo, że deklarowały akceptację aktywności fizycznej to często wybierały bierne formy wypoczynku.

Posiadaną wiedzę z zakresu troski o zdrowie dziewczęta czerpały głównie z Internetu. Rola szkoły w tym zakresie była niepokojąco niska, a lekcje biologii, wychowania fizycznego czy godziny wychowawcze wskazywane były najrzadziej.

Tylko co trzecia badana charakteryzowała się prawidłową wartością wskaźnika BMI, u pozostałych w podobnym zakresie występowała smukła lub tęga budowa ciała. Dodatkowo dziewczęta charakteryzował stosunkowo niski poziom ogólnej sprawności fizycznej. Niezadawalający poziom wyników uzyskiwały one przede wszystkim w próbie siły mięśni ramion oraz, co szczególnie niepokoi, w ocenie wytrzymałości.

Realizacja założeń edukacji zdrowotnej w badanych placówkach nie przyniosła oczekiwanych rezultatów, o czym świadczyć pośrednio może niewystarczająco dobra troska o własne zdrowie wielu uczennic. Posiadana przez dziewczęta wiedza nie zawsze wykorzystywana była przez nie w życiu codziennym, szczególnie w kontekście prowadzonego, mało aktywnego trybu życia.



Prezentowane wyniki badań oraz sformułowane wnioski wskazują na potrzebę intensyfikacji działań szkoły w zakresie realizacji programu edukacji zdrowotnej, weryfikacji doboru treści i form kształcenia, lepszego ich dostosowania do oczekiwań i potrzeb zdrowotnych dziewcząt. Nieodzownym w tym względzie wydaje się również synchronizacja współpracy międzyprzedmiotowej oraz systematyczna kontrola efektów podejmowanych działań prowadzona zarówno przez dyrekcję szkół, jak i organy zewnętrzne.

### Literatura

- Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M. i Dietz, W. H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *British Medical Journal*, 320, 1240–1243.
- Czajka, K. i Kochan, K. (2012). BMI a zachowania zdrowotne uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 93(3), 551–557.
- Czeczulewski, J. (2007). Sposób żywienia, stan odżywienia, wybrane cechy somatyczne oraz aktywność fizyczna dzieci i dorastającej młodzieży z terenu powiatu bialskiego, uwarunkowania i wzajemne związki. *Monografie i Opracowania, AWF Warszawa, ZWWF Biała Podlaska, 1*.
- Czechowski, M. (2014). Nauczyciel wychowania fizycznego o realizacji zadań edukacji zdrowotnej. W: J. Nowocień (red.), *Szkolne wychowanie fizyczne w dobie reform edukacyjnych* (s. 165–179) [School Physical Education in the Era of Educational Reforms], Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego.
- Dobosz, J. i Trzczińska, D. (2000). Kto i dlaczego nie ćwiczy na lekcji wychowania fizycznego. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 2-3, 81–85.
- Furdal, S. (1989). *Modelowanie statystyczne w badaniach empirycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Sportu.
- Górna, K. i Skalik, K. (2002). Stosunek uczennic do lekcji wychowania fizycznego. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 4, 20–24.
- Instytut Matki i Dziecka (2013). *Aktywność fizyczna młodzieży szkolnej w wieku 9–17 lat*, Warszawa.
- Jeziński, R. (1994). Wychowanie fizyczne dziewcząt w świetle ich oczekiwań i potrzeb. *Studia i Monografie AWF Wrocław, 44*.
- Jędrzejko, M. i Netczuk-Gwoździewicz, M. (2013). Psychospołeczne uwarunkowania narkomanii w środowisku młodzieży. W: M. Jędrzejko i M. Netczuk-Gwoździewicz (red.), *Pułapki współczesności. Człowiek wobec uzależnień. Wybrane problemy. Studia-Badania-Praktyka* (s. 91–104). Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Jurczak, A. (2005). Aktywność ruchowa młodzieży w czasie wolnym. Preferencje, bariery, uwarunkowania. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 12, 25–30.
- Karkoszka, G., Kozik, V. i Palica, D. (2008). Aktywność ruchowa dziewcząt w czasie wolnym – kończących naukę w szkołach ponadgimnazjalnych. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 10, 30–33.
- Kasperczyk, J., Joško, J. i Bilska, J. (2007). Sposoby odżywiania się oraz wybrane czynniki zdrowego stylu życia wśród młodzieży licealnej. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 88(2), 157–161.
- Kuśnierz, C. i Kostyuchenko, V. (2013). *Preferowane przez uczniów gimnazjum cele wychowania fizycznego jako przejaw oczekiwań wobec przedmiotu*. Opole: Oficyna Wydawnicza Politechniki Opolskiej, 83–92.
- Mazur, J. i Małkowska-Szkutnik, A. (2011). *Wyniki badań HBSC 2010. Raport techniczny*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, 109–121.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009). *Podstawa Programowa z komentarzami*. Tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa, szkoła podstawowa – gimnazjum – liceum. Warszawa.
- Nałęcz, H. (2015). Aktywność fizyczna, Spędzanie czasu w bezruchu W: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych: wyniki badań HBSC 2014*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, 119–136.
- Nowocień, J. (2014). Wychowanie fizyczne jako proces ciągłej edukacji. W: J. Nowocień (red.), *Szkolne wychowanie fizyczne w dobie reform edukacyjnych* (s. 19–44) [School Physical Education in the Era of Educational Reforms], Warszawa.

- Pankowska-Koc, K. (2007). Postawa uczennic kończących gimnazjum wobec wychowania fizycznego. *Kultura Fizyczna*, 3-4, 22–25.
- Pilicz, S., Przewęda, R., Dobosz, J. i Nowacka-Dobosz, S. (2005). *Punktacja sprawności fizycznej młodzieży polskiej według Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej. Kryteria pomiaru wydolności organizmu Testem Coopera*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego.
- Piotrowska, E., Żechałko-Czajkowska, A., Biernat, J. i Mikołajczak, J. (2009). Ocena wybranych cech stylu życia kształtujących stan zdrowia 16-18-letnich dziewcząt. Cz.1. Stosowanie różnych diet, aktywność fizyczna, palenie papierosów i picie alkoholu. *Rocznik Polskiego Zakładu Higieny*, 1(60), 51–57.
- Pławińska, L. (2004). Przyczyny niechęci do uczestnictwa w lekcji wychowania fizycznego w opinii uczennic Zespołu Szkół Ogrodniczych w Szczecinie. W: W. Siwiński, R. D. Tauber i E. Mucha-Szajek (red.), *Hotelarstwo, gastronomia, turystyka i rekreacja w procesie integracji europejskiej* (s. 197–208). Poznań: Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii.
- Popławska, H. (2006). Rozwój biologiczny dziewcząt i chłopców ze środowiska wiejskiego z terenów Południowego Podlasia w świetle wskaźników otluszczenia. *Studia i Monografie AWF Warszawa*, 107.
- Przewęda, R. i Dobosz, J. (2003). Kondycja fizyczna polskiej młodzieży. *Studia i Monografie AWF Warszawa*, 98.
- Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2007–2015, Załącznik do Uchwały nr 90/2007 z dnia 15 maja 2007 r. (2007). Dz. U. RP, 26–34, 40–42.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealne. (2017). Dz. U. RP, poz. 356.
- Różańska, D. (2016). *Wpływ zajęć fakultatywnych z tańca na rozwój psychofizyczny i kształtowanie postaw prozdrowotnych dziewcząt. Rozprawa doktorska*. Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej.
- Rychlik, E. i Jarosz, M. (2008). Najczęstsze wady w żywieniu dzieci i młodzieży. W: M. Jarosz (red.), *Zasady prawidłowego żywienia dzieci i młodzieży oraz wskazówki dotyczące zdrowego stylu życia* (s. 17–26). Warszawa: Instytut Żywności i Żywienia.
- Saczuk, J., Wilczewski, A. i Wróbel, K. (2005a). Siatki centylowe i normy tabelaryczne rozwoju cech somatycznych. W: J. Saczuk (red.), *Rozwój fizyczny i sprawność fizyczna dzieci i młodzieży z województwa lubelskiego*. AWF Warszawa, ZWWF Biała Podlaska, 35–51.
- Saczuk, J., Wilczewski, A., Wasiluk, A. i Olszewska, D. (2005b). Skala punktowa według Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej. W: J. Saczuk (red.), *Rozwój fizyczny i sprawność fizyczna dzieci i młodzieży z województwa lubelskiego*. AWF Warszawa, ZWWF Biała Podlaska, 87–141.
- Sakowska, I. i Wojtyniak, B. (2008). Wybrane czynniki ryzyka zdrowotnego związane ze stylem życia. W: B. Wojtyniak, P. Goryński (red.), *Sytuacja zdrowotna ludności Polski* (s. 185–199). Warszawa: Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny.
- Siwiński, W. (1997). *Metody badań pedagogicznych w dziedzinie kultury fizycznej i turystyki*. Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Szeklicki, R. (1997). Aktywność fizyczna a samoocena zdrowia, sprawności fizycznej, osiągnięć sportowych oraz zadowolenia z życia u dzieci i młodzieży w Polsce. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 3, 27–35.
- Światała, S., Gnitecka, J. i Supiński, J. (2016). Pożądane cechy nauczyciela wychowania fizycznego w oczach uczniów i ich rodziców. *Rocznik Naukowy Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*, 1(16), 5–14.
- Tucholska, K. i Fiedor, M. (2007). Aktywność ruchowo-sportowa dzieci i młodzieży szkolnej a motyw jej podejmowania. *Antropomotoryka*, 28, 29–41.
- WHO Regional Office for Europe (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*, Kopenhaga.
- Wojnarowska, B., Mazur, J. i Oblacińska, A. (2015). Uczestnictwo w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce. *Hygeia Public Health*, 50(1), 183–190.
- Wojtyła, A., Biliński, P., Bojar, I. i Wojtyła, K. (2011). Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjalnej w Polsce. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 92(2), 335–342.

### **Health-oriented behaviour of girls from selected Biała Podlaska schools in the context of the requirement to apply the principles of health education**

Numerous health problems of children and youth have obliged educational institutions to increase the activities of health education programmes and evaluate their functioning. A major role in this respect is assigned to physical education teachers, who face difficult challenges regarding the adaptation of the school's physical exercise activities to students' needs and psychomotor capabilities. Creating proper health habits, attitudes towards physical exercise and motor abilities are important for every individual from their earliest years. However, it is especially significant when working with girls at puberty. The objective of this project was to learn the opinions of girls about topics concerning personal health care as well as verifying the effectiveness of current school activities in meeting health education objectives and promoting a healthy lifestyle. The research was conducted in 2010 in Biała Podlaska. The study included 201 schoolgirls aged 13-18. It applied a diagnostic poll method and examination methods to evaluate the development and physical fitness of the girls. The obtained results indicate insufficient concern for one's own health. Only the principles of proper nutrition were mentioned by the girls as those which were often applied. Half of the respondents took care to get proper sleep and rest, many of them used stimulants, including cigarettes, as well as alcohol. Although the girls perceived the value of physical activity, in practice they rarely attended to getting the proper amount of exercise in their free time. A worrying fact is that the school offers no incentives for schoolgirls to lead an active lifestyle and the source of their knowledge about health was not usually a teacher. Only 15% of the girls had a proper body weight. Also, the level of general physical fitness, including endurance and arm muscle strength, was unsatisfactory. Although the school documentation in force contained a rich health education curriculum, the actions of the institutions were not effective enough. In light of the information gathered, it seems necessary to increase interdisciplinary integration, synchronisation and evaluation of activities in the field of students' health education as well as a regular assessment of their effects.

**KEYWORDS:** development and physical fitness, girls, health behaviour.

# Edukacja jądrowa w szkole – problemy uczniów i nauczycieli z perspektywy Działu Edukacji i Szkoleń Narodowego Centrum Badań Jądrowych

LUDWIK DOBRZYŃSKI, MARTYNA GĄSOWSKA, MAREK KIREJCZYK\*,

EWA DROSTE, ARTUR SKWAREK

Narodowe Centrum Badań Jądrowych, Otwock-Świerk, Polska

Opracowanie koncentruje się na zagadnieniach związanych z nauczaniem w szkołach podstaw fizyki jądrowej. Przedstawione sugestie wynikają z ponad dwudziestoletnich obserwacji uczniów i nauczycieli odwiedzających Narodowe Centrum Badań Jądrowych w Świerku. Uwidoczniły one konieczność prowadzenia tej edukacji w sposób szczególnie zaangażowany i w różnych kontekstach. Wymaga to nie tylko pokonania rozlicznych trudności organizacyjnych, ale również holistycznego spojrzenia na nauczanie tego działu nauki.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, fizyka jądrowa, holistyczne nauczanie.

## Wstęp

Skuteczne nauczanie w zakresie fizyki jądrowej jest istotne z wielu względów, przy czym nie najważniejszymi są jej zastosowania. Fizyka jądrowa jest nauką ważną dla zrozumienia znacznie większego zakresu fizyki jako dziedziny, w ramach której tworzy się modele działania Wszechświata. Odkrycie promieniowania jonizującego i promieniotwórczości spowodowało wielką rewolucję w opisie świata, ponieważ wyjaśnienie zaobserwowanych zjawisk wymagało nowego spojrzenia na strukturę materii. Fizyką jądrową (w odróżnieniu od fizyki klasycznej) rządzą procesy niedeterministyczne. Zrozumienie tego przyniosło jakościową zmianę w postrzeganiu otaczającej rzeczywistości i doprowadziło do powstania nowych dziedzin nauki, przede wszystkim mechaniki kwantowej.

Istnieją też względy praktyczne: z promieniowaniem jonizującym i fizyką jądrową mamy do czynienia na co dzień, m.in. w związku z ich zastosowaniem w przemyśle, medycynie, rolnictwie, nauce czy energetyce.

W polskich warunkach geograficznych, geologicznych i klimatycznych energetyka jądrowa jest obecnie jedyną wdrożoną na dużą skalę technologią, która może na setki tysięcy lat

\*E-mail: marek.kirejczyk@ncbj.gov.pl

ORCID: 0000-0002-9328-9119

zapewnić energię elektryczną w sposób zarówno efektywny i przewidywalny, jak również niskoemisyjny i opłacalny. Niestety, mimo swych licznych zalet energetyka jądrowa wciąż wzbudza wiele kontrowersji przez zakodowany w społeczeństwach irracjonalny strach przed promieniowaniem jonizującym. Jak konstatuje Wade Allison:

Nasza dominacja nad światem zależała od wiedzy, pewności siebie i współpracy grupowej na zasadzie otwartości i wzajemnego zaufania. Niestety, w wypadku technologii jądrowej te powiązania zostały zerwane i potrzebna jest masowa zmiana kulturalna, żeby je odzyskać. Ta zmiana, silnie zależna od działań edukacyjnych, a więc zapelnienia młodych umysłów wiedzą, jest niezbędna, jeśli społeczeństwo ma działać w rozumny sposób, gdy wydarzają się katastrofy (Allison, 2015, s. 2 – tłum. własne).

Powyższy cel można osiągnąć ucząc skutecznie fizyki jądrowej na poziomie edukacji szkolnej, ponieważ wiedza zdobyta przez uczniów będzie, *nomen omen*, promieniowała na resztę społeczeństwa i przyniesie skutek w postaci zmniejszenia niepokoju związanego z wykorzystaniem technologii jądrowych. Mając na uwadze powyższe dążenie, należy głęboko przemyśleć, w jaki sposób prowadzić edukację jądrową, aby pokazać piękno i znaczenie tego działu fizyki.

W opracowaniu opiszemy problemy, z którymi wiąże się nauczanie fizyki jądrowej w szkołach, a także przedstawimy działania, które mogą przyczynić się do podniesienia poziomu edukacji w tym zakresie. Szczególną uwagę poświęcimy wnioskowi wynikającemu z ponad 20-letniego doświadczenia zebranego przez pracowników Działu Edukacji i Szkoleń NCBJ, jak również działaniom podjętym przez tę jednostkę. Dział powstał w 1997 r. w ówczesnym Instytucie Problemów Jądrowych im. Andrzeja Sołtana (obecnie Narodowe Centrum Badań Jądrowych) w celu wypełnienia luki w skutecznym nauczaniu fizyki jądrowej. Przez ponad 20 lat działalności stykaliśmy się z osobami z różnych grup wiekowych (z przewagą uczniów szkół średnich) – zarówno jako gospodarze w czasie odwiedzin w NCBJ (co na ogół połączone było z wizytą w reaktorze jądrowym MARIA), jak i w czasie prowadzonych przez nas szkoleń zawodowych. Sumując: przez lata działalności odwiedziło nas znacznie ponad 100 tysięcy osób. Nasze doświadczenie wspomagały też kontakty z dorosłymi, młodzieżą i dziećmi podczas corocznych Pikników Naukowych i kolejnych edycji Festiwalu Nauki w Warszawie.

Na podstawie obserwacji i interakcji byliśmy w stanie rozpoznać niektóre problemy związane z nauczaniem fizyki jądrowej i wypracować pewne ich rozwiązania. Ponieważ edukacja jest działaniem wielopłaszczyznowym i trudnym, w artykule nie próbujemy kreślić programu zmiany polskiej edukacji, a jedynie przedstawić nasze wyobrażenie nauczania spójnego obrazu Wszechświata. W większej części przede wszystkim proponujemy cząstkowe rozwiązania niektórych problemów, z jakimi wiąże się próba interesującego opowiedzenia o zagadnieniach fizyki jądrowej.

### **Fizyka jest zarówno nauką teoretyczną, jak i eksperymentalną**

Fizyka jest nauką wyrastającą z obserwacji, które na dalszym etapie interpretujemy. Interpretacja teoretyczna pozwala na tworzenie modelu, który przewiduje inne zachowania czy zjawiska. Te przewidywania wymagają weryfikacji, a więc kolejnych obserwacji. Interpretacja zjawiska i przygotowanie przewidywań modelu na ogół wymaga użycia aparatu matematycznego, który jest narzędziem fizyki poznawanym dzięki rozwiązywaniu zadań. Weryfikacja modelu wiąże się z przeprowadzaniem eksperymentów i porównywaniem uzyskanych wyników z przewidywaniami. Krótko mówiąc: w fizyce ważne są zarówno teorie, jak i doświadczenia. Tymczasem w szkolnictwie zakres materiału, sposoby sprawdzania przyswojonej

wiedzy (testy), jak również znane problemy lokalowo-finansowe szkół wywierają silną presję na nauczycieli, by naukę fizyki ograniczyć do prezentacji typu encyklopedycznego i zadań rachunkowych. Taki charakter nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych został w artykule Piotrowskiego i Jakubowskiego (2019) nazwany *educational window dressing*, czyli edukacyjnym mydleniem oczu.

Niedawna zmiana systemu edukacji w Polsce była okazją do modyfikacji podstawy programowej w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Reforma programowa była poprzedzona dyskusjami, jednak wypracowane podczas nich wnioski nie zawsze znalazły odzwierciedlenie w nowej podstawie.

Jednym z postulatów, który pojawił się przy dyskusjach o nowej podstawie programowej na obu etapach edukacji, było podkreślenie eksperymentalnego charakteru w praktycznym nauczaniu fizyki. Wśród celów kształcenia występuje zatem zapis o „planowaniu i przeprowadzaniu obserwacji lub doświadczeń oraz wnioskowaniu na podstawie ich wyników” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2017, s. 153; 2018, s. 266). Niestety, w nowej podstawie programowej temu zapisowi nie towarzyszyło przygotowanie warunków do jego wypełnienia – ani nie zmniejszono liczby tematów encyklopedycznych, ani nie zwiększono czasu przeznaczanego na realizację programu.

Wprowadzanie w życie Programu Polskiej Energetyki Jądrowej (Ministerstwo Energii, 2018) było innym czynnikiem wpływającym na modyfikację podstawy programowej w szkołach ponadpodstawowych. W nowej podstawie rozszerzono treści związane z fizyką jądrową omawiane w zakresie podstawowym (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2018). Jednak i w tym miejscu można powtórzyć *verbatim* ostatnie zdanie z poprzedniego akapitu.

Zwiększenie encyklopedycznego zakresu zagadnień z fizyki jądrowej przy niewielkiej liczbie godzin lekcyjnych przeznaczonych na lekcje fizyki poskutkowało tym, że uczniowie w większości są jedynie uczeni teoretycznych narzędzi fizyki. A taka edukacja nie oddaje piękna nauki wyrastającej z obserwacji i wyobraźni. Podstawowym postulatem nauczania fizyki powinno być przeprowadzanie pokazów zjawisk fizycznych czy doświadczeń. Na przeszkodzie stoją jednak dwa istotne problemy.

Pierwszym jest brak dobrze wyposażonych pracowni fizycznych spowodowany występującymi na ogół jednocześnie czynnikami: niedostatkami środków na zakup drogich zestawów laboratoryjnych oraz brakiem miejsca w budynkach szkół na zorganizowanie pracowni z zapleciami. Drugi to zbyt mała liczba godzin lekcyjnych z fizyki w stosunku do obszernego materiału zawartego w podstawie programowej. W takiej sytuacji nauczyciele są w stanie prowadzić pomiary bądź pokazy tylko podczas nadobowiązkowych zajęć pozalekcyjnych, trafiając tym samym tylko do pasjonatów przedmiotu.

Częściowym rozwiązaniem wspomnianych problemów jest wykorzystanie dostępnych w Internecie filmów przedstawiających pewne doświadczenia czy pokazy. Jednak w naszym przekonaniu obraz na monitorze nie jest w stanie zastąpić własnego uczestnictwa w pokazie, a tym bardziej samodzielnego wykonania pomiarów.

Innym rozwiązaniem jest zaangażowanie klasy lub zainteresowanych uczniów w projekt naukowy. Uczestnictwo w takich projektach oswaja z zagadnieniami fizyki jądrowej, a także zapoznaje z metodologią prowadzenia badań naukowych i procesu wnioskowania w naukach ścisłych. Chcielibyśmy przytoczyć w tym miejscu przykłady działań realizowanych metodą projektu o tematyce związanej z fizyką jądrową. Pierwszy z nich to projekt „D-shuttle” (Adachi i in., 2016), który został zrealizowany w 2014 r. wspólnie przez 216 uczniów i nauczycieli z 26 szkół z Japonii, Francji, Polski i Białorusi. Uczestnictwo polegało na noszeniu przez

uczniów w określonym czasie elektronicznego dozymetru D-shuttle (stąd nazwa projektu) w celu porównania dawek promieniowania jonizującego otrzymywanych przez mieszkańców prefektury Fukushima w Japonii do dawek na innych terenach. Drugi projekt był realizowany w Szwecji (Andersson-Sunden, Gustavsson, Hjalmarsson, Jacewicz, Lantz, Marciniewski, Ziemann, Barker i Lundén, 2019) pod kierunkiem fizyków z uniwersytetu w Uppsali. Uczniowie zostali poproszeni o pobranie i dostarczenie próbek suszonych grzybów (ze wskazaniem preferowanych gatunków wybranych na podstawie ich popularności, jadalności oraz łatwości identyfikacji), gleby oraz odchodów zwierzęcych. Zainteresowani (z ponad 200 szkół) otrzymali również zestawy badacza składające się z narzędzi, pojemników na próbki, protokołów pobierania próbek, instrukcji postępowania, a także prostego licznika promieniowania. Przygotowano również instrukcję dla nauczycieli opisującą dokładnie sposób przygotowania próbek oraz zapewniono miejsca, gdzie można uzyskać pomoc. W sumie uczniowie ze 135 klas dostarczyli prowadzącym projekt naukowcom ponad 300 próbek. Następnie, przy użyciu profesjonalnych detektorów półprzewodnikowych HPGe, badano w próbkach zawartość m.in. cezu-137 (w przeważającej części pochodzącego z opadu poczynobylskiego).

Trzeba jednak przyznać, że choć projekty naukowe są rozwiązaniem bardzo ciekawym, niezwykle skutecznym, satysfakcjonującym i rozbudzającym pasję do nauki, to z reguły bywają mało dostępne i są adresowane głównie do uczniów wcześniej zainteresowanych tematem.

Problem braku dobrze wyposażonych pracowni fizycznych był znany już w momencie tworzenia Działu Edukacji i Szkoleń NCBJ. W celu umożliwienia uczniom wykonywania eksperymentów z naszej gałęzi fizyki utworzono Laboratorium Fizyki Atomowej i Jądrowej dla szkół. W laboratorium tym uczniowie mają stworzone warunki do pracy z dość zaawansowaną aparaturą, jak również z zamkniętymi źródłami promieniowania (oczywiście pod opieką pracowników działu – jeden pracownik nadzoruje wykonywanie od 2 do 3 ćwiczeń). Laboratorium daje możliwość poznania prawidłowości funkcjonujących w fizyce jądrowej, a nawet postawienia się w roli pierwszych odkrywców pewnych zjawisk fizycznych – niektóre z eksperymentów są powtórzeniem eksperymentów noblowskich. Uczniowie poznają tutaj metodologię wykonywania badań naukowych i charakterystyczny dla nauki sposób rozumowania i wnioskowania.

Zajęcia w laboratorium są przyjmowane w większości z entuzjazmem mimo tego, że poważnie wiążą się z pewnymi trudnościami. Niektóre z nich wynikają z krótkiego czasu, w którym należy opanować specyficzną aparaturę i zrozumieć badane zjawiska fizyczne. Inne z konieczności wykorzystania dość skomplikowanego aparatu matematycznego w celu przeanalizowania wyników i wyznaczenia niepewności pomiarowych. Samo pojęcie niepewności pomiarowej często okazuje się mało znane i konieczność jej oszacowania niejednokrotnie uczniów zaskakuje.

Korzyści z samodzielnego przeprowadzenia doświadczeń są jednak nie do przecenienia. Aby zwiększyć powszechność eksperymentowania i rozpowszechnić wiedzę o wszechobecności promieniowania jonizującego, powołaliśmy program „Detektory dla szkół” (Narodowe Centrum Badań Jądrowych, 2019). W ramach tego programu zachęcamy nauczycieli i uczniów szkół ponadpodstawowych do tworzenia własnych projektów naukowych związanych z tematyką fizyki jądrowej i oferujemy nieodpłatne wypożyczenie detektorów promieniowania jonizującego (detektorów Geigera-Müllera oraz promieniowania kosmicznego), za pomocą których można wykonać eksperyment. Wymogiem jest przeprowadzenie badań od początku do końca według reguł rządzących pracą naukową i zakończenie ich sprawozdaniem. W trakcie realizacji projekt jest wspierany merytorycznie przez fizyków pracujących w Dziale Edukacji i Szkoleń NCBJ.

## Opis rzeczywistości musi być interdyscyplinarny

Przedstawione metody nauczania mogą nie tylko pomóc uczniom w opanowaniu treści programowych, ale też w stworzeniu spójnej wizji świata. Niestety, problemem polskiego szkolnictwa w nieco szerszym ujęciu jest spoglądanie na wiedzę poprzez pryzmat oddzielnych przedmiotów i tematów, których wzajemne powiązania nie są wyraźnie podkreślone. Przy tak skonstruowanym systemie nauczania trudno uczniom zrozumieć związki pomiędzy zagadnieniami omawianymi na różnych lekcjach. Kwestia braku korelacji pomiędzy przedmiotami podnoszona jest zarówno przez nauczycieli przedmiotów humanistycznych (np. języka polskiego i historii), jak i ścisłych (matematyka, fizyka, chemia, biologia).

Aby zbudować u uczniów całościowy i interdyscyplinarny obraz Wszechświata oraz występujących w nim oddziaływań, potrzebne jest przeorganizowanie treści nauczania. Opis świata warto zacząć od modelu budowy atomu, jego własności i tego, jak te własności dają podstawy do zbudowania nauki, którą nazywamy chemią oraz nauki, która bada najbardziej fundamentalne zależności rządzące Wszechświatem – fizyki. Dalsze rozważania modelu atomu prowadzą do opisu jądra atomowego i jego własności. Oba tematy nierozzerwalnie wiążą się z zagadnieniem promieniowania. Takie wprowadzenie daje nam fundament do nauczania wielu bardziej szczegółowych kwestii: oddziaływania promieniowania z materią, procesów rozszczepienia i syntezy jądrowej czy zwrócenia uwagi na bilans energetyczny omawianych zjawisk. Pytania o funkcjonowanie mikro- i makroświata nieuchronnie kierują do sięgnięcia do podstaw fizyki: mechaniki, dynamiki itp. Nasza propozycja nie zaniedbuje więc bardziej klasycznego podejścia do nauczania fizyki. Ponadto, mówiąc o fizyce jądrowej nie sposób nie wspomnieć o jej licznych zastosowaniach w przemyśle, medycynie, rolnictwie, nauce i energetyce.

Zajmując się zastosowaniami fizyki jądrowej musimy poświęcić kilka słów wspomnianej już energetyce jądrowej. Kompleksowa wiedza o tym rodzaju energetyki – o jej korzyściach i potencjalnych zagrożeniach – jest pożyteczna dla obywateli kraju, w którym jest rozwijana. Skuteczne nauczanie wymaga tu całościowego spojrzenia na sprawę, ponieważ wiąże się z mówieniem m.in. o zagadnieniach ekologicznych, ekonomicznych czy związanych z bezpieczeństwem. Wszystkie te tematy należy omawiać w szerszej perspektywie, która obejmuje konwencjonalne i odnawialne źródła energii. Przykładem może być tutaj temat odpadów: prezentując zagadnienia związane z odpadami promieniotwórczymi należy zestawiać ich ilość z wielkością odpadów pochodzących z innych rodzajów energetyki. Podobnie o zagrożeniach wynikających z działania promieniowania jonizującego należy mówić w kontekście najróżniejszych innych zagrożeń cywilizacyjnych, gdyż takie spojrzenie pozwala dojrzeć jego skalę. Publikacja Nuclear Energy Agency (2002) analizuje problem komunikacji społecznej na temat ryzyka, jego percepcji społecznej, jego akceptowalności i wreszcie udziału społeczeństwa w procesach decyzyjnych. Tezy tej pracy mogą mieć istotne znaczenie dla kształtowania informacji przekazywanych uczniom. W tym kontekście ciekawym pomysłem jest koncepcja nauczania o energetyce jądrowej zaproponowana przez Andrzeja Wójcika (Wójcik, Hamza, Lundegård, Enghag, Haglund, Arvanitis i Schenk, 2019). W artykule opisana jest metoda nauczania polegająca na postawieniu ucznia w roli decydenta w sytuacji, w której każda decyzja związana jest z podjęciem określonego ryzyka. Rolą ucznia jest interdyscyplinarne rozważenie problemu pod względem merytorycznym, a następnie, mając na uwadze względy środowiskowe, społeczne i etyczne, podjęcie decyzji oraz uzasadnienie wyboru. Takie nauczanie nie tylko wymaga zapoznania się z encyklopedycznymi faktami dotyczącymi danego



zagadnienia, ale także pozwala zbudować całościowy obraz sytuacji i daje podstawy do podejmowania decyzji opartych na rzetelnych danych i analizie ryzyka. Nauczanie o energetyce jądrowej powinno być jedynie elementem edukacji jądrowej, a nie jej celem. Kształcenie kadr dla energetyki jądrowej powinno być realizowane dopiero na ostatnim etapie edukacji rozumianym nie tylko jako studia magisterskie i doktoranckie, ale także jako szkoły techniczne i zawodowe, bowiem w przemyśle nuklearnym jest zapotrzebowanie również na tego typu specjalistów (International Atomic Energy Agency, 2011; Nuclear Energy Agency Organisation For Economic Co-operation Development, 2002; Sustainable Nuclear Energy Technology Platform, 2010). Zainteresowanie fizyką jądrową potencjalnych pracowników sektora jądrowego powinno zostać ukształtowane na etapie szkolnym, najlepiej poprzez wdrożenie uczniów w metody doświadczalne (Sedin, 1995; Strugała, 1995; Toth, 1995).

### Doświadczenia węgierskie

Dużym doświadczeniem w edukacji jądrowej mogą pochwalić się Węgrzy (Ujvari, 2005), którzy od wielu lat podkreślają znaczenie tego rodzaju edukacji w szkołach ponadpodstawowych (Csaba, *bdw.*). Pionierem tych działań był znakomity węgierski nauczyciel i popularyzator György Marx, a o jego umiejętnościach łączenia zagadnień naukowych z dydaktycznymi można przeczytać w książce *Atoms in Our Hands* (Marx, 1995). Wartym przytoczenia pomysłem węgierskich edukatorów mającym poprawić jakość kształcenia była organizacja konkursów związanych z tematyką fizyki jądrowej (konkurs im. Leo Szilarda). Konkursy cieszyły się dużym zainteresowaniem i przyniosły bardzo satysfakcjonujące rezultaty.

Jednak nawet najbardziej wyrafinowane metody edukacyjne zostaną bezowocne, jeżeli nie będą miały podstawy w dogłębnej znajomości tematu przez osoby je wdrażające. Z tego powodu na Węgrzech skuteczne kształcenie w zakresie fizyki jądrowej wynika przede wszystkim z dobrego przygotowania merytorycznego nauczycieli. Już od 1972 r. z inicjatywy wspomnianego wyżej György'ego Marxa zaczęto organizować tzw. uniwersytety jesienne, poświęcone problemom energetyki, środowiska i biofizyki. W każdej edycji uczestniczyło około 100 nauczycieli fizyki, biologii i chemii, którzy mieli okazję wysłuchać wykładów światowej klasy specjalistów i spędzić czas na rozmowach z uczonymi.

Jednak w kształceniu zawodowym nauczycieli na Węgrzech nie ograniczono się jedynie do uniwersytetów jesiennych. Od 1985 r. wszystkich nauczycieli objęto obowiązkiem odbycia specjalistycznych intensywnych kursów. W przypadku nauczycieli fizyki jedną z możliwości był kurs fizyki jądrowej. Podczas obejmującego 100 godzin dydaktycznych kursu nauczyciele nie tylko wysłuchiwali wykładów, ale także wykonywali wiele praktycznych doświadczeń – uczyli się np. obsługiwać reaktor jądrowy (ćwiczenia wykonywane były na reaktorze szkoleniowym Politechniki Budapeszteńskiej). Odbywali również wycieczki edukacyjne do laboratoriów, elektrowni jądrowych, kopalni uranu czy składowiska odpadów promieniotwórczych. Niektórzy z nich mogli także zdobyć roczne stypendium naukowe i zostać zaangażowani w pracę naukową. Ukończenie kursu wiązało się z napisaniem pracy dyplomowej i zdaniem egzaminu.

Przy takich możliwościach rozwoju i pogłębienia wiedzy nauczyciele mogą z pasją i kompetencją dzielić się wiedzą z uczniami. Wzorem Węgrów, także w Polsce należy stwarzać nauczycielom możliwości pogłębienia wiedzy i rozwoju. Jednym ze szkoleń, w których nauczyciele mogli wziąć udział w naszym kraju było organizowane z inicjatywy ówczesnego Ministerstwa Energii szkolenie w latach 2017, 2018 i 2019 pt. „Jak uczyć o energii jądrowej” (Uniwersytet

Warszawski, 2019). W ramach warsztatów nauczyciele otrzymali dawkę aktualnej wiedzy o energetyce jądrowej oraz narzędzia w postaci scenariuszy lekcji.

Jako źródło wiedzy i punkt wyjścia do przeprowadzania lekcji z fizyki jądrowej można nauczycielom polecić monografię pt. *Zarys nukleoniki* napisaną przez pracowników Działu Edukacji i Szkoleń NCBJ (Dobrzyński, 2017). Monografia ta w przystępny sposób opisuje zagadnienia związane z tą dziedziną wiedzy. Bardzo dobry materiał dydaktyczny powstał też w ramach międzynarodowego projektu NUPEX (od *NUclear Physics EXperience*) (NUPEX, 2019). Celem projektu było przekazanie szerokiemu społeczeństwu, czym jest promieniowanie jonizujące, skąd pochodzi, jakie ma własności i jak liczne są jego zastosowania.

### Wnioski

Edukacja w zakresie fizyki jądrowej może przynieść wiele pozytywnych skutków, poczynając od oczywistych zalet zdobycia wiedzy na dany temat. Rozpoczęcie szkolnej opowieści o fizyce atomu i jądra atomowego, a następnie kierowanie się ku coraz większym obiektom pozwala na zbudowanie u uczniów spójnego obrazu Wszechświata. Świadomość niezwyklego (z punktu widzenia ludzkiej skali wielkości i czasu) zachowania się obiektów mikroskopowych może prowadzić do interesujących konsekwencji filozoficznych (dyskusja na temat filozoficznych konsekwencji deterministycznego oraz probabilistycznego obrazu fizyki stanowczo wykracza poza ramy niniejszego artykułu). Promieniowanie jonizujące (w tym pochodzenia jądrowego) ma szerokie zastosowanie w medycynie, ale także w przemyśle i wielu działach nauki i gospodarki. Izotopy promieniotwórcze, przede wszystkim naturalnego pochodzenia, od zawsze są obecne w środowisku człowieka. Według naszej wiedzy energetyka jądrowa w chwili obecnej jest jedynym stabilnym i pewnym źródłem energii elektrycznej (a w przyszłości być może także i ciepła procesowego dla przemysłu ciężkiego i chemicznego), który w samym procesie wytwarzania energii nie emituje gazów cieplarnianych.

Aby jednak móc korzystać ze wspomnianych pozytywnych skutków, konieczna jest zmiana sposobu nauczania o fizyce jądrowej. Większy nacisk należy położyć na doświadczalny charakter tej dziedziny wiedzy oraz na jej związek z innymi naukami, takimi jak chemia, biologia czy nawet geografia.

W miarę swoich możliwości Dział Edukacji i Szkoleń NCBJ wspiera nauczycieli fizyki w misji propagowania edukacji jądrowej. Prowadzimy wykłady ilustrowane pokazami doświadczeń, oprowadzamy po reaktorze MARIA, oferujemy możliwość przeprowadzenia pomiarów w dydaktycznym Laboratorium Fizyki Atomowej i Jądrowej, a także wypożyczamy detektory promieniowania jonizującego. Działania te mają ułatwić częściowe rozwiązanie niedofinansowania pracowni fizycznych w polskiej edukacji.

### Literatura

- Adachi, N. i in. (2016). Measurement and comparison of individual external doses of high-school students living in Japan, France, Poland and Belarus – the 'D-shuttle' project. *Journal of Radiological Protection*, 36, 49–66.
- Allison, W. (2015). *Nuclear is for Life. A cultural revolution*. Aylesbury: Wade Allison Publishing.
- Andersson-Sunden, E., Gustavsson, C., Hjalmarsson, A., Jacewicz, M., Lantz, M., Marciniowski, P., Ziemann, V., Barker, A. i Lundén, K. (2019). Citizen Science and Radioactivity. *Nuclear Physics News*, 29, 25–28.
- Csaba, S. (bdw.). *Nuclear Education in Hungary*. Pobrano 23 października 2019 z [http://www.enen.eu/data/document/ne\\_hungary.pdf](http://www.enen.eu/data/document/ne_hungary.pdf)
- Dobrzyński, L. (red.). (2017). *Zarys Nukleoniki*. Warszawa: PWN.

- International Atomic Energy Agency (2011). *Status and Trends in Nuclear Education*. Nuclear Energy Series No. NG-T-6.1. Wiedeń: IAEA. Pobrano z [https://www-pub.iaea.org/MTCD/Publications/PDF/P1475\\_web.pdf](https://www-pub.iaea.org/MTCD/Publications/PDF/P1475_web.pdf)
- Marx, G. (red.). (1995). *Atoms in Our Hands*. Budapeszt: Roland Eötvös Physical Society.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017). *Rozporządzenie z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Pobrano z <https://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2018). *Rozporządzenie z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*. Pobrano z <https://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467>
- Ministerstwo Energii (2018). *Program Polskiej Energetyki Jądrowej*. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/klimat/program-polskiej-energetyki-jadrowej>
- Narodowe Centrum Badań Jądrowych (2019). *Detektory dla szkół*. Pobrano z <https://www.ncbj.gov.pl/deis/detektory-dla-szkol>
- Nuclear Energy Agency (2002). *Society and Nuclear Energy: Towards a Better Understanding*. Paryż: AEN/NEA OECD Publications.
- NUPEX (2019). *NUPEX Nuclear Physics Experience*. Pobrano z <http://nupex.eu/index.php>
- Piotrowski, M. i Jakubowski, R. (2019). The new face of science education in Poland. *Edukacja*, 1(148), 40–48.
- Sedin, D. (1995). Measure radioactivity in school! W: G. Marx (red.), *Atoms in Our Hands* (s. 168–171). Budapeszt: Roland Eötvös Physical Society.
- Strugała, E. (1995). Students attitude to the risk of ionizing radiation. W: G. Marx (red.), *Atoms in Our Hands* (s. 172–173). Budapeszt: Roland Eötvös Physical Society.
- Sustainable Nuclear Energy Technology Platform (2010). *Nuclear Education and Training*. Paryż: SNETP Publication.
- Tóth, E. (1995). Nuclear democracy. W: G. Marx (red.), *Atoms in Our Hands* (s. 187–190). Budapeszt: Roland Eötvös Physical Society.
- Ujvari, S. (2005). *Physics teachers' nuclear in-service training in Hungary*. Referat przedstawiony podczas Japan Atomic Energy Research Institute Conference, 001, 119–126. Pobrano z [https://inis.iaea.org/collection/NCLCollectionStore/\\_Public/36/113/36113740.pdf?r=1&r=1](https://inis.iaea.org/collection/NCLCollectionStore/_Public/36/113/36113740.pdf?r=1&r=1)
- Uniwersytet Warszawski (2019). *Jak uczyć o energii jądrowej – edycja 2019*. Pobrano z [http://www.biol.uw.edu.pl/pdb/wp/?page\\_id=25](http://www.biol.uw.edu.pl/pdb/wp/?page_id=25)
- Wójcik, A., Hamza, K., Lundegård, I., Enghag, M., Haglund, K., Arvanitis, L. i Schenk, L. (2019). Educating about radiation risks in high schools: towards improved public understanding of the complexity of dose-radiation health effects. *Radiation and Environmental Biophysics*, 58, 13–20.

### **Nuclear physics education in schools – the problems of students and teachers seen from the perspective of the Education and Training Division of the National Centre for Nuclear Research**

This paper addresses the issues connected with teaching about nuclear physics in Polish schools. The remarks stem from more than 20 years of observations and interactions with pupils and teachers visiting the National Centre of Nuclear Research in Świerk. There is a great need to conduct such education in an especially committed way and in various contexts. This, however, means not only overcoming organisational challenges, but also the need for a certain holistic perspective in teaching this discipline of physics.

KEYWORDS: education, holistic perspective, nuclear physics.

# Wpływ czynników technologiczno-informacyjnych na efektywność kształcenia w Polsce

MICHAŁ HNATIUK\*

Uniwersytet Narodowy Politechnika Lwowska, Lwów, Ukraina

W artykule przedstawiono subiektywne oraz obiektywne czynniki warunkujące efektywność kształcenia w Polsce. Zwrócono uwagę, że na edukację, w szczególności na jej efektywność oddziałują również czynniki społeczne. Ujęto jeden z istotnych determinantów społecznych warunkujących efektywność kształcenia – czynnik technologiczno-informacyjny. Zaprezentowano wpływ danego czynnika zarówno na społeczeństwo, jak i na różne szczeble szkolnictwa w Polsce. Obok radykalnych zmian dokonanych w systemie edukacji pod wpływem czynnika technologiczno-informacyjnego uwidocznił się również zagrożenia, jakie on niesie ze sobą.

SŁOWA KLUCZOWE: czynniki subiektywne i obiektywne, czynniki technologiczno-informacyjne, efektywność kształcenia, pedagogika, szkoła cyfrowa, szkoła wirtualna, zagrożenia spowodowane nową technologią.

## Wprowadzenie

Efektywność kształcenia jest zagadnieniem o złożonym charakterze. Rozważania nad nią prowadzono w różnych okresach (Błażejowski, 2013; Kabaj, 2000; Radwiłowicz, 1968; Siwińska, 1980; Wąsowicz, 1976) oraz w różnych systemach edukacyjnych (Artiuszyna, 2008; Babanski, 1985; Zakatnow, 2013). Nadal stanowi ona przedmiot badań zarówno dla teoretyków, jak i dla praktyków wielu dyscyplin pedagogicznych.

W latach 70. XX wieku zgłębiając efektywność kształcenia, pisano, że proces nauczania jest zależny od grupy czynników: 1) treści nauczania; 2) warunków nauki; 3) cech osobowości, przygotowania i sposobu pracy nauczyciela; 4) cech osobowości oraz poziomu wiadomości, umiejętności i rozumowania uczniów (Pauzewicz, 1968). Podkreślano również, że jakkolwiek proces nauczania każdego przedmiotu jest zależny od wszystkich grup czynników, to jednak o efektywności nauczania w szkołach decydują przede wszystkim sposoby podawania przez nauczyciela poszczególnych treści (Pauzewicz, 1968).

Pod koniec XX wieku efektywność kształcenia (E) ujmowano jako funkcję (f) wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych oddziałujących na proces dydaktyczno-wychowawczy (Denek, 1980). Przedstawiając model efektywności kształcenia, K. Denek zaznacza, iż

\*E-mail: mykhailo.v.hnatiuk@lpnu.ua

ORCID: 0000-0002-7939-1010

w powiązaniu funkcjonalnym, strukturalnym i hierarchicznym obejmuje on: *czynniki subiektywne* – nauczycieli (N) i uczniów (U) oraz odpowiadające tym osobom procesy nauczania (n) i uczenia się (u); *czynniki obiektywne* – cele kształcenia (c), treści nauczania (t), zasady nauczania (z), metody nauczania (m), formy organizacyjne (o), infrastrukturę (i), współdziałania nauczycieli z uczniem w zakresie wyników nauczania (w) i sztukę uczenia się (s) oraz czynnik czasu. Stąd efektywność kształcenia przedstawiono za pomocą następującego zapisu (Denek, 1992):

$$E = f(N, U, n, u, c, t, z, m, o, i, w, s)$$

Obecnie tematyce efektywności kształcenia poświęcono wiele rozpraw naukowych, gdzie opisano m.in. siłę oddziaływania czynników subiektywnych i obiektywnych na proces kształcenia (Błażejowski, 2010; Figurski, 2000; Jeruszka, 2000; Symela 2000).

Warto jednak zaznaczyć, iż niektóre czynniki obiektywne i subiektywne, warunkujące efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego mają właściwość przeobrażania się w procesie zmian ustroju społecznego. Na przykład zmiana ustroju politycznego zazwyczaj modyfikuje cele kształcenia i wychowania młodzieży. Przemiany ekonomiczne wpływają na infrastrukturę dydaktyczną. Przeobrażenia technologiczne oddziałują na treść oraz środki nauczania, przeobrażają formy organizacyjne procesu dydaktycznego. Natomiast przemiany gospodarcze wywierają wpływ zarówno na cele kształcenia, jak i na treści nauczania. Zatem możemy uznać, że edukacja młodego pokolenia jest uwarunkowana znacznie szerszą grupą czynników, które oddziałują na efektywność kształcenia.

W niniejszym artykule postanowiono opisać bodźce społeczne, które nie pośrednio, lecz bezpośrednio determinują efektywność kształcenia. Do tej grupy zaliczono pobudki polityczne, ekonomiczne, gospodarcze oraz technologiczno-informacyjne. Z uwagi na bardzo obszerny zakres tematyczny zdecydowano skupić się na jednym z istotnych determinantów efektywności kształcenia – *czynnikach technologiczno-informacyjnych*.

## Podstawy teoretyczne

### Oddziaływanie czynników technologiczno-informacyjnych na społeczeństwo w Polsce

Zgromadzony materiał badawczy ujawnił, iż pod koniec lat 90. czynniki technologiczno-informacyjne, określane mianem „nowej technologii” lub „technologii informacyjno-komunikacyjnej”, powodowały przemiany, których nie można było uniknąć. Społeczeństwo doświadczało dominacji techniki informacyjnej nad technikami służącymi do wytwarzania dóbr materialnych. Uwidocznili się także fakt, iż nikt nie miał wpływu na kierunek i tempo przemian, które były spowodowane przez dostęp do nowych technologii informacyjnych (Osmańska-Furmanek i Furmanek, 2003). Przedstawiając wpływ bodźców technologicznych na człowieka i ludzkość, W. Osmańska-Furmanek oraz M. Furmanek twierdzą, iż „rozwój technologii informacyjnych jest na tyle dynamiczny, że wyprzedza przemiany społeczne i mentalnościowe, a mechanizmy adaptacyjne człowieka do nowych warunków dopiero się aktywizują” (Osmańska-Furmanek i Furmanek, 2003, s. 138).

Nowe zjawisko technologiczne zainicjowało również pojawienie się nowego społeczeństwa – społeczeństwa wiedzy. W. Furmanek, dokumentując wpływ tego zjawiska na przemiany cywilizacyjne, pisze: „Żyjemy w dwóch epokach jednocześnie, choć mała jest tego

świadomość. Jedna epoka, przemijająca, to klasyczna cywilizacja przemysłowa i klasyczny kapitalizm. Druga, związana z rewolucją informatyczną, to cywilizacja informacyjna i społeczeństwo informacyjne, epoka Internetu i generowanych przez niego zjawisk społecznych” (Furmanek, 2010, s. 48).

Badając przemiany cywilizacyjne, a w szczególności przemiany oświatowe w okresie 1990–2015 dostrzeżono, iż trend przeobrażenia społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo postindustrialne stał się nieodwracalny. Co więcej, powstała tendencją przemian technologicznych w Polsce popierały rozmaite środowiska, w tym również partie rządzące. Ugrupowania polityczne ideę nowego społeczeństwa wspierały licznymi dokumentami i programami rządowymi. Warto wymienić niektóre z nich:

- Program rozwoju infrastruktury informatycznej dla polskich środowisk naukowych (1995 rok),
- raport *Cele i kierunki rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce* (1998 rok),
- Program rozwoju infrastruktury informatycznej polskiego środowiska naukowo-akademickiego na lata 2001–2005 – *PIONIER: Polski Internet Optyczny – zaawansowane aplikacje, usługi i technologie dla Społeczeństwa Informacyjnego* (2000 rok);
- dokument „*e-Polska – Plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce w latach 2001-2006*” (2001 rok),
- Strategia kierunkowa rozwoju informatyzacji Polski do roku 2013 oraz perspektywiczna prognoza transformacji społeczeństwa informacyjnego do 2020 roku (2005 r.),
- raport *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009 rok) (Waszek, 2012).

Warto zaznaczyć, iż wspomniane programy i dokumenty opracowane przez Komitet Badań Naukowych, Polską Akademię Nauk, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji<sup>1</sup> oraz Ministerstwo Infrastruktury wspierały środowiska naukowe, modernizowały poszczególne obszary polskiej gospodarki, a także wprowadzały technologie informacyjno-komunikacyjne do systemu edukacji.

Na tle programów rządowych należy wymienić niektóre programy Unii Europejskiej, które wspomagały przekształcenie polskiego społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo wiedzy. W 2002 roku Polska przystąpiła do programu *e-Content*, który był realizowany w ramach planu działań „*eEurope 2002 – An Information Society for All*” oraz „*eEurope+ – A Co-operative Effort to Implement the Information Society in Europe*”. Jednym z celów programu *e-Content* było włączenie Polski w tworzenie, wykorzystanie oraz dystrybucję treści cyfrowych. W ramach projektu *eEurope+* realizowano także program *eGovernment*, który ułatwiał dostęp obywateli do instytucji publicznych oraz program *eHealth*, którego głównym zadaniem było wdrożenie osiągnięć technologicznych do służby zdrowia (Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, 2003).

Warto wspomnieć o projektach unijnych, które były skierowane do poszczególnych państw. Dla przykładu, w celu budowania społeczeństwa informacyjnego państw bałtyckich Polska uczestniczyła w projekcie *The Northern eDimension* (Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, 2003).

<sup>1</sup> Ministerstwo Nauki i Informatyzacji powołano 18 marca 2003 r., jednak 31 października 2005 r. w drodze przekształcenia Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Informatyzacji utworzono Ministerstwo Edukacji i Nauki. Zob. rozporządzenie Rady Ministrów z 18 marca 2003 r. w sprawie utworzenia Ministerstwa Nauki i Informatyzacji i zniesienia urzędu Komitetu Badań Naukowych (Dz.U. nr 51, poz. 443), rozporządzenie Rady Ministrów z 31 października 2005 r. w sprawie utworzenia Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz zniesienia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Nauki i Informatyzacji (Dz.U. nr 220, poz. 1879).

Na rzecz rozwoju europejskiego społeczeństwa informacyjnego powstał projekt *IDEAL-IST* (Information Dissemination and Europe – an Awareness Launch for the IST Programme). Działania tego projektu między innymi były ukierunkowane na rozpowszechnianie wiedzy o technologiach informacyjno-komunikacyjnych oraz zorientowane na poszukiwanie partnerów do wspólnych projektów (Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, 2003). Należy dodać, iż spora część środków przyznanych na realizację danych działań pochodziła z Unii Europejskiej.

### **Oddziaływanie nowych technologii na edukację w Polsce**

Czynniki technologiczno-informacyjne wpływają dynamicznie na każdy obszar polskiego społeczeństwa, lecz przede wszystkim na edukację (Barski, 2006; Kuruliszwili, 2014). Badając oddziaływanie tych czynników na system oświatowy, stwierdzono, iż w zakresie rozwoju społeczeństwa informacyjnego istotną rolę przydzielono resortowi edukacji. Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) zarówno popularyzowało nowe technologie, jak i wyposażało polskie szkoły w sprzęt komputerowy. Jak zauważa A. Waszek, do najważniejszych projektów realizowanych przez MEN należały między innymi: *Pracownia internetowa w każdej gminie* (projekt zrealizowany w 1998 roku), *Pracownia internetowa w każdym gimnazjum* (projekt zrealizowany do 2002 roku), *Pracownia internetowa w każdej szkole* (projekt zrealizowany w latach 2001–2006) (Waszek, 2012).

Na uwagę zasługuje również dokument przyjęty przez Radę Ministrów w 2003 roku – „*Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*”, w którym podkreślono, iż „głównym celem Strategii jest wyznaczenie kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego w kontekście idei uczenia się przez całe życie i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy” (MENiS, 2003). Warto także zaznaczyć, że do czynników, które miały wpływ na określenie priorytetów Strategii, w szczególności zaliczono: postęp naukowo-techniczny zmieniający środowisko pracy i jej treść oraz wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa (MENiS, 2003).

Istotnym dla szkolnictwa okazał się program rządowy „*Aktywna tablica*”. Był on realizowany w latach 2017–2019, wspierał rozwój szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Organy prowadzące szkoły lub dyrektor szkoły w ramach udzielonego przez resort edukacji wsparcia finansowego miały możliwość zakupić takie rodzaje pomocy dydaktycznych jak: tablice interaktywne, projektory, głośniki, interaktywne monitory dotykowe. Wsparcia finansowego udzielano pod warunkiem zapewnienia przez organ prowadzący szkołę wkładu własnego w wysokości co najmniej 20% kwoty kosztów przyznanej na realizację danego zadania. Maksymalna wysokość wsparcia finansowego dla szkoły wynosiła 14 tys. zł (Rozporządzenie Rady Ministrów, 2017).

Przedstawiając wpływ nowych technologii na edukację, należy przyznać, że nie tylko technologie oddziaływały na edukację, lecz także edukacja odcisnęła się na rozwoju nowych technologii. Jak słusznie zaznacza W. Furmanek, „społeczeństwo informacyjne nie może powstać bez rozwiniętej, nowoczesnej oświaty zapewniającej między innymi powszechną edukację informatyczną, systemu kształcenia ustawicznego, wysoko postawionych badań naukowych oraz prac badawczo-rozwojowych” (Furmanek, 2014, s. 145).

### **Dyskusja**

Wpływ nowych technologii coraz bardziej dostrzegano w szkołach ogólnokształcących. Analizując zmiany dokonane pod wpływem bodźców technologiczno-informacyjnych,

zaobserwowano, iż w obszarze edukacyjnym pozostało nierozstrzygnięte, jakie miejsce powinna zajmować edukacja techniczna w społeczeństwie informacyjnym. Przedstawiając daną kwestię, B. Pietrulewicz zaznacza, iż pominięcie elementów edukacji technicznej może okazać się w przyszłości zgubne (Pietrulewicz, 2003). Co więcej, w procesie transformacji społecznej pojawiła się potrzeba i konieczność wprowadzania wychowanków w świat wartości, jakie przez technikę (dzięki technice i wielorakim działaniom technicznym) uzewnętrznia i w jakim systemie wartości żyje. Edukacja techniczna w proponowanym rozwiązaniu powinna współdziałać z tymi wszystkimi działaniami pedagogicznymi, które przyjmują za swój obowiązek wprowadzenie wychowanków w świat wartości, które przyjmują optykę pedagogiki humanistycznej – lub dokładniej ujmując – pedagogiki personalistycznej, za podstawę rozwiązań metodycznych (Furmanek, 2003, s. 329).

Opisując aspekty edukacji technicznej i informacyjnej w szkołach ogólnokształcących w publikacjach naukowych<sup>2</sup> (Wołk, 2003) podkreślano także, iż „podjęte próby łączenia nauczania techniki i informatyki są ze wszech miar ważnym wyzwaniem współczesnego świata w tym względzie” (Pietrulewicz, 2003, s. 234).

Uważa się, że czynniki technologiczne nakłoniły resort edukacji do wprowadzenia programów multimedialnych do procesu edukacyjnego. Dane programy dzieliły się na dwie grupy. Do pierwszej należały programy, które dostarczały uczniom informacji edukacyjnych w formie tekstowej, dźwiękowej oraz w formie obrazu. Miały one zazwyczaj charakter encyklopedyczny. Do tej grupy programów multimedialnych należały na przykład: „Encyklopedia przyrody”, „Encyklopedia wszechświata”, „Historia świata”, „Jak to działa”, „Encyklopedia człowieka”. Zaś do drugiej grupy programów zaliczono programy multimedialne, które pomimo prezentacji wiedzy encyklopedycznej miały charakter poszukiwawczy, stwarzały sytuacje problemowe oraz pobudzały uczniów do kreatywnego myślenia. Wśród danych programów multimedialnych warto wymienić: program do nauki języków obcych EURO PLUS + (Young Digital Poland), multimedialny podręcznik dla gimnazjum „Chemia z elementami ekologii”, multimedialny podręcznik EDU ROM (Young Digital Poland) i inne (Koludo, 2008; Kwiatkowski, 2008).

Przedstawiając bodźce technologiczno-informacyjne w edukacji, warto dodać, iż od kwietnia 2012 roku do sierpnia 2013 roku resort edukacji realizował rządowy program „Cyfrowa szkoła”. Składał się on z czterech uzupełniających komponentów: e-szkoła, e-uczeń, e-nauczyciel, e-zasoby edukacyjne. Program opierał się na dwóch założeniach. Pierwszym było przygotowanie uczniów do życia we współczesnym społeczeństwie informacyjnym, drugim – przygotowanie nauczycieli do efektywnego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji (MEN, 2012).

Opisując wpływ nowoczesności na edukację (Furmanek, 2010), zaznaczono, iż szczególną cechą społeczeństwa informacyjnego jest systematyczny przyrost wiedzy, jej zmienność oraz szybkie starzenie się niektórych wcześniej powstałych koncepcji. Jednocześnie podkreślano, że w cywilizacji informacyjnej zmieniają się funkcje wiedzy: charakterystyczne jest przechodzenie od funkcji poznawczej do instrumentalnej; wiedza staje się tworzywem i narzędziem tworzenia nowej wiedzy. (...) To generuje kolejne wyzwania dla edukacji: konieczność przygotowania wychowanków tak, aby byli w stanie stawić czoła zmienności i przyrostowi wiedzy (Furmanek, 2010, s. 181-182).

<sup>2</sup> Reformy edukacyjne, zaznacza Z. Wołk, sprawiły, iż w szkołach ogólnokształcących zredukowano godziny techniki. Nauczyciele tego przedmiotu muszą zdobywać dodatkowe specjalności, ponieważ na gruncie techniki została utworzona informatyka, która zastępuje ją w programie zajęć.



Wkroczenie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) do oświaty wymagało nowego spojrzenia na organizację procesu edukacyjnego. Przedstawiając wyzwania edukacyjne w przestrzeni cyfrowej, J. Bednarek zaznacza, iż w dzisiejszych placówkach oświatowych „w istotnym stopniu zmieniła się metodyka prowadzenia zajęć i samodzielnej pracy umysłowej (zdobywania wiedzy) zarówno nauczyciela, jak i ucznia, których relacja z wertykalnej przeistacza się w horyzontalną, z silnie zaznaczoną pozycją tego ostatniego” (Bednarek, 2015, s. 35).

Tematyka wspierania wiedzy za pośrednictwem nowych technologii budziła zainteresowanie zarówno w środowiskach szkolnych i akademickich, jak i w środowiskach naukowych. Badając wpływ TIK na edukację, podkreślano, iż za ich pośrednictwem udaje się osiągnąć następujące cele:

- „stworzyć innowacyjne rozwiązania w dydaktyce,
- rozwinąć umiejętności jednostkowego i zespołowego uczenia się,
- wypracować ciekawy sposób prezentacji wiedzy,
- zdywersyfikować metody nauczania (...),
- zachęcić do samokształcenia,
- wyrobić nawyk dzielenia się wiedzą,
- zintegrować uczących się,
- wykształcić umiejętność uczenia się nieschematycznego” (Bocheńska-Włostowska, 2015, s. 153).

Słusznie zauważa R. Piotrowska, iż „środki przekazu informacji, które stały się powszechne w życiu codziennym, znalazły również swoje miejsce w procesie nauczania. Początkowo stanowiły jedynie uzupełnienie tradycyjnych źródeł wiedzy, jednak proporcje<sup>3</sup> sukcesywnie ulegają zmianie” (Piotrowska, 2011, s. 19).

## Szkoła cyfrowa

Po 10 latach istnienia technologii informacyjnych w przestrzeni edukacyjnej toczyła się dyskusja o możliwości edukacji w szkole cyfrowej. W dodatku szanse edukacji w szkole cyfrowej oceniano jako bardzo duże. Zaznaczano, iż „potrzeba szkoły cyfrowej wynika z konieczności minimalizowania luki, jaka pojawia się pomiędzy tradycyjną i konwencjonalną edukacją” (Bednarek, 2015, s. 31). Do zasadniczych powodów wprowadzenia szkoły cyfrowej zaliczano między innymi powód cywilizacyjny, ekonomiczny, pedagogiczny oraz dydaktyczny. Przedstawiając powód dydaktyczny, podkreślano, iż w nowoczesnej szkole przede wszystkim zmienia się rola nauczyciela, a charakter jego pracy przekształca się z klasycznego w cyfrowy (Bednarek, 2015).

Przybliżając znaczenie technologii cyfrowej w systemie oświaty, pisano także, że wytworzenie się przestrzeni cyfrowej w edukacji można nazwać rewolucją w nauczaniu i uczeniu się. Rozwój nowych technologii cyfrowych zmienił oblicze edukacji. Nowe technologie przenikły do procesu nauczania-uczenia się, przeobrażając nie tylko środki dydaktyczne, z których korzystamy w edukacji, ale przede wszystkim strategię kształcenia (Majewska-Pyrkosz, 2015, s. 236).

Przedstawiając edukację w szkole cyfrowej, zwracano uwagę na odbiorców i użytkowników danych informacji – młodzież. W publikacjach opisujących współczesne środowisko informacyjne wielokrotnie zaznaczano, że „w społeczeństwie, w którym przyszło nam współcześnie

<sup>3</sup> Nowe technologie w edukacji nie powinny zastępować nauczyciela, zaznacza J. Bednarek. Dlatego powstaje potrzeba zachowania wyważonych proporcji pomiędzy kształceniem tradycyjnym a wirtualnym.

żyć, mamy do czynienia z nadmiarem informacji, których często nie potrafimy skutecznie i trafnie wybierać” (Borowska-Kalbarczyk, 2014, s. 318). Wobec tego potrzeba szkoły cyfrowej wiąże się z naturalną potrzebą segregowania informacji, a w szczególności informacji dydaktycznych. Uwzględniając ten aspekt szkoły cyfrowej, stwierdzono, że „problematyka radzenia sobie w warunkach nadmiaru informacji powinna być włączona jako stały element kształcenia na wszystkich etapach edukacji” (Borowska-Kalbarczyk, 2014, s. 329).

### Szkoła wirtualna

W pierwszej dekadzie nowego tysiąclecia do szkolnictwa policealnego, pomaturalnego, a w szczególności do szkolnictwa wyższego wprowadzono kształcenie wirtualne. Integracja klasycznej, dotychczasowej metody nauczania i nowoczesnej, wirtualnej spowodowała, iż w praktyce edukacyjnej powstawały nowatorskie rozwiązania. Pojawiła się realna możliwość wyniesienia procesu edukacyjnego poza salę wykładową. O danym zjawisku pisano: „Tradycyjne miejsce, w którym zachodził proces edukacyjny, było dotychczas fizycznie określone, dzisiaj natomiast może się on odbywać w każdym czasie i w dowolnym miejscu, wspierany przez technologie, które prowadzą do wirtualnej komunikacji i współpracy” (Jaskuła, 2015, s. 88).

Wyróżnikiem edukacji wirtualnej było to, iż otwierała ona nowe możliwości dla zróżnicowanych warstw społecznych. S. M. Kwiatkowski, przedstawiając współczesne dylematy kształcenia, zaznacza, iż dzięki możliwości interaktywnej pracy w sieci komputerowej rozproszone i odizolowane od siebie grupy ludzi tworzą nową społeczność – społeczność Internetu. Osoby niepełnosprawne, chore, a także niemające czasu i funduszy na uczenie się poza domem dostały szansę integracji – dostęp do nowoczesnych osiągnięć nauki i techniki (Kwiatkowski, 2004, s. 25).

Pod wpływem technologii informacyjno-komunikacyjnych w polskim systemie oświaty kształtuje się szkoła wirtualna. Jej głównym atutem jest nauczanie na odległość realizowane za pośrednictwem *e-learningu*. Stosunkowo nowa forma nauczania – *e-learning* – budziła zarówno zainteresowanie społeczne, jak i była przedmiotem badań empirycznych (Wawrzyniec-Romaniuk, 2015). O nowych rozwiązaniach edukacyjnych wprowadzonych pod wpływem nowych technologii W. Furmanek pisze:

W Polsce kształcenie prowadzone przez Internet stale zyskuje na popularności. Do tego należy dodać rozwijające się *m-nauczanie* (*m-learning* – mobilne nauczanie) polegające na kształceniu przy wykorzystaniu takich urządzeń przenośnych jak na przykład mp3 lub telefony komórkowe. Kolejna rewolucja w strategiach uczenia się z wykorzystaniem technologii informacyjnych dokonuje się z udziałem urządzeń mobilnych (Furmanek, 2014, s. 268).

Przedstawiając zalety *e-learningu*, zaznaczano, iż stosowane w procesie edukacyjnym narzędzia są zorientowane na potrzeby indywidualnego odbiorcy. Proces takiego kształcenia przebiega w przyjaznych warunkach środowiskowych, a odpowiednio przygotowane zadania i dyskusje grupowe rozwijają zainteresowania i motywację uczących się osób (Wojno, 2015).

Wprowadzenie *e-learningu* do szkolnictwa dorosłych sprzyjało realizacji licznych projektów międzynarodowych. Jednym z nich jest program edukacyjny *e-Twinning* „promujący współpracę krajów w Europie za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dzięki oferowanemu wsparciu, narzędziom i usługom uczelnie mogą w prosty sposób tworzyć sieci partnerstwa w ramach różnych dziedzin tematycznych” (Furmanek, 2014, s. 269–270).

## Zagrożenia spowodowane przez nowe technologie

Wprowadzenie nowych technologii do edukacji otworzyło przed nią wiele nowych możliwości. Należy jednak zaznaczyć, że przemiany technologiczne przyniosły ze sobą także nieznanne dotąd zagrożenia. Przedstawiając edukację w nowej przestrzeni informacyjnej, S. Jaskuła podkreśla, iż „w nowym, wirtualnym wymiarze obecności człowieka nastąpił czas narastającej nierównowagi, deficytów, uprzedmiotowienia i – co za tym idzie – ogromnych, niezaspokojonych potrzeb wychowawczych młodego pokolenia. Ten obszar wymaga takiego samego przewodnictwa, tłumaczenia i wartościowania jak w świecie rzeczywistym” (Jaskuła, 2015, s. 91).

Dostrzeżono również, iż przestrzeń informacyjna z jednej strony integruje, zaś z drugiej – dzieli społeczeństwo. Interesującym zjawiskiem społecznym w transformacji modelu życia – zaznacza W. Furmanek – jest podział ludzi na dwie kategorie, czyli tzw. *digitalizacja społeczna 1-0* (Furmanek, 2010, s. 44). Do pierwszej grupy zalicza się tych, którzy mają dostęp do technologii informacyjnych. Należą do nich osoby, które systematycznie korzystają z danych technologii oraz ludzie posiadający umiejętność programowania. Drugą grupę tworzą ci, którzy nie mają dostępu do technologii informacyjnych, nie potrafią posługiwać się komputerem, a także osoby, które nie umieją programować. Groźba takiego podziału staje się przeszkodą w budowaniu społeczności demokratycznej, ponieważ marginalizuje drugą grupę ludzi i prowadzi ich do tak zwanego wykluczenia cyfrowego (*digital divide*) (Furmanek, 2010; Kantor, 2014).

Według B. Śliwerskiego problem *nierówności cyfrowej w społeczeństwie* będzie się pogłębiał, jeśli nauczyciele będą postrzegali świat wirtualny jedynie jako zagrożenie dla dzieci i młodzieży (Śliwerski, 2012).

Niewystarczające jest – podkreśla autor – skupienie przez pedagogów uwagi wyłącznie na nauczaniu młodzieży posługiwania się nowymi technologiami w szkole (lekcje informatyki). Trzeba zaprosić uczniów z ich mediami i ich kompetencjami (często większymi od nauczycielskich) do współkreowania procesu uczenia się. Nie straszyć i nie wzbudzać sensacji, ale konstruować sytuacje naturalnego posługiwania się mediami w toku lekcji (Śliwerski, 2012).

Problem nierówności cyfrowej z biegiem czasu będzie stawał się mniej istotny. Palącą kwestią pozostanie jednak kwestia zagrożeń związanych z obecnością dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni. Jak zaznacza M. Tanaś i S. Galanciak:

Lista niebezpieczeństw, na które narażony jest młody internauta, jest obszerna i trudna do zamknięcia ze względu na niezwykle dynamiczną ewolucję sieci. Osoby zajmujące się tą problematyką podejmują próby jej systematyzacji, kończące się zwykle konstatacją, że wszelkie listy muszą być regularnie aktualizowane ze względu na pojawiające się nowe rodzaje zagrożeń (Tanaś i Galanciak, 2019).

Zagrożenia, które przyniosły ze sobą nowe technologie, zataczają coraz większy krąg. Dotyczą one nie tylko młodych użytkowników Internetu, lecz także dorosłych, a nawet osób starszych. Według J. Bednarka do konkretnych grup zagrożeń, które niosą ze sobą komputer, Internet i telefonia komórkowa, można zaliczyć: dolegliwości zdrowia psychicznego, zagrożenia moralne, niebezpieczeństwa społeczno-wychowawcze (przemoc i agresja w sieci), infoholizm i zagrożenia ze strony gier komputerowych oraz aktywność człowieka w społeczeństwie nadzorowanym (Bednarek, 2015). Co więcej, przedstawiając zagrożenia społeczne w kontekście przemian cywilizacyjnych, zwracano też uwagę, że „ogromnym przemianom społecznym i cywilizacyjnym towarzyszą zjawiska załamania się etycznych postaw życia, zanikania autorytetów moralnych, rezygnacja z dotychczasowych układów hierarchicznych, zmiana mechanizmów organizujących życie społeczne” (Furmanek, 2003, s. 313).

## Praktyczne aspekty cyfryzacji polskich szkół

W drugiej dekadzie XXI wieku badania dotyczące wpływu technologii cyfrowych na system edukacji stają się badaniami powszechnymi. Prowadzone są one w różnych kierunkach, obejmują różne zakresy (zakres lokalny, ogólnokrajowy, międzynarodowy) oraz badają różne aspekty oddziaływania czynnika technologiczno-informacyjnego na system oświaty. Z uwagi na różnorodność aspektów danej problematyki zdecydowano się uwzględnić tylko niektóre dane odzwierciedlające wpływ nowych technologii na edukację.

W 2013 roku w Polsce w ramach międzynarodowego projektu zrealizowano badanie, które zdiagnozowało kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży (uczniów ze 157 losowo dobranych gimnazjów). Głównym celem badania było sprawdzenie gotowości uczniów do życia w „cyfrowej rzeczywistości”. Realizując ten cel zgromadzono dane, na podstawie których stwierdzono, że „charakterystyka szkoły – jej doświadczenie w stosowaniu komputerów w uczeniu, dostępne zasoby TIK, częstotliwość, z jaką jej uczniowie korzystają z komputerów w czasie szkolnym czy występowanie barier w dostępie do TIK nie mają wyraźnego związku z osiągnięciami uczniów w teście ICILS” (Biedrzycki i in., 2014, s. 5). Innymi słowy nie dostrzeżono związku pomiędzy umiejętnościami informacyjnymi uczniów (umiejętnościami wyszukiwania, oceniania, przekształcania oraz dzielenia się informacją) a szkołą oferującą dostęp do zasobów technologii cyfrowych. Silniejszy wpływ na kompetencje komputerowe i informacyjne uczniów miały psychologiczno-fizjologiczne osobliwości wychowanka, status społeczno-ekonomiczny jego rodziny oraz jego aspiracje edukacyjne. W podsumowaniu raportu z badań zaznaczono, że umiejętności młodzieży silniej wiążą się z charakterystykami indywidualnymi ucznia niż z tym, co dzieje się w szkole (Biedrzycki i in., 2014).

Opisując praktyczne aspekty cyfryzacji polskich szkół warto zwrócić uwagę na wyniki badań statystyki publicznej z lat 2010-2014. Na podstawie zgromadzonych danych ilościowych autorzy publikacji zdiagnozowali poziom kompetencji komputerowych w różnych grupach wiekowych. W kontekście poruszanych zagadnień istotne są wyniki badań dotyczące młodzieży szkolnej w wieku od 12 do 15 lat. Weryfikując umiejętności informatyczne danej grupy wiekowej w publikacji *Spółczesność informacyjna w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2010-2014* zaznaczono m.in., że:

- najczęstszym miejscem korzystania z komputera wśród młodzieży w wieku od 12 do 15 lat był dom (92,8%). W miejscach pobierania nauki (w pracowniach komputerowych, w bibliotece oraz w specjalnie wydzielonych do tego pomieszczeniach) z komputera korzystało mniej niż  $\frac{3}{4}$  (71,4%) respondentów;
- wśród młodzieży szkolnej było o 26,3 p. proc. więcej użytkowników komputerów w porównaniu z osobami w wieku od 16 do 74 lat;
- podczas korzystania z Internetu najczęściej wykonywaną czynnością przez młode osoby było używanie wyszukiwarki internetowej oraz wysyłanie e-maili z załącznikami, a najczęściej wykonywaną umiejętnością było kopiowanie oraz przenoszenie plików lub folderów (Berezowska i in., 2014);
- „choć zdecydowana większość osób młodych korzysta z komputera, prawie jedna trzecia (27,0%) 12-15-latków charakteryzuje się niskim poziomem kompetencji komputerowych. Wśród osób płci żeńskiej odsetek ten był wyższy (o 6,9 p. proc.) niż w grupie osób płci męskiej i wynosił 30,3 %” (Berezowska i in., 2014, s. 166).

Mimowolnie nasuwa się wniosek, iż pomimo tego, że młodzież szkolna regularnie korzysta z komputera, jest szczególną grupą użytkowników Internetu, to umiejętności wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w przedziale wiekowym od 12 do 15 lat pozostaje na niskim poziomie.

W 2015 roku w Polsce w ramach międzynarodowego programu badawczego PISA (Programme for International Student Assessment) przeprowadzono badanie umiejętności uczniów. Wśród różnych rodzajów umiejętności (umiejętność rozumowania w naukach przyrodniczych, umiejętność czytania i interpretacja tekstu, umiejętność matematyczna) sprawdzano także umiejętność korzystania z nowych technologii.

Analizując wpływ technologii informacyjno-komunikacyjnych na osiągnięcia edukacyjne uczniów stwierdzono, że podobnie jak to miało miejsce w 2009 r. i 2012 r. relacja między czasem spędzonym w Internecie a wynikami uczniów w testach PISA jest nieliniowa. Zarówno w rozumowaniu w naukach przyrodniczych, jak i w czytaniu i matematyce najsłabsze wyniki charakteryzują uczniów, którzy spędzają w Internecie więcej niż 6 godzin, słabsze są także wyniki uczniów, którzy nie korzystają z Internetu lub korzystają z Internetu sporadycznie (Sitek, 2017, s. 85).

Daje to podstawy, by twierdzić, że w edukacji dzieci i młodzieży nowe technologie odgrywają taką rolę, jak lekarstwo dla pacjenta. W małych dawkach nie skutkuje, w nadmiarze szkodzi, a tylko wykorzystywane z umiarem (według zaleceń) przynosi pożądane efekty.

Zaprezentowane w raporcie wyniki badań ujawniły również, iż zależność pomiędzy korzystaniem z urządzeń cyfrowych a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów jest zależnością niestabilną, zmienną. Jeśli w 2012 roku nowe technologie pozytywnie wpływały na niektóre czynności wspierające postęp edukacyjny uczniów (na przykład czytanie wiadomości w Internecie), to już w 2015 roku taka zależność nie była zależnością liniową (Sitek, 2017). Co więcej, „ujemna korelacja między czasem spędzonym na naukę przy komputerze a wynikami uczniów widoczna jest nie tylko w danych ogólnopolskich, ale też dla większości szkół uczestniczących w badaniu” (Sitek, 2017, s. 87). Możemy zatem mówić o zarysowującej się tendencji zmian w szkolnictwie w Polsce, która wpisuje się w tendencję szkolnictwa wielu europejskich krajów. Poza tym, dany trend sygnalizuje, że wprowadzając TIK do szkół wraz z rozwiązaniami technicznymi należy przygotować propozycje i/lub rozwiązania metodologiczne.

W 2017 r. zespół Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz PCG Edukacja przeprowadzili badanie, którego głównym celem było zdiagnozowanie stanu wykorzystania technologii cyfrowych w polskich szkołach. Na podstawie tego badania powstał raport *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*, we wnioskach głównych którego zaznaczono, że: badani nauczyciele wysoko oceniają wpływ nowych technologii na atrakcyjność zajęć (ponad 70% ocenia go jako dobry lub bardzo dobry), ale niewiele ponad połowa wierzy w pozytywny wpływ na ich efektywność. I chociaż 90% pedagogów deklaruje wykorzystywanie cyfrowych technologii w nauczaniu to jednak z badania wynika, że dominują w tym wykorzystaniu tzw. metody podawcze. Oznacza to, że nauczyciele wykorzystują najczęściej prezentacje multimedialne lub tablice interaktywne, prowadząc zajęcia nastawione na przekaz informacji, a nie na kreatywny, wszechstronny rozwój uczniów nastawiony na metody angażujące uczniów w aktywne budowanie swoich kompetencji (Plebańska, 2017).

Analizując wyniki badań, zaprezentowane w raporcie warto zwrócić uwagę na dwa istotne punkty. Po pierwsze, pomimo obecności nowych technologii w edukacji, nie każda szkoła korzysta z nich w pełni. „Blisko 50% ankietowanych zadeklarowało, iż w ich szkole, nie są stosowane żadne cyfrowe technologie” (Plebańska, 2017, s. 9) – zaznaczono w raporcie. Po

drugie: nowe technologie zwiększają atrakcyjność lekcji, a co najważniejsze efektywność zajęć lekcyjnych. Autorzy raportu podkreślają, iż 91% ankietowanych uważa, że zastosowanie cyfrowych technologii i zdecydowanie zwiększa atrakcyjność lekcji, a 84% respondentów uważa, że stosowanie nowych technologii w procesie dydaktycznym zwiększa efektywność lekcji (Plebańska, 2017).

Zgłębiając zmiany technologiczne oraz ich wpływ na edukację w latach 2017-2018 w krajach UE (także w Polsce), przeprowadzono badanie wśród populacji uczniów w wieku od 9 do 17 lat. Warto zaznaczyć, że w Polsce badanie realizowano w 90 szkołach, a uzyskane wyniki zaprezentowano w publikacji pt. *Polskie badanie EU Kids Online 2018*.

Z analizy opisowej przedstawionej w rozdziałach raportu dowiadujemy się, że jeszcze dekadę temu młodzi ludzie (w wieku od 9 do 16 lat) łączyli się z Internetem głównie przez dzielony z innymi (57%) lub własny komputer stacjonarny. Jednak postęp technologiczny, który upowszechnił wykorzystanie Internetu oraz spadek cen zarówno sprzętu, jak i opłat za połączenie z Internetem, znacząco zmienił ten obraz. Obecnie na pierwszym miejscu wśród urządzeń służących do łączenia się z Internetem znajduje się telefon komórkowy/smartfon. Korzystało z niego codziennie lub częściej 82,5% badanych (Pyżalski, 2019).

Pomimo rosnącej roli urządzeń mobilnych kwestia regulacji i kontroli wykorzystania urządzeń cyfrowych na terenie szkół wciąż pozostaje otwarta. Autorzy raportu zaznaczają, że „o ile racjonalna kontrola w tym zakresie wydaje się konieczna, o tyle całkowity zakaz, z pedagogicznego punktu widzenia, przynosi wiele problemów” (Pyżalski, 2019, s. 51).

Analizując aspekt wykorzystania Internetu w edukacji dostrzegamy, że głównym narzędziem do łączenia się z Internetem w szkołach pozostaje komputer stacjonarny. Pomimo coraz większej możliwości korzystania ze sprzętu szkolnego zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli oraz łatwiejszego dostępu do sieci internetowej, szkoła w niewielkim stopniu wykorzystuje potencjał Internetu do realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych. W szkołach nadal „przeważają proste działania, które nie wnoszą żadnej nowej jakości, a stanowią raczej «odświeżenie» tradycyjnych, niekoniecznie najbardziej wartościowych aktywności, np. takich, w których uczniowie są biernymi odbiorcami informacji” (Pyżalski, 2019, s. 50).

Na podstawie zgromadzonych danych ilościowych oraz jakościowych możemy stwierdzić, że wpływ czynników technologiczno-informacyjnych na system edukacji jest istotny. Badania prowadzone w tym kierunku udostępniają coraz więcej informacji na temat roli jaką odgrywają technologie cyfrowe w procesie dydaktycznym. Co więcej, pozyskana w badaniach informacja cechuje się zmiennością, co oznacza, że tegoroczne wyniki badań prawdopodobnie będą różnić się od identycznych badań prowadzonych wcześniej.

## Wnioski

Zgłębiając wpływ subiektywnych i obiektywnych czynników na efektywność kształcenia w Polsce, stwierdzono, iż edukacja młodzieży jest warunkowana szerszą gamą czynników. Jednym z determinantów, który pośrednio oddziałuje na edukację, w tym także na efektywność kształcenia jest czynnik technologiczno-informacyjny.

Badania ujawniły, że przeobrażenia, które urzeczywistniono pod wpływem czynników technologiczno-informacyjnych, dotyczyły nie tylko szkół ogólnokształcących, zawodowych czy wyższych. Wpłynęły one na całokształt systemu nauczania i wychowania polskiej młodzieży oraz odcisnęły swój ślad w pedagogice. W związku z tym w miejsce modelu pedagogiki

transformacyjno-reproduktywnej zaproponowano model pedagogiki krytyczno-kreatywnej (Furmanek, 2003).

Warto także podkreślić, że proces wprowadzenia nowych technologii do systemu edukacji wspierano przez programy rządowe oraz programy unijne. Wskazuje to na okoliczność, iż kraje Unii Europejskiej dostrzegają istotną rolę czynników technologiczno-informacyjnych w rozwoju edukacji, a co za tym idzie w zwiększeniu jej efektywności.

### Literatura

- Artiuszyna, M. W. (red). (2013). *Psychologija dijalności ta nawczalnij menedżment*. Pobrano z: <http://posibniki.com.ua/post-faktori-efektivnogo-upravlinnya-navchannyam>
- Babanski, J. K. (1985). *Problemy efektywności badań dydaktycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Barski, T. (2006). *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Bednarek, J. (2015). Wyzwania edukacyjne w kontekście aktywności człowieka w przestrzeni cyfrowej. W: J. Bednarek i A. Andrzejewska (red.), *Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja. Dylematy społeczności cyfrowej* (s. 35). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Berezowska, J., Huet, M., Kamińska, M., Kwiatkowska, M., Orczykowska, M., Rozkrut, D. i Wegner, M. (2014). *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badan statystycznych z lat 2010-2014*. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-wyniki-badan-statystycznych-z-lat-2010-2014,1,8.html>
- Biedrzycki, K., Jasiewicz, J., Kaczan, R., Piechociński, T., Rycielska, L., Sijko, K. i Sysło M. M. (2014). *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*. Pobrano z: <https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjKof-z46TqAhVLw8QBHcbBKUQFjAAegQIARAB&url=http%3A%2F%2Feducentuzjasci.pl%2Fimages%2Fstories%2Fpublikacje%2Fibe-raport-icils.pdf&usg=AOvVaw08p5yeTbNHpdU8Xea8jF8H>
- Bocheńska-Włostowska, K. (2015). Nowoczesne zarządzanie wiedzą w kształceniu akademickim. W: M. Tanaś i S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia* (s. 153). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Borowska-Kalbarczyk, K. (2014). Młodzież jako odbiorca i użytkownik informacji w perspektywie zmian w edukacji. W: A. Karpińska i M. Zińczuk (red.), *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach* (s. 318). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Błażejowski, W. (2010). Metodologiczne aspekty mierzenia efektywności kształcenia ogólnego. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, t. LXIII.
- Błażejowski, W. (2013). *Kanon, skuteczność i efektywność kształcenia ogólnego w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Denek, K. (1980). *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa: PWN.
- Denek, K. (1992). Nowe paradygmaty pomiaru efektywności w szkolnictwie zawodowym. *Pedagogika Pracy* 20(2), 41–50.
- Figurski, J. i Symela, K. (2000). Metody badań efektywności zewnętrznej kształcenia zawodowego. W: U. Jeruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Furmanek, M. i Osmańska-Furmanek, W. (2003). Edukacja techniczna a cywilizacja informacyjna. W: M. Jakowicka i K. Uździcki (red.), *Edukacja ogólnotechniczna na przełomie XX i XXI wieku* (s. 138). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Furmanek, W. (2003). Podstawowe założenia nowego modelu polskiej edukacji ogólnotechnicznej w kontekście przemian cywilizacyjnych. W: M. Jakowicka i K. Uździcki (red.), *Edukacja ogólnotechniczna na przełomie XX i XXI wieku* (s. 329). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Furmanek, W. (2010). *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe.

- Furmanek, W. (2014). *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Jaskuła, S. (2015). Pedagogika przestrzeni informacyjnej. W: M. Tanaś i S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia* (s. 88). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jeruszka, U. (2000). Teoretyczne podstawy efektywności kształcenia zawodowego. W: U. Jeruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy* (s. 26). Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kabaj, M. (2000). Efektywność kształcenia zawodowego w wybranych krajach. Przewaga systemu dualnego. W: U. Jeruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kantor, D. (2014). Cyfrowy podział (*Digital divide*). W: S. Kuruliszwili (red.), *Technologie informacyjne a zmiany współczesnej edukacji* (s. 61–70). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Koludo, A. (2008). Wykorzystanie multimediów w procesie kształcenia i doskonalenia. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny* (s. 317–318). Warszawa-Radom: Instytut Technologii Eksploatacji-PIB.
- Kuruliszwili, S. (2014). Technologia informacyjna determinantem zmian edukacyjnych. W: S. Kuruliszwili (red.), *Technologie informacyjne a zmiany współczesnej edukacji* (s. 9–21). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowski, S. M. (2004). Współczesne dylematy kształcenia zawodowego – szanse i zagrożenia. W: S. Czygiera (red.), *Edukacja zawodowa. Wyzwania. Zagrożenia* (s. 25). Suwałki–Radom: Urząd Miejski w Suwałkach – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Majewska-Pyrkosz, E. (2015). Multibook – nowe narzędzie nauczyciela i ucznia na pierwszym etapie edukacji. Potencjał nowoczesnych technologii w opinii nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. W: M. Tanaś i S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia* (s. 236). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- MEN. (2012). *Program „Cyfrowa szkoła”*. Pobrano z: <https://men.gov.pl/ministerstwo/programy-i-projekty/czym-jest-program-cyfrowa-szkola.html>
- MENiS. (2003). *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*. Pobrano z: [https://www.wup.pl/images/uploads/II\\_DLA\\_INSTYTUCJI/kształcenie\\_ustawiczne\\_i\\_zawodowe/zachodnipomorska\\_platforma\\_kształcenia\\_ustawicznego\\_i\\_zawodowego/publikacje\\_raporty\\_analizy/16200\\_15420\\_2\\_strategia\\_rozw\\_ksz\\_ustaw\\_do\\_2010\\_r.doc](https://www.wup.pl/images/uploads/II_DLA_INSTYTUCJI/kształcenie_ustawiczne_i_zawodowe/zachodnipomorska_platforma_kształcenia_ustawicznego_i_zawodowego/publikacje_raporty_analizy/16200_15420_2_strategia_rozw_ksz_ustaw_do_2010_r.doc)
- Pauzewicz, K. (1968). Czynniki wpływające na efektywność nauczania ekonomiki handlu. W: R. Radwiłowicz (red.), *Warunki efektywności nauczania w szkołach zawodowych* (s. 60). Wrocław: Wydawnictwo PWSZ.
- Pietrulewicz, B. (2003). Wybrane aspekty przygotowania młodzieży do pracy. W: M. Jakowicka i K. Uździcki (red.), *Edukacja ogólnotechniczna na przełomie XX i XXI wieku* (s. 234). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Piotrowska, R. (2011). *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Plebańska, M. (2017). *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*. Pobrano z: [https://www.google.com/url?sa=t&rcct=j&q=&resrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj9vfnTqKtQAhURBhAIHeofDJMQFjAAe\\_gQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.cyfrowobezpieczni.pl%2Fuploads%2Ffilemanager%2Fraporty%2FRAPORT\\_CYFRYZCJA\\_SZKOL\\_2017.pdf&usg=AOvVaw3GKHqBYwEcMcPxyTuHpVzq](https://www.google.com/url?sa=t&rcct=j&q=&resrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj9vfnTqKtQAhURBhAIHeofDJMQFjAAe_gQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.cyfrowobezpieczni.pl%2Fuploads%2Ffilemanager%2Fraporty%2FRAPORT_CYFRYZCJA_SZKOL_2017.pdf&usg=AOvVaw3GKHqBYwEcMcPxyTuHpVzq)
- Pyżalski, J. (2018). *Polskie badanie UE Kids Online 2018*. Pobrano z: [https://www.google.pl/url?sa=t&rcct=j&q=&resrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjRsbSBqqTqAhVTkMMKHbhJADIQFjAAe\\_gQIBRAB&url=https%3A%2F%2Ffundacja.orange.pl%2Ffiles%2Fuser\\_files%2FEU\\_Kids\\_Online\\_2019\\_v2.pdf&usg=AOvVaw2nPbdGRQc9VmP1T6o5upvF](https://www.google.pl/url?sa=t&rcct=j&q=&resrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjRsbSBqqTqAhVTkMMKHbhJADIQFjAAe_gQIBRAB&url=https%3A%2F%2Ffundacja.orange.pl%2Ffiles%2Fuser_files%2FEU_Kids_Online_2019_v2.pdf&usg=AOvVaw2nPbdGRQc9VmP1T6o5upvF)
- Radwiłowicz, R. (1968). Problemy, metody i organizacja badań. W: R. Radwiłowicz (red.), *Warunki efektywności nauczania w szkołach zawodowych* (s. 20–58). Wrocław: Wydawnictwo PWSZ.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 19 lipca 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków, form i trybu realizacji Rządowego programu rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Aktywna tablica” (Dz.U. poz. 1401).



- Sitek, M. i in. (2017). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2015 w Polsce*. Pobrano z: <https://www.ibe.edu.pl/pl/kontakt/42-badania/447-program-miedzynarodowej-oceny-umiejtnosci-uczniow-pisa>
- Siwińska, J. (1980). *Efektywność przygotowania do zawodu nauczyciela*. Poznań: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.
- Śliwerski, B. (2012). *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tanaś, M. i Galanciak, S. (2019). Dziecko w sieci zagrożeń – ryzykowne zachowania internetowe dzieci i młodzieży jako wyzwanie dla edukacji. W: A. Wrońska, R. Lew-Starowicz i A. Rywczyńska (red.), *Edukacja – Relacja – Zabawa. Wieloaspektowość Internetu w kontekście bezpieczeństwa dzieci i młodzieży* (s. 44). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Urząd Komitetu Integracji Europejskiej. (2003). *Edukacja, kultura, sport, społeczeństwo informacyjne*. Warszawa.
- Waszek, A. (2012). *Edukacja informatyczna w polskim szkolnictwie podstawowym i gimnazjalnym w latach 1990–2007*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wawrzyniec-Romaniuk, M. (2015). E-learning na uczelni wyższej na przykładzie Akademii Pedagogiki Specjalnej. W: J. Bednarek i A. Andrzejewska (red.), *Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja. Dylematy społeczności cyfrowej* (s. 71–82). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wąsowicz, M. (1976). *Efektywność kształcenia. Próba ustalenia metody szacunku*. Warszawa: PWN.
- Wojno, A. (2015). Próba nakreślenia modelowego rozwiązania dotyczącego e-learningu akademickiego. W: J. Bednarek i A. Andrzejewska (red.), *Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja. Dylematy społeczności cyfrowej* (s. 85). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wołk, Z. (2003). Wychowanie techniczne w dobie przemysłowej. W: M. Jakowicka i K. Uzdziński (red.), *Edukacja ogólnotechniczna na przełomie XX i XXI wieku* (s. 364). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zakatnow, D. O. (2013). Dosвід ociniuwannia efektywnosti funkcionuwannia profesijno-technicznych nawczalnych zakladiw u postradianskich krajinach. *Profesijna pedahohika*, 6, 5.

### **The impact of technological and information factors on the effectiveness of education in Poland**

The subjective and objective factors conditioning the effectiveness of education in Poland are discussed in this article. It is noted that social factors also affect education, in particular its effectiveness. One of the important social determinants conditioning the effectiveness of education is included - the technological and information factor. The influence of a given factor on society as well as on various levels of education in Poland is presented. Next to the radical changes made in the education system under the influence of the technological and information factor, the threats it carries are also highlighted.

**KEYWORDS:** digital school, educational effectiveness, pedagogy, subjective and objective factors, technological and information factors, threats caused by new technology, virtual school.

# Publiczne uczelnie zawodowe szansą na regionalne centra edukacji całożyciowej? Analiza potencjału<sup>1</sup>

AGNIESZKA ANIELSKA\*

Instytut Socjologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, Polska

Publiczne uczelnie zawodowe (PUZ) istnieją w polskim systemie szkolnictwa wyższego od ponad dwóch dekad. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. dało im możliwość prowadzenia kształcenia specjalistycznego prowadzącego do zdobycia kwalifikacji na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji. Biorąc pod uwagę społeczne korzyści, jakie mogą płynąć z wdrożenia tzw. krótkich cykli kształcenia, warto postawić pytanie o to, w jakim stopniu Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe są gotowe do wykorzystania tej szansy i poszerzenia dotychczasowej oferty adresowanej do osób dorosłych. W artykule, przy wykorzystaniu analizy SWOT, zaprezentowano analizę potencjału publicznych uczelni zawodowych pod kątem rozwoju różnych form edukacji dorosłych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** edukacja dorosłych, krótkie cykle kształcenia, kształcenie całożyciowe, wyższe szkoły zawodowe.

## Wyższe szkolnictwo zawodowe w Europie

Formy kształcenia zawodowego w strukturach szkolnictwa wyższego (*non-university higher education*) nieprzypadkowo zaczęły się rozwijać w Europie w latach 60. XX wieku. Był to bowiem czas, kiedy zapoczątkowany został proces umasowienia (a następnie upowszechnienia) studiów. W tych warunkach za utworzeniem nowego typu szkół przemawiało kilka argumentów. Z punktu widzenia budżetu państwa oznaczało to wymierne oszczędności. Istniejące uniwersytety nie były w stanie (bez uszczerbku dla jakości kształcenia) zaspokoić zwiększonego popytu na edukację wyższą, zaś tworzenie od podstaw nowych instytucji akademickich pociągałoby za sobą bardzo wysokie koszty. Uczelnie zawodowe, ze względu na brak

<sup>1</sup> M. Kędzierski i R. Rybkowski w raporcie „Zawodówki: Reaktywacja” proponują nazwę Regionalne Centra Umiejętności na określenie instytucji działających na wzór holenderskich i duńskich regionalnych centrów doskonałości – instytucji oferujących wysokiej jakości krótkie cykle kształcenia (Kędzierski i Rybkowski, 2017).

Artykuł powstał w ramach projektu badawczego „Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych” (nr 2016/23/N/HS6/00502) prowadzonego w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki.

konieczności finansowania badań naukowych, były dla nich tańszą alternatywą. Odpowiadały jednocześnie na sygnały z rynku pracy, tj. zapotrzebowanie na kadre średniego szczebla. Z punktu widzenia społecznego nowy typ instytucji przyczyniał się zaś do wyrównywania dostępu do edukacji wyższej. W ten sposób, obok tradycyjnych uniwersytetów, w Wielkiej Brytanii pojawiły się politechniki (*polytechnics*), we Francji uniwersyteckie instytuty politechniczne (*instituts universitaires de technologie*), w Norwegii regionalne kolegia uniwersyteckie<sup>2</sup> (*Høgskolen*), a w Niemczech wyższe szkoły zawodowe (*Fachhochschulen*) i studia dualne (*Berufsakademie*). To tylko wybrane przykłady – binarny charakter edukacji wyższej stał się trwałą cechą wielu europejskich systemów (Kyvik, 2004; Seeber, 2016; Teichler, 2008; Wójcicka, 2001).

Zapoczątkowany w latach 90. Proces Boloński wywarł ogromny wpływ na funkcjonowanie edukacji w całej Europie. Wspólny system opierający się na dwóch głównych cyklach kształcenia na poziomie wyższym miał przyczynić się do zwiększenia mobilności i zatrudnialności obywateli, a także wpłynąć na konkurencyjność europejskiej edukacji w skali globalnej. W efekcie nastąpiło zbliżenie sektora akademickiego i zawodowego, choć miało to miejsce w różnym stopniu w różnych krajach. Zwiększyły się możliwości transferu między różnymi typami instytucji, nastąpiła unifikacja nadawanych tytułów (*Bachelor, Master*) i ścieżek kształcenia (np. w Niemczech zarówno uniwersytety, jak i *Fachhochschulen* mogą prowadzić studia o profilu akademickim, a także praktycznym), miały miejsce fuzje uczelni (Witte, van der Wende i Huisman, 2008). Adaptacja do nowych realiów nie spowodowała jednak pełnej unifikacji sektorów. Efektywne systemy wyższego szkolnictwa zawodowego funkcjonują dziś np. w Danii, Holandii, Niemczech czy Szwecji. Ich sukces opiera się na ścisłej i wielopłaszczyznowej współpracy z przemysłem i biznesem, przy zachęcie i wsparciu ze strony władz, a także inkluzyjnym charakterze: szkoły te są otwarte na osoby pracujące (zob. Rybczyński i Kędzierski, 2017).

W ramach wspólnoty europejskiej nie istnieje dziś jeden, uniwersalny, instytucjonalny model systemu szkolnictwa wyższego. Podobnie jest również z kształceniem zawodowym (VET – *vocational education and training*). W większości krajów funkcjonują różne formy kształcenia zawodowego na poziomie wyższym<sup>3</sup>, jednak różnice między nimi są znaczące. Niekiedy działają one w ramach sektora szkolnictwa wyższego, podlegają tym samym regulacjom, a kształcenie odbywa się w ramach bolońskich cykli kształcenia (*professional Bachelor, professional Master*). W innych przypadkach kształcenie zawodowe stanowi odrębny system regulowany właściwymi przepisami. Pomimo tych odmienności można wskazać kilka cech wspólnych dla kształcenia zawodowego realizowanego na terenie Europy. Jak wynika z raportu Komisji Europejskiej, w ogromnej większości przypadków jest ono finansowane ze środków publicznych (co nie wyklucza indywidualnej współpartycypacji uczestników w kosztach), a programy kształcenia ukierunkowane są na przygotowanie uczestników do wejścia na rynek pracy. Ponadto, w przygotowanie programów często zaangażowani są interesariusze zewnętrzni (środowiska biznesu), a w ich realizację – kadra praktyków, tj. wykładowcy z przygotowaniem zawodowym (Study on higher Vocational Education and Training in the EU. Final Report 2016).

<sup>2</sup> *university college*

<sup>3</sup> Jako takie rozumiane są tutaj (za cytowanym raportem Komisji Europejskiej) cykle na 5. i wyższych poziomach Europejskiej Ramy Kwalifikacji (EQF).

Ze względu na znaczne rozbieżności pomiędzy systemami, trudno wskazać taką definicję samego kształcenia zawodowego, jak i prowadzących je instytucji, która zostałaby powszechnie przyjęta (co więcej, nawet wewnątrz krajowych systemów nie zawsze panuje zgoda co do definicji tego rodzaju edukacji). Wśród proponowanych terminów są: *non-university higher education, short-cycle higher education, alternatives to universities* (Teichler, 2008). Przyjmując jednak, że w ramach VET mieści się kształcenie na poziomach 4., 5., 6. i 7. według klasyfikacji ISCED (na 5., 6., 7. poziomie Europejskiej Ramy Kwalifikacji)<sup>4</sup>, tj. *post-secondary non-tertiary education*, krótkie cykle kształcenia (*short cycle higher education*), studia dualne (*dual study programmes*), a także *Bachelor's level/ professional Bachelor, Master's level/ professional Master* i kwalifikacje nabywane poza formalnym systemem edukacji, to w 2013 r. w Europie ponad 4,8 miliona osób uczestniczyło w tego rodzaju edukacji<sup>5</sup>. Wart podkreślenia jest również fakt, że w kształceniu zawodowym bierze udział znaczący odsetek osób po 25., jak również 35. roku życia, co oznacza, że ta forma kształcenia budzi zainteresowanie osób aktywnych zawodowo, zorientowanych na doskonalenie kwalifikacji lub reorientację zawodową (Study on higher Vocational Education and Training in the EU. Final Report 2016).

### Publiczne uczelnie zawodowe w polskim systemie szkolnictwa wyższego

Państwowe wyższe szkoły zawodowe (PWSZ) pojawiły się w polskim systemie szkolnictwa wyższego w drugiej połowie lat 90<sup>6</sup>. Na mocy ustawy z 1997 r. powstało 36 tego typu szkół (ostatnia w 2009 r.), do dzisiaj działają 34<sup>7</sup> (stan na dzień 20.09.2018 wg systemu informacji o nauce i szkolnictwie wyższym POLON). Z założenia są to uczelnie o praktycznym profilu kształcenia, blisko powiązane z miejscowym rynkiem pracy i kształtujące pod kątem jego potrzeb. Lokalny charakter i silne związki uczelni ze środowiskiem dodatkowo podkreśla fakt, że były one tworzone na wniosek społeczności lokalnych, które często angażowały swoje zasoby na rzecz nowopowstających szkół, np. władze samorządowe przekazywały nieruchomości na poczet bazy infrastrukturalnej uczelni. Nie bez znaczenia był tutaj zapewne fakt, że w przypadku wielu ośrodków powstanie uczelni miało zapobiec ich „prowincjonalizacji” i marginalizacji, społecznej i kulturowej, czego obawiano się w miastach, które wskutek reformy administracyjnej z 1999 r. utraciły status miast wojewódzkich. Z perspektywy ministerialnej rozwój sieci PWSZ był pomyślany jako instrument zmniejszania nierówności w dostępie do edukacji na poziomie wyższym – studia były realizowane w mniejszych ośrodkach miejskich. Miał także przyczynić się do zwiększenia współczynnika scholaryzacji przy jednoczesnym ograniczeniu kosztowności tego procesu (Kowalska, 2013). Biorąc pod

<sup>4</sup> ISCED to Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (International Standard Classification of Education), narzędzie do prowadzenia statystyk w zakresie edukacji, opracowane przez UNESCO w l. 70. XX w. Przyjęta w 2008 r. Europejska Rama Kwalifikacji stanowi punkt odniesienia dla krajowych ram kwalifikacji, w tym Polskiej Ramy Kwalifikacji. Stanowi element systemu, który umożliwia porównywanie kwalifikacji nabywanych w różnych krajach UE (zob. więcej na: <http://www.cedefop.europa.eu/pl/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>)

<sup>5</sup> Liczba ta może być niepełna ze względu na dostępne dane.

<sup>6</sup> Mowa tu o szkołach powstałych po transformacji ustrojowej. Wcześniej, w czasach PRL działało kilka typów instytucji szkolnictwa wyższego o profilu nieakademickim (instytuty pedagogiczne, państwowe wyższe szkoły pedagogiczne, wyższe szkoły nauczycielskie oraz wieczorowe szkoły inżynierskie), których celem było praktyczne przygotowanie kandydatów do zawodu (Kowalska, 2013).

<sup>7</sup> PWSZ w Sandomierzu została wchłonięta przez Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach w 2016 r., PWSZ w Sulechowie jest z kolei od 2017 r. wydziałem zamiejscowym Uniwersytetu Zielonogórskiego.

uwagę niewielką liczbę studentów PWSZ (w 2016 r. stanowili oni mniej niż 5% ogółu studentów, podobnie zresztą jak w poprzednich latach, zob. GUS 2017), segment ten odgrywa w systemie dość marginalną rolę, a jego potencjał nie jest w pełni wykorzystany.

Zgodnie z porządkiem organizacyjnym wprowadzonym przez ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r., szkoły wyższe dzielą się na dwie grupy: uczelnie akademickie oraz uczelnie zawodowe (art. 13, ust. 2). Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe należą do tej drugiej grupy. Zgodnie z art. 15 ustawy:

Uczelnia jest uczelnią zawodową, jeżeli prowadzi kształcenie uwzględniające potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego oraz nie spełnia warunku, o którym mowa w art. 14 ust. 1.<sup>8</sup>

Uczelnia zawodowa prowadzi kształcenie na studiach wyłącznie o profilu praktycznym.

Uczelnia zawodowa prowadzi studia pierwszego stopnia.

Uczelnia zawodowa może prowadzić:

studia drugiego stopnia;

jednolite studia magisterskie;

**kształcenie specjalistyczne** (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018 – zazn. aut.)

Ta ostatnia forma jest obszarem działalności przypisanym w ustawie wyłącznie uczelniom zawodowym: art. 11 ust. 2 wskazuje kształcenie specjalistyczne jako jedno z podstawowych zadań tego typu szkół<sup>9</sup>. Z kolei już prowadzenie studiów podyplomowych lub „innych form kształcenia” to zadania przypisane uczelniom niezależnie od ich typu (art. 11, ust. 1) (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018). Warto zauważyć, że *kształcenie specjalistyczne* jako forma pojawiło się w ustawie o szkolnictwie wyższym po raz pierwszy. Czy ono tak naprawdę jest i jakie możliwości w związku z jego pojawieniem się zyskują uczelnie zawodowe?

### Kształcenie specjalistyczne – „brakujące ogniwo”

Szczegółową charakterystykę kształcenia specjalistycznego określa art. 161 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, który mówi, że:

**Kształcenie specjalistyczne** trwa nie krócej niż 3 semestry i **umożliwia uzyskanie kwalifikacji pełnej na poziomie 5. PRK**<sup>10</sup>.

Program kształcenia specjalistycznego określa efekty uczenia się z uwzględnieniem uniwersalnych charakterystyk pierwszego stopnia określonych w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o **Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji** oraz charakterystyk drugiego stopnia określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 7 ust. 2 tej ustawy. Program przewiduje zajęcia kształtujące **umiejętności praktyczne**.

Warunkiem ukończenia kształcenia specjalistycznego jest uzyskanie efektów uczenia się określonych w programie kształcenia specjalistycznego.

<sup>8</sup> Art. 14, ust. 1 brzmi: „Uczelnia jest uczelnią akademicką, jeżeli prowadzi działalność naukową i posiada kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej 1 dyscyplinie naukowej albo artystycznej.”

<sup>9</sup> Art. 14, ust. 4: „Uczelnia prowadząca kształcenie specjalistyczne, która stała się uczelnią akademicką, prowadzi je na dotychczasowych zasadach, z tym że nie prowadzi przyjęć na to kształcenie.”

<sup>10</sup> PRK – Polska Rama Kwalifikacji

Osoba, która ukończyła kształcenie specjalistyczne, otrzymuje **świadectwo dyplomowanego specjalisty** albo **świadectwo dyplomowanego specjalisty technologa**. Wzory świadectw określa uczelnia (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018, zazn. aut.).

Ustawa, w zapisach, które określają charakterystykę kształcenia specjalistycznego, odwołuje się do ramy pojęciowej powiązanej ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji (ZSK). System ten odgrywa w Polsce istotną rolę w realizacji polityki na rzecz rozwoju kształcenia całościowego. Przywołana w art. 161 ust. 1 Polska Rama Kwalifikacji (PRK) jest jednym z dwóch głównych narzędzi systemu. Rama, na którą składa się osiem wyodrębnionych poziomów kwalifikacji odpowiadających odpowiednim poziomom ram europejskich, zawiera wymagania dotyczące wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na poszczególnych poziomach; porządkuje kwalifikacje nadawane w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego oraz poza nimi; ułatwia porównywanie ich ze sobą oraz odnoszenie do kwalifikacji funkcjonujących w innych krajach europejskich (cyt. za: kwalifikacje.edu.pl). Innymi słowy: numery poziomów PRK umieszczane na dyplomach, świadectwach, certyfikatach mają umożliwić „przetłumaczenie” kwalifikacji zdobytych w ramach jednego systemu edukacji na „uniwersalny język” zrozumiały na rynku pracy w innych krajach Unii Europejskiej. Drugie, równie istotne, narzędzie systemu to Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji, który stanowi zbiór kwalifikacji (dyplomy, świadectwa, certyfikaty) z przypisanymi numerami poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji. Z mocy ustawy trafiają do niego kwalifikacje z oświaty i szkolnictwa wyższego (np. matura czy licencjat). O umieszczeniu w nim kwalifikacji uregulowanych, tj. takich, które mają oparcie w ustawach, decydują właściwi ministrowie<sup>11</sup>. Z kolei nabyte poza szkołą i uczelnią kwalifikacje rynkowe (dotyczy to m.in. kursów, szkoleń) mogą być zgłaszane do rejestru przez zainteresowane gremia, np. organizacje branżowe czy zrzeszenia pracodawców – ta ścieżka ma przyczynić się do uporządkowania obszaru edukacji pozaformalnej<sup>12</sup> (za: kwalifikacje.edu.pl).

Jak, w bardziej przystępny sposób, odkładając na bok ustawowe formuły i urzędowe definicje, można scharakteryzować kształcenie specjalistyczne i jego miejsce w systemie edukacji? Ta forma to tzw. kształcenie krótkiego cyklu, które określane jest mianem „brakującego ogniwa” między kształceniem na poziomie średnim (4. poziom PRK, matura) i wyższym (6. i 7. poziom PRK, licencjat/inżynier, magister). Polskie regulacje prawne nie dawały dotąd szkołom wyższym możliwości prowadzenia kształcenia i wydawania dyplomów na poziomie 5. PRK<sup>13</sup>, choć programy te „stanowią jeden z najciekawszych elementów w systemach edukacyjnych Europy, gdyż odpowiadają na ważne potrzeby edukacyjne, wspierają ideę uczenia się przez całe życie, cechują się znaczną różnorodnością odzwierciedlającą potrzeby słuchaczy, uczelni i ich otoczenia społecznego” (Chmielecka i Kraśniewska, 2017, s. 99). Niektóre uczelnie (np. PWSZ) prowadziły programy odpowiadające jego wymaganiom<sup>14</sup>, jednak formalnie nazwały się one inaczej (Chmielecka i Matuszczak, 2015).

<sup>11</sup> Np. Minister Finansów w przypadku kwalifikacji doradcy podatkowego czy inspektora kontroli skarbowej; Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego w przypadku kwalifikacji muzealnika czy bibliotekarza; Minister Zdrowia w przypadku kwalifikacji w zawodach medycznych).

<sup>12</sup> „Dzisiaj szkolenia i kursy są jak słoik dżemu bez etykiety o składzie. Sprzedający zapewnia, że w środku są same owoce i cukier, bez konserwantów, a kupujący musi ufać na słowo, bo nie ma pełnej informacji o zawartości” (cyt. za: kwalifikacje.edu.pl).

<sup>13</sup> 5. poziomowi kwalifikacji ustalonemu w ustawie odpowiadają dyplomy kolegów nauczycielskich i kolegów pracowników służb społecznych (Ziewiec-Skokowska i in., 2017)

<sup>14</sup> Na przykład w takich obszarach jak: bezpieczeństwo w sieciach komputerowych, specjalista ds. administracyjno-prawnych i rachunkowości, asystent przedszkolny/szkolny nauczyciela języka obcego (Chmielecka i Matuszczak, 2015).

Krótkie cykle kształcenia są wyraźnie ukierunkowane na specjalizację zawodową (prowadzą do zdobycia kwalifikacji o profilu zawodowym). W różnych krajach Europy organizowane są przez różne instytucje edukacyjne, publiczne i prywatne, często we współpracy z interesariuszami zewnętrznymi, np. organizacjami branżowymi czy przedsiębiorstwami, które stanowią źródło informacji na temat potrzeb rynku pracy, a tym samym wsparcie w procesie tworzenia programów kształcenia. Ze względu na specyfikę studiów – krótki cykl i dostępność – uczestnikami tego rodzaju studiów mogą być osoby na różnych etapach życia i kariery zawodowej: młodzież w wieku maturalnym, dwudziestokilkuletni absolwenci uczelni, jak również starsi absolwenci szkół średnich i wyższych, którzy chcą uzupełnić swoje kwalifikacje (Chmielecka i Trawińska-Konador, 2014).

Kwalifikacje odpowiadające 5. poziomowi Europejskiej Ramy Kwalifikacji nie występują we wszystkich krajach Unii Europejskiej. Pewien problem stanowi niska świadomość potencjalnych uczestników kształcenia na tym poziomie, a także niejasny status zarówno samych kwalifikacji, jak i instytucji oferujących kształcenie<sup>15</sup>. W Europie można jednak znaleźć wiele przykładów krajów, w których krótkie cykle kształcenia cieszą się dużą popularnością, a także są dobrze zintegrowane z systemem szkolnictwa wyższego, np. w Norwegii czy Holandii w przypadku chęci kontynuowania nauki i zdobycia dyplomu na poziomie licencjata ukończony program krótkiego cyklu zaliczany jest na poczet studiów (Chmielecka i Kraśniewska, 2016). A czy w Polsce kształcenie specjalistyczne jest tak właściwe potrzebne? Jakie mogą płynąć z niego korzyści?

### **Krótkie cykle kształcenia – długofalowe efekty**

Krótkie cykle kształcenia mogą zwiększyć szanse wielu osób na znalezienie pracy. Osoby z wykształceniem średnim mają niższe wskaźniki zatrudnienia niż osoby z wykształceniem wyższym, zatem podniesienie poziomu wykształcenia poprzez podjęcie studiów na 5. poziomie może zwiększyć ich szanse na rynku pracy (Chmielecka i Kraśniewska, 2017). Co ważne, edukacja na poziomie 5. PRK umożliwia zdobycie kwalifikacji bez konieczności ponoszenia znacznych nakładów finansowych, a zarazem umożliwia wczesne wejście na rynek pracy i łączenie nauki z pracą (Chmielecka i Kraśniewska, 2016).

Tam, gdzie mamy do czynienia z niedopasowaniem kompetencji pracowników (o różnym poziomie wykształcenia) do potrzeb rynku pracy, studia krótkiego cyklu mogą stanowić formę walki z bezrobociem strukturalnym. W tym przypadku na korzyść krótkich cykli kształcenia przemawia fakt, że zdiagnozowane na rynku pracy niedobory (zob. np. Barometr zawodów 2018; Górniak, 2015) dotyczą kategorii zawodowych, dla których możliwe jest wprowadzenie krótkich cykli kształcenia, które pozwolą zainteresowanym na uzyskanie specjalistycznych umiejętności zawodowych wymaganych w zawodach deficytowych<sup>16</sup> (Chmielecka i Kraśniewska, 2017).

<sup>15</sup> Popularność krótkich cykli kształcenia ma oczywiście związek z uznawaniem tych kwalifikacji przez pracodawców. We Francji posiadacze tego rodzaju dyplomów zarabiają średnio 20-30% więcej niż osoby legitymujące się maturą. Natomiast różnice w wynagrodzeniu między absolwentami krótkich cykli a posiadaczami licencjatu wynoszą jedynie 5% na korzyść tych drugich. Co więcej, stopa bezrobocia dla grupy absolwentów krótkich cykli jest niższa aniżeli dla absolwentów cykli długich (Chmielecka i Kraśniewska, 2017).

<sup>16</sup> W latach 2010–2015 najbardziej poszukiwani byli pracownicy w trzech kategoriach zawodowych: robotnicy wykwalifikowani (szczególnie pracownicy budowlani), operatorzy i monterzy (zwłaszcza kierowcy), specjaliści i personel średniego szczebla (lekarze i pielęgniarki, specjaliści ds. ekonomicznych, specjaliści IT) oraz sprzedawcy i pracownicy usług (zwłaszcza fryzjerzy i kucharze) (Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015).

Niewątpliwą zaletą tego typu kształcenia jest możliwość szybkiego reagowania na potrzeby rynku pracy. Dynamicznie zmieniają się potrzeby pracodawców i zmienia się zapotrzebowanie na różnego rodzaju kwalifikacje. Z jednej strony wiele zawodów, które będą wykonywać pracownicy za kilkanaście lat, dzisiaj jeszcze nie istnieje. Z drugiej zaś, prognozy wskazują, że w Polsce zniknie kilkadziesiąt tysięcy miejsc pracy (na najprostszych stanowiskach pracy postępuje automatyzacja). W świetle powstających, nowych profesji oznaczać to będzie nie tyle widmo bezrobocia, co raczej potrzebę elastycznego reagowania na zmiany i modyfikacji bądź uzupełnienia kwalifikacji (wzrośnie choćby zapotrzebowanie na obsługę maszyn czy zautomatyzowanych linii produkcyjnych). Co ważne, duża część zawodów, na które zapotrzebowanie będzie wzrastać, wymaga rozwoju kompetencji na poziomach niższych niż licencjat (6. poziom PRK). „Przedsiębiorcy są zgodni, że na rynku pracy brak jest dobrze przygotowanej kadry o kompetencjach zawodowych wyższych niż technik, a niekoniecznie tak szerokich jak u absolwentów studiów 6. poziomu, np. inżynierów” (Chmielecka i Matuszczak, 2015, s. 42).

Ekspertki wskazują na jeszcze jeden istotny argument na rzecz rozwoju krótkich cykli kształcenia. To troska o utrzymanie jakości kształcenia na wyższych poziomach systemu. Obecnie brakuje oferty edukacyjnej dla grupy maturzystów niedostatecznie przygotowanych do podjęcia studiów I stopnia.

Jeśli studia mają zachować standardy jakościowe, to trzeba utworzyć ścieżkę studiowania, która rozwiąże ten problem. Dziś studentów trzeba albo eliminować – skreślać z listy studentów (...) albo „ciągnąć ich za uszy” do dyplomu licencjata. Rozwiązaniem może być uruchomienie krótkiego cyklu, zwłaszcza, jeśli będzie dobrze zorganizowany, tak aby mieściły się w nim zajęcia mniej wymagające intelektualnie, które pozwolą na uzyskanie dyplomu 5. poziomu, bardziej praktycznie, a mniej teoretycznie zorientowanego (Chmielecka i Kraśniewska, 2017, s.114).

Wydaje się, że takie rozwiązanie byłoby wyjściem naprzeciw potrzebom pracodawców, którzy sygnalizują słabe przygotowanie absolwentów szkół wyższych do podjęcia pracy. Przewagą dyplomowanych specjalistów byłby w tym przypadku sprecyzowany profil kompetencyjny. Upowszechnienie kształcenia specjalistycznego zdaje się również wskazane ze względu na utrzymanie wiarygodności polskiego systemu edukacji wyższej, która mogła zostać zachwiana przez „masową produkcję” magistrów w ostatnich latach. Na poziomie międzynarodowym zjawisko to może w pewnym stopniu poddawać w wątpliwość poziom kompetencji posiadaczy dyplomu magisterskiego wydanego przez polską uczelnię (Chmielecka i Kraśniewska, 2017).

Nie można w tym miejscu pominąć faktu, że rozwój różnych form edukacji całościowej, do których zaliczyć możemy również kształcenie tzw. krótkiego cyklu, to jedno ze strategicznych wyzwań w obszarze europejskiej edukacji. W 2009 r. obszar ten został wpisany w poczet priorytetów EOSW na kolejne dziesięciolecie (Komunikat z Leuven, 2009). Choć orientacja ta jest zauważalna również w polskich dokumentach strategicznych<sup>17</sup>, a stwierdzenie, że żadna szkoła nie przygotowuje do pracy raz na całe życie, wydaje się truizmem, to w Polsce nie wykształciła się (jeszcze) praktyka uczenia się przez całe życie. Jak wskazują statystyki, pod względem odsetka osób dorosłych uczestniczących w różnych formach kształcenia nasz kraj plasuje się w końcówce Europy. Średnia dla całej UE wyniosła 9,1% w 2011 r. i 10,8% w 2016 r., podczas gdy dla Polski wartości te były wyraźnie mniejsze – odpowiednio 4,4% i 3,7%

<sup>17</sup> zob. np. „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe” 2009, „Perspektywa uczenia się przez całe życie” 2013, „Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego” 2015.



(Eurostat, Lifelong Learning Statistics, 2011, 2016)<sup>18</sup>. Wyniki Diagnozy Społecznej (2013) wskazują ponadto, jak wraz z wiekiem gwałtownie spada odsetek osób dorosłych korzystających z usług edukacyjnych (w trybie szkolnym i pozaszkolnym). O ile w grupie od 25 do 29 r.ż. wynosił on w 2013 r. 13,3%, to już wśród osób w wieku od 30 do 39 lat – 4,75%, a powyżej 39. roku życia jedynie 1,6% (Czapiński i Panek, 2014)<sup>19</sup>.

Znaczenie kształcenia całościowego w polskich realiach należy podkreślić również ze względu na sytuację demograficzną. Niż demograficzny przekłada się na mniejszą liczbę studentów (por. np. Antonowicz i Gorlewski, 2011), a ona z kolei na spadek liczby absolwentów wchodzących na rynek pracy. Z drugiej strony, wskaźnik aktywności zawodowej osób starszych kategorii wiekowych (od 50 do 55 lat i starszych) należy do najniższych w Unii Europejskiej. Jako jedną z głównych wad starszych pracowników, która może wpływać na ich niską aktywność zawodową, pracodawcy wskazują niedostosowanie wiedzy i kompetencji do aktualnych potrzeb rynkowych. Obecna sytuacja może być dla starszych pracowników szansą, jednak tylko pod warunkiem „dostrojenia” kwalifikacji tej kategorii pracowników do potrzeb rynku pracy. Mogą w tym pomóc różne formy *lifelong learning* (Błędowski, 2013).

Biorąc pod uwagę powyższe korzyści, jakie mogą płynąć z wdrożenia nowych form kształcenia na poziomie 5. PRK, warto postawić pytanie o potencjał uczelni zawodowych pod kątem rozwoju dotychczasowej oferty o tzw. krótkie cykle kształcenia, adresowane m.in. do osób dorosłych, zainteresowanych uzupełnieniem kwalifikacji bądź przekwalifikowaniem. W jakim stopniu Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe są gotowe do objęcia roli regionalnych centrów edukacji całościowej?

### **Potencjał publicznych uczelni zawodowych w obszarze *lifelong learning*. Analiza SWOT**

Pytanie o to, jaką rolę mogą odegrać Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w rozwoju krótkich cykli kształcenia, czy też szerzej, edukacji dorosłych w ogóle<sup>20</sup>, to pytanie o charakterze strategicznym. Choć planowanie strategiczne kojarzone jest przede wszystkim z podmiotami komercyjnymi, koncepcja ta znalazła zastosowanie również w sektorze publicznym. Na gruncie szkolnictwa wyższego została zaadoptowana w latach 90., w konsekwencji kilku procesów: szerokiego procesu reformowania administracji publicznej pod szyldem New Public Management (Lane, 2000), reorientacji systemów finansowania uczelni w kierunku modeli opartych na wynikach, jak również rosnącej konkurencji między uczelniami, zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym (Fumasoli i Lepori, 2011; Hładchenko, 2015; zob. też Młodzik, 2015).

Strategie w przypadku podmiotów szkolnictwa wyższego można rozumieć z jednej strony jako instrument, który służy do zarządzania procesami w organizacji, z drugiej zaś relacjami z jej środowiskiem zewnętrznym, w celu znalezienia właściwego (tj. umożliwiającego pozyskiwanie zasobów niezbędnych do funkcjonowania) miejsca w systemie (pozycjonowanie). Każda

<sup>18</sup> % osób w wieku od 25 do 64 lat, uczestniczących w ciągu ostatnich 12 miesięcy w kształceniu formalnym i nieformalnym.

<sup>19</sup> % osób powyżej 25. roku życia korzystających w ciągu ostatnich 2 lat z usług edukacyjnych w trybie szkolnym i pozaszkolnym.

<sup>20</sup> Określenie użyte w tytule tekstu, tj. centrum edukacji całościowej, nawiązuje do tego szerszego ujęcia, zatem pytanie o potencjał PWSZ dotyczy nie tylko krótkich cykli kształcenia (których jeszcze nie ma w ofercie), ale i np. studiów podyplomowych, które od wielu lat funkcjonują na rynku.

pozycja zawiera zbiór możliwości, z których instytucja może czerpać, ale i pewnych barier, które mogą stanowić ograniczenie rozwoju (Fumasoli i Lepori, 2011; Hladchenko, 2015). W literaturze przedmiotu zagadnienie pozycjonowania jest powiązane z podejściem przewagi konkurencyjnej. Zgodnie z nim, kierownictwo powinno podejmować decyzje strategiczne na bazie pogłębionej analizy wewnętrznej, jak również rozpoznania możliwości i ograniczeń ze strony otoczenia (zob. Porter, 1980).

Jednym z dostępnych narzędzi do przeprowadzenia takiego procesu jest analiza SWOT. Jest to uporządkowana refleksja ukierunkowana z jednej strony na analizę wewnętrznego potencjału organizacji (w oparciu o analizę silnych i słabych stron)<sup>21</sup>, z drugiej zaś na kontekst środowiskowy<sup>22</sup> (istniejące możliwości, a także bariery rozwoju) w celu jak najlepszego wykorzystania potencjału organizacji w określonych warunkach, jakie stwarza środowisko zewnętrzne („*match between internal capabilities and external possibilities*”, Sinclair i Croom, 2017, s. 47; por. Hladchenko, 2015). Analiza SWOT stanowi punkt wyjścia (*initial stage*) dla decyzji o charakterze strategicznym: formułowania wizji, misji, celów i mierników realizacji w poszczególnych procesach. Narzędzie to z powodzeniem znajduje zastosowanie także w obszarze szkolnictwa wyższego – zarówno na poziomie analiz całego sektora (zob. Cevher i Yüksel, 2015; Hladchenko, 2015), poszczególnych instytucji (por. Askarkyzy i in., 2016), jak i cząstkowych obszarów ich działalności, np. strategii rekrutacyjnych na rynkach zagranicznych (Sinclair i Croom, 2017). Użyteczność, a zarazem potrzebę zastosowania tego rodzaju narzędzia, ująć można w następujący sposób: „*creating a (...) plan is both science and art: it needs to be grounded in good data, both external and institutional, and it requires creativity to incorporate that data into institutional priorities and goals*” (Sinclair i Croom, 2017, s. 38).

Poniżej, przy wykorzystaniu tego narzędzia, zostanie zaprezentowana analiza potencjału publicznych uczelni zawodowych pod kątem rozwoju różnych form edukacji dorosłych.

### Nota metodologiczna

Analiza powstała na podstawie materiału zgromadzonego w trakcie realizacji projektu badawczego 016/23/N/HS6/00502 sfinansowanego przez Narodowe Centrum Nauki. Celem badań realizowanych w ramach projektu było zdefiniowanie oraz weryfikacja przyjętych przez różne typy uczelni strategii w zakresie kształcenia dorosłych. Na wstępie postawione zostały następujące pytania: 1) Jak istotne miejsce w strategiach poszczególnych typów uczelni zajmuje kształcenie dorosłych? 2) Czy strategie te wykazują duże zróżnicowanie? Od jakich czynników ono zależy? 3) Czy (i w jaki sposób) różne typy uczelni dostosowują się do nietradycyjnych studentów – pracujących dorosłych? Czy obok deklaracji (na poziomie instytucjonalnym) uczelnie podejmują konkretne działania na rzecz rozwoju obszaru edukacji dorosłych, uwzględniając jego specyfikę oraz potrzeby i oczekiwania nietradycyjnych grup studentów? 4) Czy istnieją przesłanki, aby wykazujący dużą dynamikę wzrostu obszar kształcenia podyplomowego stał się domeną wybranej grupy instytucji (i ze względu na jakie czynniki)?

Próba odpowiedzi na to ostatnie pytanie oraz oceny szans i perspektyw publicznych uczelni zawodowych stanowiła inspirację do powstania niniejszego artykułu. Choć celem

<sup>21</sup> Brane pod uwagę są takie obszary jak np.: finanse, zasoby ludzkie, jakość kształcenia, komunikacja, relacje z interesariuszami, infrastruktura i in.

<sup>22</sup> Brane są pod uwagę m.in. zmiany społeczne, ekonomiczne, demograficzne, legislacyjne, a także rynkowe (na polu konkurencji czy dostawców).

projektu badawczego było rozpoznanie strategii i działań badanych jednostek w obszarze kształcenia całościowego na przykładzie studiów podyplomowych, nie zaś krótkich cykli kształcenia, to ze względu na zbliżoną specyfikę (podobny czas trwania, zbliżona grupa adresatów, zawodowy, specjalistyczny charakter kształcenia), poczynione spostrzeżenia można, zdaniem autorki, odnieść do obu form.

Badania w ramach projektu przeprowadzono łącznie na 11 uczelniach (w tym: 3 publicznych szerokoprofilowych uniwersytetach, 3 publicznych uczelniach zawodowych oraz 5 szkołach niepublicznych) zlokalizowanych w województwach: kujawsko-pomorskim (4 uczelnie), pomorskim (3 uczelnie), łódzkim (2 uczelnie), wielkopolskim (1 uczelnia), warmińsko-mazurskim (1 uczelnia). Do badania zostały celowo wybrane te obszary, które cechują się stabilnym rynkiem studiów podyplomowych, tj. siecią instytucji oferujących tę formę kształcenia oraz znaczącą (na tle innych regionów), w miarę stałą liczbą słuchaczy studiów podyplomowych, nie podlegającą w ostatnich latach gwałtownym przemianom.

W ramach przeprowadzonych badań wykorzystano uzupełniające się metody i techniki badawcze: analizę treści, indywidualne wywiady pogłębione oraz ankietę audytoryjną. Pierwszy etap badań obejmował analizę dokumentów strategicznych uczelni, na kolejne etapy składały się indywidualne wywiady pogłębione z przedstawicielami władz uczelni i wykładowców oraz ankietę audytoryjną przeprowadzoną wśród słuchaczy studiów podyplomowych. Przeprowadzone wywiady z kadrą zarządzającą i wykładowcami pozwoliły pogłębić informacje na temat realizowanych przez uczelnie strategii zawarte w uczelnianych dokumentach, zaś opinie słuchaczy, które znalazły odzwierciedlenie w przeprowadzonej ankiecie, uzupełniły obraz o oddolną ocenę tychże strategii. 49 wywiadów pogłębionych (w tym 12 z pracownikami PUZ) zostało przeprowadzonych w latach 2017–2018. Ankietę audytoryjną została zaś przeprowadzona na uczelniach w I połowie 2018 r. Wzięło w niej udział łącznie 215 osób – słuchacze studiów podyplomowych na kierunkach należących do grupy o szerokim profilu ekonomiczno-administracyjno-społecznym<sup>23</sup>. Niewielka próba respondentów wynika z faktu, że przeprowadzone badanie ankietowe stanowiło uzupełnienie danych zgromadzonych przy użyciu innych metod i technik badawczych.

Łączne wykorzystanie wspomnianych metod i technik oraz zaangażowanie różnych grup interesariuszy uczelni zostały pomyślane w taki sposób, aby umożliwić zbadanie nie tylko jawnie określonego przekazu badanych instytucji, ale i jego spójności z realizowanymi działaniami, a w efekcie – ocenę rzeczywistego charakteru prowadzonej przez uczelnie polityki.

Część zgromadzonego w trakcie realizacji opisanych badań materiału posłużyła do analizy potencjału publicznych uczelni zawodowych pod kątem rozwoju dotychczasowej oferty o tzw. krótkie cykle kształcenia. Zostanie ona zaprezentowana w dalszej części tekstu.

---

<sup>23</sup> Studia podyplomowe na tych kierunkach cieszą się, obok studiów pedagogicznych, największą popularnością. Jednak w odróżnieniu od nich nastawione są na dużo szerszą, bardziej zróżnicowaną grupę odbiorców.

Tabela 1

Analiza SWOT. Potencjał publicznych uczelni zawodowych w zakresie prowadzenia kształcenia całościowego (na przykładzie kształcenia podyplomowego). Opracowanie własne

<p style="text-align: center;"><b>silne strony/strengths</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• status uczelni publicznej – zaufanie i prestiż na lokalnym rynku, stabilne źródło finansowania,             <ul style="list-style-type: none"> <li>• niewielkie, „zwarte” organizacje (<i>tightly coupled organizations</i>, Weick) – krótsze procesy decyzyjne, większa elastyczność,</li> <li>• silne powiązania z lokalnym otoczeniem gospodarczym – realna współpraca operacyjna w zakresie diagnozy potrzeb i kształtowania oferty,</li> <li>• powiązania wykładowców z praktyką gospodarczą (kariery akademickie etatowych pracowników równoległe do karier profesjonalnych, eksperci spoza uczelni w roli wykładowców),</li> </ul> </li> <li>• dostępność studiów dla lokalnych odbiorców (brak konieczności dojazdów i noclegów – konkurencyjny koszt)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>słabe strony/weaknesses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ograniczony zasięg oferty kształcenia podyplomowego – powiązany z obszarami specjalizacji etatowych pracowników,</li> <li>• brak strategii rozwoju i systemowego wsparcia dla obszaru kształcenia podyplomowego (ciężar jego rozwoju spoczywa na poszczególnych pracownikach),</li> <li>• centralna koordynacja obszaru kształcenia podyplomowego nie jest standardem,</li> <li>• stosunkowo słaba aktywność w obszarze komunikacji marketingowej</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>szanse/opportunities</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• niewielka konkurencja na lokalnych rynkach,</li> <li>• dobra znajomość lokalnego rynku pracy oparta na bezpośrednich relacjach z jego podmiotami,</li> <li>• dynamika rynku pracy, zmieniające się potrzeby – pole dla nowych obszarów kształcenia,             <ul style="list-style-type: none"> <li>• budowanie profesjonalnego wizerunku na swoich przewagach (znajomość oczekiwań pracodawców, praktyczny charakter nauki, niskie koszty, komfort studiowania)</li> </ul> </li> <li>• wyłączna możliwość oferowania kształcenia na 5. poziomie KRK na podstawie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018,</li> <li>• brak rozbudowanych ministerialnych regulacji dotyczących kształcenia podyplomowego,</li> <li>• duża liczba osób z wyższym wykształceniem na lokalnym rynku, w tym reprezentujących zawody nadwyżkowe (potencjał do przekwalifikowania)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>zagrożenia/threats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „kłótwa nazwy” – niższy prestiż,</li> <li>• mało chłonny rynek (lokalizacja, ograniczony popyt na wysokie kwalifikacje – SP, sytuacja ekonomiczna mieszkańców, odpyły kandydatów),</li> <li>• academic drift, „neutralizacja” zawodowego charakteru uczelni,</li> <li>• okres adaptacyjny (nowa ustawa): silny priorytet na podstawowe obszary działalności,             <ul style="list-style-type: none"> <li>• niewielkie znaczenie ekonomiczne komercyjnych form kształcenia na poziomie podyplomowym, niska motywacja do ich rozwoju,</li> </ul> </li> <li>• spadek liczby kandydatów (niż demograficzny, nasylenie rynku, rozwój wewnętrznych programów szkoleń i rozwoju pracowników w firmach)</li> </ul>

## Wnioski

Wśród silnych stron PWSZ, które składają się na ich potencjał w obszarze zawodowego kształcenia dorosłych, na pierwszym miejscu należy wymienić bliskie powiązania z podmiotami rynku pracy (przedsiębiorstwami, instytucjami działającymi w regionie)<sup>24</sup>. Powiązania te mają dwojaką naturę. Z jednej strony mowa tu o zinstytucjonalizowanej współpracy na linii uczelnia – interesariusze (w postaci ciała doradczego, w którym zasiadają powołani zgodnie ze statutem uczelni przedstawiciele firm i instytucji). Jeden z badanych kierowników studiów podyplomowych opisuje ją w następujący sposób:

Przy PWSZ działa dość silna rada biznesu. To są przedstawiciele przedsiębiorstw, pełniący różne funkcje (...). Mamy odrębne rady biznesu dla każdego kierunku. Spotykając się z tymi ludźmi, przedsiębiorcami, po prostu pytamy, co jest potrzebne (...). Taki absolwent studiów podyplomowych, czego on powinien się nauczyć, jaką powinien mieć wiedzę i jakie umiejętności praktyczne. Ja mam kierunek finanse i rachunkowość i mam swoją radę. To są głównie osoby, które pracują w instytucjach finansowych albo w komórkach finansowych w firmach. W tym zakresie konsultujemy (...), chcemy wyspecyfikować taką idealną sylwetkę absolwenta dla, na przykład działu finansowego (...). W takiej formie ukonstytuowanej, prawnej, jesteśmy od roku. Ale ci ludzie zawsze wokół nas byli.

Bywa, że interesariusze zgłaszają zapotrzebowanie na konkretne rynkowe kompetencje:

Mamy rady programowe przy każdym kierunku i interesariusze bardzo często zgłaszają jakieś inicjatywy, że brak jest jakiejś specjalności albo doksztalcenia, a jest przestrzeń na to, żeby się doksztalać w danej dziedzinie. I po takich rozmowach jest inicjatywa osoby, która pracuje w danej katedrze.

W niektórych przypadkach (nie jest to jednak normą) do konsultacji planowanych przez uczelnię długofalowych kierunków działań włączani są również przedstawiciele Urzędów Pracy:

Co roku mamy spotkanie z władzami powiatowego urzędu pracy i analizujemy sobie stopień osób bezrobotnych. Jeżeli mamy po danym kierunku znaczną liczbę osób bezrobotnych, wiemy, że perspektywnie ten kierunek będzie cieszył się coraz mniejszym zainteresowaniem.

Z drugiej strony, dzięki aktywności zawodowej pracowników uczelni prowadzonej poza jej murami (bądź doświadczeniom zgromadzonym w trakcie wcześniejszej kariery), powiązania te tworzone są również na szczeblu jednostkowym. Wykładowcy mogą czerpać podczas zajęć nie tylko z własnej praktyki, ale i licznych kontaktów w sektorze biznesu, wykorzystując je np. do zapraszania ekspertów na zajęcia z wybranych dziedzin. Współpraca z pracodawcami jest przydatna zarówno w bieżącym diagnozowaniu potrzeb edukacyjnych (tj. kogo brakuje na rynku), jak i opracowywaniu programów kształcenia (tj. jak najlepiej wykształcić taką osobę). Jak mówi o sobie jeden z pracowników uczelni, kierownik studiów podyplomowych:

<sup>24</sup> Już w Ustawie z 1997 r. znalazł się zapis o konwencie – nowym ciele kolegialnym w strukturach nowopowstających szkół. W jego skład, obok reprezentantów lokalnych władz, mieli zasiadać również przedstawiciele pracodawców, organizacji zawodowych i innych instytucji. Konwentowi nadano głównie uprawnienia opiniodawczo-doradcze (Ustawa z dn. 26.06.1997 r. o wyższych szkołach zawodowych). Co ciekawe, na tę chwilę nie wszystkie przebadane uczelnie prowadzą współpracę z Urzędami Pracy (źródło: informacje pozyskane od pracowników Powiatowych Urzędów Pracy zlokalizowanych w miastach-siedzibach PWSZ), które wydawać by się mogły oczywistym źródłem informacji, np. na temat prognozowanego zapotrzebowania na zawody. Z jakiegoś powodu uczelnie decydują się na bezpośrednią współpracę z lokalnymi pracodawcami.

Ja zawodowo pracuję od 2004 r. Zaczęłam studia doktoranckie, ale ze względu na to, że dostałam dobrą ofertę pracy, to pracowałam w branży handlowej, a jednocześnie prowadziłam weekendami zajęcia ze studentami. Właściwie od 2004 r. też ze studentami pracuję. W 2010 r. podjęłam decyzję, że przechodzę tylko na uczelnię.

Dobór swoich współpracowników opisuje jako:

uruchomienie wszystkich znajomości możliwych. Zależało mi szczególnie, żeby to były osoby, które mają związek z praktyką. Nie ukrywam, że ja tutaj na uczelni (...) bardzo duży nacisk na tę praktykę kładę. Dla mnie pierwszeństwo mają praktycy, nawet jeśli mają tytuł magistra. Oni mają dużo więcej do zaferowania takich rzeczy, które mogą się na rynku przydać młodym ludziom. To brałam pod uwagę. Na przedmiot związany z procesowym prawem pracy szukałam praktyka, który ma kancelarię, który te sprawy z prawa pracy prowadzi, który reprezentuje i pracowników, i pracodawców.

Jeden z przedstawicieli władz uczelni taki dobór kadry opisuje jako nieprzypadkową strategię:

To jest dość mocne założenie, żeby podczas naszej kadencji bardzo mocno upraktyczyć program studiów i to się już dzieje. Mamy taką formułę, że mamy trzon kadry zatrudniony na podstawie umowy o pracę i to są teoretycy, aczkolwiek w postępowaniach konkursowych wymagamy od wszystkich doświadczenia praktycznego już teraz. Nie chcemy mieć wykładowców, którzy nie mają doświadczenia praktycznego.

Potwierdzają to sami wykładowcy:

Były takie czasy, że był jakiś nacisk, że byłoby dobrze, gdyby prowadziły to osoby zatrudnione w szkole. W tej chwili absolutnie nie. Możemy zrobić studia podyplomowe, gdzie będą tylko osoby z zewnątrz, jeżeli sami takich specjalistów nie posiadamy. Taka jest w tej chwili polityka władz, szczególnie jeśli chodzi o kształcenie na studiach podyplomowych – żeby tworzyć takie rozwiązania, które dają największą wartość tym absolwentom.

Dzięki takiemu podejściu zajęcia zyskują również na różnorodności:

Studenci podyplomowi (logistyki – dop. aut) na jednym przedmiocie mają połowę zajęć zorganizowanych właśnie w dużym magazynie. W związku z tym, nawet jeśli czegoś nie mamy na miejscu, to mamy outsourcing, wiemy, co i gdzie załatwić. Naprawdę nie mamy się czego wstydzić, jeśli chodzi o kadrę naszą i ich wiedzę. Mamy tutaj ludzi z okolicznych firm logistycznych, naprawdę pod tym kątem jest fajnie.

Znajomość potrzeb rynku to jedno, a umiejętne wykorzystanie tej wiedzy to drugie. Dzięki stosunkowo niewielkim rozmiarom i niezbyt złożonej strukturze<sup>25</sup> (co ułatwia bezpośrednią współpracę między jednostkami organizacyjnymi oraz bezpośrednie relacje interpersonalne) procesy decyzyjne są krótsze, co może pozytywnie wpływać na elastyczność szkół i szybkość reagowania na zmieniające się potrzeby otoczenia. W porównaniu z dużo większymi uniwersytetami, które stanowią ponadto luźno powiązaną federację wydziałów, organizacje te są łatwiej „sterowalne”. Jak mówi jeden z pracowników uczelni:

To jest mała uczelnia. Senat nasz to są przedstawiciele każdego kierunku i przedstawiciele władz. My się raz w miesiącu spotykamy na senacie i o tym rozmawiamy (...). Ciągłe analizujemy potrzeby, warunki, to, co jest i szukamy nowych rozwiązań.

<sup>25</sup> Uczelniane struktury nie zawsze składają się z wydziałów, niekiedy na uczelni funkcjonują mniejsze jednostki: instytuty.

Łatwiej jest też o taką elastyczność, takie podejście jednostkowe. Ja mogę przyjść do pani rektor, powiedzieć, że te studia charakteryzują się tym, tym i tym, czy możemy odejść od pewnych rzeczy, do których przywykliśmy, które są w tej chwili przyjęte w szkole i poprowadzić to troszeczkę inaczej, ponieważ te studia tego wymagają. Z racji tego, że to nie jest jeszcze tak duża szkoła, to rzeczywiście łatwiej jest zastosować takie indywidualne podejście.

Do atutów PWSZ na lokalnych rynkach należy dodać wysoki poziom zaufania do uczelni publicznej ze strony potencjalnych odbiorców, jak również dostępność oferty w rozumieniu przystępności kosztowej. Jest ona związana nie tylko z opłatą za same studia, ale również możliwością studiowania w miejscu (lub blisko miejsca) zamieszkania, co nie generuje dodatkowych wysokich kosztów podróży oraz noclegów w odległych lokalizacjach:

W tym województwie, w powiecie, jesteśmy jedyną uczelnią państwową, więc dla tych osób spoza miasta, nawet patrząc z perspektywy studentów dziennych, my jesteśmy atrakcyjną uczelnią, bo jesteśmy już w dużym mieście. Natomiast dla mieszkańców miasta, oni pewnie będą patrzeć w kierunku większych ośrodków miejskich. Z drugiej strony, nasze studia podyplomowe są tańsze niż tam.

Biorąc pod uwagę fakt, że w mniejszych ośrodkach, konkurencja między uczelniami wprawdzie istnieje, ale jest zdecydowanie mniejsza niż w większych miastach, zbudowanie strategii komunikacji do dorosłych odbiorców, opartych na wymienionych atrybutach może pomóc w powiększeniu udziałów w rynku. Zarówno brak rozbudowanych regulacji MNiSW dotyczących kształcenia podyplomowego, jak i nowe możliwości, które przed uczelniami zawodowymi otwiera ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, tj. kształcenie na 5. poziomie PRK, stwarza uczelniom zawodowym sprzyjające pole do rozwoju tych form kształcenia. Do sukcesu, zwłaszcza w przypadku krótkich cykli kształcenia, mogłoby przyczynić się zacieśnienie współpracy z właściwymi urzędami pracy (np. kształtowanie oferty edukacyjnej pod kątem profesji deficytowych w regionie w oparciu o prognozy rynku pracy).

Trzeba jednak zwrócić uwagę na pewne bariery, które stoją przed uczelniami zawodowymi. Z jednej strony może być to ograniczony zasięg oferty, związany z zakresem zainteresowań etatowych pracowników naukowo-dydaktycznych. W tym przypadku, gdy uczelnia nie jest w stanie sprostać zapotrzebowaniu rynku własnymi zasobami, rozwiązaniem może okazać się zaangażowanie ekspertów z zewnątrz. Na przeszkodzie może stać jednak fakt, że uczelnia publiczna musi podporządkować się pewnym ograniczeniom kadrowym. Konieczność zapewnienia godzin dydaktycznych pracownikom etatowym oraz limity w zakresie finansowania ekspertów zewnętrznych w niektórych przypadkach mogą ograniczać elastyczność na tym polu (nie wydaje się jednak, aby ten problem występował w dużym stopniu):

Wolimy mieć lepszego praktyka z mniejszym doświadczeniem naukowym niż naukowca z tytułem, ale bez doświadczenia praktycznego. To nie jest łatwe, bo to spotyka się z oporem „starej” kadry (...).

Patrząc od strony organizacyjnej, warto aby oferta kształcenia dla osób zainteresowanych podniesieniem kompetencji/przekwalifikowaniem (w tym studia podyplomowe, 5. poziom PRK) stanowiła wyodrębniony, koordynowany centralnie obszar działalności uczelni. To pozwoliłoby na pełne wykorzystanie potencjału zasobów szkoły (zaangażowanie do poszczególnych projektów pracowników z różnych jednostek), a także skuteczniejszą realizację strategii

komunikacji, w tym komunikacji marketingowej, do której, jak wskazują zebrane głosy, nie jest przywiązywana należna uwaga:

Kiedyś ta promocja to działała i w radiu, i ulotki, dużo inwestowaliśmy w tę całą promocję. Wysyłaliśmy listy. Nawet dwa razy chyba, w czerwcu i jeszcze w sierpniu wysyłaliśmy do firm ofertę naszych studiów podyplomowych. Teraz wysyłamy, ale już nie z taką siłą. Można powiedzieć, że to lekko zaniedbany obszar.

Moim zdaniem jedną z barier jest reklama, do zbyt małej liczby osób docieramy. Staramy się tę promocję robić, ale jeszcze nie mamy tyle doświadczenia. Mamy dobrze opanowany rynek lokalny, poprzez firmy, szkoły i tak dalej, natomiast ten rynek ogólnopolski czy w ościennych województwach, to nie jest jeszcze dobrze przez nas spenetrowany rynek(...). Zatrudniliśmy teraz nowego specja od reklamy. Zobaczymy.

Przeszkodę mogą stanowić także pewne uwarunkowania zewnętrzne. Przedstawiciele PWSZ zwracają uwagę na pejoratywny (ich zdaniem) charakter samej nazwy uczelni *zawodowej* – poprzez przymiotnik postrzeganej jako uczelni „gorszej”, niższej rangą. Ma to związek ze znacznym spadkiem rangi kształcenia zawodowego (na różnych szczeblach), co obserwowaliśmy w Polsce w ostatnich dekadach.

Nasze szkoły się źle nazywają. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa. Nie odbiera tego Pani tak? (...) Zawodowa. Ciągłe ten zawód się źle kojarzy. Państwowa Wyższa Szkoła. To jest okej. Państwowa – nie płacimy. Ale że zawodowa? A jak to sobie ktoś skróci i zostanie tylko szkoła zawodowa? Od kiedy nastąpiła ta pauperyzacja zawodu, te kilkanaście czy 20 lat temu, to to się źle kojarzy, (choć) pomysł jest świetny – ruszyć w teren, na „prowincję”, ze szkołami praktycznymi, takimi jak nasza, kształcącymi praktyków.

Warto jednak nadmienić, że długofalowe konsekwencje wspomnianego procesu okazały się brzemiennie w skutkach, prowadząc do nadpodaży osób z wyższym wykształceniem. W ostatnich latach pojawiły się próby odwrócenia trendu i „przywrócenia do łask” kształcenia zawodowego (m.in. kampanie informacyjne), zatem wydaje się, że przemyślanymi działaniami uczelnie ze swojego profilu zawodowego mogą uczynić atut, choć oczywiście proces ten nie przyniesie rezultatów z dnia na dzień. Pewną barierą może okazać się również ograniczona chłonność rynku – w niewielkich ośrodkach, w których PWSZ prowadzą swoją działalność, zapotrzebowanie na pracowników o wysokich kwalifikacjach jest niższe niż w dużych ośrodkach miejskich, gdzie funkcjonują duże przedsiębiorstwa i oddziały globalnych korporacji zatrudniające setki specjalistów z różnych obszarów. Ponadto procesy edukacyjne przenoszone są coraz częściej do wnętrza firm, które tworzą swoje wewnętrzne programy szkoleń i rozwoju pracowników. I wreszcie – co zauważają pracownicy szkół – w mniejszych ośrodkach miejskich sytuacja ekonomiczna mieszkańców (pochodna poziomu zarobków) jest relatywnie gorsza, jednak bariera ta dotyczy głównie obszaru studiów podyplomowych:

Dzisiaj mamy wszyscy świadomość, że uczymy się przez całe życie. I chyba już niewiele jest takich osób, takich, które w życiu coś chcą zrealizować, które myślą sobie, że zakończą tę edukację na jakimś tam etapie. Bardziej bym chyba patrzyła na uwarunkowania rynku, na którym funkcjonujemy. (...) Problem, jaki jest to jest problem środków finansowych. Jestem o tym przekonana. Chociażby studia podyplomowe, (...) one nabrały większego zainteresowania



w momencie, kiedy się pojawiły środki w urzędzie pracy na kursy i szkolenia, czyli ludzie po prostu znaleźli źródło finansowania. Ja jestem przekonana o tym, że potrzeby są ogromne. Tylko zaspokojenie tych potrzeb jest warunkowane tą barierą finansową.

Warto na koniec zwrócić uwagę na uwarunkowania systemowe, które mają kluczowy wpływ na funkcjonowanie uczelni. Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym może oddalić od uczelni zawodowych groźbę tzw. *academic drift* i „neutralizacji” ich właściwego charakteru (wprowadzenie typologii uczelni oraz odmienne zasady finansowania i oceny). Z drugiej jednak strony, może pociągnąć za sobą wiele zmian, związanych np. z reorganizacją kluczowych obszarów działalności uczelni. Koncentracja na procesach adaptacyjnych, przy obecnym, niewielkim znaczeniu kształcenia podyplomowego, może wpłynąć na marginalizację tego obszaru i niską motywację do rozwoju innych form, w tym krótkich cykli na poziomie 5. Jednak świadomość potencjału, jaki tkwi w krótkich formach kształcenia i możliwości, jakie otwierają się przed szkołami, może, nawet w tym trudnym okresie, skutecznie odsunąć tę groźbę:

To jest, w mojej prywatnej opinii, rynek, który będzie w perspektywie 10 lat, dekady, mocno się rozwijał. To jest to, co może być w przyszłości między 25% a 35% działalności uczelni. Kursy dokształcające, czyli edukacja poza systemem szkolnictwa wyższego w ramach kursów i szkoleń, plus studia podyplomowe w ramach szkolnictwa wyższego.

### Podsumowanie

Dokonany w tekście przegląd uwarunkowań dotyczących szkolnictwa zawodowego może stanowić punkt wyjścia do refleksji nad rolą, jaką w najbliższych latach mogą odegrać Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w rozwoju różnych form kształcenia całościowego. Wydaje się, że w ciągu dwóch ostatnich dekad uczelnie te trwale wpisały się w system szkolnictwa wyższego i – ze względu na swoją specyfikę – stanowią jego istotny element. W dobie niżu demograficznego, którego konsekwencje dotyczą również PWSZ, warto wykorzystać potencjał(y) uczelni zawodowych na nowym polu, które otwiera Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. Należy przy tym pamiętać, że podejmowanie decyzji strategicznych wiąże się z koniecznością rzetelnej odpowiedzi na wiele pytań. Z tego względu dalsza specjalizacja w kształceniu zawodowym czy otwarcie na nowe grupy odbiorców powinno być poprzedzone każdorazowo odrębną, pogłębioną analizą jednostki. Bez odwołania do teraźniejszości (jacy, jako organizacja, jesteśmy? jakim wpływom podlegamy?) trudno sformułować realne cele na przyszłość (jacy chcemy być? jakie cele sobie wyznaczamy?), a także zaplanować efektywną i skuteczną ścieżkę ich realizacji (co zrobić, aby zrealizować cele? w jaki sposób w zaplanowanych procesach wykorzystać otoczenie dla wsparcia silnych stron organizacji i zminimalizowania słabych?).

### Literatura:

- Antonowicz, D. i Gorlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 r.* Warszawa: Instytut Rozwoju Kapitału Intelektualnego im. Sokratesa.
- Askarkyzy, S., Toibayev, A., Algozhaeva, N., Rimantas, Z., Iskakova, G. i Arynova, A. 2016. Result-Oriented Management: the Experience of Kazakhstani Universities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 701–708.

- Barometr Zawodów 2018. Raport podsumowujący badanie w Polsce*. 2017. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- Błądowski, P. 2013. Aktywność zawodowa osób w starszym wieku. W: Kielkowska M. (red.), *Rynek Pracy wobec zmian demograficznych. Zeszyty demograficzne* (s. 52–63). Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Cevher, E. i Yüksel, H. 2015. In Regards to Higher Education Strategy, Assessment of Educational Activities in Public Universities: The Case of Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 237–256.
- Chmielecka, E. i Trawińska-Konador, K. (red.). 2014. *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Chmielecka, E. i Matuszczak, K. (red.). 2015. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Chmielecka, E. i Kraśniewska, N. (red.). 2016. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Chmielecka, E. i Kraśniewska, N. (red.). 2017. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Czapiński, J. i Panek, T. 2014. *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej oraz Centrum Zasobów Ludzkich.
- Fumasoli, T. i Lepori, B. 2011. Patterns of strategies in Swiss higher education institutions. *Higher Education*, 61, 157–178.
- Górniak, J. (red.). 2015. *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań. Na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*. Warszawa-Kraków: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Hladchenko, M. 2014. SWOT analysis as the first stage of the process of strategic management of the European Higher Education Institutions. *Euromentor Journal*, 5(1), 47–65.
- Kyvik, S. 2004. Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher education in Europe*, 29(3), 393–409.
- Kowalska, E. 2013. *Zmiana w szkolnictwie wyższym: studium przypadków*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Młodzik, E. 2015. Założenia koncepcji New Public Management. W: *Zeszyty Naukowe. Współczesne Problemy Ekonomiczne*, 11, 185–193.
- Lane, J.-E. 2000. *New Public Management. An Introduction*. London: Rutledge.
- Lifelong learning statistics*. 2011, 2016. Eurostat. Pobrano z: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Lifelong\\_learning,\\_2011\\_and\\_2016\\_\(%C2%B9\)\\_\(%25\\_of\\_the\\_population\\_aged\\_25\\_to\\_64\\_participating\\_in\\_education\\_and\\_training\)\\_YB17.png#filelinks](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Lifelong_learning,_2011_and_2016_(%C2%B9)_(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training)_YB17.png#filelinks)
- Porter, M. E. 1980. *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. New York: The Free Press.
- Proces Boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie*. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe. 2009. Leuven/Louvain-la-Neuve.
- Rybkowski, R. i Kędzierski, M. 2017. *Zawodówki: reaktywacja. Rola wyższych szkół zawodowych w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski. Raport*. Kraków: Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego.
- Seeber, M. 2016. Non-university higher education. W: J. C. Shin, P. Teixeira (red.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Dordrecht: Springer.
- Sinclair, J. i Croom, P. 2017. How to create a successful international recruitment plan. *International Educator*, July/August, 38–41.
- Study on higher Vocational Education and Training in the EU, Final Report*. 2016. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Szkoły Wyższe i ich finanse w 2016 roku*. 2017. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Tannhäuser, A. i Grdošić, M. 2016. *Professional Higher Education in Europe. Characteristics, Practice examples and National differences*. Knowledge Innovation Centre on behalf of EURASHE.
- Teichler, U. 2008. Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56, 349–379.
- Teichler, U. 2008. The end of alternatives to universities or new opportunities? W: J. S. Tylor, *Non-university higher education in Europe*. Springer.

*Ustawa z dn. 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych. Dz.U. 1997, poz. 590.*

*Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dn. 20 lipca 2018 r. Dz.U. 2018 poz. 1668.*

Witte, J., van der Wende, M. i Huisman, J. 2008. Blurring boundaries: how the Bologna process changes the relationship between university and non-university higher education in Germany, the Netherlands and France. *Studies in Higher Education*, 33(3), 217–231.

Wójcicka, M. 2001. Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(18), 7–23.

[www.kwalifikacje.gov.pl](http://www.kwalifikacje.gov.pl), [www.kwalifikacje.edu.pl](http://www.kwalifikacje.edu.pl)

Ziewiec-Skokowska, G., Stęchły, W., Danowska-Florczyk, E., Marszałek, A. i Sławiński, S. 2017. *Przypisywanie poziomu PRK do kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

### **State Vocational Higher Education Schools as future centres of lifelong education? Analysis of the potential**

State Vocational Higher Education Schools have been part of the Polish higher education system for over two decades. The Law on Higher Education and Science (2018) established new possibilities for this part of the educational sector: short cycle programmes at level 5 of the Polish Qualifications Framework. Taking into consideration the social benefits of implementing short cycle programmes, it is worth investigating the extent to which State Vocational Higher Education Schools are ready to take advantage of this opportunity and broaden their offer to adult learners. This paper uses the SWOT analysis to present the potential of these schools in developing various forms of adult education.

KEYWORDS: adult education, lifelong learning, short cycle programmes, vocational higher education schools.

# Żeglarstwo morskie w oczach młodzieży – wyobrażenia, obawy i oczekiwania

MIŁOSZ WAWRZYNIEC ROMANIUK\*

JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA\*\*

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Artykuł prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży szkolnej w wieku od 12 do 19 lat dotyczących wyobrażeń o pełnomorskim rejsie żaglowcem. Celem badań było poznanie, czy młodzież chciałaby wziąć udział w rejsie żaglowcem szkolnym, jakie motywatory, obawy i bariery są formułowane przez młodzież oraz jakie są jej oczekiwania w stosunku do takiego rejsu. Udział w badaniu wzięło 88 uczniów ze szkół niemających tradycji morskich oraz 61 uczestników rejsów Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego zorganizowanej na żaglowcu STS Pogoria. Respondenci udzielali odpowiedzi w formie pisemnej. Z narracji współczesnej młodzieży wynika, że pomimo zagrożeń związanych z negatywnymi wzorcami i ograniczeniami w postaci zamyłowania do wygody oraz niechęci do wychodzenia ze swojej strefy komfortu, postrzega ona rejs jako pełen możliwości rozwoju i traktuje go jako wyzwanie, które jest warte podjęcia. Co ciekawe, dziewczęta prezentują większą odwagę w przekraczaniu własnych granic niż chłopcy.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika przygody, wychowanie morskie, żeglarstwo.

## Wprowadzenie

Wyobrażenia o przygodach mają różne wymiary. Są one przekazywane w trakcie procesu transferu kulturowego (Romaniuk i Łukasiewicz-Wieleba, 2020). To przygoda wnosi do życia elementy ryzyka i pełni życia, co wzmacnia chęć mierzenia się z przeciwnościami i przewycięzania ich. Jednakże łatwiej jest myśleć i marzyć o przygodzie, oglądając dokonania innych ludzi w bezpiecznym miejscu i znajdując się wewnątrz własnej strefy komfortu, niż faktycznie zmierzyć się z trudnościami i stanąć w szranki z niebezpieczeństwem.

W edukacji przygoda ma także swoje miejsce. W literaturze przedmiotu wyróżnia się pojęcia „pedagogika przygody” (Miles i Priest, 1990) oraz „pedagogika przeżyć” (Michl i Kozieł, 2011). Jak zauważa jednak Ewa Palamer-Kabacińska (2012), określeń tych, bliskoznacznych, jest dużo więcej. Szczególnym jest określenie *outdoor education*, w którym zawiera się edukacja przygodowa (*adventure education*) i środowiskowa (*environmental education*). W obrębie tych nurtów analizowane będą podjęte badania.

\*E-mail: mromaniuk@aps.edu.pl

\*\*E-mail: jlukasiewicz@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1009-8940

ORCID: 0000-0003-2215-1208

© Instytut Badań Edukacyjnych

Uznawany za twórcę pedagogiki przeżyć, Kurt Hahn (1958) uważał, że świat jest dotknięty społecznymi chorobami, które zagrażają rozwojowi. Czynniki, które autor uznaje za przyczyniające się do upadku współczesnego człowieka to:

- spadek sprawności i aktywności fizycznej ze względu na powszechne wykorzystywanie środków lokomocji;
- brak inicjatywy i spontaniczności, odrzucenie „ducha przygody”, przyjęcie roli pasywnego obserwatora – jest to efektem powszechności współczesnych mediów;
- upadek wyobraźni i wspomnień będący skutkiem osamotnienia, odosobnienia, lecz także niepokoju i strachu przed tymi zjawiskami;
- brak staranności i dokładności wynikający z coraz mniejszego znaczenia rzemiosła i poszukiwania rozwiązań szybkich i łatwych;
- upadek samodyscypliny i wyrzeczenia związany z bogaceniem się i łatwym dostępem do używek;
- brak troskliwości, miłosierdzia i współczucia, uwarunkowany indywidualizmem i egoizmem życia społecznego (Knoll, 2011).

Co ważne, zdaniem Hahna, upadek ten dotyczy przede wszystkim młodzieży i ma katastroficzny wpływ na ich rozwój. O ile w okresie dzieciństwa ludzie są naturalnie chronieni poprzez pragnienie aktywności fizycznej, potrzebę eksploracji i marzenia o przygodach, to w okresie dojrzewania tracą swoje pasje i pragnienia, narażani są na ciągły niepokój i niezadowolenie, co z czasem przekształca ich w sceptyków, cyników i osoby apatyczne (Knoll, 2011). Dlatego celem Kurta Hahna było utrzymanie w okresie dorastania tych cech, które są charakterystyczne dla dzieciństwa, a także sprawienie, by młodzi ludzie poznali swoje mocne strony i odkrywali swoje pasje, by doświadczali zarówno triumfu, jak i porażki, rozwijali wyobraźnię, wzmacniali swoją siłę moralną. Realizował to poprzez prowadzenie własnej szkoły z internatem w Salem w Badenii. Wprowadzał tam zasady, które miały na celu umożliwienie młodzieży odkrywania siebie oraz przeżywania zarówno sukcesów, jak i porażek, stwarzanie okazji do budowania wspólnoty i rezygnacji z egoizmu, dawanie czasu na przemyślenia, ćwiczenie wyobraźni, zdolności antycypacji i planowania oraz wychowanie do aktywności fizycznej (Hahn, 1958). Sposobami, które miały przeciwdziałać wymienionym wyżej zagrożeniom, były cztery elementy, które powinny mieć swoje miejsce w codziennym życiu młodego człowieka:

- ćwiczenia fizyczne i powstrzymywanie się od używek;
- ekspedycje: spacer, podróże i inne wyczerpujące zajęcia, podczas których młodzież może doświadczać emocji i przeżywać przygody;
- udział w projektach, które zwiększają kompetencje poznawcze;
- zaangażowanie dla innych, odpowiedzialność za innych, doświadczanie uczucia, że jest się potrzebnym.

Te komponenty współistnieją i wzmacniają się wzajemnie w efekcie synergii. Siła fizyczna i możliwości intelektualne są wzmacniane, np. poprzez wyprawy, na których obecna jest aktywność, pasja i przygoda. Rejsy na statkach żaglowych spełniają kryteria takiej wyprawy: wymagają od uczestników wzmoczonej aktywności fizycznej, gdyż od niej zależy bezpieczeństwo własne i innych członków załogi. Sprawność fizyczna łączy się z dbałością o zdrowie, w tym powstrzymanie się od używek. Wiele działań podczas rejsu skierowanych jest na poznawanie i rozumienie świata, a także kształtuje odpowiedzialność za własne czyny oraz za życie innych uczestników rejsu.

Wielkie znaczenie w koncepcji Kurta Hanha ma praca z emocjami, których oddziaływanie może zmienić opinie, nawyki, uprzedzenia i przyzwyczajenia. Jego zdaniem emocje są podstawą uczenia się, budowania doświadczeń, a także zmiany postaw. Emocje przyczyniają się do pracy nad realizacją własnych celów. Jak zauważa Michael Knoll, koncepcja ta odwołuje się do głębokich, przejmujących doświadczeń, bez których ludzie nie stawiają celów, nie mają motywacji, ignorują zasady moralne. Sednem takich doświadczeń może być praca i służba społeczna, bezinteresowne działania na rzecz innych ludzi oraz pomoc im (Knoll, 2011). Odwołując się do tego aspektu koncepcji Hanha w kontekście rejsów na statkach żaglowych, można dostrzec znaczenie tego miejsca dla przeżywania emocji i tworzenia głębokich doświadczeń, opierających się na współpracy i bezinteresownym działaniu na rzecz załogi.

Edukacja przygodowa opiera się na wykształceniu potrzeby przeżywania przygody i stymulowaniu przygodą, m.in. poprzez stawianie wyzwań. Sytuacje problemowe, z którymi muszą zmierzyć się uczniowie pozwalają im na poznanie własnych ograniczeń fizycznych i psychicznych, lecz także uczą, jak sobie z nimi radzić i jak przesuwać granice własnych możliwości. Ważne w tym jest nawiązywanie i budowanie relacji z innymi oraz kształtowanie własnej osobowości (Palamer-Kabacińska, 2012).

Żeglarstwo może być elementem zarówno edukacji przygodowej, jak i pedagogiki przeżyć. Pedagogika przeżyć ma na celu promowanie indywidualnego wzrostu i rozwoju jednostki poprzez celowe planowanie i wdrażanie procesów edukacyjnych, które w pewien sposób uwzględniają ryzyko (Miles i Priest, 1990).

Jak dostrzegali Kurt Hahn, żeglarstwo sprzyja wzmocnieniu kondycji fizycznej, entuzjazmu, ducha zespołu, przedsiębiorczości, ale też uczy wrażliwości na naturę (Allison i Veevers, 2011). Również współczesne badania ukazują, że żeglarstwo pozytywnie wpływa na kształtowanie się młodzieży: podnosi jej poczucie własnej wartości (Romaniuk, 2020b) i sprawność pracy w grupie, buduje pozytywne doświadczenia związane z życiem społecznym i nawiązywaniem przyjaźni (Leśny, 2012). Rośnie liczba inicjatyw wykorzystujących żeglarstwo do wychowania młodzieży (Romaniuk, 2016). W chwili obecnej na trzech polskich żaglowcach (STS Pogoria, STS Fryderyk Chopin i STS Generał Zaruski) są cyklicznie prowadzone Szkoły pod Żaglami. Ponadto dużym i dosyć sprawnie działającym ośrodkiem jest Centrum Wychowania Morskiego ZHP, z którym związany jest żaglowiec Zawisza Czarny.

### **Cel, problemy i metoda badawcza**

Celem badań było poznanie, jakie są wyobrażenia młodzieży uczącej się na różnych etapach edukacyjnych o rejsie żaglowcem i morskiej podróży. Cel ten wpisuje się w problematykę wychowania morskiego (Romaniuk, 2020c).

Realizując postawiony cel poznawczy, sformułowano pytania badawcze o treści:

- W jaki sposób młodzież wyobraża sobie podróż żaglowcem?
- Jakie czynniki sprawiają, że młodzi ludzie chcieliby wziąć udział w takim rejsie?
- Jakie obawy towarzyszą ich wyobrażeniom o rejsie żaglowcem?
- Jakie są oczekiwania wobec rejsu morskiego młodzieży, która zdecydowała się na udział w takiej przygodzie?
- Czy są różnice w wyobrażeniach i oczekiwaniach wobec podróży wśród chłopców i dziewcząt?
- Czy są różnice w wyobrażeniach i oczekiwaniach wobec podróży wśród uczniów w różnym wieku?

W badaniach zastosowano technikę projekcyjną<sup>1</sup>, która pozwoliła na pobudzenie wyobraźni badanej młodzieży. Technika ta polega na sformułowaniu polecenia, umożliwiającego uczniom swobodną wypowiedź pisemną na temat rejsu żaglowcem<sup>2</sup>. Uczniów młodszych uczęszczających do szkoły podstawowej i gimnazjum, poproszono o pisemną wypowiedź według podanej instrukcji „Wyobraź sobie, że będziesz miał/a możliwość popłynięcia na dwumiesięczny rejs żaglowcem. Napisz, jakie nadzieje, wyzwania i obawy budzi w Tobie taka przygoda. Czy gdybyś rzeczywiście mógł/mogła popłynąć, skorzystał/skorzystałabyś z takiej okazji? Dlaczego?”. Uczniowie mieli na wykonanie zadania godzinę lekcyjną. Pozostawiono im swobodę w wyborze formy wypowiedzi. Uczniowie starsi, uczący się w technikum, mieli napisać rozprawkę, której tytuł brzmiał „Czym byłaby dla mnie podróż morską? Wyzwaniem czy przygodą?”. Temat ten był doprecyzowany ustnie, wskazano, że wypowiedź ma dotyczyć rejsu żaglowcem oraz należy uwzględnić długi czas spędzony na morzu. Nauczyciel zadał napisanie pracy pod pretekstem ćwiczenia wypowiedzi pisemnych przed egzaminem maturalnym. Odmienność w formule zadania podyktowana była koniecznością odpowiedniego zmotywowania uczniów technikum do wykonania pracy ponadobowiązkowej.

Dodatkowo, aby poszerzyć zakres badań, o opinie poproszono uczniów mających faktycznie wziąć udział, po raz pierwszy w życiu, w dwumiesięcznym, pełnomorskim rejsie żaglowcem. Uczestników Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego z lat 2015 i 2016, poproszono o krótką odpowiedź na pytanie „Czego oczekujesz od rejsu?”. Uczniowie odpowiadali na pytanie pisemnie, przed wejściem na pokład żaglowca STS Pogoria, czyli jeszcze przed rozpoczęciem rejsu.

### Charakterystyka badanej grupy

W badaniu wzięli udział uczniowie klas szóstych ze szkoły podstawowej i uczniowie z oddziałów gimnazjalnych z jednego z małych miast w województwie lubelskim, a także uczniowie jednego z warszawskich techników. Dobór szkoły do badań był celowy – wybrano placówki oddalone od morza i jezior, bez tradycji żeglarskich. Badania skierowano do uczniów z klas kończących dany etap edukacyjny na poziomie podstawowym i gimnazjalnym:

- 33 uczniów klas szóstych: 16 chłopców i 17 dziewcząt w wieku od 12 do 13 lat (średnia wieku: 12,6);
- 17 uczniów ostatniej klasy gimnazjum (trzeciej): 10 dziewcząt i 7 chłopców w wieku od 15 do 17 lat (średnia wieku: 15,8);
- 38 uczniów klas 1-3 technikum: 19 dziewcząt i 9 chłopców, w wieku od 16 do 19 lat (średnia wieku: 17,76);

<sup>1</sup> Techniki projekcyjne pozwalają na analizę wypowiedzi, osądów, wytworów, sposobu postrzegania faktów i sytuacji. Są to metody pozwalające na dotarcie do wewnętrznego świata osoby. Jadwiga Izdebska uznaje, że w czasie stosowania metody projekcyjnej „osoba badana reaguje zgodnie ze swoimi ukrytymi, ale także jawnymi potrzebami, pragnieniami. (...) Metody projekcyjne pozwalają poznać, jak osoba badana postrzega świat, stosunek do samej siebie, innych osób, otaczającej rzeczywistości” (Izdebska, 2008, s. 89). Metoda ta pozwala osobie badanej na indywidualną interpretację otrzymanej instrukcji, dzięki czemu uruchamiają się procesy projekcji, „czyli nadawania własnych indywidualnych znaczeń niejasnym do końca sytuacjom, bodźcom” (Izdebska, 2008, s. 90). Techniki projekcyjne wywodzą się z psychologii, jednak wykorzystywane są również w badaniach pedagogicznych.

<sup>2</sup> Najbardziej popularne są technika niedokończonego zdania oraz niedokończonego opowiadania. W przypadku prezentowanych badań uznano, że bardziej przejrzyste będzie sformułowanie polecenia, które w klarowny sposób przekaze uczniom, iż mają napisać opowiadanie. Decyzja ta była uzasadniona faktem, że ta część badań została zrealizowana w klasie szkolnej. Stąd sformułowano polecenie analogicznie do zadań, z którymi uczniowie spotykają się często w swojej edukacji polonistycznej.

- 32 uczestników rejsu z 2015 roku: 16 dziewcząt i 16 chłopców w wieku od 14 do 16 lat (średnia wieku: 15);
- 29 uczestników rejsu z 2016 roku: 15 dziewcząt i 14 chłopców w wieku 15 lat.

W badaniu osób biorących udział w rejsie Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego wzięło udział 61 uczniów. Próbę badawczą rejsu z 2015 roku stanowiła cała załoga szkolna żaglowca STS Pogoria, to jest piętnastoletni uczestnicy Szkoły Pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego; 16 chłopców i 16 dziewcząt w dwóch równych (16-osobowych) grupach narodowych: polskiej i rosyjskiej. Grupa polska to szesnastoro zwycięzców konkursu finałowego, w którym brało udział ponad 80 kandydatów i kandydatek z całego kraju. Grupa rosyjska w całości pochodziła z Rzewa w obwodzie twerskim. Całą załogę rejsu z 2016 roku stanowili Polacy. Składało się na nią 15 dziewcząt i 14 chłopców w wieku piętnastu lat. Aby wziąć udział w rejsie musieli wykazać się pracą jako wolontariusz realizowaną w wymiarze kilku miesięcy, a następnie przejść kwalifikacje sportowe sprawdzające sprawność fizyczną. Do zadań należał bieg na 400 m, pływanie na 50 m oraz podciąganie się na drążku (co najmniej 3 razy). Dodatkowo, konieczne było zdanie testu z języka angielskiego. Finałiści uczestniczyli w rejsie bez ponoszenia jego kosztów.

### Wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej

W trakcie analizy wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej okazało się, że zadanie zostało zrozumiane na różne sposoby. Trzy osoby napisały opowiadania, wczuwając się w rolę podróżnika. Nadały opowiadaniu tytuł („Rejs”, „Pechowy rejs”, „Wymarzony rejs”) i przyjęły w narracji pierwszą osobę liczby pojedynczej. Tylko jedna z dziewcząt starała się odpowiedzieć na postawione pytania, opisując wymyślone przygody, włączając w nie swoich przyjaciół, a także akcenty codziennego życia. Dwie dziewczęta napisały swobodne opowiadanie na temat rejsu. W tych wypowiedziach widać, że jedna z badanych myli pojęcia, nie wie, czym wyróżnia się żaglowiec, włącza inne skojarzenia z wodą i sportami wodnymi (wiosłowanie), posługuje się stereotypem wilka morskiego („stary człowiek z wąsem”).

W dwóch przypadkach uczniowie (chłopcy) nie napisali nic, oprócz swojego wieku i płci. Pozostali uczniowie ściśle zastosowali się do wskazówek, odpowiadając na postawione pytania. Znacznie dłuższe teksty napisały dziewczęta.

W dalszej kolejności przyjrano się, czy badani uczniowie wyrażali chęć uczestniczenia w rejsie na statku żaglowym. Odpowiadając na pytania, czterech uczniów (dwie dziewczęta i dwóch chłopców) nie dało jednoznacznej odpowiedzi na pytanie „Czy chciałbyś popłynąć w rejs żaglowcem?”. Odpowiedzi pozytywnej udzieliło 14 dziewcząt i pięciu chłopców, zaś jedna z dziewcząt oraz dziewięciu chłopców zdecydowanie nie chcieliby wzięć udziału w rejsie.

Odnosząc się do części polecenia, by uczniowie wskazali, jakie nadzieje i wyzwania wiążą się z wyobrażonym rejsiem, badani, którzy chcieliby popłynąć na rejs, wymieniali związane z takim wydarzeniem oczekiwania, szanse i możliwości (w sumie 55 wypowiedzi, badani wskazywali od 0 do 8 różnych czynników), które skategoryzowano następująco:

- podjęcie nowego wyzwania, radzenia sobie w nowej sytuacji, przetrwania w trudnych warunkach;
- możliwość przeżycia czegoś dobrego, przeżycia przygody;
- nabycie nowego doświadczenia (nowe zajęcia, spanie w kajucie, wspinanie się na maszt, zobaczenie dookoła siebie tylko wody, możliwość stanięcia za sterem);



- nabycie nowych umiejętności (pływanie, przygotowywanie morskich potraw, łowienie ryb, nauka języków obcych);
- możliwość poznania nowych ludzi, nawiązania przyjaźni, spotkania kapitana;
- możliwość odwiedzenia nowych miejsc lub lepsze poznanie miejsc już znanych; poznanie nowych kultur i ich obyczajów;
- możliwość prowadzenia obserwacji i doświadczania zwyczajów żeglarskich, zwierząt morskich, krajobrazów;
- możliwość dobrej zabawy, gier, odpoczynku;
- doświadczanie pozytywnych uczuć, budowanie wspomnień.

Najczęściej badani wskazywali na możliwość poznania nowych miejsc (7 wskazań), poznanie nowych ludzi oraz odpoczynku (po 5 wskazań), zdobycia nowych doświadczeń oraz podziwiania krajobrazów (po 4 wskazania). W wypowiedziach uczniów dominuje wyobrażenie rejsu jako miejsca spotkań i rekreacji, a nie aktywności i przygody. Być może uwarunkowane medialnym przekazem współczesnych podróży, w których ideałem jest turysta „*all inclusive*”, który wszystko otrzymuje w pakiecie, a nie podróżnik – zdobywca, który musi włożyć wysiłek w poznawanie świata.

Oceniając swoje szanse wytrwania na rejsie wiele osób pisało, że poradziłyby sobie i że wierzą, że sprostają takiemu wyzwaniu, zaś gdyby nie skorzystali z takiej okazji, żałowałyby tego w przyszłości. Argumentem przemawiającym za uczestnictwem w rejsie jest między innymi to, że ktoś lubi wodę i morze, uprawia sporty wodne, interesują go podróże oraz chce przeżywać przygody, a także nie precyzuje w swoich wypowiedziach poważniejszych obaw, ani nie boi się choroby morskiej. Korzystna jest także pozytywna samoocena związana z relacjami międzyludzkimi („świetnie się bawię w towarzystwie znajomych mi ludzi, więc myślę, że wytrzymałabym”). Rejs przez wiele osób jest traktowany jako wyjątkowa okazja: „każdy by z tego skorzystał i nie porzucił takiej wspaniałej szansy”. Jako uzasadnienie podjęcia możliwości skorzystania z rejsu uczniowie podawali, że „można przeżyć wszystko, co dobre”. Pomimo obaw, chęć poznania i przeżycia nowych doświadczeń i przygód sprawia, że większa część dzieci zdecydowanie pozytywnie wyobraża sobie swoje doświadczenia związane z ewentualnym uczestnictwem w rejsie. Rejs jest nazywany „niesamowitą przygodą”, pojawiają się deklaracje o możliwie pełnym wykorzystaniu takiego czasu. Jedna z dziewcząt wręcz stwierdza, że „wszyscy młodzi ludzie powinni popłynąć i dać przykład innym”.

Dziewczęta częściej zwracają uwagę na społeczne aspekty rejsu:

- możliwość przeżycia tego doświadczenia z obecnymi przyjaciółmi,
- poznanie nowych osób,
- wymianę kontaktów,
- nawiązanie nowych przyjaźni.

Wypowiedzi uczniów przeanalizowano także pod kątem obaw, które mogłyby im towarzyszyć przy podejmowaniu decyzji o rejsie żaglowcem. Na ten temat uzyskano w sumie 26 wypowiedzi (badani wskazywali od 0 do 4 swoich obaw). Uczniowie wymienili:

- zjawiska atmosferyczne związane z wodą (burze, sztormy, fale),
- możliwość zatonięcia statku („statek może skończyć jak Titanic”) lub jego uszkodzenia,
- chorobę morską,
- zgubienie się,
- rozłąkę z rodziną i z przyjaciółmi na długi czas,
- brak możliwości korzystania z mediów (telefonu, gier komputerowych),

- brak wcześniejszych doświadczeń związanych z żeglowaniem,
- konieczność wczesnego wstawania („gdybym nie wstała, to mogłoby mnie wiele ominąć”),
- obawę przed spadnięciem z koi na kołyszącym się statku.

Najwięcej obaw (6 wskazań) budziła w uczniach możliwość zatonięcia statku, w dalszej kolejności zjawiska atmosferyczne i rozłąka z rodziną (po 4 wskazania) oraz choroba morska (3 wskazania). Uwidacznia się tu dominacja obaw przez zjawiskami, wobec których młody człowiek jest bezradny oraz potrzeby wyrażanej w posiadaniu w pobliżu oparcia w bliskich osobach.

Zwiększaniu poczucia bezpieczeństwa służy ujawnione przez wiele osób pragnienie, by podróżować z rodziną lub przyjaciółmi (chłopcy z kolegami).

Te osoby, które zdecydowanie nie chciałyby płynąć w rejs żaglowcem (tu przeważają chłopcy) uważają, że czas można spędzić lepiej i ciekawiej w domu, niż na morzu. To oznacza, że wolą grać w piłkę, jeździć na rowerze, grać na komputerze, spotykać się ze znajomymi, wyjechać z rodziną w góry lub polecieć na wczasy samolotem, zaś rejs postrzegany jest przez nich jako nudny i monotony. Obawę i niechęć do rejsu budzi także strach przed burzami i deszczem oraz możliwość zatonięcia statku, a nawet wyobrażenie sobie konieczności spożywania potraw, na które miałyby się składać owoce morza. Problemem jest także rozstanie z rodziną oraz przekonanie, że rodzina martwiłaby się o dziecko. W kilku wypowiedziach pojawia się także lęk przed spadnięciem z koi na kołyszącym się statku oraz związanych z tym możliwych kontuzji, niechęć do niewygody oraz niechęć (a nawet nienawiść) do samych statków. W jednej wypowiedzi pojawiło się stwierdzenie warunkowe: „gdyby sztormy i burze nie istniały, to z chęcią popłynąłbym na taki rejs”. Trudność uczniowie dostrzegają także w doborze terminu takiego rejsu (np. chcieliby płynąć w wakacje).

Wynik ten jest zaskakujący w kontekście stereotypowego myślenia o chłopcach jako tych, którzy lubią wyzwania i przygody, zaś o dziewczętach jako tych, które szukają bezpieczeństwa.

### Wypowiedzi uczniów gimnazjum

Wypowiedzi tej grupy młodzieży są dojrzsze i obszerniejsze objętościowo. Analogicznie do poprzedniej grupy, znacząco bardziej wyczerpujące wypowiedzi budowały dziewczęta.

Rozstrzygając, czy chcieliby wziąć udział w rejsie żaglowcem, 15 uczniów gimnazjum potwierdziło taką chęć, zaś dwóch – wyraziło brak zainteresowania taką formą aktywności.

Wskazując czynniki, które przemawiają za uczestnictwem w pełnomorskim rejsie (w sumie 67 wskazań; badani wskazywali od 0 do 11 różnych czynników), uczniowie wymieniali:

- możliwość podjęcia wyzwań, sprawdzenia siebie i swoich możliwości;
- nowe doświadczenia (doświadczenie bycia na morzu, kontakt z żywiołem, zobaczenie jak żyje się na statku, zobaczenie zwierząt morskich, pływanie z delfinami, przymierzenie stroju marynarskiego);
- przeżycie przygody;
- poznawanie opowieści i historii morskich;
- nauczenie się nowych umiejętności (obsługa żaglowca, znajomość piosenek i zwyczajów żeglarskich);
- kształtowanie charakteru (cierpliwość, pokora, walka ze stresem i lękami, pokonywanie strachu przed wodą, radzenie sobie z chorobą morską);
- poznanie nowych ludzi, szczególnie tych mówiących w innym języku, z innych kręgów kulturowych i o odmiennych obyczajach, nawiązanie nowych przyjaźni, a nawet zdobycie

cie „żeglarskiej rodziny”, czyli osób, z którymi się przeżyło wspaniałe przygody i trudne chwile oraz rozumiejących specyfikę żeglowania, lecz także konieczność współpracy z innymi;

- zwiedzenie nowych miejsc, poznawanie kuchni regionalnej;
- oderwanie się od rzeczywistości („od wielu spraw można się odciąć, o wielu rzeczach zapomnieć, może nawet rozpocząć nowe życie”);
- budowanie własnych wspomnień i opowieści;
- czas na rozmyślanie o sobie i na rozważania dotyczące swojego życia, środowisko sprzyjające autorefleksji i wartościowaniu życia, poznawanie siebie i budowanie swojej tożsamości;
- pielęgnowanie własnych pasji żeglarskich.

Najwięcej wskazań dotyczyło nowych doświadczeń (8 wskazań), przeżycia przygody (7 wskazań), możliwości zwiedzania (6 wskazań), poznania nowych ludzi, osób z innych kultur oraz nowych miejsc (po 5 wskazań). W porównaniu z młodszymi uczniami gimnazjaliści dostrzegali w większym stopniu szanse na przeżycia i doświadczenia.

Jako argument przemawiający za uczestniczeniem w rejsie badani uznają

- zamiłowanie do podróży,
- brak choroby morskiej,
- doświadczenia harcerskie, które budują odporność,
- zamiłowanie do ryzyka,
- łatwość kontaktu z innymi osobami,
- radzenie sobie w nowych sytuacjach.

Jedna z dziewcząt pisząc o tym, że kilka razy była nad morzem, wyraża swoją refleksję następująco: „zawsze ciekawiło mnie, jak to jest spędzić na morzu tyle czasu, nie mając praktycznie kontaktu ze światem, tylko z tymi, którzy są na pokładzie, gdzie wokół otacza cię bezkresna woda”. W tych wypowiedziach rejs jest postrzegany jako szansa, z której warto skorzystać, bo może się już nie powtórzyć.

Jako znaczące można potraktować przesłanie jednej z dziewcząt, która pisze: „Myślę, że większości ludzi taka wyprawa zrobiłaby dobrze, w ciągłym zabieganiu i nieustającym braku czasu na cokolwiek łatwo o niecierpliwość czy brak pokory. Morze uczy i otwiera nas na zupełnie inną rzeczywistość”. Są to doświadczenia, które można wykorzystać w dalszym życiu.

Do obaw formułowanych przez respondentów (w sumie 33 wypowiedzi; respondenci wskazywali od 0 do 6 różnych obaw) można zaliczyć konieczność wyrzeczeń, np. rezygnacji na jakiś czas z nauki lub odpoczynku wakacyjnego. Dla niektórych problemem jest także wyobrażenie o diecie, na którą skazane są osoby na żaglowcu. Ważnym problemem jest lęk przed katastrofą (np. gdy statek osiadł na mieliznie) lub zatonięciem statku (przez analogię do Titanica), a także przed samą pogodą: sztormem, wiatrem, falami. Obawę budzi także długotrwałe przebywanie na morzu i rozłąka z rodziną. W jednej wypowiedzi pojawia się także lęk przed współczesnym piractwem, wzmocniony przez doniesienia medialne. Brak umiejętności pływania oraz strach przed chorobą morską również wiążą się z obawami. Wyrzeczeniem jest także pozostawienie na lądzie osobistej elektroniki (komputera), odłączenie się od stałego dostępu do mediów społecznościowych (obawa przed niebyciem na bieżąco) i gier komputerowych, a także konieczność bycia samodzielnym.

Najwięcej obaw budzi pogoda (6 wskazań), możliwość zatonięcia lub katastrofy statku (4 wskazania) oraz rozstania z rodziną i przyjaciółmi (3 wskazania) – są to obawy analogiczne do tych, które wyrażali młodszy uczniowie.

Osoby, które nie wyobrażają sobie uczestnictwa w pełnomorskim rejsie żaglowcem, pisały o tym, że nie lubią takiej formy spędzania czasu, wolą być na lądzie, obawiają się morza i pogody na nim. Lęk budziła także konieczność bycia odpowiedzialnym za coś, postępowania racjonalnie, a poza tym „trzeba liczyć się z katastrofą”.

W jednej z wypowiedzi pojawiła się refleksja o tym, że rejs nie jest aktywnością odpowiednią dla wszystkich, gdyż wymaga on przygotowania: „nie każda osoba podjęłaby się takiego wyzwania”.

Chociaż pojawiają się głosy, że rejs wiąże się z odpoczynkiem, w wielu wypowiedziach widać świadomość, że uczniowie dostrzegają konieczność wysiłku, pracy i posiadania obowiązków. Stąd też pojawia się refleksja, że w ciągu roku szkolnego taki rejs niósłby ze sobą konieczność nadrobienia zaległości w nauce, zaś w wakacje oznaczałby brak możliwości odpoczynku po dziesięciu miesiącach intensywnej pracy w trakcie roku szkolnego.

### Wypowiedzi uczniów technikum

Wypowiedzi tej grupy młodzieży są bardziej refleksyjne, co być może spowodowała narzucona forma wypowiedzi.

Oceniając swoją gotowość do wypłynięcia w rejs żaglowcem, cztery dziewczęta zdecydowanie zadeklarowały, że nie byłyby zainteresowane rejssem po morzu, zaś z wypowiedzi dwóch chłopców nie wynika jasne ustosunkowanie się do pytania. Pozostali uczniowie (32 osoby) stwierdzili, że chcieliby wypłynąć na morze, uznając to za interesującą przygodę.

Większość uczniów pisała o swoich wyobrażeniach w sposób bezpośredni. Troje uczniów napisało opowiadania o wyobrażonej podróży, zaś w tekście zawarli opisy swoich obaw i nadziei związanych z taką przygodą.

Uczniowie, pisząc o swoich wyobrażeniach związanych z morzem, wyszczególnili wiele pozytywów morskiej podróży (od 0 do 10; w sumie 159), które skategoryzowano następująco:

- możliwość oderwania się od codzienności, ucieczki od rzeczywistości, zapomnienia o problemach, przeżycie zmiany;
- cieszenie się życiem, chwilą obecną; nabranie siły i motywacji do życia, realizacje celów i marzeń; docenienie własnej rodziny i życia;
- poznawanie siebie, swoich emocji, poznanie prawdy o sobie podczas zmagania z naturą;
- przeżywanie nowych doświadczeń, podróżowanie w nieznaną, odkrywanie nowych miejsc;
- nabywanie umiejętności żeglarskich, nurkowania, łowienia ryb, pracy na statku;
- poznawanie morskich opowieści;
- bycie bliżej natury, zmierzenie się z żywiołem morza, poznanie życia na morzu, oglądanie zwierząt i roślin morskich;
- zwiedzanie, podziwianie krajobrazów, poznawanie nowych miejsc i kultur;
- zaspokajanie ciekawości dotyczącej świata, ludzi, miejsc;
- poznanie nowych ludzi, zdobycie nowych przyjaciół, na których można liczyć – sprawdzonych w trudnych warunkach;
- kształtowanie charakteru: cierpliwość, odwaga, panowanie nad emocjami, empatia, dojrzałość, odpowiedzialność za siebie i za innych, zaradność, wytrwałość, panowanie nad brawurą, odporność na stres i odpowiednie zachowanie się w zderzeniu z naturą, budowanie siły psychicznej, walka z własnymi obawami, fobiami;
- nauka pracy w zespole, dogadywania się z osobami, z którymi płynie, lepsze poznanie

i zrozumienie ludzi ze względu na przebywanie na małej przestrzeni;

- budowanie wspomnień, które mogą być utrwalone na zdjęciach, filmach i pokazane rodzinie i przyjaciołom.

Najwięcej wskazań dotyczyło nowych doświadczeń (14), przybliżenie do natury, poznawanie nowych kultur (po 12 wskazań), możliwość oderwania się od codzienności, podziwianie krajobrazów oraz zwiedzanie (po 10 wskazań), a także poznawanie nowych ludzi (9), nowe przeżycia i przeżywanie przygód (po 8 wskazań). Tym, co sprzyja pozytywnemu argumentowaniu za tym, aby wziąć udział w wyprawie jest: brak choroby morskiej, ciekawość świata, odwaga, atrakcyjność rejonu, w którym będzie realizowana podróż, możliwość pracowania w czasie rejsu.

Możliwość uczestnictwa w pełnomorskim rejsie żaglowcem jest nazywana „przygodą życia”, „fascynującym przeżyciem”, „spełnieniem marzeń”, ale jest dla uczniów także wyzwaniem. Za jego podjęciem przemawiają przekonania wyrażane słowami: „życie jest krótkie i trzeba z niego korzystać”; „podróże kształcą”; „podróż byłaby dla mnie fascynującą przygodą, z której zaczerpnęłabym lekcje, jakich nie udzieli żadna szkoła”.

Rejs jest, zdaniem wielu badanych, inspiracją do tego, by oderwać się od rzeczywistości, zastanowić nad sobą, swoim życiem i posiadaną hierarchią wartości, by zmienić siebie, lecz także docenić własne życie. Jedna z dziewcząt tak o tym pisze: „nie ważne gdzie podróżujemy i na jak długo, ważne abyśmy zrozumieli sens naszej podróży, poznali siebie samych i docenili to, co innym może nie być dane”. Inna badana uważa, że: „praca na statku uczy odpowiedzialności za bezpieczeństwo własne oraz innych. Myślę, że wróciłabym z takiej podróży silniejsza oraz bogatsza o nowe doświadczenia, pełna nowych wrażeń, a życie na łódce okazałoby się łatwe i przyjemne, jak nigdy dotąd”.

W wypowiedzi jednego z chłopców pojawia się refleksja dotycząca jego rzeczywistych możliwości, które sformułował poprzez pytanie: „brak możliwości wycofania się na stały ląd i możliwości zakończenia w każdej chwili tej czasami dla niedoświadczonego żeglarza nierównej walki to naprawdę wielkie wyzwanie. Czy potrafiłbym to wytrzymać, czy strach przed wysoką, spienioną falą pozwoliłby mi przetrwać sztorm?”.

W opisach niektórych uczniów pojawia się tęsknota za podróżą w nieznanne, chęć przeżywania przygód i potrzeba odkrywania: „to uczucie, kiedy płyniemy w nieznanne, ponieważ nigdy nie wiadomo, co na nas czyha, jest fantastyczne”. W jednej z wypowiedzi autorka pisze o tym, że rozbicie statku przy bezludnej wyspie dałoby możliwość wczucia się w rolę Robinsona Cruzoa i obcowanie z przyrodą. Dodaje jednak, że faktyczne niebezpieczeństwo jest niewielkie, gdyż przy obecnej technice sygnał wzywania pomocy może być nadany z każdego miejsca na świecie.

Jednocześnie są osoby, które zauważają, że nawet, jeżeli oni lubią żeglować, to „nie każdy umiałby sobie poradzić na wodzie z obowiązkami, chorobą morską, brakiem wi-fi i telefonu, brakiem znajomych, sklepów...”. „Nie każdy człowiek byłby w stanie zostawić dom, rodzinę, przyjaciół i wyruszyć w podróż”. Ponadto, jak uważa jedna z badanych, „większość osób, w czasach technologii tak zaawansowanej jak teraz, woli obejrzeć takie rzeczy w telewizji czy na telefonie, nie chcą zmagać się ze sztormami, wiatrem i morzem...”.

Analizując wątek dotyczący obaw związanych z rejsem żaglowcem, badani wypisali wiele czynników, które uznali za trudne, zniechęcające (od 0 do 7; w sumie 57). Jako te najważniejsze uczniowie wymieniali:

- chorobę morską,
- brak możliwości korzystania z mediów (telefonu, tabletu, smartfonu) i bycia na bieżąco,
- niekorzystną pogodę, w tym burze, fale, silny wiatr,

- możliwość katastrofy (poprzez skojarzenie z zatonięciem statku Titanic),
- obawę przed wodą,
- brak umiejętności pływania,
- obawę przed popadnięciem w szaleństwo na skutek zbyt długiego przebywania na statku,
- tęsknotę za lądem, za rodziną i przyjaciółmi,
- niechęć do przebywania w jednym miejscu zbyt długo,
- niechęć do poświęcenia własnego wolnego czasu na „niepewne” doświadczenie,
- obawę przed przebywaniem przez długi czas na małej powierzchni z obcymi ludźmi,
- brak komfortu, monotonię, znużenie, zmęczenie i nudę związaną z długotrwałym przebywaniem w tym samym miejscu,
- poczucie bezradności i brak poczucia bezpieczeństwa,
- brak umiejętności, które są potrzebne na morzu.

Najwięcej wskazań związanych z obawami przed rejsem dotyczyło choroby morskiej oraz nieprzewidywalności pogody (po 8 wskazań), rozstania z bliskimi (6 wskazań) oraz lęku przed nieznanymi wydarzeniami (5 wskazań).

Analizując szczegółowo wypowiedzi uczniów, widoczne jest, że zniechęcają ich potencjalne koszty oraz wizja samotnego rejsu po morzu. Negatywnie na postrzeganie rejsu wpływają także wcześniejsze doświadczenia w tym zakresie (np. przeżycie burzy lub dużej fali na statku). Te przeżycia sprawiają, że osoby te dystansują się do pragnienia przeżycia przygody, mając w pamięci złe samopoczucie w trakcie choroby morskiej, strach przed sztormem albo nawet nudę. Jak o tym pisze jedna z respondentek: „ciągłe kołysanie utrudniało czytanie książek, słaby zasięg praktycznie uniemożliwił kontakt ze znajomymi, a jeżeli chodzi o podziwianie widoków, to dookoła była tylko woda”. Pisząc o swoich obawach i trudnościach, w szczególności o chorobie morskiej i strachu przed katastrofą, jedna z dziewcząt wskazuje, że jej trudności naraziłyby na niebezpieczeństwo i dyskomfort także inne osoby, które brałyby udział w rejsie.

Są osoby, które warunkowały decyzję o rejsie ograniczeniem czasu na morzu (np. do jednego miesiąca czy nawet tylko do 3 dni) lub obecnością rodziny i przyjaciół. Jedna z osób zaproponowała, aby sprawdzić siebie i swoją odporność w krótkim rejsie i dopiero po nim podejmować decyzje o dłuższych wyprawach.

W analizowanych wypowiedziach widoczna jest próba racjonalnego argumentowania za lub przeciwko udziałowi w wyobrażonym rejsie. W badanej grupie wielokrotnie pojawia się refleksyjność, dotycząca traktowania rejsu jako przestrzeni do budowania własnej tożsamości, poznawania siebie w nowych warunkach, uczenia się nowych rzeczy o sobie, ludziach i świecie. Na tle wypowiedzi uczniów młodszych klas, wypowiedzi te są bardziej przemyślane, o wyższym poziomie autoanalizy i introspekcji.

### **Wypowiedzi uczestników rejsu Szkoły pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego**

Wypowiedzi uczniów mających wziąć udział w pełnomorskim rejsie żaglowcem były formułowane z perspektywy osób, które zdecydowały się na taką formę spędzania czasu i zapracowały na to.

Zdecydowana większość respondentów (83%) chciała, żeby rejs był dla nich niezapomnianą przygodą życia, dzięki której będą mieli „wspomnienia na całe życie”. Dzięki uczestnictwu w rejsie chcieli poznać nowych znajomych i nawiązać przyjaźnie na całe życie (54%), zobaczyć nowe, ciekawe miejsca i poznać inne kultury (64,5%). Wielu uczniów deklarowało różnorodne oczekiwania dotyczące wpływu rejsu na ich własny rozwój. Część z nich chciała skorzysta-

z długiego czasu przebywania na żaglowcu i nabyć kompetencji żeglarskich. Kolejni oczekiwali nowych przeżyć, chcieli zmierzyć się ze sztormem, nocną żegluga pod rozgwieżdżonym niebem czy po prostu „mieć frajdę z bycia i życia na pokładzie żaglowca”. Pragnęli doświadczeń, które pozwolą im zobaczyć różnorodność świata – miejsc, ludzi i kultur, których poznanie być może pomoże im odkryć nowe zainteresowania. Inni chcieli nabyć nowych umiejętności, niekoniecznie związanych z żeglarstwem, czy poprawić swój poziom znajomości języków obcych. Wielu uczniów oczekiwało, że rejs stanie się dla nich szkołą życia i że dzięki niemu staną się twardsi. W swoich wypowiedziach pisali, że pragną podejmować wyzwania i zmierzyć się z trudnościami oraz że chcą się zahartować i nabrać odporności. „Oczekuję, że morze nauczy mnie mierzyć się z samą sobą, gdy jest się śpiącym i źle się człowiek czuje. Trzeba być twardym.” „Chcę się sprawdzić.” „Chcę pokazać, że nie jestem taka słaba, na jaką wyglądam.” Uczniowie oczekiwali także, że rejs będzie dla nich szkołą charakteru, że pomoże ukształtować ich osobowość, że pozwoli im dojrzeć. Dziewczeta pisały „Mam nadzieję, że po rejsie będę bardziej odpowiedzialna i zaradna.” „(...) że będę samodzielna i odpowiedzialną kobietą”, „(...) że będę potrafiła wziąć odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale i za innych”. Uczniowie chcieli być traktowani poważnie, czyli jak młodzież stanowiąca załogę, a nie jak pasażerowie. „Oczekuję dojrzałego traktowania.” Jedynie u pojedynczych respondentów pojawiały się wypowiedzi sugerujące brak sprecyzowanych oczekiwań. „Co ma być, to będzie. ...” pisał jeden z respondentów, lecz zaraz dodawał „...a ja chcę zobaczyć, czy temu sprostim”.

### Podsumowanie i wnioski

Podjmując badania nad wyobrażeniami młodych ludzi o przygodzie, za którą można uznać rejs żaglowcem po morzu, poszukiwano odpowiedzi na pytania, jakie oczekiwania i niepokoje towarzyszą młodzieży na etapie daleko poprzedzającym decyzję o wyruszeniu w podróż morską oraz tuż przed wejściem na pokład. Decyzje o podjęciu wyzwań podróży różnicowych rodzą się z marzeń i wyobrażeń, lecz także z oczekiwań wobec siebie i swojego życia, posiadanych wartości czy wreszcie posiadanej samooceny. Podjęte badania pozwoliły na poznanie wyobrażeń uczącej się młodzieży na temat rejsu żaglowcem. Analizy wypowiedzi uczniów w trzech kategoriach wiekowych pokazały pewną uniwersalność tych wyobrażeń.

Wśród czynników zachęcających młodzież do uczestnictwa w rejsie pojawiają się motywacje poznawcze (poznawanie ludzi, miejsc, kultur, natury), emocjonalne (przeżycie przygody, przeżywanie bliskości z naturą, poszerzenie doświadczeń przyczyniających się do większej odporności emocjonalnej) oraz społeczne (nawiązywanie przyjaźni). W analizach tych czynników uwidoczniła się różnica związana z wiekiem badanej młodzieży. Młodszy uczniowie oczekują, że rejs w większym stopniu będzie miał wymiar rekreacyjny, zaś starsi, że będzie to emocjonująca przygoda budująca nowe doświadczenia. Zaskakujący okazał się fakt, że wypowiedzi znacząco różnicuje płeć badanych – dziewczęta okazały większą gotowość, by podejmować wyzwania, w większym stopniu dostrzegały pozytywne aspekty rejsu w porównaniu do chłopców. Wyrażane przez nich niepewności nie są w ich przekonaniu przeszkodą w podejmowaniu wyzwań. Z kolei chłopcy wyraźnie mówią o nudzie, z którą kojarzy im się rejs. Ich wypowiedzi budowane są na negowaniu sensu odbywania rejsu. Nie postrzegają go jako okazji do nabywania nowych doświadczeń, zaś ich obawy utwierdzają ich w słuszności takiej decyzji. Chłopcy argumentują przywołując inne aktywności, które lubią i które są dla nich ważniejsze.

Interesujące jest stwierdzenie, że hipotetyczne motywacje uczniów są podobne do wyobrażeń młodzieży, która zdecydowała się na udział w Szkole pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego.

Ci ostatni jednak wyróżniają się pragnieniem nabywania umiejętności żeglarskich oraz budowania w sobie odporności psychicznej. Decydując się na poświęcenie swojego czasu i energii, aby podjąć walkę o miejsce na pokładzie, mają sprecyzowane oczekiwania w stosunku do rejsu i jego wpływu na nich i ich dalsze życie. Liczą na to, że się rozwiną, wrócą dojrzałsi, mądrzejsi, że naberą wiele pozytywnych cech, podniosą swoje kompetencje społeczne. Oczekiwania uczniów mających wziąć udział w rejsie pokrywają się z wyobrażeniami ich rówieśników o tym, jak taki rejs wygląda i co może im przynieść.

Najważniejsze obawy, uznawane przez badanych uczniów za istotne przy podejmowaniu decyzji o rejsie, dotyczą przede wszystkim sytuacji, na które nie mają żadnego wpływu, tj. pogody, potencjalnej katastrofy statku oraz reakcji swojego ciała na rejs (choroby morskiej). Druga grupa istotnych czynników odnosi się do braku bliskich osób na rejsie. W przypadku młodszych uczniów jest to brak rodziny, w przypadku starszych to brak przyjaciół. Obawy opisywane przez respondentów są podobne w wyszczególnionych grupach wiekowych oraz ze względu na płeć badanych.

Współczesna młodzież funkcjonuje w rzeczywistości, którą toczą choroby społeczne. Negatywny wpływ mediów, bierność, zubożenie, brak chęci do działania, przyjęcie roli pasywnego obserwatora kształtują pokolenia młodych ludzi, którzy wolą spędzać czas, przeżywając wirtualne życie i wirtualne przygody. Zdaniem Józefa Kozińskiego człowiek podejmuje działania, gdyż dąży do realizacji określonych wartości (Koziński, 1980). Stąd bierność młodych ludzi, ich postawa nastawiona na bezpieczeństwo i komfort, wiąże się z preferowaniem wartości konsumpcyjnych, przynależnych kulturze postmodernistycznej.

Jak uważa Józef Koziński celem wychowania jest kształcenie emocji: intelektualnych, estetycznych, społecznych (Koziński, 1980). Aspekty te są uwzględniane w procesie wychowania morskiego na żaglowcu. Podczas rejsu uczestnicy zdobywają nową wiedzę, nabywają nowych umiejętności, są blisko natury – zmagają się z nią, podziwiają i przeżywają oraz podnoszą swoje kompetencje społeczne, m.in. tworząc relacje, utrzymując je i ucząc się pracy w grupie.

Dotychczas przeprowadzone przez innych naukowców badania wskazują, że uczestnicy programów wychowania morskiego wykazują istotne, pozytywne zmiany w funkcjonowaniu społecznym i kompetencjach społecznych, co jest efektem długotrwałym. Najczęstsze powody do wzięcia udziału w rejsie pełnomorskim to chęć przeżycia przygody, nawiązania nowych przyjaciół, odwiedzenie nowych miejsc oraz pokonanie swoich obaw i słabości. Pozytywne efekty wychowania morskiego nie są ograniczone narodowościowo. Najbardziej efektywne są programy postawione na wychowanie i edukację (Allison, McCulloch, McLaughlin, Edwards i Tett, 2007).

Ważnym ograniczeniem badanej młodzieży jest niechęć do zmian i nowych doświadczeń oraz decyzja o pozostawaniu w swojej strefie komfortu podyktowana obawami bądź zamiłowaniem do wygody. Wypowiedzi tych młodych ludzi świadczą o podatności na uleganie upadkowi, w rozumieniu Kurta Hanha, opisanemu wcześniej (Knoll, 2011). W niektórych wypowiedziach młodzieży widać, że nie czują oni pragnienia nowych doświadczeń. Wolą pozostać biernymi obserwatorami niż wykazać aktywność. Nie deklarują też potrzeby doskonalenia siebie. Ta tendencja jest wyraźniejsza wśród młodszych chłopców.

Poprzez wychowanie morskie można osiągnąć to, co postuluje Robert Baden-Powell, założyciel skautingu. Podkreśla on, że konieczne jest budzenie w młodzieży ducha przygody i pobudzanie do ryzyka, bo to kształtuje wybory i wpływa na osiągnięcia. Bez wyzwań młodzi ludzie będą wybierali drogę łatwiejszą, nie będą dążyli do samodoskonalenia, będą obawiali się porażki i zapadną w stagnację (Baden-Powell, 2007). W Polsce prekursorem wychowania morskiego był Mariusz Zaruski, który nie tylko opracował program szkolenia żeglarskiego



młodzieży, ale również przez żeglarstwo wychowywał młodzież w duchu patriotyzmu na ludzi odważnych, twardych i odpornych na trudy, ale jednocześnie wrażliwych, otwartych na nowe doświadczenia oraz ciekawych świata (Romaniuk, 2018). Na wychowanie morskie składa się nie tylko wychowanie fizyczne, ale także wychowanie intelektualne oraz wychowanie etyczno-moralne. Młodzież w trakcie rejsu uczy się między innymi dyscypliny, poszanowania własności, uczciwości, współpracy i odpowiedzialności (Pietkiewicz i Pietkiewicz, 2015).

Optymistycznym jest fakt, iż wśród badanych są osoby, które prezentują postawę aktywną. Są młodymi ludźmi otwartymi na nowe doświadczenia, posiadającymi marzenia i chcącymi je spełniać, poszukującymi wiedzy i doświadczeń, chcącymi poznawać inne kultury, pragnącymi nabywać nowych umiejętności, łaknącymi samoświadomości, myślącymi o wyzwaniach i mierzeniu się z nimi, gotowymi zainwestować we własny rozwój. Oto wspaniały, plastyczny materiał ludzki, którego ukształtowanie jest odpowiedzialnym zadaniem rodziców, nauczycieli, wychowawców. Potencjał tak myślącej młodzieży nie powinien być zmarnowany, ich marzenia nie powinny być pogrzebane. To z taką młodzieżą pracował Mariusz Zaruski, organizując pierwsze obozy i rejsy morskie (Romaniuk, 2018). Naprzeciw ich potrzebom wychodzi coraz większa oferta podmiotów organizujących rejsy morskie dla młodzieży, w trakcie których realizowane są nie tylko zajęcia lekcyjne z zakresu materiału szkolnego, ale także wiele zajęć dodatkowych, w trakcie których można nabyć umiejętności technicznych czy podnieść kompetencje społeczne. Pełnomorskie rejsy na pokładach żaglowców, w trakcie których realizowane jest wychowanie morskie wspomagają rozwój młodzieży w kluczowym dla niej okresie adolescencji. Młodzież po rejsie ma istotnie wyższy poziom samooceny (Romaniuk, 2020b) oraz poczucia własnej skuteczności (Romaniuk, 2020a). Uczestnicy deklarują rozwój w sferze społecznej, komunikacyjnej oraz emocjonalnej, co potwierdzają przeprowadzone obserwacje (Romaniuk, 2015). Młodzież podejmuje wyzwanie popłynięcia w rejs, walczy z trudnościami w jego trakcie i pokonuje własne słabości, co składa się na jej doświadczenia będące dla niej źródłem dumy z przetrwania oraz zadowolenia z siebie (Romaniuk, 2015). Efekty wychowania morskiego w postaci wysokiej samooceny, poczucia własnej skuteczności oraz poczucia przynależności są stałe i utrzymują się nawet rok po rejsie (Hunter i in., 2013). Mając tę świadomość, zarówno rodzice, jak i wychowawcy, powinni współpracować, by wspierać swoich podopiecznych w spełnianiu ich marzeń i ukierunkowaniu ich potencjału na zdobywanie sprawdzonej wiedzy, przydatnych umiejętności i wysokich kompetencji (Łukasiewicz-Wieleba, 2018).

Podsumowując przeprowadzone badania, można stwierdzić, że:

- Wyobrażenia o rejsie żaglowcem, w tym zarówno oczekiwania, jak i obawy, są uniwersalne dla badanej młodzieży. Być może wynika to z dostępu do filmów oraz literatury podróżniczej, które na kształt tych wyobrażeń wpływają.
- Młodszy respondenci opierają swoje oczekiwania wobec rejsu w większym stopniu na popularnym modelu turysty, który w czasie podróży ma zapewnione wszelkie wygody i nie są wobec niego stawiane żadne wymagania.
- Młodzież, która podjęła decyzję o uczestniczeniu w Szkole pod Żaglami ma bardziej dojrzałe oczekiwania wobec rejsu – pragnie doskonalić siebie: zarówno warsztatowo (chce nabywać umiejętności żeglarskich), jak i świadomie kształtować swoją osobowość.
- Dziewczęta mają większą gotowość i pragnienie przygody. Być może jest to jedynie deklaracyjne, lecz w porównaniu do wypowiedzi chłopców, dziewczęta jawią się jako odważne, refleksyjne i ufające swoim możliwościom.

Uzyskane wyniki stanowią istotny element pracy wychowawczej związanej z popularyzacją wśród młodzieży idei wychowania przez przygodę, a w szczególności wychowania morskiego.

## Literatura

- Allison, P. i Veevers, N. (2011). *Kurt Hahn: inspirational, visionary, outdoor and experiential educator*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Allison, P., McCulloch, K., McLaughlin, P., Edwards, V. i Tett, L. (2007). *The Characteristics and Value of the Sail Training Experience*. Edynburg: The University of Edinburgh.
- Baden-Powell, R. (2007). *Pokłosie „Wędrówki do sukcesu”. Jak wędrownik pokonuje życiowe pułapki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Text.
- Hahn, K. (1958). *Erziehung zur Verantwortung: Reden und Aufsätze*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hunter, J. A., Hayhurst, J., Kafka, S., Boyes, M., Ruffman, T., O'Brien, K. i Stringer, M. (2013). Elevated self esteem 12 months following a 10 day developmental voyage. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(9), 1956–1961.
- Izdebska, J. (2008). Wykorzystanie wytworów działalności dziecka w badaniach nad mediami elektronicznymi. *Neodidagmata*, 29/30, 87–91.
- Knoll, M. (2011). *Schulreform Through “Experimental Therapy”. Kurt Hahn – An Effacious Educator*. Eichstätt: Catholic University Eichstätt.
- Kozielecki, J. (1980). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: PIW.
- Leśny, A. (2012). Doświadczenia nauki i przygody na żaglowcach szkoleniowych. W: E. Palamer-Kabacińska i A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. (s. 55–62). Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Lukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Michl, W. i Kozieł, D. (2011). *Pedagogika przeżyć*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Miles, J. C. i Priest, S. (1990). *Adventure education*. State College, PA: Venture Publishing, Inc.
- Palamer-Kabacińska, E. (2012). Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych. W: E. Palamer-Kabacińska i A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. (s. 12–33). Warszawa: Fundacja Pracownia Nuki i Przygody.
- Pietkiewicz, I. i Pietkiewicz, A. (2015). Rola obrzędowości i tradycji morskich w wychowaniu młodzieży w Polsce przed i po 1989 r. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1, 83–96.
- Romaniuk, M. W. (2015). Człowiek w konfrontacji z żywiołem – sytuacje graniczne na morzu. W: S. Jaronska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne* (s. 360–368). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Romaniuk, M. W. (2015). Szkoła pod Żaglami a realizacja celów rozwojowych okresu adolescencji. W: M. J. Szymański i B. Przybyłski (red.), *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych* (s. 225–254). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Romaniuk, M. W. (2016). Wybrane projekty wychowania morskiego realizowane w Polsce. *Szkice Humanistyczne*, 1-2(39), 139–149.
- Romaniuk, M. W. (2018). Mariusz Zaruski jako prekursor wychowania morskiego w Polsce. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 574(9), 3–13.
- Romaniuk, M. W. (2020a). Nieprzeciętna młodzież a edukacja nieformalna w praktyce – poczucie własnej skuteczności młodych uczestników pełnomorskich rejsów a różne realizacje Szkoły pod Żaglami. W: B. Cieślęńska i E. Wiśniewska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w teorii i praktyce szkolnej* (s. 393–408). Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku.
- Romaniuk, M. W. (2020b). Samoocena młodych uczestników pełnomorskich rejsów a różne realizacje Szkoły pod Żaglami. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 65(2(256)), 177–189. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2020-2.10>
- Romaniuk, M. W. (2020c). Wychowanie morskie i jego miejsce wśród koncepcji pedagogicznych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 590(5), 3–16.
- Romaniuk, M. W. i Lukasiewicz-Wieleba, J. (2020). Pasja żeglarstwa jako element transferu międzypokoleniowego. *Kultura i Edukacja*, 1(127), 180–194.

### **Sailing the seas as perceived by youth – images, fears and expectations**

This paper presents the results of research conducted among school children and youth between 12 and 19 years of age on their perceptions about sailing the high seas on a tall ship. The aim of the research was to find out if young people would like to take part in a school sailing cruise, as well as the motivators, fears, barriers and expectations they have relating to this. The study participants were 88 students from schools without a tradition of maritime activities and 61 students from the Krzysztof Baranowski School Under Sails, organised on the STS Pogoria sailing ship. The respondents provided written answers. The narrative of modern youth shows that despite the risks associated with negative models and limitations in the form of being accustomed to conveniences and an unwillingness to leave their comfort zone, they perceive such a cruise as an opportunity for self-development and treat it as a challenge that is worth taking. Girls were found to be more courageous in going beyond their own limits than boys.

**KEYWORDS:** adventure education, sail training, sailing.

# Zastosowanie techniki eksternalizacji w systemowej terapii dziecka doświadczającego lęku<sup>1</sup>

ANNA GULCZYŃSKA\*

Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań, Polska

Głównym celem tego artykułu jest przedstawienie sposobu pracy w podejściu systemowym z wykorzystaniem techniki eksternalizacji. Technikę tę zastosowano w pracy z rodziną, w której dziecko doświadczyło zaburzeń lękowych. Artykuł ma dostarczyć zarówno teoretycznych informacji na temat ogólnych zasad prowadzenia rodzinnej terapii systemowej, jak i zaprezentować wskazówki, które pozwolą wykorzystać je w praktyce.

SŁOWA KLUCZOWE: eksternalizacja, pedagogika, psychologia, terapia systemowa, zaburzenia lękowe u dzieci.

## Wprowadzenie

Współczesny – ponowoczesny świat jest niejednorodny, zmienny i nieprzewidywalny, choć to, co wydaje się jego pewnym wspólnym mianownikiem, to dążenie do sukcesu, kariery, sławy i władzy. Jak pisze Zbyszko Melosik: „w kulturze współczesnej silnej i »konkurencyjnej« w swojej istocie orientacji na sukces w życiu osobistym i zawodowym towarzyszy upowszechnianie obsesyjnego marzenia wejścia w rolę gwiazdy czy celebryty. Marzenie to jest »nakręcane« przez niekończące się przypadki kreowania coraz to nowych i nowszych sezonowych czy wręcz jednorazowych gwiazd, gwiazdek, gwiazdeczek w toku korowodu programów telewizyjnych typu – nazwę to ironicznie – »taniec w obłokach«” (Melosik, 2013, s. 100). Dążenia takie, w określonej rzeczywistości społecznej, obarczone są piętnem zmęczenia, rezygnacji z ja, a czasami także chorób i zaburzeń psychicznych. Choć trudno ustalić, co jest jednoznaczną przyczyną, a co bezdyskusyjnym skutkiem, wzrost zachorowalności na choroby i zaburzenia psychiczne w ostatnich latach obserwuje się zarówno w grupie dorosłych, młodzieży, jak i dzieci. Fakt ten dotyka nie tylko same dzieci i ich rodziny, ale wpływa też na funkcjonowanie dzieci w szkole i ich relacje rówieśnicze, a także możliwość nauki. Najczęstszymi zaburzeniami diagnozowanymi w grupie dzieci są zaburzenia lękowe, nazywane też zaburzeniami internalizacyjnymi. Oznacza to, że pewne trudne stany emocjonalne

<sup>1</sup> Dziękuję panu Jerzemu Stanisławowi Jakubowskiemu za wszystkie inspiracje.

doświadczane przez jednostkę nie znajdują bezpośredniego ujścia w zachowaniu, ale są przeżywane bardziej w sposób bierny, a behawioralne wskaźniki to częściej wycofanie, zamknięcie niż ujawniane na zewnątrz zachowania agresywne czy przemocowe. Zatem ważnym jest, aby podczas działań terapeutycznych to, co dzieje się w wewnętrznym świecie dziecka, co zostało uwewnętrznione i zinternalizowane, wydobyć na zewnątrz, symbolicznie oddzielając chorobę czy trudność od dziecka jako osoby. Stąd ogromna rola semantyki i mówienia o: „dziecku z lękiem” albo „dziecku doświadczającym lęku”, bardziej niż „o dziecku lękowym”. Ów „zabieg językowy” oznacza, że dziecko doświadcza lęku lub zachowuje się w określony sposób w pewnych momentach, a nie, że takie jest. Pozwala to również dostrzec szerszy kontekst i wydobyć te momenty czy dłuższe okresy funkcjonowania, kiedy dziecko nie doświadcza lęku, zachowuje się w sposób dla niego zwyczajny czy, jak często mówią rodzice, „normalny”. Ta zmiana językowa – obecna przynajmniej w myśleniu – rodziców czy nauczycieli przyczynić może się do zauważenia tych wszystkich obszarów lub konkretnych sytuacji, w których nie ma lęku. Zaproponowany sposób myślenia i pracy wykorzystany może być w całości przez psychoterapeutów czy terapeutów lub w pewnych jego fragmentach – przez psychologów i pedagogów szkolnych, a także samych nauczycieli. W wersji przedstawionej poniżej można go stosować w poradniach lub ośrodkach socjoterapeutycznych, natomiast wykorzystując tylko samą technikę eksternalizacji – w szkołach oraz wszędzie tam, gdzie z racji ograniczeń systemu nie można prowadzić psychoterapii czy terapii. Eksternalizacja jest techniką, która pomaga „wydobyć na zewnątrz” ten fragment obaw dziecka, który został zinternalizowany w wyniku rozwoju zaburzeń lękowych. Pozwala ona oddzielić dziecko jako osobę od jego zachowania. Umożliwia wydobywanie zasobów dziecka i odkrycie, w jaki sposób dzięki stosowaniu znanych sobie zabiegów myślowych czy zachowań – jest w stanie pokonać lęk. Ten lęk nie jest nim, jest czymś/kimś, co można wydobyć na zewnątrz, a dzięki temu – dziecko może podjąć działania zmierzające do stoczenia bitwy nie przeciw sobie, ale przeciw zewnętrznemu obiektowi. Egzemplifikacją techniki eksternalizacji jest przedstawiony przypadek Tomka – chłopca doświadczającego lęku. W pierwszej kolejności opisana będzie specyfika zaburzeń lękowych występujących u dzieci, w następnej – znaczenie podjęcia rodzinnej terapii systemowej. Przedstawione zostaną także kolejne etapy pracy z rodziną z dzieckiem doświadczającym lęku z użyciem techniki eksternalizacji. Technika eksternalizacji może być również stosowana samodzielnie – jako określony sposób pomocny dziecku w radzeniu sobie z lękiem, pod warunkiem przyjęcia przez terapeutę czy nauczyciela adekwatnych – przedstawionych poniżej – sposobów myślenia o teorii, z której wynika dana technika. Nie można bowiem stosować procedur, jeśli nie zna się procesu.

### **Zaburzenia lękowe wśród dzieci – postacie kliniczne, etiologia**

Ustalenie precyzyjnych danych dotyczących skali rozpowszechniania jakiegoś zjawiska jest bardzo trudne. Owa trudność szczególnie uwidacznia się w przypadku chorób i zaburzeń psychicznych u dzieci. Stan taki wynika z kilku faktów. Choroby i zaburzenia psychiczne są traktowane nadal jako wstydlive, tym bardziej te, które występują u dzieci i młodzieży (Eaton, Ohan, Stritzke i Corrigan, 2016; Muris, 2015; Walters, 2018). W przypadku zaburzeń niepsychotycznych często trudno ustalić arbitralną linię, jakie zachowanie mieści się w granicach normy rozwojowej, a jakie jest już zaburzeniem czy chorobą. Liczba specjalistów zajmujących się pomocą dzieciom i młodzieży – zarówno w postaci psychologów i pedagogów szkolnych (Najwyższa Izba Kontroli, 2017), psychoterapeutów, jak i psychiatrów jest zbyt

mała w stosunku do potrzeb (Naczelna Izba Lekarska, 2019). Coraz powszechniejsze jest ukrywanie, szczególnie przez starsze dzieci i młodzież, swoich trudności przed dorosłymi i szukanie rozwiązań w Internecie lub wśród znajomych. Zaburzenia lękowe u dzieci często mają objawy somatyczne, stąd zdarza się, że pomoc terapeutyczna czy psychoterapeutyczna następuje po całej serii badań biochemicznych. Wbrew pierwszemu wrażeniu, nie jest to zła sytuacja, ponieważ zwiększa komfort pracy – zarówno rodziców, jak i terapeutów, stanowi ważną i zweryfikowaną badaniami informację: to dziecko jest somatycznie zdrowe, mimo że jego cierpienie często wiąże się z ciałem czy też z objawami pochodzącymi z ciała. Wybrane dane, które przytoczone będą poniżej, są jedynie pewną egzemplifikacją zjawiska, jakie stanowią zaburzenia lękowe u dzieci, ponieważ powstały w oparciu o zgłoszone – najczęściej w ramach pomocy psychiatrycznej – przypadki. Nie ma zatem pełnych danych mówiących o skali rozpowszechnienia zaburzeń lękowych w grupie dzieci, które nie zostały objęte pomocą. Zaburzenia lękowe znajdują się, zgodnie z propozycją Thomasa M. Achenbacha (Wolańczyk, 2002), w grupie zaburzeń internalizacyjnych, związanych z problemami osobowościowymi, zahamowaniem, lękiem, nadmierną kontrolą. Behawioralnymi wskaźnikami wysokiego poziomu zinternalizowania norm wewnętrznych może być przesadna ostrożność i znaczne podporządkowywanie się, trudności w relacjach interpersonalnych, postawa bierna. Pozbawia to dziecko dostępu do swoich mocnych stron, zasobów, ogranicza możliwość działania, a przez to – pozbawia sprawczości i odzyskania adekwatnego poczucia kontroli.

W statystycznych zestawieniach dotyczących zaburzeń lękowych u dzieci uwzględnia się podział na zaburzenia zgodnie z obowiązującą jeszcze w Polsce Międzynarodową Statystyczną Klasyfikacją Chorób i Problemów Zdrowotnych, rewizja 10, (ICD-10) oraz amerykańskim Diagnostycznym i Statystycznym Podręcznikiem Zaburzeń Psychiczych, rewizja 5, (DSM-5). Poniżej w Tabeli 1 przedstawiono zestawienie zaburzeń z obu systemów diagnostycznych.

Tabela 1

*Zestawienie porównawcze zaburzeń lękowych według ICD-10 i DSM-5*

ICD-10	DSM-5
Lęk przed separacją w dzieciństwie	Separacyjne zaburzenia lękowe
Uogólnione zaburzenia lękowe	Zaburzenia lękowe uogólnione
Lęk społeczny w dzieciństwie Fobia społeczna	Spółeczne zaburzenia lękowe (fobia społeczna)
Zaburzenia lękowe w postaci fobii w dzieciństwie Zaburzenia lękowe w postaci fobii	Fobia swoista
Zaburzenia lękowe z napadami lęku	Zaburzenia paniczne
Mutyzm selektywny	Mutyzm selektywny
Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne	Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne
Zaburzenia stresowe pourazowe	Pourazowe zaburzenia stresowe

Źródło: na podstawie Popek, (2017).

Zgodnie z danymi zebranymi przez Lidię Poppek (Poppek, 2004, 2017), wyniki badań epidemiologicznych prowadzonych w Stanach Zjednoczonych, w Nowej Zelandii i w Europie określają rozpowszechnienie zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży na 6-20%, co stawia je w grupie najczęściej występujących zaburzeń psychicznych w tej grupie. U dzieci poniżej 12. roku życia najrzadziej występuje lęk napadowy, najczęściej lęk separacyjny ze szczytem zachorowań między 7. a 9. r.ż. W grupie młodzieży najbardziej rozpowszechniony jest lęk społeczny (0,3-13,1% i z tendencją wzrostową wraz z wiekiem). Uogólnione zaburzenia lękowe rozpoczynają się między 8. a 9. rokiem życia z tendencją wzrostową wraz z wiekiem, a ich rozpowszechnienie ocenia się na 0,5-7,1%. Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne pojawiają się między 6-11. r.ż., a ich rozpowszechnienie szacuje się na 0,35-4%. Rozpowszechnienie mutyzmu selektywnego jest niskie, w populacji dzieci i młodzieży to 0,02%. Zgodnie z najnowszymi ustaleniami, występowanie zaburzeń lękowych u dzieci można przypisać w 30-40% uwarunkowaniom biologicznym (Hettema, Neale i Kendler, 2001; Koszycki, Taljaard, Bielajew, Gow i Bradwejn, 2019; Murray, Creswell i Cooper, 2009), jednak czynnikami spustowymi dla wystąpienia objawów są uwarunkowania środowiskowe. W poniższym tekście analizie zostaną poddane tylko czynniki rodzinne. Wiele badań wskazuje na wysoką zależność pomiędzy zaburzeniami lękowymi u dzieci a występowaniem ich w przeszłości lub w chwili obecnej u ich rodziców, inne akcentują specyficzny styl funkcjonowania rodzin, zaznaczając jednak dwustronną zależność: dziecko z zaburzeniami lękowymi – system rodziny. Stwierdzono również wzrost zaburzeń lękowych u rodziców, których dzieci cierpiały na zaburzenia lękowe w porównaniu z rodzicami dzieci rozwijającymi się w sposób normatywny. Wskaźnik zachorowań w ciągu całego życia wynosił u matek od 46% do 83%, a u ojców od 30% do 45% w grupie z dzieckiem z zaburzeniami lękowymi, w porównaniu z 15-38% u rodziców dzieci rozwijających się bez zaburzeń (Clefberg i Öst, 2016; Cooper, Fearn, Willetts, Seabrook i Parkinson, 2006; Hughes, Furr, Sood, Barmish i Kendall, 2009; Last, Hersen, Kazdin, Francis i Grubb, 1987).

Niezwykle interesujące, w kontekście prezentowanego poniżej podejścia terapeutycznego, są wyniki badań Liesbeth G. E. Telman (Telman, Van Steensel, Maric i Bögels, 2018) i współpracowników, które wskazały, że:

- dzieci z zaburzeniami lękowymi miały ponad dwa razy częściej rodziców z zaburzeniami lękowymi. Autorzy sugerują, że w badaniach dzieci posiadających zaburzenia lękowe powinno się uwzględnić transfer zaburzeń lękowych w rodzinie i przeszłe lub aktualne zaburzenia lękowe u rodziców,
- ci sami autorzy nie stwierdzili, aby rodzeństwo dzieci z zaburzeniami lękowymi było bardziej narażone na zaburzenia lękowe, co tłumaczy hipoteza indywidualnej podatności dziecka i wspomniane predyspozycje biologiczne,
- rodzice z zaburzeniami lękowymi mogli być w różny sposób podatni na lękowe zachowania swojego dziecka (na przykład doświadczanie dziecka jako bardzo bezbronnego), w związku z czym mogą traktować swoje dziecko inaczej niż inne dzieci, na przykład stosując nadmierną ochronę, co wzmacnia patomechanizm zaburzeń lękowych.

Separacyjne zaburzenia lękowe u matki są skorelowane z wysokim poziomem zaburzeń lękowych u dzieci, co więcej, wszyscy ojcowie dzieci z separacyjnymi zaburzeniami lękowymi mają sami owe separacyjne zaburzenia lękowe. Separacyjne zaburzenia lękowe są dość częste i wielu autorów sugeruje terapię rodzinną z uwagi na zaobserwowany

mechanizm społecznego dziedziczenia tego zaburzenia w rodzinie (Bögels i Perotti, 2011; Bögels i Phares, 2008; Knappe, Beesdo-Baum, Fehm, Lieb i Wittchen, 2012; Ma, Roberts, Winefield i Furber, 2015).

Zgodnie z danymi zebranymi przez cytowanych wcześniej Liesbeth G. E. Telman z zespołem (Telman i in., 2018), zaburzenia lękowe uogólnione występowały częściej u tych dzieci, których matki cierpiały na zaburzenia lękowe uogólnione. Co więcej, dzieci z zaburzeniami lękowymi uogólnionymi częściej miały matki z zaburzeniami lękowymi, a dzieci z zaburzeniami separacyjnymi częściej ojców z zaburzeniami lękowymi. Autorzy konkludują, że mechanizmy przenoszenia lęku z ojca na dziecko różnią się od mechanizmu przenoszenia z matki na dziecko i/lub że matki i ojcowie inaczej reagują na niepokój u dziecka. Dziecko z zaburzeniami lękowymi uogólnionymi wywołuje większy niepokój u matki, podczas gdy dziecko z zaburzeniami przywiązania wywołuje większy niepokój u ojca. Zaznaczają też dwukierunkowość związku pisząc, że być może ojcowie wykazują mniej ciepła, ponieważ ich dziecko jest niespokojne społecznie i/lub ich dziecko staje się bardziej niepewne społecznie w związku z czym ojcowie wykazują mniej ciepła i więcej odrzucenia. Z kolei, być może matki dzieci z uogólnionymi zaburzeniami lękowymi przekazują dzieciom swoje niespokojne myśli i zachowania specyficznymi i niespecyficznymi oddziaływaniami i/lub że matki dzieci z uogólnionymi zaburzeniami lękowymi czują się bardziej zaniepokojone, gdy ich dziecko martwi się i wyraża niepewność.

Tezę o wyższym poziomie i większej częstotliwości występowania zaburzeń lękowych u tych dzieci, których rodzice zmagają się z tymi zaburzeniami potwierdziło wiele badań i metaanaliz (Beidel i Turner, 1997; Drake i Ginsburg, 2011, 2012; Whaley, Pinto i Sigman, 1999). Stwierdzono też, że podwyższone objawy u dzieci wiązały się z takimi uwarunkowaniami rodzinnymi jak:

- wysoki poziom konfliktów w rodzinie (Bögels i Brechman-Toussaint, 2006; Van der Giesen, Colonnese i Bögels, 2019; Wood, McLeod, Sigman, Hwang i Chu, 2003).
- wzmożony nadzór rodzicielski i nadopiekuńczość (Barrett, 1998; Barrett, Dadds, Rapee i Ryan, 1996a; Ginsburg i Schlossberg, 2002; McLeod, Wood i Weisz, 2007).
- modelowanie zachowań lękowych oraz wzmacnianie zależności lub pozwalanie dziecku na uniknięcie sytuacji wywołujących lęk (Barrett, Dadds, Rapee i Ryan, 1996b; Borkovec, Alcaine i Behar, 2004).

### **Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny**

Początki terapii systemowej wiążą się z pracą z rodziną/rodzinami, stąd często błędnie terapię systemową uważa się za ekwiwalent terapii rodzinnej. Terapię rodzin można stosować we wszystkich głównych podejściach terapeutycznych (Goldenberg i Goldenberg, 2006), jednak najbardziej znane jest jej ujmowanie systemowe. Oznacza to, że u podstaw systemowej terapii rodzin leżą założenia teorii systemów, a nie fakt pracy z większą grupą osób (systemem rodzinnym). Terapia systemowa rozwijała się zarówno w okresie modernistycznym, jak i postmodernistycznym, a w obszarze jej zainteresowań były i są rodziny, pary, a także same jednostki. Najważniejszym jest jednak stosowanie systemowego myślenia i systemowej metodyki pracy podczas terapii w ujęciu systemowym.

Terapia systemowa zmieniała się i nadal się zmienia. Można zatem mówić o jej ewolucji (Chrzastowski i De Barbaro, 2011; Goldenberg i Goldenberg, 2006; Gulczyńska, 2020). W ramach podejścia systemowego coraz bardziej powszechne jest też odwoływanie się do



autorów i ich koncepcji, mających wspólne postmodernistyczne, w tym konstruktywistyczne postrzeganie świata i procesów w nim zachodzących. Należy tu wspomnieć szczególnie terapię narracyjną oraz podejście skoncentrowane na rozwiązaniach. Pewien transfer metod, technik i narzędzi jest możliwy, ponieważ wspomniane podejścia wywodzą się z tych samych podstaw filozoficznych czy też socjologicznych.

Terapeuta systemowy, pracujący z rodziną często wie, który z modeli pracy z rodziną, jest mu najbliższy i uważany przez niego za najbardziej pomocny. Poniżej przedstawiono zebrane, pewne ogólne zasady ważne w systemowej terapii rodzin (Cecchin, 1995; Chrzastkowski i De Barbaro, 2011; Corey, 2001; Deissler, 1998; Goldenberg i Goldenberg, 2006; Górniak, 2003; Ludewig, 2020; Jakubowski, 2012, 2013; Ludewig, 1995; Minuchin i Fishman, 1981; Namysłowska, 2000; Opoczyńska, 2007; Prochaska i Norcross, 2006; Selvini-Palazzoli, Boscolo, Cecchin i Prata, 1995; Tyjarska, 2006):

- a) rodzina to system emocjonalno-relacyjny (emocjonalny, ponieważ odnosi się do sił, które motywują system, a relacyjny, gdyż następują w nim procesy komunikacji, związane z wymianą interakcji i relacji w systemie),
- b) rodzina to system społeczny, składający się z powiązanych elementów, oddzielony od zewnętrznego kontekstu granicami,
- c) rodzina jako system jest czymś więcej niż sumą składających się nań elementów,
- d) rodzina składa się z podsystemów, mających hierarchiczną organizację (np. nadrzędny system rodziców – ustalających zasady funkcjonowania w rodzinie i ponoszących za to odpowiedzialność i podsystem dzieci), a także utworzonych w oparciu o jakiś – istotny w danym momencie – element (np. podsystem pasjonaci pływania w rodzinie, na który składać może się jeden rodzic i dziecko), zatem każdy członek rodziny może być elementem wielu podsystemów równocześnie, mających organizację wertykalną lub horyzontalną,
- e) rodzina jako system społeczny pozostaje w licznych i dynamicznych kontaktach z innymi systemami społecznymi, rodzaj owych interakcji zmienia się w zależności od etapu rozwoju rodziny i rodzaju zachodzących w niej zmian,
- f) rodzina – przechodząc przez kolejne etapy rozwoju rodziny i jej członków, dąży do zachowania pewnej, charakterystycznej dla tej rodziny, równowagi – homeostazy,
- g) rodzina sama decyduje, w jakie interakcje wchodzi z otoczeniem i na jakich zasadach, wynika to z potrzeby utrzymywania w rodzinie samoregulacji i zachowania stałości, pomimo zmian zewnętrznych,
- h) rodzina jest systemem autopoetycznym (samostwarzającym się, samoregenerującym się, wydzielonym z tła) oraz autoreferencyjnym (odnoszącym się do siebie, co oznacza pewne zamknięcie na zewnątrz),
- i) w rodzinach występują dwa główne sposoby reagowania na pojawiające się zmiany: morfostaza (korygująca odchylenie od norm, utrudniająca pojawianie się zmian, oparta o sprzężenie zwrotne ujemne) i morfogeneza (proces przyjmowania i uruchamiania zmian, oparty o sprzężenie zwrotne dodatnie),
- j) w zdrowych rodzinach następuje elastyczne dostosowywanie się do zmian – z zachowaniem ciągłości rodziny – czyli równoważenie procesów morfostazy i morfogenezy,
- k) rodziny rozwijają na swoje sposoby radzenie sobie z zaburzoną równowagą w rodzinie; mogą być one funkcjonalne lub niefunkcjonalne, czego przykładami są: konflikt między małżonkami, dysfunkcja jednego z członków rodziny, projekcja rodzinna czy też odcięcie emocjonalne jednego bądź kilku członków rodziny,

- l) im niższy poziom zróżnicowania pomiędzy jednostką a rodziną, tym wyższy poziom lęku w systemie rodzinnym. Owo „zróżnicowanie ja” to zdolność człowieka do rozgraniczania pomiędzy procesami intelektualnymi a emocjonalnymi oraz uniezależnienie od uczuć osób otaczających, zwłaszcza rodzin. Zazwyczaj u dzieci i młodzieży obserwuje się częściej fuzję (inaczej też nazywaną jako „stapianie się”), a zróżnicowanie jest na poziomie niższym,
- m) zaburzenie u jednego członka rodziny oznacza dysfunkcję całego systemu, ponieważ często system organizuje się wokół problemu,
- n) pracować należy z całym systemem, w tym przypadku z całą rodziną – nie tylko z pacjentem noszącym dany objaw, pamiętając jednocześnie, że system rozwiązań nie musi wynikać z systemu problemów,
- o) podejmując terapię indywidualną, ingeruje się w system rodzinny,
- p) wgląd nie jest potrzebny do zmiany, zmiana członka systemu rodzinnego uzależniona jest od zmiany systemu czy też kontekstu życia rodziny,
- q) procesy intrapsychiczne członków rodziny są produktem wzajemnych relacji,
- r) diagnoza relacji w rodzinie powstała w umyśle terapeuty, jest tylko jego konstruktem, nie jest więc obiektywna i niezależna; to, co myśli, jak odczuwa dana osoba jest jej prawdą i rzeczywistością, obiektywny świat nie istnieje,
- s) posiadanie wiedzy o danej jednostce chorobowej jest ważne, jednak nie może przysłonić człowieka, u którego występuje dane zaburzenie. Każdy doświadcza tego w swój sposób, dana osoba może zmienić opowieści o sobie, kiedy ustali nowy sposób widzenia choroby i nada jej nową perspektywę, stare sprawy stają się inne, niektóre znikają, a nowe się pojawiają,
- t) w psychoterapii/terapii systemowej nie zmienia się człowieka, ale pracuje się nad zmianą systemu pojmowania problemu i reguł obowiązujących w systemie,
- u) terapeuta/psychoterapeuta to specjalista od takiego prowadzenia rozmowy, aby dać klientowi/pacjentowi impulsy do przemyśleń, które zakłócą dotychczasowy sposób myślenia i odczuwania, w terapii systemowej ma miejsce pobudzenie systemu do nadania problemowi innego sensu,
- v) dekonstrukcja problemu dokonuje się poprzez zmianę sensu i rozwijanie nowej historii, tyle jest znaczeń, ile historii opowiedzianych, każdy człowiek nadaje znaczenia, różne w różnych momentach, warto je znać, a także zmieniać, poszerzać, przyglądać się, kiedy i jakie zazwyczaj się tworzą,
- w) w nowej historii, do której zachęca rodzinę terapeuta, znaczenie ma wydobywanie zasobów, znajdujących się w tej rodzinie oraz podejmowanie ryzyka zmian,
- x) terapeuta nie ma bezpośredniego wpływu na pacjenta/klienta – może czynić pewne propozycje i mieć nadzieję, że pobudzi to klienta do zmiany, działania dyrektywne są często nieskuteczne, można stworzyć jedynie pewne warunki do zmiany,
- y) terapeuta systemowy jest członkiem systemu, z którym pracuje, pozostając jednocześnie poza tym systemem,
- z) ważnymi składnikami umożliwiającymi efektywne prowadzenie spotkania jest zachowanie przez terapeutę postawy neutralności (wobec wartości, poglądów oraz rozwiązań klienta) oraz zaciekawienia (poszukiwanie alternatywnych punktów widzenia, będących bardziej użytecznymi dla klienta), a także pozycja niewiedzy (unikanie rad, „złoty recept”, klient jest ekspertem od swojego życia, terapeuta jest ekspertem od procesu terapii).

## Eksternalizacja – podstawy teoretyczne i przykład praktycznego zastosowania

Nawiązując bezpośrednio do tematu artykułu – bodźcem do zmiany w przypadku lęku jako zaburzenia interioryzacyjnego może być praca z zastosowaniem techniki eksternalizacji. Technika ta została zapożyczona z terapii narracyjnej i znajduje zastosowanie w terapii systemowej. Jej korzenie sięgają prac Michaela White'a (White, 1988) i Davida Epstona (Epston i White, 1992). Dzięki niej możliwym jest symboliczne „wyprowadzenie problemu na zewnątrz” osoby. Jak pisze Barbara Józefik (Józefik, 2003), to problem staje się problemem, a nie osoba czy też, jak konkludują Szymon Chrzastowski i Bogdan de Barbaro (Chrzastowski i De Barbaro, 2011, s. 128), eksternalizacja polega na „językowym umieszczeniu” problemu klienta na zewnątrz niego”. Umożliwia to doświadczenie problemu jako czegoś odrębnego od człowieka, dzięki czemu możliwym jest podjęcie w stosunku do tak umieszczonego problemu określonych działań. Jak piszą Sallyann Roth i David Epston (Roth i Epston, 1996a, s.149): „Eksternalizacja nie jest postrzegana jako operacja techniczna lub metoda. Jest to praktyka językowa, która pokazuje, zaprasza i przywołuje generatywne i pełne szacunku sposoby myślenia i przebywania z ludźmi, którzy starają się rozwinąć relacje, które woleliby mieć z problemami, które powodują u nich dyskomfort”.

Igor Rotberg (Rotberg, 2020, s. 212) stwierdza: „Kiedy rozmawia się o problemach w eksternalizujący sposób, wydają się one mniej trwałe i mniej ograniczające. Oddzielenie od problemów sprawia, że dla ludzi bardziej widoczne stają się własne umiejętności, zdolności, zainteresowania, kompetencje i cele. A im bardziej są one widoczne, tym bardziej stają się dostępne dla ich posiadaczy”. W przypadku pracy z młodzieżą „stosowanie terapii – opartej o postmodernistyczne założenia, z użyciem rozmów eksternalizujących – zapewnia nastolatkom to, co dla nich ważne – poczucie niezależności, możliwość decydowania, planowania własnego życia, przy uwzględnieniu ich dynamicznej interakcji z otaczającym kontekstem” (Gulczyńska, 2020).

Zastosowanie eksternalizacji w pracy z dziećmi stanowi, w pewnym sensie, naturalne dopasowanie do sposobu, w jaki dziecko kształtuje swoją tożsamość – poprzez próby i eksperymentowanie z nowymi tożsamościami oraz sposobem, w jaki się bawi. Praca z eksternalizacją z dzieckiem może stanowić jedną z zabaw w „udawanie”, choć jak pisze Vivian Paley (za: Freeman, Epston i Lobovits, 1997), słowo „udawanie” często wprowadza dorosłego w błąd, dla dziecka natomiast jest to jednak zgodne z jego etapem rozwojowym, a zastosowany zabieg językowy, pozwala odkryć tajemniczy świat jego myśli. Eksternalizacja jako technika pracy z dzieckiem stosowana jest nie tylko w terapii narracyjnej (Cattanach, 2006; Stiefel, Anson i Hinchcliffe, 2017), ale także terapii zabawą (Goodyear-Brown, 2010; Ullmann, 2016) czy terapii z użyciem metafory eksternalizacji (McGuinty, Armstrong i Carriere, 2013; McGuinty, Armstrong, Nelson i Sheeler, 2012), (*externalizing metaphors therapy* – EMT).

Zdaniem Alice Morgan (Morgan, 2011), podejmując pracę z użyciem eksternalizacji, opisać można zarówno działania podejmowane przez problem wobec klienta, jak i działania podejmowane przez klienta wobec problemu. Poniżej w Tabeli 2 przedstawiono przykłady takich działań dostosowane do grupy dzieci.

Tabela 2

Przykłady dwustronnych działań dziecko – problem

Działania podejmowane przez problem wobec dziecka	Działania podejmowane przez dziecko wobec problemu
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ co problem zazwyczaj robi,</li> <li>▪ sposoby, w jakie działa,</li> <li>▪ sztuczki, jakich używa problem,</li> <li>▪ jakie kłamstwa i oszustwa stosuje,</li> <li>▪ kogo lub co udaje,</li> <li>▪ jego cele, plany, zamiary, marzenia,</li> <li>▪ kumple i kumpele problemu,</li> <li>▪ wiedza tajemna, która jest w posiadaniu problemu,</li> <li>▪ myśli myślane przez problem,</li> <li>▪ odczucia doświadczane przez problem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sposoby odbierania władzy problemowi,</li> <li>▪ sprzeciwianie się wobec problemu,</li> <li>▪ walka z problemem,</li> <li>▪ ignorowanie problemu,</li> <li>▪ sztuczki w stosunku do problemu,</li> <li>▪ blokowanie problemu,</li> <li>▪ utrudnianie problemowi życia,</li> <li>▪ ośmieszanie problemu,</li> <li>▪ uczenie problemu dobrych manier,</li> <li>▪ obserwowanie problemu,</li> <li>▪ wysyłanie problemu na wakacje,</li> <li>▪ organizowanie problemowi innych zajęć.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Chrzęstowski i de Barbaro, 2011, s. 130; Morgan, 2000, s. 25–26 i 29–30.

Szymon Chrzęstowski i Bogdan de Barbaro (Chrzęstowski i De Barbaro, 2011) zachęcają, aby stosować eksternalizację ostrożnie, niemechanicznie, poznając cały kontekst, w którym dzieje się dany problem.

Na bazie opisanych powyżej teoretycznych założeń – terapii systemowej i techniki eksternalizacji, przedstawione zostanie praktyczne ich zastosowanie w pracy z dzieckiem doświadczającym lęku i jego rodzicami. Warto zaznaczyć, że nieco odmiennie, z uwagi na etap rozwojowy i specyfikę dynamiki zmian, pracuje się z adolescentami z zaburzeniami lękowymi (Gulczyńska, 2020).

### Opis przypadku

*Przypadek: Tomek, lat 9, jest w III klasie szkoły podstawowej. Jego rodzice są małżeństwem, matka pracuje w biurze, ojciec jest handlowcem. Początkowo chłopiec reagował silnym bólem brzucha, który zaczynał się w niedzielne popołudnie i trwał do wieczora. Czasami w związku z tym nie szedł w poniedziałek do szkoły, w domu zostawała z nim mama albo siostra matki ze swoim kilkumiesięcznym dzieckiem. Tomek został przebadany przez lekarza pediatrę, który wykluczył somatyczne podłoże choroby, zasugerował wizytę u psychologa. Rodzice na pierwsze spotkanie przyszli razem, zaniepokojeni stanem chłopca. Powiedzieli również, że po wizycie u pediatry Tomek przyznał, że boi się chodzić do szkoły. Była to dla nich sytuacja nowa, ponieważ uważali, że jest on odważnym chłopcem, lubianym przez kolegów i koleżanki, bez problemów z nauką. W pierwszej kolejności ustaliłam, jaki jest cel ich wizyty i na co mają w związku z nią nadzieję. Po sformułowaniu wstępnego celu, jakim było pozbycie się przez Tomka lęku, co dla*

nich oznaczać będzie większy komfort życia – zarówno indywidualnego, jak i w rodzinie, przeszłam do kolejnych etapów spotkania. Rodzice zdziwili się, kiedy powiedziałam, że ważne w tych spotkaniach będzie ich uczestnictwo, jednak szybko wyrazili zgodę. Zastrzeżenie dotyczyło tylko faktu, że ojciec Tomka często wyjeżdża i może zdarzyć się, że go nie będzie. Podczas pierwszego spotkania z rodzicami zebrałam dokładny wywiad dotyczący zdrowia dziecka, a także objawu. Pytałam o momenty, w których występuje lęk, w których go nie ma, jak zmieniło się ich życie, kiedy pojawiły się objawy, jak to sobie tłumaczą i czego ode mnie oczekują. Doceniłam ich wysiłek w radzeniu sobie z sytuacją oraz szybkie zareagowanie, następnie przedstawiłam ramowy układ spotkań. Na kolejną wizytę przyszli razem z Tomkiem, który był rozmowny i zainteresowany pomocą. Zdziwił się, że mam małpę za pomocnika, choć uznał, że jest ładna. Na następnych wizytach, po zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa i nawiązaniu dobrej relacji, zaczęłam pracować z użyciem eksternalizacji. Poznałam COŚ – zeksternalizowany lęk, które było zieloną, lepką plazmą z paszczą. COŚ zostało także przedstawione rodzicom. Na kolejnym spotkaniu Tomek opowiadał mi dużo więcej o COŚ, które okazało się przychodzić głównie w niedzielne popołudnie. Podczas rozmowy z samymi rodzicami uzyskałam podobne informacje – że COŚ przychodzi w niedzielne popołudnia, rzadziej w inne dni. Poprosiłam rodziców, aby jeszcze bardziej obserwowali, kiedy COŚ jest obecne, a kiedy go nie ma. Z Tomkiem – pracowałam w oparciu o figurki i rysunek, nad ustaleniem tego, jak to jest, kiedy COŚ się pojawia, kiedy jest w nim/na nim, kiedy jest go mniej, jakie działania podejmuje chłopiec, aby ono już sobie poszło. Rodzice Tomka po pewnym czasie pracy powiedzieli, że COŚ przychodzi częściej, kiedy oni więcej rozmawiają przy Tomku o swoich kłopotach w pracy, które głównie dotyczyły trudności ojca. Podzielili się spostrzeżeniem, że często odbywa się to przy niedzielnych śniadaniach, rzadziej w ciągu tygodnia. Sami zaproponowali ograniczenie tych rozmów. Tomek z kolei pracował nad tym, żeby wysyłać COŚ na komin fabryki, jak już się pojawi, a także opracował autorską sztuczkę: plan obrzucania COŚ papierem toaletowym, kiedy będzie do niego pełznąć, aby spowolnić jego prędkość. Zauważalna poprawa u chłopca nastąpiła po trzech miesiącach – co wyraził on poprzez możliwość rozmowy z moją małpą o sposobach radzenia sobie z COSIAMI jako master szef. Po tym wydarzeniu zaproponowałam jeszcze cztery spotkania w okresie co dwa tygodnie – w zależności od potrzeby – z samym Tomkiem albo wspólne z rodzicami oraz ostatecznie po miesiącu. Tomek na zakończenie spotkań terapeutycznych otrzymał ode mnie dyplom мастера, a rodzice zabrali go na pizzę. Chłopiec miał kilka nawrotów o lekkim natężeniu, jednak twierdził, że umie nad nimi panować, czuje się zdrowy i chodzi do szkoły.

### **Część I: Rozmowa z rodzicem/rodzicami, jedno-dwa spotkania**

Rodzic/rodzice zgłaszający dziecko do terapii czy psychoterapii znajdują się w trudnej sytuacji. Po pierwsze oznacza to, że z ich dzieckiem dzieje się coś niepokojącego, po drugie – oni sami nie byli w stanie poradzić sobie z daną kwestią i dotychczasowe sposoby radzenia sobie zawiodły. Po trzecie – czasami czują się za problem odpowiedzialni (niejako współwinni), z uwagi na ewentualne kryzysy rodzinne, po czwarte – boją się oceny terapeuty/psychoterapeuty, a także faktu, że będą musieli ujawnić jakieś sekrety rodzinne czy też informacje dotyczące ich życia. Często zdarza się też, że czują w stosunku do dziecka mającego problem, różnorodne emocje: od współczucia i troski, poprzez obojętność, a na złości kończąc. Dodatkowo rodzice zazwyczaj nie wiedzą, na czym polega terapeutyczna praca z dzieckiem – jak wygląda, ile trwa czy też, jakich rezultatów mogą się spodziewać. Rozmowa z rodzicem/rodzicami ma jeszcze jeden ważny atut – czyni ich współodpowiedzialnymi za dziecko uczęszczające na terapię, nie

czyniąc tym samym z dziecka indeksowanego pacjenta – delegowanego do choroby i naprawy. Modeluje również granice w rodzinie, z systemem rodziców jako nadrzędnym. Spotkania terapeutyczne są tylko pewnym małym fragmentem życia rodziny, trwają godzinę, odbywają się zazwyczaj w odstępach tygodniowych, pozostały czas dziecko przebywa w sytuacji pozagabinetowej, w kontekście domu rodzinnego, szkoły, zajęć sportowych i innych. Zatem niezwykle ważne jest to, aby utrzymywać zaangażowanie rodziców, czemu w późniejszym czasie służyć mają konsultacje wspólnie z dzieckiem lub w razie potrzeby z samymi rodzicami. Podczas pierwszego spotkania z rodzicami ważnym jest, aby:

- ustalić, co jest celem rodzica/rodziców, jeśli chodzi o terapię ich dziecka, na co mają nadzieję w związku z konsultacją u terapeuty/psychoterapeuty,
- zebrać dokładny wywiad dotyczący funkcjonowania tej rodziny (jak wygląda ich dzień, jak przedstawiają się relacje między członkami rodziny i systemami zewnętrznymi, jakie mają sposoby radzenia sobie z trudnościami),
- zebrać dokładny wywiad dotyczący dziecka (zarówno przebytych lub aktualnych chorób czy dysfunkcji, specyfiki rozwoju psychicznego, w tym relacji z rówieśnikami, rodziną),
- ustalić od kiedy pojawiły się zachowania lękowe (czy coś je poprzedziło, czy miały miejsce jakieś wydarzenia, które dziecko mogło uznać za trudne, co ich zdaniem mogło mieć wpływ na pojawienie się nietypowych zachowań, jak te zachowania wyglądają – kiedy występują, co dzieje się wówczas w systemie rodzinnym, co dzieje się potem),
- zapytać, w jakich sytuacjach nie ma lęku – co jest wtedy inaczej, jak zachowuje się dziecko? Co innego jest w systemie rodzinnym, szkolnym? Jak często występuje?
- dopytać, czego nie są w stanie zmienić, a co mogą zmienić, jeśli chodzi o ich życie prywatne/zawodowe/pasje w kontekście ewentualnych potrzeb dziecka,
- dopytać, na ile są w stanie uczestniczyć w spotkaniach wspólnych i podtrzymywać „dobre praktyki” w systemie rodzinnym,
- wykorzystać pytania cyrkularne, które są pomocne, typu skala oraz o radzenie sobie,
- zgodnie z założeniami postmodernizmu – zwrócić uwagę, jaką narrację rodzice nadają objawom, jaką oni mają swoją opowieść na ten temat,
- werbalnie docenić wysiłek rodziców, którzy przyszli na spotkanie z terapeutą.

Powyższe pytania mają pomóc terapeutcie w naszkicowaniu pewnej mapy systemu, w którym funkcjonuje dziecko doświadczające lęku, a także w dostrzeżeniu tego, co znajduje się poza lękiem. Podczas spotkań z rodzicem/rodzicami można usłyszeć stwierdzenie, że oczekiwali, że to dziecko będzie chodziło na terapię, a nie oni. Ważnym jest rozmowa na ten temat, a wyjaśnienie zgodne z systemowym rozumieniem postrzegania zachodzących procesów, pomaga rodzicom dostrzec ich znaczenie w powrocie dziecka do zdrowia. Jest to też czas na powiedzenie rodzicom w sposób przystępny o pracy z użyciem eksternalizacji. W tym momencie bardzo często pojawia się pytanie rodziców, czy dziecko od tego nie będzie miało jeszcze większych kłopotów (najczęściej pada pytanie, czy dziecko nie zwariuje i nie będzie widzieć czegoś, czego nie ma). Koniecznym jest zatem udzielenie wszelkich potrzebnych rodzicom odpowiedzi oraz zapewnienie, że zostaną oni zaproszeni na spotkanie – wspólne z dzieckiem, żeby wiedzieć, jaką relację z zeksternalizowanym lękiem ma dziecko i jaką mają oni.

Na zakończenie spotkania warto ustosunkować się do kwestii tajemnicy zawodowej. W przypadku pracy z dzieckiem proponuję powiedzieć rodzicom, że z wyjątkiem sytuacji zagrażających życiu i zdrowiu nie jest dopuszczalny kontakt poza sesjami. Nie ma zatem możliwości, aby po spotkaniach z dzieckiem raportować ich przebieg rodzicowi, z wyjątkiem wspomnianych wcześniej sytuacji zagrażających. Rozmowie i wymianie informacji służyć mają

spotkania wspólne (rodzic/rodzice z dzieckiem) lub tylko z rodzicem/rodzicami. W przypadku rodzin niepełnych staram się poprosić rodzica, który przyszedł z dzieckiem, aby serdecznie zaprosił na kolejne spotkanie drugiego rodzica, przekazując ode mnie tę prośbę. W przypadku rodzin rekonstruowanych bardzo ostrożnie podejmuję decyzję, kiedy i czy w ogóle zaprosić nowego partnera/partnerkę czy nowego męża, nową żonę. Często wymaga to dodatkowych, dopasowanych konkretnie do tej sytuacji rozmów z rodzicem oraz dzieckiem.

## **Część II: Spotkanie wspólne – rodzic/rodzice i dziecko**

Wspólne spotkanie rodzica/rodziców z dzieckiem ma wiele funkcji. Z jednej strony jest komunikatem od rodziców w stronę dziecka: znamy osobę terapeuty, teraz przestawimy ją tobie, co ma znaczenie dla prawidłowego utrzymania nadrzędności systemu rodziców. Dzięki temu dziecko, szczególnie z zaburzeniami lękowymi nie jest narażone na wtórną traumatyzację poprzez sytuację potencjalnie lękową w tak dużym stopniu, jakby było samo. Podczas wspólnego spotkania terapeuta staje się jednocześnie członkiem powstałego nowego systemu, z drugiej strony – uważnym obserwatorem wymiany komunikacji zachodzącej między rodzicem/rodzicami a dzieckiem. Dlatego przedstawiam siebie, mówię o tym, co robię i po co do mnie przychodzą dzieci i ich rodzice. Proszę też rodziców, aby opowiedzieli mi coś o sobie oraz proszę o to dziecko. Staram się na tym etapie poprzez parafrazę zwrócić uwagę na zasoby.

Podczas takiego spotkania pomocnym jest zastosowanie pytań cyrkularnych – szczególnie do dziecka i poznanie nie tylko jego doświadczeń związanych z zaburzeniami, ale także jego obserwacji na temat zachowania innych osób w sytuacji, kiedy doświadcza ono lęku lub go nie ma. Użytecznym jest, aby rodzic/rodzice poznali owe spostrzeżenia czy też przemyślenia dziecka, ponieważ często w takiej formie mogą je usłyszeć pierwszy raz. Pomocnym jest również zapytanie dziecka, jak myśli, czego chcą od tych spotkań rodzice oraz ustalenie, czego ono chce.

Podczas rozmowy z dziećmi często sprawdza się zastosowanie figurek, które z koszyka wybiera dziecko, ustalając, jaką figurką jest mama, tata, ewentualne rodzeństwo, ono samo. Podczas pracy z dzieckiem przedstawiam również mojego pomocnika – małpę Fionę<sup>2</sup>, mówiąc, że czasami ona lepiej coś rozumie niż ja, a czasami udziela mi podpowiedzi. Pytam też dziecko o jego ulubioną maskotkę i daję możliwość przyniesienia jej na kolejne spotkanie. Mówię o tym, że czasami maskotki mogą sobie same porozmawiać, szczególnie, kiedy sprawa jest ważna.

Nawiązanie kontaktu z dzieckiem podczas tego spotkania determinuje dalszą współpracę. W przypadku dzieci z wysokim poziomem lęku warto ustalić, gdzie będzie rodzic/ będą rodzice, kiedy ono samo będzie w tym pokoju oraz że zawsze będzie mogło do nich na chwilę wyjść. Proponuję też dziecku „spacer po poradni”, aby mogło ją sobie obejrzeć, ze szczególnym uwzględnieniem toalety i miejsca, w którym można napić się wody, czy też tego, w którym będą czekać na niego rodzice/rodzic. Na zakończenie spotkania mówię też o tajemnicy zawodowej oraz jej ograniczeniach, tak aby dziecko jak najlepiej zrozumiało, kiedy ja będę mieć tajemnicę w jego sprawach przed rodzicami, a w jakich sytuacjach ona nie będzie obowiązywała. Mówię również o tym, że ono nie ma tajemnicy i może, jeśli chce, o tych spotkaniach opowiadać każdemu. Zaznaczam również, że czasami może być tak, że zrobimy spotkania wspólne z rodzicem/rodzicami, a czasami rozmawiać będą sami dorośli o sprawach dorosłych. W zdecydowanej większości przypadków powiedzenie: „o sprawach dorosłych” wystarczy dziecku, stanowi też

<sup>2</sup> Pomysł ten został przedstawiony przez Andreasa Wahlstera podczas prowadzenia zajęć z coachingu rodzicielskiego w Wielkopolskim Towarzystwie Terapii Systemowej.

dla mnie zasygnalizowaną już na początku możliwość spotkania się z rodzicami, gdyby była z ich strony taka potrzeba (np. nienormalne wydarzenia życiowe).

Na tym etapie ważnym jest zapytanie dziecka, czy chce do mnie przychodzić i rozmawiać. Większość dzieci z zaburzeniami lękowymi kiwa głową na tak, stąd ważnym jest patrzeć na dziecko podczas zadawania tego pytania.

### **Część III: Spotkania z dzieckiem i konsultacje wspólne, w razie potrzeby – spotkanie z samymi rodzicami**

Podczas pierwszych spotkań z dzieckiem doświadczającym lęku podstawą jest zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa oraz zbudowanie relacji terapeutycznej. Stąd warto pytać o zainteresowania, ulubione czynności, potrawy, kolegów i koleżanki, stosunek do szkoły. Koniecznym jest odwołanie się do pozyskanych z wcześniejszych sesji informacji. Sprawdzają się tu różnego rodzaju wycinanki i karty – na których dziecko może wskazać, co lubi jeść, plansze pod tytułem moja wizytówka, gdzie można narysować lub wpisać ważne informacje. Podczas pierwszych spotkań z dzieckiem warto zacząć rozmowę o lęku, o którym w moim przypadku przypomina mała Fiona. Zdarza się, że dziecko, które zapomniało swojej maskotki, bierze sobie jakąś ze stojącego pudełka. Często pierwsze rozmowy o lęku odbywają się między maskotkami. Jak można wywnioskować, nie zaczynam od razu od stosowania rozmów eksternalizujących, ale skupiam się na nawiązaniu kontaktu i posłuchaniu o cierpieniu dziecka związanym z doświadczaniem przez nie lęku.

Podczas pierwszych trzech-czterech spotkań wyposażam dziecko w metody poznawczo-behawioralne – pomocne w radzeniu sobie z lękiem. W pierwszej kolejności staram się wydożyć jego własne sposoby, o których może nie pamiętać lub je bagatelizować. W związku z tym dokładnie eksploruję wyjątki, a więc wszystkie te sytuacje, w których dziecko sobie poradziło lub prawie poradziło, jak też miało nadzieję, że sobie poradzi. Często proszę dziecko o opowieść z przyszłości o tym, jakby to było, jakby sobie kiedyś w przyszłość jako poradziło (ważnym jest tu zastosowanie szerokiej, nieokreślonej perspektywy przyszłości). Razem z dzieckiem ustaliam, kiedy dokładnie może je stosować. Czasami – ja proponuję użyteczne sposoby, jest to rysowanie ślimaków najpierw prawą, potem lewą ręką, czasami symbolu nieskończoności – zgodnie z techniką Dennisona, w innym przypadku pokazuję dzieciom książkę o owcy (Cross-Müller, 2013), z której same wybierają dwa ćwiczenia do stosowania na nowy tydzień. Podczas kolejnych spotkań z dzieckiem dopytuję o te metody oraz jestem gotowa do używania kolejnych. Prezentowane przeze mnie „sposoby” są dość proste, stanowią dla dziecka pewnego rodzaju zachętę do tworzenia własnych oraz do ujawniania ich. Często na podstawie generowanych przez dziecko pomysłów powstaje dość długa i ciekawa lista sposobów na poprawę samopoczucia.

W dalszej kolejności, przechodząc do eksternalizacji, pytam, czy ten lęk jakoś wygląda, czy możemy go wspólnie narysować. Bardzo ważne jest, aby służyć dokładnie, co mówi dziecko i pomagać mu w wykonaniu pracy. Czasami lęk przybiera postać osoby (personifikacja), częściej jednak jest potworem, czarną, włochatą kulą, plazmą. Na tym etapie konieczne jest dokładne dopytanie o ten kształt (ustalić, jaki to kształt, jego kolor, fakturę, zapach, wydawanie dźwięków, sposób przemieszczania się) lub osobę (płeć, wiek, wygląd twarzy, rodzaj ubrania). Warto jest dopytywać dziecko, czy to tak wygląda i czy akceptuje rysunek. Następnie: zadać pytanie, jak to narysowane „coś” może się nazywać. W pierwszej chwili dzieci z zaburzeniami lękowymi mogą nie mieć pomysłu, należy dać im czas i zapewnić, że coś za chwilę wymyślą.



Często pojawiają się takie sformułowania, jak: To, Ohyda, Kupa, Plazma, Coś, Potwór, Smok. Jeśli dziecko będzie chciało nadać imię lękowi, ważne jest moderowanie, aby nie były to imiona osób z najbliższej rodziny ani klasy. Można wówczas podpowiedzieć dziecku, że może być to jakieś dziwne imię albo takie, które ono samo wymyśli, ale rzadko spotykane. W dalszej kolejności przy użyciu wcześniej stosowanych figurek dopytujemy o miejsce, gdzie wśród nich znajduje się jego COŚ. Mówimy, że od tej chwili nie używamy już słowa lęk, tylko stosujemy nową nazwę. Podczas tej rozmowy staramy się ustalić, gdzie jest to COŚ teraz, a gdzie było na początku spotkania, a gdzie dziecko chce je wysłać potem. Koniecznym jest tak zaplanować to spotkanie, aby poprosić rodziców i przedstawić im COŚ oraz powiedzieć, że ważnym jest teraz używanie nowej nazwy oraz obserwacja, kiedy COŚ się pojawia, a kiedy go nie ma.

Jest to już zadanie dla całej rodziny, która na kolejne spotkanie ma „przynieść swoje obserwacje”. Podczas omawiania obserwacji warto szczegółowo dopytywać o wszystko to, co wiąże się z COŚ – kiedy jest, kiedy go nie ma, w jakich pokojach w domu się nie pojawia, w jakich porach dnia jest go mniej, przy jakich osobach jest go mniej. Zdarza się dość często, że rodzicom i dziecku dość trudno jest odpowiedzieć na te pytania, dlatego zaleca się dalszą obserwację. Może być to również dobry moment w pracy terapeutycznej na spotkanie z samymi rodzicami/rodzicem. Mówią oni wówczas o swojej innej relacji z dzieckiem, kiedy przychodzi COŚ oraz o swoich obawach związanych z COŚ. Jest to też moment, kiedy często rodzice dostrzegają własny wpływ na pojawianie się COŚ w ich systemie rodzinnym. Dzięki takiej postawie terapeuta nie odbiera rodzicom ich władzy, jest zaciekawiony ich spostrzeżeniami oraz pomysłami na „system niosący rozwiązania”, który często nie pochodzi z systemu problemowego. Stosowanie figurek i narysowanego COŚ jest ważnym elementem każdej sesji.

Kolejne etapy pracy z dzieckiem dotyczą pytań: skąd COŚ wie, że ma przyjść? Gdzie COŚ się chowa? Jakie Ty masz sposoby, żeby COŚ wróciło na swoje miejsce? Skąd już wcześniej wiesz, że COŚ szykuje się, aby przyjść? Można też zapytać o sztuczki, które COŚ stosuje, żeby zbliżyć się do dziecka. W dalszym etapie jest to praca nad kwestiami osvajania z COŚ, przeciwstawiania się temu, co COŚ chce zrobić albo stosowania sztuczek, aby COŚ przechytryć. W tej części pracy, która jest zdecydowanie najdłuższa i może trwać około 10-12 spotkań, samo dziecko często zwraca się do mojej pomocniczki – Fiony, pytając o radę. Fiona wówczas odwołuje się do treści wniesionych przez dziecko lub sama prosi o radę dla siebie lub koleżanki.

W przeciwieństwie do pracy z dorosłymi, nie dokonuje się analiz ani śledzenia historii lęku w przeszłości dziecka, ponieważ jest ono na innym etapie rozwojowym i często nie ma takich potrzeb. Ważnym natomiast jest poprowadzenie takiej rozmowy z dzieckiem, aby mogło szerzej zobaczyć swoje życie, nie tylko jako zdominowane przez lęk, wzmacniać wszystkie te umiejętności, które pozwalają utrzymać lęk daleko od dziecka. Często też w pracy z dzieckiem pomocnym jest pytanie: co byś robił, jakbyś się nie bał? Można dzięki temu odkryć pewne potrzeby mieszczące się pod lękiem. Czasami są to konkretne czynności, jak zajęcia sportowe, czasami wyrażanie emocji – na przykład złości. Wówczas praca wiąże się z powyższymi tematami oraz sprawdzeniem ich znaczenia w systemie rodzinnym. W pracy z dzieckiem sprawdza się również propozycja przeżycia jednego dowolnego dnia jakby COŚ nie istniało.

### Zakończenie

Zaburzenia lękowe są najczęściej występującymi zaburzeniami w grupie dzieci. Ich etiologia wiąże się z czynnikami biologicznymi, chorobami i urazami, ale przede wszystkim z czynnikami psychologicznymi. Przebieg zaburzeń jest z jednej strony charakterystyczny dla danego

dziecka, z drugiej natomiast – dość typowy i opisywalny, dzięki określonym wskaźnikom, ujętym w kategorii diagnostyczne. Zaburzenia obserwowane czy te diagnozowane u dziecka mają miejsce w określonym systemie rodzinnym, są dostrzegalne również w warunkach szkolnych czy podczas pozaszkolnych aktywności rozwojowych. W artykule zaprezentowano pracę z dzieckiem doświadczającym lęku i z jego rodzicami z użyciem techniki eksternalizacji. Technika ta, czy też jak mówią jej twórcy – ów zabieg językowy, pozwala oddzielić osobę od problemu, dzięki czemu możliwym staje się nawiązanie innej relacji z problemem, który przyjmuje często jakiś kształt albo przybiera jakąś postać.

Technika eksternalizacji znajduje zastosowanie w pracy z osobami, z zaburzeniami lękowymi.

Może być wykorzystywana w pracy terapeutów, psychoterapeutów, jak i pedagogów szkolnych, psychologów, a nawet wychowawców. Ważnym jest jednak posiadanie wiedzy, jaka teoria i jakie mechanizmy leżą u podstawy jej stosowania, co starano się kompleksowo przedstawić w tym artykule.

Jej bogate korzenie sięgają pracy z dorosłymi, jest również wykorzystywana w pracy z młodzieżą (Gulczyńska, 2000 w druku).

### Literatura

- Barrett, P. M., Dadds, M. M., Rapee, R. M. i Ryan, S. M. (1996b). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children: threat bias and the FEAR effect. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 187–203.
- Barrett, P. M., Dadds, M. M., Rapee, R. M. i Ryan, S. M. (1996a). Family treatment of childhood anxiety: a controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 333–342.
- Barrett, P. M. (1998). Evaluation of cognitive-behavioral group treatments for childhood anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 459–468.
- Beidel, D. C. i Turner, S. M. (1997). At risk for anxiety: I. psychopathology in the offspring of anxious parents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(7), 918–924. doi:10.1097/00004583-199707000-00013
- Borkovec, T. D., Alcaine, O. M. i Behar, E. (2004). Avoidance theory of worry and generalized anxiety disorder. W: R. Heimberg, C. L. Turk i D. S. Mennin (red.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (s. 77–108). New York: Guilford Press.
- Bögels, S. M. i Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*, 26, 834–856.
- Bögels, S. M. i Phares, V. (2008). Fathers' role in the etiology, prevention and treatment of child anxiety: a review and new model. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 539–558. 10.1016/j.cpr.2007.07.011
- Bögels, S. M. i Perotti, E. C. (2011). Does father know best? A formal model of the paternal influence on childhood social anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 171–181. 10.1007/s10826-010-9441-0
- Cattanach, A. (2006). Narrative play therapy. W: C. E. Schaefer i H. G. Kaduson (red.), *Contemporary Play Therapy* (s. 83–99). New York: The Guilford Press.
- Cecchin, G. (1995). Stawianie hipotez, cyrkularność i neutralność raz jeszcze: zachęta do ciekawości. W: G. Cecchin (red.), *Mediolańska Szkoła terapii rodzin. Wybór prac* (s. 23–35). Kraków: Wydawnictwo Collegium Medicum UJ.
- Chrzastowski, S. i De Barbaro, B. (2011). *Postmodernistyczne inspiracje w psychoterapii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Clefberg, L. L. i Öst, L. G. (2016) The relation between fears and anxiety in children with specific phobia and parental fears and anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 598–606. 10.1007/s10826-015-0222-7
- Cooper, P. J., Fearn, V., Willetts, L., Seabrook, H. i Parkinson, M. (2006). Affective disorder in the parents of a clinic sample of children with anxiety disorders. *Journal Of Affective Disorder*, 93(1-3), 205–212. 10.1016/j.jad.2006.03.017

- Corey, G. (2001). *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Cross-Müller, C. (2013). *Odwagi! Krótki podręcznik przetrwania*. Poznań: Media rodzina.
- Deissler, K. G. (1998). *Terapia systemowa jako dialog. Odkrywanie samego siebie*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Drake, K. L. i Ginsburg, G. S. (2011). Parenting practices of anxious and non-anxious mothers: A multi-method multi-informant approach. *Child and Family Behavior Therapy*, 33, 299–321.
- Drake, K. L. i Ginsburg, G. S. (2012). Family factors in the development, treatment, and prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15, 144–162.
- Eaton, K., Ohan, J. L., Stritzke, W. G. K. i Corrigan, P. W. (2016). Failing to meet the good parent ideal: Self-stigma in parents of children with mental health disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10), 3109–3123.
- Epston, D. i White, M. (1992). *Experience, contradiction, narrative, and imagination: Selected papers of David Epston and Michael White*. 1989-1991. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Freeman, J., Epston, D. i Lobovits, D. (1997). *About Narrative Therapy With Children*. Pobrano z <http://www.narrativeapproaches.com/resources/narrative-therapy-archive/204-2/>
- Ginsburg, G. S. i Schlossberg, M. C. (2002). Family based treatment of childhood anxiety disorders. *International Journal of Psychiatry*, 14, 142–153.
- Goldenberg, H. i Goldenberg, I. (2006). *Terapia rodzin*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Goodyear-Brown, P. (2010). Strategic play therapy techniques for anxious pre-schoolers. W: C. E. Schaefer (red.), *Play Therapy for Preschool Children* (s. 107–129).
- Górniak, L. (2003). Wokół roli terapeuty systemowego. Od stratega, poprzez neutralność do „lekczenia” i dialogu. W: L. Górniak i B. Józefik (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gulczyńska, A. (2020). Terapeuta systemowy – od radzenia do dialogowania. W: A. Gulczyńska i I. Rotberg (red.), *Ponowoczesne modele pomagania. Przykłady koncepcji i zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Gulczyńska, A. (2020 w druku). Praca terapeutyczna z młodzieżą doświadczającą lęku w oparciu o technikę eksternalizacji. W: A. Cybal-Michalska, H. Kubiak i A. Gulczyńska (red.), *Zaburzenia okresu adolescencji – wybrane zagadnienia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Hettema, J. M., Neale, M. C. i Kendler, K. S. (2001) A review and metaanalysis of the genetic epidemiology of anxiety disorders. *American Journal Psychiatry*, 158(10), 1568–1578. Pobrano z [https://coping.us/images/Hettema\\_et\\_al\\_2001\\_OCD\\_Meta\\_analysis.pdf](https://coping.us/images/Hettema_et_al_2001_OCD_Meta_analysis.pdf)
- Hughes, A. A., Furr, J. M., Sood, E. D., Barmish, A. J. i Kendall, P. C. (2009). Anxiety, mood, and substance use disorders in parents of children with anxiety disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(3), 405–419. 10.1007/s10578-009-0133-1
- Jakubowski, J. S. – rozmowy prywatne z września 2012 i listopada 2013 oraz materiały udostępnione w ramach Kursu Zaawansowanego Terapii Systemowej WTTTS Poznań przez J. S. Jakubowskiego.
- Józefik, B. (2003). Terapia jako proces współtworzenia nowych znaczeń i opowieści. Idee i praktyki narracyjne. W: L. Górniak i B. Józefik (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji* (s. 119–134). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Knappe, S., Beesdo-Baum, K., Fehm, L., Lieb, R. i Wittchen, H. U. (2012). Characterizing the association between parenting and adolescent social phobia. *Journal Anxiety Disorders*, 26(5), 608–616. 10.1016/j.janxdis.2012.02.014
- Koszycki, D., Taljaard, M., Bielajew, C., Gow, R. M. i Bradwejn, J. (2019). Stress reactivity in healthy child offspring of parents with anxiety disorders. *Psychiatry Research*, 272, 756–764.
- Last, C. G., Hersen, M., Kazdin, A. E., Francis, G. i Grubb, H. J. (1987). Psychiatric illness in the mothers of anxious children, *American Journal Psychiatry*, 144(12), 1580–1583. 10.1176/ajp.144.12.1580
- Ludewig, K. (1995). *Terapia systemowa podstawy teoretyczne i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Ludewig, K. (2020). Terapia systemowa – przełożenie myślenia systemowego na praktykę. W: A. Gulczyńska i I. Rotberg (red.), *Ponowoczesne modele pomagania. Przykłady koncepcji i zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Ma, N., Roberts, R., Winefield, H. i Furber, G. (2015). The prevalence of psychopathology in siblings of children with mental health problems: a 20-year systematic review. *Child Psychiatry And Human Development*, 46, 130–149. 10.1007/s10578-014-0459-1
- McLeod, B. D., Wood, J. J. i Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 155–172.
- McGuinty, E., Armstrong, D. i Carriere, A. (2013). A clinical treatment intervention for dysphoria: Externalizing metaphors therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 21(5), 381–393. doi:10/1002/cpp.1844
- McGuinty, E., Armstrong, D., Nelson, J. i Sheeler, S. (2012). Externalizing metaphors: Anxiety and high-functioning autism. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 25(1), 9–16.
- Melosik, Z. (2013). Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku. *Studia Edukacyjne*, 26, 100.
- Minuchin, S. i Fishman, H. C. (1981). *Family therapy techniques*. Harvard University Press.
- Morgan, A. (2011). *Terapia narracyjna, Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo PARADYGMAT.
- Muris, P. (2015). Guilt, shame, and psychopathology in children and adolescents. *Child Psychiatry And Human Development*, 46(2), 177–179.
- Murray, L., Creswell, C. i Cooper, P. J. (2009) The development of anxiety disorders in childhood: an integrative review. *Psychological Medicine*, 39(9), 1413–1423. Pobrano z <https://doi.org/10.1017/S0033291709005157>
- Naczelna Izba Lekarska (2019). Pobrano z <https://www.nil.org.pl/rejestry/centralny-rejestr-lekarzy/informacje-statystyczne>
- Najwyższa Izba Kontroli (2017). *Przeciwdziałanie zaburzeniom psychicznym u dzieci i młodzieży*. Pobrano z <https://www.nik.gov.pl/plik/id,15392,vp,17874.pdf>
- Namysłowska, I. (2000). *Terapia rodzin*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Opoczyńska, M. (2007). *Dialog innych albo inne monologi: przypisy do psychoterapii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Popek, L. (2004). Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się w dzieciństwie. W: I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży* (s. 129–140). Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Popek, L. (2017). Zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży – kiedy można stwierdzić objawy somatyczne i psychopatologiczne. *Psychiatria po Dyplomie*, 05/2017.
- Prochaska, J. O. i Norcross, J. C. (2006). *Systemy psychoterapeutyczne. Analiza transteoretyczna*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Rotberg, I. (2020). Eksternalizacja – ku podmiotowości człowieka. W: A. Gulczyńska i I. Rotberg (red.), *Ponowoczesne modele pomagania. Przykłady koncepcji i zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Roth, S. i Epston, D. (1996a). Consulting the problem about the problematic relationship: An exercise for experiencing a relationship with an externalized problem. W: M. Hoyt (red.), *Constructive therapies: Volume 2*, (148–162). New York: Guilford.
- Selvini-Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. i Prata, G. (1995). Stawianie hipotez – cyrkularność – neutralność: trzy wskazówki dla prowadzącego sesję. W: G. Cecchin (red.), *Mediolańska szkoła terapii rodzin. Wybór prac*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stiefel, I., Anson, J. i Hinchcliffe, D. (2017). Narrative Therapy with Pre-schoolers – Unfolding the Story. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 38(2), 261–271.
- Telman, L. G. E., Van Steensel, F. J. A., Maric, M. i Bögels, S. M. (2018). What are the odds of anxiety disorders running in families? A family study of anxiety disorders in mothers, fathers, and siblings of children with anxiety disorders. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 27(5), 615–624. Pobrano z <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1076-x>
- Tyjarska, B. (2006). *Terapia rodzin*. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Praktyka, podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Ullmann, C. (2016). Playing and narrative therapy: Synthesising narrative practice and occupational therapy in work with children. *The international journal of narrative therapy and community work*, 2, 56–63.
- Van der Giessen, D., Colonnese, C. i Bögels, S. M. (2019). Changes in rejection and psychological control during parent–child interactions following CBT for children’s anxiety disorder. *Journal of Family Psychology*, 33(7), 775–787.

- Walters, A. (2018). Children, mental health, and stigma: Promising initiatives. *Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 34(10), s. 8.
- Whaley, S. E., Pinto, A. i Sigman, M. (1999). Characterizing interactions between anxious mothers and their children. *Journal Consulting and Clinical Psychology*, 67(6), 826–836. doi:10.1037/0022-006X.67.6.826
- White, M. (1988). The externalizing of the problem and the re-authoring of lives and relationships. W: M. White (red.), *Selected Papers* (s. 5–28). Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Wolańczyk, T. (2002). *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci i młodzieży szkolnej w Polsce*. Warszawa: AM.
- Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. C. i Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 134–151. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00106>
- Wood, J. J., McLeod, B. D., Piacentini, J. C. i Sigman, M. (2009). One-year follow-up of family versus child CBT for anxiety disorders: Exploring the roles of child age and parental intrusiveness. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 301–316. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-009-0127>

### **Application of the externalization technique in systemic therapy with a child experiencing anxiety<sup>3</sup>**

The main goal of this article is to present how to work in systemic approach using externalization technique. This technique was applied to treatment with a family in which there was a child who experienced anxiety disorder. The article is supposed to provide both theoretical information about general rules of conducting family systemic approach therapy, as well as indicate clues to use it in practice.

KEYWORDS: children anxiety disorders, externalization, pedagogy, psychology, systemic therapy.

---

<sup>3</sup> I thank Jerzy Stanisław Jakubowski for all inspirations.

# Dziecko słyszące rodziców niesłyszących. Kontekst rozwojowy, możliwości wspierania

DOMINIKA WIŚNIEWSKA\*

Instytut Psychologii, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa, Polska

Artykuł jest próbą zrozumienia zależności między sytuacją psychologiczną dzieci słyszących wychowywanych przez rodziców Głuchych – KODA (skr. *Kids of Deaf Adults*, słyszące dzieci niesłyszących rodziców, do 17. roku życia), a ich funkcjonowaniem w sferze emocjonalno-społecznej (Bartnikowska, 2010). KODA mają unikalny dostęp do kultury osób Głuchych, obcej większości osób słyszących. Mogą w sposób naturalny nabywać kompetencji w polskim języku migowym (skr. PJM). Taka sytuacja może jednocześnie być szansą na wzbogacenie rozwoju, jak i stwarza zagrożenie dla jego prawidłowego przebiegu.

SŁOWA KLUCZOWE: słyszące dzieci niesłyszących rodziców – KODA, sytuacja psychologiczna dzieci słyszących wychowywanych przez rodziców Głuchych.

## Wprowadzenie

**D**la dobrego wprowadzenia czytelnika w problematykę KODA niezbędne jest nakreślenie poziomu świadomości odmienności rozwoju dzieci słyszących wychowywanych w rodzinach Głuchych, w warunkach polskich. W literaturze przedmiotu cały czas trwa dyskusja, czy fakt niesłyszenia jest wyznacznikiem wady, niepełnosprawności, czy też raczej ważnym aspektem przynależności społeczno-kulturowej (Tomaszewski, Maroń i Sak, 2018; Tomaszewski, Kotowska i Krzysztofiak, 2017; Podgórska-Jachnik, 2013). Społeczność osób Głuchych posługująca się polskim językiem migowym dla podkreślenia swojej odrębności kulturowej stosuje zapis przymiotnika Głuchy wielką literą. Taki zapis ma podkreślić, że brak słuchu jest wyznacznikiem przynależności do kultury osób korzystających z przekazu wizualnego, posługujących się polskim językiem migowym w opozycji do medycznego podejścia wskazującego na posiadanie przez osoby Głuche wady słuchu. Osoba Głucha nie spostrzega siebie jako kogoś chorego, wręcz przeciwnie jest dumna z przynależności do mniejszości kulturowo-językowej. Tekst traktuje o dzieciach rodziców przynależących do kultury Głuchych. Narodziny dziecka słyszącego w rodzinie Głuchych może być porównywane do narodzin dziecka Głuchego w rodzinie słyszących. Pojawiają się te same wątpliwości dotyczące problemów w rozwoju komunikacji, dobrego kontaktu z dzieckiem, odmiennych wzorców kulturowych. Obie grupy rodziców kochają swoje dzieci i chcą dla nich jak najlepiej, ale doświadczają szeregu trudnych emocji (Wiśniewska i Zamerfeld, 2010). Rodzice

\*E-mail: [dwisniewska@aps.edu.pl](mailto:dwisniewska@aps.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-7953-769X

Głusi doświadczają dyskomfortu związanego z reakcjami dziecka na dźwięki, których oni nie słyszą. Rodzice słyszący zaś odczuwają dyskomfort związany z brakiem reakcji dziecka na dźwięki, które oni słyszą (Wiśniewska, 2011). Obie grupy rodziców zadają sobie pytania: co dalej?, jak postępować?, co powinienem zrobić jako rodzic? Rodzice słyszący otrzymują wsparcie ze strony lekarzy, terapeutów, psychologów (Wiśniewska, 2011a). Nie ma jak dotąd wypracowanego systemu wspierania rodziców Głuchych. Działają oni intuicyjnie, często nieświadomie popełniają błędy wychowawcze rzutujące na kształtowanie się osobowości ich dziecka, m.in. proszą dziecko o przyjęcie roli tłumacza. Problematyka dzieci słyszących wychowywanych przez Głuchych rodziców jest mało znana w Polsce, zarówno w środowisku osób Głuchych, jak i słyszących. Dlatego warto wspomnieć o dwóch ważnych i przełomowych wydarzeniach z ostatnich lat, dzięki którym najważniejsze aspekty funkcjonowania KODA/CODA ujrzały światło dzienne. Oficjalnie na forum społeczności Głuchych problemy KODA i CODA (skr. *Child Of Deaf Adults*, dorosłe dzieci rodziców głuchych, które ukończyły 17. rok życia) podjęte zostały na cyklicznej konferencji „Głusi Mają Głos”, w 2011 roku, podczas której ogłoszony został „Apel CODA” w formie listu – prośby do Głuchych rodziców. Dokument zawiera osiem punktów opisujących sytuację tłumaczenia przez dziecko. Celem apelu było uświadomienie rodzicom Głuchym, jak trudne zadanie powierzają swojemu dziecku. Apel wywołał duże poruszenie w środowisku osób Głuchych. Stał się ważnym fundamentem dyskusji i środkiem nacisku na społeczność Głuchych rodziców, by zaprzestali korzystania z dzieci jako tłumaczy.

Istotnym wydarzeniem propagującym problematykę dzieci słyszących wychowywanych przez rodziców Głuchych w Polsce była konferencja „CODA – Podwójny Potencjał”, zorganizowana w 2016 roku. Prelegenci przedstawili sytuację KODA/CODA z różnych perspektyw: bycia CODA, bycia rodzicem KODA, sytuację społeczną i rodzinną CODA, psychologiczne aspekty rozwoju KODA. Zaproszeni goście zagraniczni utwierdzili obecne na konferencji osoby CODA w przekonaniu o niepowtarzalności ich historii życia. Niezależnie od kraju pochodzenia, doświadczenia dorosłych słyszących dzieci rodziców Głuchych były bardzo zbieżne. Przynależność do kultury Głuchych, wizualny odbiór świata, bronienie rodziców jako mniejszości językowo-kulturowej, niezależne od kraju w jakim wychowuje się dziecko słyszące rodziców Głuchych, niesie niepowtarzalny, specyficzny dla tej grupy wzorec budowania własnej tożsamości. Doświadczenie bycia KODA/CODA w odpowiednich warunkach może ubogacać życie i stać się dodatkowym potencjałem.

Na czym polega odmienność doświadczeń dzieci słyszących rodziców Głuchych? Dlaczego bycie KODA/CODA może być zarówno czynnikiem ryzyka w rozwoju, jak i czynnikiem dodatkowego potencjału rozwojowego? Odpowiadając na powyższe pytania należy zwrócić uwagę na przesłanki takie jak:

- odmienność kodów komunikacyjnych (foniczny vs wizualno-przestrzenny),
- odmienność kulturowa (społeczność Głuchych vs społeczność słyszących),
- inna wrażliwość (skoncentrowanie na aspektach wizualnych vs skoncentrowanie na aspektach dźwiękowych),
- przekaz rodzinny dotyczący relacji między Głuchymi a słyszącymi (co rodzice mówią o słyszących i Głuchych, jak opisują świat i rolę w nim dziecka),
- niepełnosprawność czy odmienność kulturowa środowiska osób Głuchych,
- trudności z dostępem do języka polskiego osób Głuchych – to dziecko nabywa lub nie nabywa pełnych kompetencji w obu językach: języku polskim i polskim języku migowym (Wiśniewska, 2016; Podgórska-Jachnik, 2012).

W każdej rodzinie tym, co pozwala nawiązywać relacje jest kod komunikacyjny. Jego przekazywanie jest kluczowe dla tworzenia więzi i relacji rodzinnych. Polski język migowy jako jeden z języków wizualno-przestrzennych ma unikalny wzór transmisji międzypokoleniowej. Zaledwie 10 procent rodziców Głuchych ma Głuche dzieci, którym przekazują w naturalny sposób swój język. Natomiast wśród dzieci, które urodziły się z wadą słuchu 90 procent ma słyszących rodziców, dla których ważne jest to, by ich dziecko komunikowało się z nimi poprzez język foniczny. Dzieci te, jeśli podejmą edukację w szkolnictwie specjalnym dla dzieci niesłyszących, nauczą się języka migowego od rówieśników Głuchych. Często jednak uczęszczają do szkół integracyjnych lub masowych i z językiem migowym spotykają się dużo później. Czasami już jako dorosłe osoby uczęszczają na kursy PJM. Znajomość języka migowego w całej społeczności osób z wadami słuchu jest bardzo zróżnicowana (Tomaszewski, 2006). Specyfika utrudnionego kontaktu na drodze słuchowej stanowi unikalne doświadczenie i jest powodem konsolidacji w społeczność. Powoduje potrzebę posiadania kodu komunikacyjnego, który pozwoli bez zakłóceń przekazywać myśli i doświadczenia. Dzięki determinacji osób Głuchych, pomimo zakazów i braku wsparcia polski język migowy rozwija się poprzez naukę w szkołach specjalnych dla osób niesłyszących. Taka sytuacja ma miejsce na całym świecie, mimo utrudnień języki migowe cały czas istnieją, rozwijają się i są nośnikiem poczucia wspólnoty językowo-kulturowej (Singleton i Tittle, 2000). Pozostają jednak nadal językami mniejszości i mają niższy status społeczny niż języki foniczne.

### Specyfika rodzicielstwa osób Głuchych

Osoby Głuche borykają się z barierą komunikacyjną/językową na wielu płaszczyznach. Większość osób Głuchych ma trudność w posługiwaniu się językiem polskim (nie czyta tekstów pisanych, ma problem z zapisaniem poprawnie gramatycznie tekstu, niepoprawnie artykułacyjnie wypowiada się). Brak słyszenia uniemożliwia im odbiór komunikatów mówionych. Powoduje to naturalną tendencję do komunikowania się w PJM z innymi osobami Głuchymi i może tworzyć hermetyczność tej grupy. Wytwarza się również społeczna opozycja my – Głusi – mniejszość i słyszący – większość (Wiśniewska, 2015).

W poszczególnych krajach status odrębności kulturowej i językowej społeczności Głuchych jest różny. Języki wizualno-przestrzenne mogą mieć taką samą pozycję jak języki foniczne lub być postrzegane jako niepełnowartościowy kod komunikacyjny. Mogą stanowić podstawowy kod w edukacji osób Głuchych lub być dyskryminowane, pomijane w edukacji. Historia osób Głuchych i *American Sign Language* (skr. ASL) w Stanach Zjednoczonych pokazuje jak z marginalizacji i stygmatyzacji środowiska Głuchych można podążać w kierunku integracji. Czynnikiem, który sprzyjał stygmatyzacji ASL był fakt, że jako język wizualno-przestrzenny w zapisie korzysta z pisanego języka angielskiego. Nie ma odrębnej formy utrwalania poza wizualnym zapisem. Część osób niesłyszących przejęła negatywny stosunek do języka migowego i kultury Głuchych, przyznając rację zdaniu większości społecznej – słyszących. Język migowy uznany jest za język osób o słabszej pozycji społeczno-ekonomicznej, język drugiej kategorii (Bishop i Hicks, 2009). Niski status języka migowego wpływa na KODA, które z tym językiem jako pierwszym podejmują edukację szkolną. Jeśli przejęły negatywną postawę wobec języka migowego, będą się ukrywały z jego znajomością. Utrwali się też w nich przekonanie, że są odmienne od rówieśników (Bartnikowska, 2011). Dodatkowo dziecko może ulec stygmatyzacji, gdy poddane zostanie terapii logopedycznej, ponieważ ma Głuchych



rodziców (Preston, 1994). W Polsce status PJM został uregulowany dopiero w ustawie z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się (Dz.U. 2011 Nr 209, poz. 1243). Nadal nie jest językiem obowiązującym w szkołach specjalnych dla dzieci niesłyszących, nie ma również obowiązkowego nauczania przedmiotowego z PJM. Z powodu wielu lat zakazów posługiwania się PJM, braku powszechnej akceptacji dla posługiwania się tym językiem, wiele osób Głuchych ma ambiwalentny stosunek do własnego języka. Powoduje to szereg wstydlivych sytuacji w kontakcie osób Głuchych z osobami słyszącymi. KODA jako kompetentni użytkownicy zarówno języka migowego, jak i języka fonicznego stawały się mimowolnymi świadkami nieprzyjemnych dla siebie sytuacji. Doświadczenie zakłopotania w miejscach publicznych ma dwojakie źródła. Czasami to sami rodzice niesłyszący wstydzili się i nie pozwalali swoim dzieciom prowadzić konwersacji z nimi w języku migowym. Dzieci otrzymywały przekaz, że rozmawiać w języku migowym z rodzicami mogą tylko w domu. Z drugiej strony to dzieci narażone były na komentarze osób postronnych, które wyśmiewały złą artykulację podczas prób mówienia przez ich Głuchych rodziców lub komentowały „machanie rękoma”. Dorosłe osoby słyszące wychowywane przez rodziców Głuchych we wspomnieniach opisują, że zarówno używanie języka migowego, jak i zniekształconego artykulacyjnie głosu przez ich Głuchych rodziców było wstydlive. Wyróżniało ich z tłumu, stawali się obiektem uwagi osób postronnych. Oni zaś pragnęli być tacy sami, jedni z wielu w tłumie. Poziom doświadczenia zażenowania zależał od wieku i poziomu dojrzałości dziecka słyszącego rodziców Głuchych (Pizer, 2008). Wizualność języka migowego odróżnia sytuację dzieci słyszących rodziców Głuchych od sytuacji dzieci imigrantów (Weigl i Wiśniewska, 2020). Posługiwanie się innym językiem niż większość, ale wykorzystującym ten sam kanał przekazu nie czyni wyróżniającym dla postronnych. Jeśli rodzice Głusi dodatkowo sami wstydzili się swojego języka, ich dziecko doświadczało podwójnej frustracji. Odbierało negatywne komunikaty otoczenia i negatywne emocje rodziców. Dodatkowo naturalna potrzeba dziecka do komunikowania ciekawości świata, pytania o mijane zjawiska mogła nie być zaspokajana. W perspektywie rodziców Głuchych, ich słyszące dziecko, przez fakt słyszenia powinno samo nabywać wiedzę o otaczającym je świecie. To jeden ze stereotypów funkcjonujących wśród rodziców Głuchych

W związku z koncentracją na aspektach wizualnych w społeczności osób Głuchych wytwarza ona inne przekazy kulturowe oparte na zmysłach dostępnych dla jej przedstawicieli. Odmienny jest też kulturowo utrwalony wzorzec komunikacji oparty na kontakcie „twarzą w twarz”, zwracania się do siebie bez form grzecznościowych typowych dla języka polskiego, dużym znaczeniu komunikatów niewerbalnych, skracaniu odległości między rozmówcami, w grupie komunikacja możliwa jest tylko, gdy wszyscy uczestnicy są ustawieni w kole itp. (Line, Hoffmeister i Bahan, 1996). Przekazy typowe dla społeczności Głuchych rodzice przekazują swoim słyszącym dzieciom. Niestety nie są w stanie przekazać wzorców komunikacyjnych i obyczajowych kultury słyszących. Ze względu na barierę komunikacyjną nie znają ich. Gdy dziecko rozpoczyna edukację, zarówno ono, jak i rodzice wchodzi w świat kulturowo sobie obcy. Często to dziecko uczące się na własnych błędach i obserwacji uczy rodzica zasad obowiązujących wśród osób słyszących.

Rodzice Głusi nie są w stanie przekazać swoim dzieciom wzorców kultury osób słyszących, często też mają żal do osób słyszących. Wiąże się on z doznanymi krzywdami, brakiem zrozumienia dla odmienności kodu komunikacyjnego. Czasami jest też wynikiem nierównego traktowania. Funkcjonowanie w codzienności, w której załatwienie podstawowych spraw, takich jak umówienie wizyty u lekarza, zawarcie umowy kredytowej, złożenie wniosku

o dofinansowanie, zależne jest od osoby trzeciej, która będzie tłumaczem, jest bardzo frustrujące. Rodzice Głusi dzieci słyszających na każdym kroku doświadczają swojej zależności od dostępności tłumacza lub osoby biegłej znającej PJM. Nie jest to zachowanie usprawiedliwione, ale rodzice Głusi wykorzystują słyszące dzieci do tłumaczenia w kontaktach ze słyszącymi. Delegują własne dzieci do bycia dorosłymi partnerami w zmaganiach z codziennymi trudnościami.

Większość rodziców Głuchych ma słyszających rodziców, którzy nie nauczyli się PJM. Mają zatem bardzo powierzchowne więzi rodzinne. W komunikacji dominują treści codzienne, kontekstowe, w rozmowach brak opisu doświadczeń, uczuć, głębszych refleksji. Rodzice Głusi często wychowywani byli w internatach, nie mają zatem międzypokoleniowych wzorców opieki rodzicielskiej. W domach rodzinnych od trzeciego, czasami szóstego roku życia spędzali tylko weekendy i święta. Ich bliskimi stali się rówieśnicy, wychowawcy ze środowiska osób Głuchych. Nie mogą z powodu bariery językowej i braku głębszych relacji skorzystać ze wsparcia emocjonalnego i edukacyjnego swoich słyszających rodziców. Mogą sięgać po pomoc w wychowywaniu do swoich znajomości ze społeczności osób Głuchych. Jak dotąd brak instytucjonalnego wsparcia rodzicielstwa dla osób Głuchych. Oferty Klubów Mam, Domów Kultury, Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych są niedostępne z powodu bariery językowej (Wiśniewska, 2019). Podobnie jest z dostępnością blogów, artykułów, książek – niska znajomość języka polskiego wyklucza możliwości czerpania wiedzy z tych źródeł. Część rodziców Głuchych szuka możliwości rozwoju kompetencji rodzicielskich, jednak jak dotąd brak źródeł finansowania tego typu oferty dla rodziców Głuchych<sup>1</sup>.

Rodzice Głusi w edukacji masowej swojego dziecka czują się, w porównaniu z rodzicami słyszącymi, podwójnie sfrustrowani. Konfrontują się z obcą sobie kulturą, barierą komunikacyjną oraz własnym brakiem kompetencji. Nie mogą pomagać w nauce swoim słyszącym dzieciom. Z powodu braku słuchu nie mogą skontrolować, czy ich dziecko właściwie śpiewa, recytuje, dobrze opowiada treść bajki w języku polskim. Z powodu braku znajomości języka polskiego nie mogą dziecku pomóc w odrabianiu lekcji, sprawdzić ich poprawności. Trudno jest też zachęcić dziecko do nauki umiejętności, których rodzic nie posiada (tata nie potrafi czytać, czemu dziecko ma się tej umiejętności uczyć?). Rodzic Głuchy nie bierze też udziału w życiu klasy. Nie wyjeżdża w roli dodatkowego opiekuna, nie angażuje się w organizację, z innymi rodzicami, uroczystości szkolnych. Stoi na uboczu grupy rodzicielskiej. Na wywiadówkę albo uda mu się zaprosić tłumacza i wie o czym dyskutują rodzice z wychowawcą, albo jest zupełnie niezorientowanym uczestnikiem zebrania. Niestety w sytuacjach kryzysowych, konfliktowych rodzic Głuchy nie może szybko i efektywnie interweniować w obronie swojego dziecka. Potrzebuje umówić spotkanie co najmniej trzech osób: siebie, wychowawcy i tłumacza. Sytuacja taka jest źródłem frustracji, lęku, wstydu i poczucia krzywdy u rodziców Głuchych (Wiśniewska, 2019a).

Wzrost świadomości wśród osób słyszających na temat kultury i języka Głuchych, kampanie społeczne, większa dostępność tłumaczy języka migowego dają szansę, by najmłodsze pokolenie osób słyszających wychowywanych przez rodziców Głuchych nie doświadczało już tak wyraźnych zachowań dyskryminacyjnych wobec swoich rodziców. Ideałem byłaby sytuacja, w której przyznanie się w szkole do posiadania rodziców Głuchych było odbierane jako

<sup>1</sup> Stowarzyszenie CODA Polska prowadziło w 2017 r. cykl warsztatów dla rodziców KODA. W 2018 r. z inicjatywy rodziców Głuchych dzieci słyszających przeprowadzono warsztaty psychologiczne w Polskiej Fundacji Pomocy Dzieciom Niesłyszącym Echo w Warszawie. Jak dotąd to jedyna cykliczna forma wspierania rodziców Głuchych wychowujących dzieci słyszące.

neutralne lub fascynujące (Pizer, 2008). By taka sytuacja miała miejsce, polskie szkoły muszą być przygotowane na współpracę z rodzicem Głuchym oraz zaangażowane w poszukiwanie odpowiednich form komunikacji z Głuchymi rodzicami.

Potrzebne jest również odpowiednie przygotowanie kadry psychologiczno-pedagogicznej w zakresie diagnozy i wspierania ewentualnych trudności adaptacyjno-edukacyjnych dzieci słyszących rodziców Głuchych (Wiśniewska, 2019c).

### **Specyfika bycia dzieckiem słyszącym rodziców Głuchych**

Dzieci słyszące rodziców Głuchych szybko uczą się, że odbiór świata przez nie same i ich rodziców jest inny. Rodzice nie znają pewnych aspektów funkcjonowania codziennego, które dzieciom są dostępne i niesie ze sobą wiele informacji (głosy osób mówiących z daleka, sygnały informujące o zakończeniu pracy urządzeń elektronicznych, informacje płynące ze środków masowego przekazu, kłótnia osób za ścianą, dźwięki zjawisk przyrodniczych, np. grzmot, padający deszcz itp.). Dom dziecka wychowywanego przez rodziców Głuchych pełen jest dźwięków, które rodzice słyszący wyciszają, np. trzaskanie drzwiami, głośne używania przedmiotów codziennego użytku itp. Przede wszystkim dźwięk nie jest nośnikiem informacji, tak jak to ma miejsce wśród osób słyszących. Nośnikiem informacji jest przekaz wizualno-przestrzenny. Dla dziecka słyszącego wychowywanego w rodzinie, w której oboje rodzice nie słyszą taki świat jest pełny, doskonały, jedyny, jaki zna. W kontaktach z osobami słyszącymi, np. słyszącymi dziadkami, rówieśnikami doświadcza czegoś odmiennego. Dostrzega różnicę. Momentem, w którym jest ona szczególnie widoczna jest rozpoczęcie edukacji przedszkolnej (Weigl i Wiśniewska, 2020). Dzieci słyszące rodziców Głuchych zaskoczone są hałasem, jaki panuje w palcówkach edukacyjnych, czują się bardzo zmęczone po kilku godzinach w takich warunkach akustycznych. Zadziwione są komunikacją na odległość między osobami słyszącymi, bez konieczności nawiązania kontaktu wzrokowego. Znacznie trudniej jest im zaakceptować fakt utrudnionej komunikacji między rodzicami i wychowawcami. Czasami dziecko samo zaczyna wchodzić w rolę tłumacza, by pomóc dorosłym w porozumieniu się (Wiśniewska, 2019a). Osobiste doświadczenia relacyjne z nauczycielami i rówieśnikami, którzy nie znają specyfiki funkcjonowania rodzin KODA bywają bardzo krzywdzące. Dzieci słyszą negatywne komentarze o głuchocie rodziców, „machaniu rękoma” zamiast mówienia.

Dzieci bronią swoich Głuchych rodziców, próbują usprawiedliwiać ich brak kompetencji, odmienny sposób komunikacji. Jednocześnie też wstydzą się rodziców, ich niewiedzy, braku możliwości pełnienia ról, takich jak słyszący rodzice. W funkcjonowanie KODA wpisana jest ambiwalencja uczuć wobec rodziców. Dodatkowo wzmocniana rolę tłumacza. Dziecko z jednej strony chciałoby rozwijać własne zainteresowania, poświęcać czas na zabawę, naukę, z drugiej strony czuje się odpowiedzialne za kontakt rodziców z osobami słyszącymi. Szybko dorasta, staje się nad wiek dojrzałe, potrafi w większym lub mniejszym stopniu wykonywać czynności typowe dla dorosłych (Kamińska, 2008). Wychodzi z roli dziecka, co generuje ogromne napięcie emocjonalne. Powoduje też, że dzieci stają się poważniejsze, w pewien sposób inne od rówieśników.

Doświadczenie obcości pogłębia pochodzenie z kultury mniejszości o niskim statusie społecznym, posługiwanie się językiem, który nie przez wszystkie osoby jest uznawany za pełnoprawny kod komunikacyjny, a także doświadczenie braku zrozumienia (Weigl i Wiśniewska, 2020). Sytuację KODA dobrze oddają słowa M. Pachowicz: „Wspólną cechą Innego (...) wydaje się jego negatywna identyfikacja społeczna. Jego życiowy dramat polega na tym,

iz pragnie się dostosować do społeczności, lecz nie potrafi lub nie jest w stanie” (2018, s. 46). Dzieci słyszące rodziców Głuchych szybko zdają sobie sprawę, że mogą liczyć tylko na siebie. Ani rodzice, ani inni dorośli nie potrafią lub nie posiadają wystarczającej wiedzy, by im pomóc. We wspomnieniach już dorosłych dzieci rodziców Głuchych często pojawia się poczucie osamotnienia, bycia kimś kogo nikt nie rozumie. Często doświadczały bezsilnej złości, zarówno wobec własnych rodziców, najbliższej rodziny, jaki i nauczycieli czy też rówieśników (Wiśniewska, 2019b).

Wiedza o funkcjonowaniu KODA pochodzi z wywiadów i badań prowadzonych na dorosłych. Z ich relacji wyłania się smutny obraz dzieci dźwigających nadmiarową odpowiedzialność za losy swoje i swoich rodzin. Osób niejednokrotnie wyczerpanych wieloletnimi mediacjami między społecznością osób słyszących a społecznością osób Głuchych (Bartnikowska, 2010; Wiśniewska, 2019). Dokładne poznanie doświadczeń KODA jest utrudnione ze względu na etyczny aspekt badań (Wiśniewska, 2012, 2019c). Diagnoza i badania powinny być prowadzone tylko w uzasadnionych przypadkach i mieć na celu wspieranie rozwoju (Barzykowski i Grzymała-Moszczyńska, 2015). Dzieci te nie potrzebują traktowania ich jako obiektu zainteresowania ze względu na fakt, że są potomkami rodziców Głuchych. Potrzebują wspierania w ich potrzebach edukacyjnych i adaptacyjnych związanych z odmiennością kodów komunikacyjnych i kulturowych. Przykład pozytywny roli, jaką może odegrać w tej kwestii asystent rodziny omówiła Cecylia Ratyńska (2019). Z doświadczeń w pracy z rodzicami KODA za najważniejsze uznała wspieranie ich w roli rodzicielskiej i komunikowaniu się z dziećmi w PJM (por. Krasiejko, Świttek, 2015).

Do prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego KODA potrzebują niestygmatyzowanej komunikacji z rodzicami Głuchymi w PJM. To właśnie kod pozwalający na swobodne przekazywanie myśli, uczuć i doświadczeń jest kluczem do kształtowania umiejętności interpersonalnych. Dzieci Głuche rodziców Głuchych posługujące się w komunikacji PJM osiągają kompetencje społeczne, takie jak teoria umysłu na poziomie słyszących rówieśników (Wiśniewska, 2018). To swobodna, pozbawiona negatywnej konotacji dwujęzyczność jest kluczem do prawidłowego rozwoju dzieci słyszących rodziców Głuchych (Zurer Pearson, 2008). Wzrost świadomości społecznej i tolerancja wobec odmiennych kodów komunikacyjnych wydaje się być kluczem do prawidłowego kształtowania tożsamości KODA. Konieczne jest wsparcie instytucjonalne, które umożliwi swobodny dostęp rodziców Głuchych do tłumaczy w PJM, zapewni takie same możliwości szkolenia i doskonalenia kompetencji rodzicielskich jakie mają osoby słyszące. W edukacji KODA potrzebują objęcia ich takimi samymi programami adaptacyjnymi jak dzieci mniejszości kulturowych. Być może mogłyby skorzystać z asystenta kulturowego tak samo jak dzieci Romów? (por. Soszka-Różycka i Weigl, 2008).

## Wnioski

Dla prawidłowego rozwoju dzieci słyszących wychowywanych przez rodziców niesłyszących potrzebne jest holistyczne ujęcie specyfiki czynników, jakie determinują zarówno procesy możliwych utrudnień w rozwoju, jak i czynników chroniących. Nie da się skutecznie wspierać KODA bez udzielenia wsparcia ich rodzicom. Być może dla tej grupy społecznej potrzebne będą oddziaływania z różnych zakresów: osobne dla rodziców, osobne dla dzieci. Rodzice Głusi potrzebują ułatwień w komunikowaniu się z osobami słyszącymi, tak by mogli być samodzielni i nie potrzebowali pomocy własnych dzieci. Być może problemy socjalno-wychowawcze rodziców Głuchych mogłyby być właściwie wspierane przez odpowiednio

przygotowanych asystentów rodziny. Dzieci KODA potrzebują wsparcia w dobrej adaptacji kulturowej w początkowych etapach edukacji – być może jest to zadanie dla asystentów kulturowych. Przede wszystkim potrzebny jest dyskurs środowisk zajmujących się wspieraniem rodzin (m.in.: ośrodków pomocy społecznej), nauczaniem i wychowywaniem dzieci (środowisko nauczycielskie i psychologiczno-pedagogiczne), prowadzeniem badań i rozpowszechnianiem wiedzy (środowisko akademickie, instytucje doskonalenia zawodowego) oraz środowiska legislacyjnego. Tylko wzrost świadomości z zakresu potrzeb rodzin KODA może się przyczynić do prawidłowego i nieobciążonego rozwoju dzieci słyszących rodziców Głuchych.

### Literatura

- Bartnikowska, U. (2011). Stygmat rodzinny słyszących dzieci niesłyszących rodziców. *Niepełnosprawność*, 6, 88–100.
- Bartnikowska, U. (2010). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Akapit-Press.
- Barzykowski, K. i Grzymała-Moszczyńska, H. (2015). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielojęzyczności i wielokulturowości*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bishop, M. i Hicks, S. L. (red.). (2009). *Hearing, Mother-Father Deaf: Hearing People in Deaf Families*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Kamińska, M. (2007). Moi rodzice nie słyszą, a ja... Słyszące dzieci głuchych rodziców. W: E. Pisula i D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością* (s. 31–46). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kamińska, M. (2008). Słyszący psycholog – głusi rodzice – słyszące dziecko. W: M. Zalewska (red.), *Zaburzenia rozwoju dziecka z perspektywy relacji*. Warszawa: Wydawnictwo Emu.
- Krasiejko, I. i Świtek, T. (2015). Między wsparciem a kontrolą – różne rozumienie roli asystentów rodziny. W: T. Biernat, J. A. Malinowski i K. M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Rodzina w pracy socjalnej – aktualne wyzwania i rozwiązania*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Lane, H., Hoffmeister, R. i Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-world*. San Diego, CA: Dawn Sing Press
- Pachowicz, M. (2018). Inny, czyli kto? Obszary i podmioty inkluzji. W: B. D. Gołębnik i M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole* (s. 45–60). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Pizer, G. B. (2008). *Sign and Speech in Family Interaction: Language Choices of Deaf Parents and their Hearing Children*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.
- Podgórska-Jachnik, D. (2012). O komunikacji z osobami niesłyszącymi, dzieciach głuchych rodziców, edukacji tych osób oraz o języku migowym rozmawiamy z dr Dorotą Podgóorską-Jachnik, profesorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi. *e-BIFRON*, 5/2012.
- Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania* Pobrano z: [http://www.pfron.org.pl/portal/ebi/45/129/O\\_komunikacji\\_z\\_osobami\\_nieslyszacymi\\_dzieciach\\_gluchych\\_rodzicow\\_educacji\\_tych\\_.html](http://www.pfron.org.pl/portal/ebi/45/129/O_komunikacji_z_osobami_nieslyszacymi_dzieciach_gluchych_rodzicow_educacji_tych_.html)
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi: emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Preston, P. (1994). *Mother Father Deaf: living between sound and silence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ratyńska, C. (2019). *Rodzina wychowująca KODA z perspektywy asystenta rodziny*. Referat wygłoszony podczas konferencji: KODA – słyszące dzieci Głuchych rodziców – jak funkcjonują w domu i w szkole. 8.05.2019, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Singleton, J. L. i Tittle, M. D. (2000). Deaf parents and their hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 221–236.
- Soszka-Różycka, M. i Weigl, B. (2008). Asystent edukacji romskiej. Konkurencja czy szansa? W: B. Weigl i M. Formanowicz (red.), *Romowie 2007. Od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS, Academica.
- Tomaszewski P., Moron, E. i Sak, M. (2018). Kultura tudzież rehabilitacja: Ku zmianie paradygmatu w edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce. *Kultura i Edukacja*, 1(119), 99–114.

- Tomaszewski, P. (2006). Przyswajanie języka migowego przez dzieci głuche w różnych warunkach stymulacji językowej. W: T. Gałkowski i E. Pisula (red.), *Wprowadzenie do psychologii rehabilitacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tomaszewski P., Kotowska, K. i Krzysztofiak, P. (2017). Paradygmaty tożsamości u g/Głuchych: przegląd wybranych koncepcji. W: E. Woźnicka (red.), *Edukacja niesłyszących – wczoraj, dziś i jutro*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Weigl, B. i Wiśniewska, D. (2020). Wychowanie w grupach mniejszościowych. W: H. Liberska i J. Trempała (red.), *Podstawy psychologii wychowania* (s. 403–414). Warszawa: WN PWN.
- Wiśniewska, D. i Zamerfeld, I. (2010). Rodzice dzieci głuchych wobec swoich dzieci i ich rehabilitacji. W: E. Zasępa (red.), *Choroba, niepełnosprawność, cierpienie oraz postawy wobec nich – w teorii i w badaniach* (s. 384–393). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wiśniewska, D. (2011). Doświadczenie słyszących rodziców związane z głuchotą dziecka a plany posiadania kolejnych dzieci. W: D. Danielewicz i E. Pisula (red.), *Rodzice i rodzeństwo wobec trudności w zdrowiu i rozwoju dziecka* (s. 141–155). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wiśniewska, D. (2011a). Funkcjonowanie ogólnopolskiego programu rehabilitacji małych dzieci głuchych z wadą słuchu „Dźwięki Marzeń”. W: T. Gałkowski i M. Radziszewska-Konopka (red.), *Wspomaganie rozwoju małego dziecka z wadą słuchu* (s. 191–212). Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.
- Wiśniewska, D. (2012). Etyczne aspekty badań klinicznych. W: J. Bałachowicz (red.), *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka* (s. 219–230). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wiśniewska, D. (2015). Wsparcie w kształtowaniu własnej tożsamości osób Głuchych. Konferencja: *Można być Głuchym, szczęśliwym człowiekiem*. Centrum Projektów Społecznych BRPO we współpracy z Polską Fundacją Pomocy Dzieciom Niedosłyszącym ECHO, 2.12.2015 r., Warszawa.
- Wiśniewska, D. (2016). *Psychologiczne następstwa bycia dzieckiem słyszącym rodziców głuchych*. Referat wygłoszony podczas Pierwszej Międzynarodowej Konferencji CODA Polska. Słyszące Dzieci – Niesłyszący Rodzice: CODA – Podwójny Potencjał. 15.10.2016, Warszawa.
- Wiśniewska, D. (2018). Teoria umysłu u dzieci głuchych – przegląd badań. *Psychologia Wychowawcza*, 13, 55–69.
- Wiśniewska, D. (2019). *Nie jestem głuchy, nie jestem też słyszący – słyszące dzieci Głuchych rodziców*. Referat wygłoszony podczas konferencji: KODA – słyszące dzieci Głuchych rodziców – jak funkcjonują w domu i w szkole. 8.05.2019. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Wiśniewska, D. (2019a). *Dziecko KODA w szkole i w domu – problemy edukacyjne i społeczne*. Referat wygłoszony podczas konferencji: KODA – słyszące dzieci Głuchych rodziców – jak funkcjonują w domu i w szkole. 8.05.2019, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Wiśniewska, D. (2019b). *Dwukulturowość KODA – dzieci słyszących niesłyszących rodziców*. Referat wygłoszony podczas konferencji: Dziecko w świecie języków i kultur, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie, 28.03.2019, Warszawa.
- Wiśniewska, D. (2019c). Psychologiczne i etyczne konteksty diagnozy słyszących dzieci niesłyszących rodziców. *Psychologia Wychowawcza*, 15, 242–251.
- Zurer Pearson, B. (2008). *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*. Poznań: Media Rodzina.

### The developmental context of hearing children of deaf parents – support possibilities

This article is an attempt to understand the psychological situation of hearing children raised by deaf parents and their functioning in the emotional and social sphere. Kids of deaf adults (KODA) have unique access to the culture of deaf people. They can naturally acquire competence in Polish sign language (PJM). Such a situation may simultaneously be a chance to enrich development as well as pose a threat to its proper course.

KEYWORDS: Kids of Deaf Adults, psychological situation of hearing children raised by deaf parents.

# Refleksyjna edukacja studentów kierunku pedagogika w zakresie metodycznego działania asystenta rodziny<sup>1</sup>

IZABELA KRASIEJKO\*

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza, Częstochowa, Polska

Od przedstawicieli służb społecznych wymaga się przezwyciężenia tendencji do formułowania stereotypowych sądów i pochopnego działania na podstawie powierzchownej oceny stanów czy zdarzeń. Osoba pomagająca zawodowo drugiej powinna pozwolić sobie na chwilę wątplenia i niepewności. Dzięki temu będzie otwarta na badanie rzeczywistości z różnych perspektyw. Poszukiwanie dodatkowych informacji i złożenie ich w całość doprowadzi ją do wybrania adekwatnej do potrzeb osoby lub rodziny formy pomocy. Asystent rodziny powinien zatem mieć zdolność do głębszego zastanowienia się przed, w trakcie i po działaniu. Doskonaleniu tych umiejętności służy refleksyjna edukacja na poziomie kształcenia wyższego. W jej trakcie zarówno nauczyciel akademicki, jak i studenci zadają sobie pytania o sens i istotę różnych czynności praktycznych kierowanych do osób potrzebujących wsparcia, co pozwala im wyrwać się ze schematycznego działania i algorytmicznych rozwiązań.

W niniejszym artykule przedstawiono przykład edukacji refleksyjnej w ramach kształcenia studentów do wykonywania zawodu asystenta rodziny. Zaprezentowano schemat edukacyjnych badań nad działaniem oraz ich wnioski.

SŁOWA KLUCZOWE: asystentura rodziny, edukacja refleksyjna, praca z rodziną.

## Edukacja refleksyjna w szkole wyższej – wprowadzenie

Współczesny człowiek żyje w epoce ciągłych zmian zachodzących w otaczającym go świecie. Wymusza to na nim posiadanie umiejętności adaptacyjnych i stosowanie elastycznych metod działania. Pełnienie kilku różnych ról społecznych w obszarze zawodowym wymaga nie tylko wiedzy i umiejętności technicznych, ale kompetencji społecznych,

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach realizacji projektu pt. Edukacja refleksyjna w szkole wyższej nr DS/WP/6096/2018, prowadzonego w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie, który był finansowany ze środków statutowych.

szybkiego reagowania na różne sytuacje, wybierania tego, co istotne spośród wielu treści i możliwości działania. Badacze (m.in. Schön, 1989, 1991, Schütz, 1992; Granosik, 2006; Witkowski, 2010) wskazują, że wykonywanie zawodów związanych z kształceniem, leczeniem, wspieraniem drugiego człowieka łączy się z rozwiązywaniem wielu dylematów. Okoliczności pracy zawodowej z innymi ludźmi i na ich rzecz zmuszają, bowiem do ciągłych wyborów, elastycznego działania pomiędzy ograniczeniami (instytucjonalnymi, osobistymi, kulturowymi) a potrzebami odbiorców usług. Techniczna racjonalność, stosowanie ścisłych procedur, rutynizacja pracy może spowodować nieadekwatność pomocy. Praca z ludźmi polega na nieustannym rozwiązywaniu praktycznych problemów, które często są nieprzewidywalne, jedyne w swoim rodzaju, a istotą profesjonalizmu w tym zakresie jest stałe poszukiwanie i zrozumienie tego, co się zdarza, co się wydarzyło, po to, aby być zdolnym teraz i w nadchodzącej sytuacji do kreatywnego zachowania, prowadzącego do konstruktywnych efektów. Źródłem wiedzy profesjonalnej jest mądrość praktyczna i profesjonalny osąd (Gołębniak, 2002).

Zdaniem D. Schöna (1989) nie jest nawet możliwe wcześniejsze zaprogramowanie czy wytrenowanie właściwych lub inteligentnych reakcji jednostki w konkretnych sytuacjach zawodowych. Wynika to ze złożoności, niepowtarzalności i nieprzewidywalności takich sytuacji, stąd decyzje o tym, co robić w konkretnej sprawie muszą być podejmowane w ułamku sekundy. O sukcesie w profesjonalnym działaniu decyduje samoświadomość owego działania, a konkretnie refleksja, namysł zarówno w czasie działania, po nim, jak i przed nim.

Zadaniem edukacji w szkole wyższej jest odpowiednie przygotowanie studenta do pracy zawodowej. Nauczyciel akademicki powinien aranżować takie sytuacje, by studenci umieli elastycznie działać w zmieniającej się rzeczywistości. Wskazane jest by sam był refleksyjnym praktykiem, jak i przez sposób kształcenia wytworzył w studentach taką postawę. Służą temu zarówno cechy osobowe nauczyciela, klimat na zajęciach, traktowanie studenta jako podmiotu edukacji, bycie z nim w dialogu edukacyjnym i używanie aktywizujących metod dydaktycznych (m.in. metoda projektów, gry dydaktyczne, wykład problemowy, metoda przypadków, inscenizacja, metoda badawcza) (szerzej: Gołębniak, 2002; Gołębniak i Zamorska, 2014; Czerepaniak-Walczak, 2014; Wołodźko, 2014; Szymczak, 2015; Krasiejko i Łukasik, 2017)<sup>2</sup>.

### **Przebieg refleksyjnej edukacji z wykorzystaniem edukacyjnych badań w działaniu**

Projekt dotyczący refleksyjnej edukacji w zakresie metodycznego działania z rodziną z dziećmi został zrealizowany przeze mnie z jednym rocznikiem studentów drugiego stopnia kierunku pedagogika specjalność asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza w roku akademickim 2017/2018 w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie w ramach przedmiotów: asystentura w pomocy społecznej i edukacji, wybrane koncepcje pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną (semestr I),

<sup>2</sup> Ze względu na ograniczoną objętość niniejszego opracowania nie opisuję szczegółowo założeń edukacji refleksyjnej w szkole wyższej; odsyłam osoby zainteresowane tym zagadnieniem do opracowania mojego współautorstwa: Krasiejko i Łukasik (2017) oraz innych autorów, m.in. Gołębniak, 2002; Gołębniak i Zamorska, 2014; Czerepaniak-Walczak, 2014; Wołodźko, 2014; Szymczak, 2015. Więcej informacji o specyfice pracy asystenta rodziny znajduje się w innych publikacjach, m.in. Krasiejko (2010, 2013, 2015, 2016).



metodyka pracy asystenta rodziny (semestr II)<sup>3</sup>. Przedmioty obejmowały w sumie 90 godzin w kontakcie z osobą prowadzącą, w tym 30 godzin stanowiły zajęcia z metodyki. Rocznik studiów liczył 17 osób. Na początku pierwszego semestru, omawiając sylabusy przedmiotów dałam studentom wybór między realizacją zajęć w sposób tradycyjny lub poprzez udział w *badaniu przez działanie*, które stanowi jeden z rodzajów *action research* (Cervinkova i Gołębnik, 2013; Czerepaniak-Walczak, 2010). M. Czerepaniak-Walczak (2010, s. 321) opisuje *action research* jako „organizacyjną formę badań pomagającą w zmianie praktyki, w której praktyk (nauczyciel, pracownik socjalny, lider organizacji itd.) jest jednocześnie badaczem i organizatorem”. *Interwencyjne badania nad działaniem* można scharakteryzować poprzez następujące cechy: są partycypacyjne, cykliczne, ewaluacyjne, łączą teorię z praktyką, wprowadzają zmianę rzeczywistości. *Badanie przez działanie* w odróżnieniu od badań w działaniu ma miejsce wtedy, gdy badacz formułuje cel badań oraz jest twórcą projektu badań. Osoby badane włącza się dopiero w jego realizację (Smolińska-Theiss i Theiss, 2013). Wszyscy studenci wyrazili chęć i gotowość uczestnictwa w zajęciach prowadzonych według drugiej formuły.

## Semestr I

Pierwsza część zajęć była przygotowaniem do właściwych *badan przez działanie*. Studenci poznawali podstawy teoretyczne metodyki pracy asystenta rodziny, m.in. definicję, wartości i zasady pracy socjalno-wychowawczej, unikalną rolę w systemie wsparcia rodziny i zadania ustawowe asystenta rodziny, etapy metodycznego działania, modele pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną oraz metody pracy asystenta rodziny, w tym rodzaje działań bezpośrednich i pośrednich, narzędzia pracy. Jako wykładowca zwracałam uwagę na pedagogiczne aspekty pracy asystenta rodziny (por. Krasiejko, 2015, 2016; Krasiejko i Łukasik, 2017). Treści kształcenia w ramach pierwszego z przedmiotów, tj. asystentura w pomocy społecznej oraz przedmiotu prowadzonego przez innego wykładowcę – podstawy formalno-prawne realizacji asystentury rodziny i pieczy zastępczej – dotyczyły również struktury organizacyjnej jednostek pomocy społecznej oraz specyfiki pracy w nich. Zwrócono uwagę na konieczność prowadzenia działań międzyresortowych i międzysektorowych oraz zasady i organizację multiprofesjonalnej pracy z rodziną i na jej rzecz. Studenci rozpoznawali, jakie podmioty wsparcia rodziny, pomocy i integracji społecznej znajdują się w Częstochowie (miejscu studiowania) i w miejscu ich zamieszkania oraz jaki jest zakres ich usług. Z innym wykładowcą mieli również przedmiot metodyka pracy koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, na którym zapoznawali się ze specyfiką pracy przedstawicieli tego zawodu oraz zagadnieniami związanymi z rodzinną opieką zastępczą.

Zajęcia były prowadzone metodami wykładu, dyskusji, pracy z książką, prezentacji filmów szkoleniowych, analizy pracy z przypadkami (obejrzanymi na filmach przedstawiających sesje pracy z rodziną oraz opisanymi w reportażach, w autobiograficznych i biograficznych książkach, których autorami są osoby doświadczające problemów społecznych). W czasie zajęć, zwłaszcza gdy prezentowane i omawiane były opisy przypadków i metodyczne działania pracy z rodziną, podejmowano dyskusję dotyczącą wartości i zasad pracy

<sup>3</sup> Projekt miał być realizowany również z następnymi rocznikami w kolejnych latach, lecz specjalność ta nie utworzyła się w roku akademickim 2018/2019 i następnym z względu na małą liczbę chętnych.

socjalno-wychowawczej i terapeutycznej, różnych możliwości pracy z daną rodziną oraz dylematów, przed którymi byli postawieni pracownicy służb społecznych.

Efektami kształcenia (obecnie uczenia się), które studenci mieli osiągnąć było m.in. rozumienie istoty funkcjonalności i dysfunkcjonalności, harmonii i dysharmonii, normy i patologii oraz umiejętność wykorzystywania i integrowania wiedzy teoretycznej z zakresu nauk społecznych w celu analizy problemów wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych, pomocowych i terapeutycznych, a także diagnozowania i projektowania działań praktycznych.

Metody weryfikacji założonych efektów stanowiło kolokwium z wiedzy dotyczącej ww. treści kształcenia i umiejętności rozpoznawania metodycznych działań oraz w ramach przedmiotu – koncepcje pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną – prace pisemne, polegające na analizie sytuacji rodziny, planowaniu pracy z nią oraz namyśle nad metodycznym działaniem z przypadkiem.

Studenci po każdym obejrzanym filmie, pokazującym sesje pracy z osobą lub rodziną, dokonywali pisemnego wypełnienia dokumentacji (opis sytuacji rodziny, plan pracy z rodziną, ocena okresowa, aktualizacja planu pracy) oraz ustnie, w czasie dyskusji analizowali sposób pracy z nią.

Po przeczytaniu wybranej książki zawierającej historię rodziny potrzebującej wsparcia lub biografię albo opis historii osoby krzywdzonej w dzieciństwie studenci mieli pisemnie:

1. dokonać analizy przypadku (co to za problem, dlaczego powstał, kiedy, gdzie, jakie są jego konsekwencje dla osoby i jej rodziny),
2. napisać, jakie formy pomocy można zaproponować takiej osobie lub rodzinie – poszukać ich opisu w książkach naukowych lub czasopismach, Internecie, pójść lub zadzwonić do instytucji pomocy społecznej z pytaniami; dokonać opisu wybranych form pomocy,
3. podać adresy instytucji w naszym rejonie, które zajmują się pomocą danej grupie odbiorców,
4. jeśli w książce są opisane formy pomocy – ocenić je, czy były dobrane i prowadzone profesjonalnie czy nie; uzasadnić, dlaczego,
5. wybrać, uargumentować i opisać możliwość wykorzystania w metodycznym działaniu z danym przypadkiem jednej, wybranej, poznanej na zajęciach koncepcji pracy z rodziną.

Dzięki wykonywaniu tych prac zaliczeniowych studenci mieli możliwość *refleksji nad działaniem*, tym razem jednak nie swoim, a innych osób – pracowników służb społecznych.

Prace zostały ocenione w sposób opisowy, wskazałam ich atuty oraz braki. Po zapoznaniu się z oceną, student miał możliwość uzupełnienia lub poprawy pracy. Większość studentów korzystała z tej możliwości, czasem 2-3 razy, aż do uzyskania oceny bardzo dobrej (były to przy okazji wprawki do *refleksji nad własnym działaniem* przy pomocy nauczyciela akademickiego).

W czasie tego semestru studenci mogli odbyć wolontariat, a w przerwie pomiędzy pierwszym a drugim rokiem realizowali obowiązkową miesięczną praktykę ciągłą, w czasie której mogli obserwować aktywnych zawodowo asystentów rodziny w ich praktyce oraz podejmować pierwsze własne bezpośrednie i pośrednie działania z osobami i rodzinami potrzebującymi pomocy oraz porównywać wiedzę akademicką z praktyką.

## Semestr II

Na pierwszych zajęciach drugiego semestru studenci dokonali opisu wyników obserwacji i działań, których byli uczestnikami podczas wolontariatu. Oceniali, czy pracownicy,

z którymi mieli kontakt stosowali schemat profesjonalny. Opisywali dylematy, z którymi się spotkali. Poddali również ocenie warunki organizacyjne panujące w instytucjach, w których odbywali wolontariat.

Zajęcia z przedmiotu metodyka pracy asystenta rodziny w drugim semestrze były przeznaczone na realizację właściwego edukacyjnego badania przez działanie. Zastosowano grę symulacyjną, w której studenci mieli odegrać scenę pracy asystenta z rodziną według wybranej koncepcji. Studenci dokonywali zapisu swoich działań, co stanowiło pracę zaliczeniową i egzaminacyjną, dzięki czemu możliwa była weryfikacja efektów kształcenia (obecnie uczenia się), które były następujące:

- student ma uporządkowaną wiedzę o celach, organizacji i funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych, pomocowych i terapeutycznych, pogłębioną w wybranych zakresach,
- student ma uporządkowaną wiedzę o uczestnikach działalności edukacyjnej, wychowawczej, opiekuńczej, pomocowej i terapeutycznej, pogłębioną w wybranych zakresach,
- student ma elementarną wiedzę o metodyce wykonywania typowych zadań, normach, procedurach stosowanych w różnych obszarach działalności pedagogicznej,
- student potrafi wykorzystywać i integrować wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz powiązanych z nią dyscyplin w celu analizy złożonych problemów edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, pomocowych i terapeutycznych, a także diagnozowania i projektowania działań,
- student potrafi generować oryginalne rozwiązania złożonych problemów pedagogicznych i prognozować przebieg ich rozwiązywania oraz przewidywać skutki planowanych działań w określonych obszarach praktycznych,
- student potrafi wybrać i zastosować właściwy dla danej działalności pedagogicznej sposób postępowania, potrafi dobierać środki i metody pracy w celu efektywnego wykonania pojawiających się zadań zawodowych,
- student jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych i osobistych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w wykonywaniu indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie pedagogiki; angażuje się we współpracę,
- student jest przekonany o konieczności i doniosłości zachowania się w sposób profesjonalny i przestrzegania zasad etyki zawodowej; dostrzega i formułuje problemy moralne i dylematy etyczne związane z własną i cudzą pracą; poszukuje optymalnych rozwiązań i możliwości korygowania nieprawidłowych.

Droga do realizacji założonych efektów kształcenia miała postać autorskiej koncepcji edukacyjnego badania przez działanie, które przebiegało według określonych kroków, zaprezentowanych poniżej.

- I. *Gra symulacyjna*. Przygotowanie do nagrania filmu (w grupach studenckich liczących 3-5 osób), w czasie którego każda grupa miała odegrać sceny pracy socjalno-wychowawczej z rodziną. Najpierw studenci konstruowali zarys przypadku rodziny oraz dokonywali analizy usług i konkretnych metodycznych działań, które można by podjąć w celu pomocy rodzinie na danym terenie, w którym sytuują ośrodek pomocy społecznej i inne podmioty realizujące wsparcie rodziny (etapy: *zbieranie informacji, dyskusja, planowanie działania*). Wybierali osobę, która będzie odgrywała rolę asystenta rodziny oraz osoby do roli członków rodziny. Nagrywali film – zawierający kilka spotkań z rodziną – przebiegający według etapów metodycznego działania (zgłoszenie trudności, budowanie relacji asystenckiej, analiza sytuacji i ocena wstępna

– rozpoznanie potrzeb i zasobów, ustalenie celów pracy, planowanie działania, realizacja planu, ocena okresowa, dalsze planowanie działania, ocena okresowa, ewaluacja końcowa) przy wykorzystaniu narzędzi (ulotka dla rodziny, kwestionariusz wywiadu z rodziną, ocena sytuacji, plan pracy z rodziną, formularz oceny okresowej i końcowej, genogram i ekogram itd.), adekwatnie do etapu metodycznego działania (Krasiejko, 2016). Założono, że wywiady będą swobodne (etap działania).

- II. *Refleksja nad metodycznym działaniem* odegranym na filmie – na tle całej grupy analiza dotycząca tego, co student odgrywający rolę asystenta rodziny zrobił prawidłowo (oraz jakie czynniki na to wpłynęły). Jakie metodyczne działania bezpośrednie i pośrednie zastosował, czy były dobrze dobrane, po czym to poznaje (opór czy relacja współpracy z członkiem rodziny)? Czy widać było, że obserwuje osobę wspieraną i reaguje na jego komunikaty werbalne i niewerbalne, czy zmienia sposób działania, gdy napotyka na opór (czy występowała *refleksja w działaniu*)? Czy stosuje dialog motywujący, koncentruje się na zasobach, rozwiązaniach, odzwierciedla wypowiedzi rozmówcy, podsumowuje, dowartościowuje, czyli sam stosuje refleksyjny sposób pracy z członkami rodziny i pobudza ich do namysłu nad sobą i swoją sytuacją rodzinną? Co zdaniem studentów jest do poprawy i dlaczego? Które momenty z analizowanego obecnie metodycznego działania przy kolejnym, realizowanym w przyszłości przeprowadziliby inaczej? Inaczej, to znaczy jak? Studenci najpierw dokonywali samooceny, czasem zadawałam im w tym celu pytania ze skalą, np.: Po obejrzeniu filmu, na którym odgrywa pani rolę asystenta rodziny proszę ocenić na skali od 0 do 10 swoje metodyczne działania, gdzie 10 oznacza: zastosowałam schemat profesjonalny, a 0 jest przeciwieństwem tego, jaką pani wybiera liczbę z tej skali? Przyznała pani x, co pani takiego zrobiła, że wybrała pani x, a nie mniej? Co było przeprowadzone dobrze? Po czym poznałaby pani przy następnej pracy z klientem, że jest o 1 punkt więcej? Co takiego zrobiłaby pani inaczej? Jak ta zmiana pani zachowania wpłynęłaby zdaniem pani na osobę, której udzielałaby pani pomocy? Jak to pani uzasadni? (*refleksja dla działania*) Po tej samoocenie przeprowadzonej przez studenta odgrywającego rolę asystenta rodziny, oceny metodycznego działania dokonywali kolejno studenci odgrywający role osób, którym udzielano pomocy, pozostałe osoby z grupy studenckiej, a na końcu ja jako nauczyciel akademicki (koncentrując się najpierw na mocnych stronach, a potem na aspektach do zmiany) (*etap refleksji*).
- III. Ciąg dalszy pracy z przypadkiem (etapy: *zbieranie informacji, dyskusja, planowanie działania, działanie*). Studenci w tych samych grupach sporządzali pracę egzaminacyjną – dokonywali transkrypcji nagrania oraz wypełniali formularze dokumentów (część pisemna pracy).
- IV. Analiza pracy z przypadkiem (etap: *refleksja nad działaniem*). Studenci w tych samych grupach, na podstawie literatury przedmiotu [m.in. Krasiejko, 2011, 2012, 2014; Krasiejko i Ciczowska-Giedziun (red.), 2016; Krasiejko i Jarczewska (red.), 2013] oraz odwołując się do wiedzy akademickiej wcześniej uzyskanej, sprawdzali, czy respektowali zasady pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną oraz nazywali zasady i metodyczne działania, które zostały użyte w praktyce. Analizowali je jeszcze raz pod kątem ich przydatności w realizacji celów rodziny, budowaniu wewnętrznej motywacji do zmiany itd., biorąc pod uwagę informacje zwrotne, które otrzymali na zajęciach. Ponadto spisywali wnioski dotyczące zmian, jakich mogliby dokonać oraz poprawiali błędy w dokumentacji wskazane przeze mnie, czyli wykładowcę (*refleksja nad i dla działania*).

Jako wykładowca starałam się budować bezpieczną atmosferę na zajęciach. Robiłam to m.in. poprzez stosowanie pytań otwierających, dowartościowania (komplementowania), odzwierciedlenia wypowiedzi, skalowania, zachęcania do dyskusji i wyrażania własnego zdania przez studentów, udzielania konstruktywnych informacji zwrotnych. Było to konieczne do pojawiania się u studentów refleksji nad własnym działaniem.

### **Przykłady refleksji studentów pedagogiki o specjalności asystentura rodziny i rodzinną pieczę zastępczą w zakresie wspierania rodziny i ochrony dziecka krzywdzonego**

Jak napisałam powyżej studenci mieli możliwość obejrzenia trzech filmów pokazujących sesję pracy z rodziną. Pierwszy z nich dotyczył metodycznego działania z młodą kobietą pełniącą równocześnie kilka ról: żony, matki dwójki dzieci w wieku przedszkolnym, gospodyni, a jednocześnie studentki i przeżywającą w związku z tym frustrację, spowodowaną brakiem możliwości wywiązania się dobrze z realizacji obowiązków na rzecz domu i rodziny. Drugi film, pt. „Usłyszeć śmiech”, prezentował systemową, skoncentrowaną na rozwiązaniach pracę z rodziną w sytuacji bezrobocia ojca, gdzie klientem zidentyfikowanym była nastolatka, sprawiająca problemy wychowawcze. Trzeci, pt. „Rozmowy o rozwiązaniach”, przedstawiał rozmowę pracownika służb społecznych z samotnym ojcem, któremu odebrano dzieci z powodu podejrzenia o maltretowanie, w celu uzyskania informacji, czy jest gotowy do podjęcia działań, dotyczących poprawy sytuacji w rodzinie i odzyskania dzieci. Praca zaliczeniowa również miała stymulować refleksyjność studentów w obszarze *refleksji nad działaniem pracowników służb społecznych*, których praktyka zawodowa była pokazana jako wątek poboczny w autobiografiach lub opisach losów osób doświadczających problemów społecznych oraz w zakresie *refleksji dotyczącej działania systemu pomocy społecznej*. W podsumowaniu swojej pracy zaliczeniowej, studenci dokonywali również *refleksji o sobie samym*. Studenci oceniali bowiem postępowanie pracowników wobec osoby, której losy były przedstawione w danej książce oraz opisywali, jakie korzyści uzyskali przeczytawszy daną biografię. Studenci mogli wybrać jedną lub kilka pozycji z mojej biblioteki, zawierającej ponad sto książek, których akcja rozgrywa się w różnych krajach europejskich, w Stanach Zjednoczonych i Australii. Dzięki temu mogli zapoznać się z systemami wsparcia rodziny i pomocy społecznej różnych krajów.

Studenci ćwiczyli empatię, starali się wejść w położenie osób potrzebujących pomocy. Zobaczyć sytuację, w której się znaleźli, z ich perspektywy. Wyróżnić cechy systemu rodzinnego, określić postawy i styl wychowania, więź łączącą dziecko z rodzicami, dostrzec zasoby tkwiące w rodzinie i środowisku lokalnym. Mogli zapoznać się z działaniami zarówno z zakresu wsparcia rodziny biologicznej, jak i ochrony dziecka przed krzywdzeniem oraz funkcjonowania pieczy zastępczej. Doceniali takie działania pracowników służb społecznych jak zainteresowanie sytuacją osoby lub rodziny, pytania o perspektywę osoby wspieranej co do jej obecnej sytuacji i propozycji rozwiązań, troskę i zaangażowanie w pracę, szacunek wobec odbiorców usług, cierpliwość, opanowanie. Dostrzegali też braki w systemie pomocy. Proponowali własne sposoby pracy.

Poniżej zaprezentowałam dwa przykłady fragmentów pisemnych wypowiedzi studentów.

Książka Cathy Glass pt. „Mamusiu wróć” przedstawia historię czteroletniej dziewczynki o imieniu Alice, która w pierwszych latach swojego życia była wychowywana przez swoją matkę Leah. Gdy jednak kobieta zaczęła mieć problemy z narkotykami w opiece nad dziewczynką pomagali

dziadkowie, rodzice mamy, państwo Jones. Niestety pewnego dnia Leah porwała swoją córeczkę i po trzech dniach dziewczynkę odwiózł na komisariat policji przyjaciel jej matki Mike. Po tym zdarzeniu Alice trafiła pod opiekę Cathy (rodzica zastępczego). (...) Pomimo tego, iż Glass oraz jej dzieci robią wszystko, co w ich mocy, żeby dziewczynka czuła się u nich jak w domu to Alice ciągle pyta o swoich najbliższych i bardzo za nimi tęskni. Więż jaka łączy dziewczynkę z matką jest bardzo silna, widać to na każdym kroku. Ciągłe pytania, kiedy zobaczy się z mamusią, gdzie jest mama potwierdzają tylko, iż 23-letnia Leah nie zaniedbywała córki, a wręcz przeciwnie bardzo mocno ją kochała i troszczyła się o nią (przykładem mogą być tu opowieści dziewczynki o wspólnych zabawach, spacerach, odprowadzaniu do przedszkola). Matka Alice, mimo swojej choroby nie pozwalała, aby dziewczynce czegoś brakowało. Bardzo dużym wsparciem byli dla niej rodzice, na których zawsze mogła liczyć, wspierali ją w wychowaniu wnuczki, kiedy ta miała problemy ze zdrowiem. (...) Glass podejmuje działania, żeby wyjaśnić sprawę do końca. Bardzo angażuje się w sprawę Alice. Nie chce, żeby dziewczynce działa się krzywda, chce, żeby wróciła do swoich najbliższych. (...) Dzięki pomocy Cathy, Jill (osoba kontaktowa w agencji, dla której Cathy prowadziła rodzinę zastępczą), Carole (kurator), Kitty (opiekun społeczny) udało się, aby Alice mogła wrócić do dziadków na czas leczenia swojej mamy. (...) Podczas czytania tej książki możemy nie tylko poznać historię małej Alice, przeżywać wszystko razem z nią, ale również dowiedzieć się, jak wygląda z bliska życie opiekuna zastępczego, cała biurokracja, wiele spraw do załatwienia oraz mnóstwo telefonów, które trzeba wykonywać do pracowników socjalnych, kuratorów i innych osób, które mogą pomóc dla dobra dziecka. Dowiadujemy się, jak ważną rolę odgrywają rodziny zastępcze, które przyjmują do siebie dzieci z różnymi problemami oraz jak trudna jest ich praca, a zarazem jak wiele może dawać satysfakcji z każdej pomocy ofiarowanej dziecku, dzięki której może ono znowu znaleźć szczęście. Wiele radości daje również zdobycie zaufania dziecka. Aby być dobrym opiekunem zastępczym, potrzebne jest przede wszystkim: dużo empatii dla dziecka, zrozumienie, cierpliwość. Trzeba być również dobrym słuchaczem, nie osądzać, a wspierać. (...) Aby pomóc Alice i jej rodzinie wybrałabym podejście skoncentrowane na rozwiązaniach, ponieważ nie skupia się ono na analizowaniu problemów, lecz na celach, potrzebach, potencjale, mocnych stronach, możliwościach, poprzednich i obecnych sukcesach. Podejście koncentruje się na teraźniejszości oraz przyszłości, a nie na tym, co już było, czyli na przeszłości, która jest bardzo bolesna dla całej rodziny, a szczególnie dla małego dziecka. Asystent rodziny mógłby pomóc matce Alice znaleźć skuteczne rozwiązania, jej mocne strony, przypomnieć jej o momentach, w których dobrze opiekowała się córką (wspólne spacery, gry itp.), aby miała motywację do zrealizowania postawionych sobie celów (odzyskanie Alice i stworzenie jej szczęśliwego i bezpiecznego domu). Ważne jest również, aby asystent rodziny komplementował Leah, nawet za coś bardzo małego, ponieważ uważa się, że małe zmiany wywołują duże zmiany. Myślę, że kurator/sędzia/pracownik socjalny widząc Leah, która się stara, pracuje nad sobą, doceniłby to i mała Alice szybciej mogłaby wrócić do mamy i ukochanych dziadków. Drugim sposobem, którym mogłabym pomóc rodzinie mógłby być genogram, tzw. drzewo rodziny, który pokazałby relacje, związki jakie panują między krewnymi. Pozwoliłby uporządkować informacje o rodzinie. Byłoby na nim widać jak mocne relacje łączą Alice z jej mamą i dziadkami, a jak słabe są z ojcem i macochą. Może właśnie taki schemat mógłby pomóc w szybszym powrocie Alice do mamy i dziadków."

[Agata P., studentka I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

Studenci przyglądali się sposobom pracy służb społecznych, porównywali opis praktyki z poznawaną na zajęciach teorią i gdy dostrzegli jakieś nieprawidłowości krytykowali zachowania pracowników, podając uzasadnienie dla swojego stanowiska. Przede wszystkim

negatywnie oceniane były zaniedbania pracowników w zakresie dokładnego rozpoznania sytuacji oraz konstruowania adekwatnego planu pomocy, brak zaangażowania, długi czas trwania pracy nad sprawą, demonstrowanie władzy (refleksja krytyczna). Przykładem jest poniższa praca.

„Zapomniane dziecko” to książka Cathy Glass. (...) Autorka przytacza historię Aimee, ośmioletniej dziewczynki odebranej matce. Przez osiem lat swojego życia doświadczyła ona ubóstwa, skrajnych zaniedbań oraz przemocy ze strony partnerów swojej matki (...). „Zapomniane” oznacza nic innego jak pominięte przez wadliwy system. Od autorki dowiadujemy się, że matce odebrano już pięcioro dzieci, a rodzina była znana pomocy społecznej od blisko trzech dekad. Dziewczynka w momencie narodzin została umieszczona w rejestrze nieletnich wymagających ochrony (...). System ten zakłada, że w sytuacji, gdy udzieli się rodzinie wsparcia i jej sytuacja poprawi się to dziecko zostaje skreślone z rejestru. Jeśli zaś sytuacja nie ulegnie poprawie to nieletniemu powinno się zapewnić opiekę zastępczą. W tym przypadku nie doszło do żadnego z tych działań, mimo iż dziewczynka była pod stałą obserwacją pomocy społecznej. Zatem jak to się stało, że przez osiem lat życie dziewczynki było zagrożone, mimo iż odbywały się wizyty pracowników pomocy społecznej w jej rodzinnym domu? (...) Przystępując do czytania omawianej książki miałam odczucie, iż Anglia jest krajem na tyle skrupulatnym i poukładanym, że tam nie ma prawa dojść do niedopatrzeń, ale przekonałam się, że każdy system, niezależnie w jakim kraju się znajduje, może zawieść. (...) W ciągu kilku lat rodzina była pod nadzorem łącznie dwunastu, a może nawet więcej pracowników pomocy społecznej: kilku pracowników socjalnych, pedagoga, koordynatora, kuratora (...). Nie potrafię zrozumieć, jak tyle osób, które przychodziły do domu na kontrole pozwoliło na to, aby dziewczynka pozostała przy matce, pomimo skrajnego zaniedbania. Dziewczynka mieszkała w brudzie, nie zażywała kąpeli z powodu braku ciepłej wody, nie spożywała ciepłych posiłków, chodziła w znoszonych, za małych ubraniach, miała wszy (...). Jak pracownicy pomocy społecznej mogli na to pozwolić i wierzyć matce dziewczynki, która zawsze miała coś na wytłumaczenie. Zastanawiający jest również fakt, iż z ramienia szkoły do pomocy społecznej napływały niepokojące sygnały o sytuacji dziecka, o zaniedbaniach, o podejrzeniu przemocy, o nieprzygotowaniu i zaległościach w nauce, a mimo to nie podjęto żadnych zdecydowanych działań. Musiało minąć osiem lat dramatu tego dziecka, nim któryś z rzędu pracownik socjalny zobaczył to, czego inni nie widzieli, albo nie chcieli widzieć. (...)

[Monika K., studentka I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

Powyżej, przedstawiłam tylko fragmenty dwóch prac, jednakże każda praca zaliczeniowa napisana przez studentów w pierwszym semestrze zawierała co najmniej dwie z czterech refleksji (*refleksja nad działaniem innych pracowników służb społecznych, refleksja nad systemem wsparcia rodziny, refleksja nad systemem pomocy społecznej, refleksja o sobie samym*). Studenci mogli przejść do kolejnego etapu – tworzenia *refleksji nad własnym działaniem i refleksji w działaniu*.

W drugim semestrze studenci projektowali, realizowali oraz poddawali refleksji już własne metodyczne działanie w roli asystenta rodziny. Konstruowali przypadek osoby lub rodziny potrzebującej wsparcia w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, inscenizowali sytuacje z pracy asystenta z członkami rodziny, nagrywali film, wypełniali dokumentację adekwatnie do etapu metodycznego działania, a następnie przeprowadzali analizę własnej pracy.

*Refleksja dla działania* występowała w momencie grupowego projektowania pomocy danej osobie lub rodzinie. W tym celu studenci przypominali sobie treści poznane w czasie wykładów i ćwiczeń z pierwszego semestru. W czasie scenek widać było elementy *refleksji*

w działaniu, kiedy student odgrywający rolę asystenta rodziny zmieniał sposób komunikacji napotkawszy na opór klienta. Studenci korzystali też z tzw. „stop klatki”, czyli przerwy, by naradzić się w grupie, co zrobić dalej.

Dla zobrazowania, jak przebiegały zajęcia, poniżej zaprezentowałam fragment transkrypcji jednego z filmów wraz z analizą metodycznego działania dokonaną przez studentów.

Fragmenty opisu metodycznego działania asystenta rodziny	Komentarz dotyczący respektowanych zasad i zastosowanych technik, ich celowości i efektów – refleksja nad działaniem
<p>Asystent Rodziny: <i>Podczas naszego dzisiejszego spotkania, chciałabym, żebyśmy porozmawiali, o tym, co dzieje się w waszej rodzinie, że zgodzili się państwo na współpracę ze mną. Mamy czas do ok. 12.30. Zatem, jakie trudności mają państwo, w których rozwiązaniu mogłabym pomóc?</i></p> <p>Joanna Kowalska (klientka): <i>Potrzebny jest remont kuchni, ponieważ nie działa kuchenka gazowa, ze ścian odpada tynk i nieszczelne są okna, a mrozy idą. Mam też problem z wychowaniem dzieci, szczególnie starszych synów. No i żebym ja nie musiała się tyle stresować...</i></p> <p>A.R.: <i>Jak dobrze rozumiem, chciałaby pani wyremontować kuchnię oraz być spokojna i radzić sobie z synami.</i></p> <p>J.K.: <i>Tak, denerwuję się ciągle tym, że Marek znowu nie ma pracy no i że często nie ma go w domu, a jak już wraca, to jest pijany i wtedy nie można z nim rozmawiać normalnie.</i></p> <p>A.R.: <i>Co jest oczekiwaniem pracownika socjalnego wobec państwa rodziny, tak, aby mogli państwo stwierdzić, że funkcjonujecie prawidłowo?</i></p> <p>J.K.: <i>Ważne jest według pani Joli, aby w domu było posprzątane, ugotowane i aby dzieci były zawsze zadbane i chodziły do szkoły.</i></p> <p>A.R.: <i>Jakie są oczekiwania pracownika socjalnego względem pana Marka?</i></p> <p>J.K.: <i>Marek powinien iść na leczenie. On wcale nie chce tego zrobić, bo uważa, że nie ma żadnego problemu.</i></p> <p>M.K.: <i>Bo nie mam i nie pójdę na żadne leczenie. Przecież to tylko 2, 3 piwa. Jak nie będę chciał to nie będę pił. Robicie problem z niczego i ty i socjalna.</i></p> <p>A.R.: <i>Powiedzieliście przed chwilą, że oczekujecie, żeby wasza sytuacja życiowa się poprawiła. Zdaniem pracownika socjalnego stanie się tak, kiedy panie Marku będzie miał pan stałą pracę i nie będzie pił alkoholu, a pani Joanno będzie dbała o dzieci. Proszę sobie wyobrazić waszą rodzinę za rok, po tym, jak dzięki naszej wspólnej pracy rozwiążemy wasze problemy, które spowodowały, że jestem u was asystentem. Jaka zmiana w waszym życiu pozwoli pani stwierdzić, że jest lepiej i że nie muszę już tu przychodzić?</i></p>	<p>kolejna wizyta (6.02.2018 r.) była poświęcona przyjrzeniu się celom współpracy, a zatem poszukaniu tego, nad czym w pierwszej kolejności rodzina chciałaby zacząć pracować z asystentem</p> <p>strukturyzacja czasu pracy</p> <p>pytanie o problemy; badanie spojrzenia klientów na ich sytuację</p> <p>parafrazowanie,</p> <p>przeformułowywanie problemów na cele</p> <p>pytania o oczekiwania innych służb społecznych</p> <p>opór klienta</p> <p>podsumowanie z parafrazowaniem,</p> <p>przejsie od celów instytucji do pytania o preferowaną przyszłość klientów, pozwoli to na wzmocnienie ich motywacji wewnętrznej do pracy nad zmianą sytuacji</p>



<p><i>J.K.: Poprawi się sytuacja, dzięki znalezieniu pracy przez męża i zaprzestaniu picia alkoholu. Nie będę martwić się remontem kuchni. Dzieci będą potrafiły dogadywać się ze sobą, nie będzie między nimi kłótni.</i></p> <p><i>A.R.: Jakie są pana potrzeby, panie Marku?</i></p> <p><i>M.K.: Nie wiem, żeby Aśka nie była ciągle zdenerwowana i nie krzyczała.</i></p> <p><i>A.R.: Po czym poznacie, zarówno wy, jak i dzieci, że zaszły jakieś zmiany?</i></p> <p><i>J.K.: Może Marek więcej czasu zacznie spędzać z nami w domu i wtedy częściej będziemy się razem z dziećmi bawić albo będziemy wychodzić na spacer, plac zabaw. Kiedy on zajmie się czasem zabawą z nimi, to będę mogła zadbać o mieszkanie.</i></p> <p><i>A.R.: Czego potrzebujecie teraz najbardziej?</i></p> <p><i>J.K.: Działającej kuchenki gazowej, gotowanie na jednym palniku elektrycznym jest bardzo uciążliwe. Poza tym chciałabym, żeby Marek znalazł pracę i poszedł na leczenie odwykowe... Wtedy byłabym spokojniejsza, a nie w ciągłym stresie...</i></p> <p><i>P.M.: Dobrze, będę szukał pracy i będę częściej w domu, udowodnię wam, że jak nie chcę, to nie piję.</i></p> <p><i>AR.: Jeśli pan chce, to mogę panu pomóc szukać ofert.</i></p> <p><i>P.M.: Nie potrzeba, popytam w różnych miejscach.</i></p> <p><i>A.R.: Co jeszcze możecie zrobić?</i></p> <p><i>J.K.: Może powinnam jechać do szkoły, aby porozmawiać z wychowawczynią Piotrka na temat jego zachowania, ocen i nieobecności. Już kilka razy odłożyłam to spotkanie. Myślę, że pani Ania będzie zła na mnie. Poza tym Janek ma wycieczkę z klasą i powinnam dowiedzieć się o szczegółach.</i></p> <p><i>AR.: Czy poradzi sobie pani sama?</i></p> <p><i>J.K.: Tak. A czy w razie czego mogłaby mi pani pomóc w lekcjach albo mi coś doradzić, żeby mnie dzieci słuchały, bo krzyki nie pomagają.</i></p> <p><i>A.R.: Oczywiście. Co jeszcze jest do zrealizowania w najbliższym czasie, panie Marku?</i></p> <p><i>M.K.: No ten remont kuchni.</i></p> <p><i>A.R.: Czy są państwo w stanie porozmawiać z pracownikiem socjalnym, w celu uzyskania informacji o możliwości zdobycia środków na remont kuchni?</i></p> <p><i>J.K.: Zadzwońię do pani Joli, ale nie wiem, czy się zgodzi, powie, że nie da, bo Marek przepije.</i></p> <p><i>A.R.: Dobrze, proszę mnie poinformować o jej wizycie to wesprę państwa w rozmowie o zasiłku celowym. Moje ostatnie pytanie dotyczy tego, po czym poznacie, że moje przychodzenie do was było w jakiś sposób pomocne? Założmy, że miną dwa tygodnie od dzisiejszego spotkania.</i></p> <p><i>J.K.: Trudno powiedzieć, może, że będzie załatwiona wizyta w szkole chłopców i Marek mi pomoże w pracach domowych i przy dzieciach.</i></p>	<p>pytania o potrzeby członków rodziny</p> <p>c.d. pytań o przyszłość, do której chcieliby dążyć, prowadzące do rozbudzenia motywacji do zmiany i podjęcia pracy nad sobą</p> <p>ustalenie aktualnych potrzeb klientów, tak aby możliwe było formułowanie celów</p> <p>pytania otwarte szukanie celów i działań, które są istotne dla klientów, oraz takich, które w najbliższym czasie są możliwe do zrealizowania i wymagają wsparcia ze strony asystenta</p> <p>pytanie o działania po stronie klientów</p> <p>badanie gotowości klienta do działania</p> <p>rozmowa o możliwościach i zasobach rodziny c.d. pytań o cele i działania komplementowanie i podsumowanie, wyznaczenie działań – planowanie</p>
--	--

<p>M.K.: <i>Spróbuję być w domu wieczorem.</i>  A.R.: <i>Bardzo dziękuję za dzisiejszą wizytę i rozmowę. Bardzo się cieszę, bo zauważyłam, że zależy państwu na tym, aby sytuacja waszej rodziny uległa zmianie i chcecie rozpocząć ustalone działania. Pani Joanno – zadeklarowała pani, że po rozmowie telefonicznej, uda się pani do szkoły i porozmawia z wychowawczynią Piotrka nt. jego sytuacji. Ponadto, ustaliliśmy, że skontaktuje się pani z pracownikiem socjalnym, tak aby omówić kwestię dofinansowania remontu w kuchni, by można było go rozpocząć jak najszybciej. Panie Marku – zadaniem pana będzie pozyskanie informacji o ofertach pracy. Zgodził się pan również na pomoc żonie i ograniczenie picia alkoholu.</i></p>	<p>Podsumowanie całości:  Pani Joanna, mimo że trochę stresowała się to była chętna do współpracy. Widać było mniejsze zainteresowanie ze strony pana Marka. Na początku wykazał on opór. Asystent nie wchodził w konflikt, tylko załagodził sytuację. W związku z czym jest nadzieja na zmotywowanie mężczyzny do podjęcia działań na rzecz poprawy sytuacji rodziny.</p>
--	--

[Katarzyna G., Martyna K., Paulina K., studentki I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

Po prawej stronie tabeli studenci wypisali rozpoznane przez siebie techniki pracy, potrafili wskazać, w którym momencie klient wykazał opór i zastosować strategię załagodzenia go i przekierowania rozmowy na inne tematy. Połączyli cele instytucji z celami rodziny, co wzmocniło motywację rodziców do podejmowania działań na rzecz poprawy sytuacji rodziny.

Po obejrzeniu filmu studenci dokonywali refleksji nad własnym działaniem. Zazwyczaj potrafili rozpoznać, co służyło pracy z członkami rodziny, a co wymagało poprawy. Byli najczęściej zadowoleni z własnej pantomimiki (ciepłego tonu głosu, utrzymywania kontaktu wzrokowego), zastosowania aktywnego słuchania, tj. używania odzwierciedlenia wypowiedzi osoby wspieranej (inaczej: frazowania, parafrazowania), zadawania pytań otwartych, wzmacniania i komplementowania konstruktywnych wypowiedzi, tzw. języka zmiany (np. narzekania na obecną sytuację, argumentowania za podjęciem zmian, składania deklaracji podjęcia działań), np.

Pierwsza faza spotkania to rozmowa „poza problemem”, zapoznanie się z dziećmi, pytania o hobby, zainteresowania. Poznałem psa Państwa Nowaków – Sabę. Skomplementowałem, słusznie, czystość i porządek w domu oraz że ładnie pachnie obiadem. Pani Nowak była tym trochę zażenowana, ale szybko jej przeszło. Wyraziłem uznanie w związku z decyzją o podpisaniu zgody.

[Marcin J., student I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

To, na co zwracaliśmy uwagę to niektóre zbyt dyrektywne sformułowania, np. *musimy przede wszystkim skupić się na państwa abstynencji i rozwijaniu umiejętności opiekuńczo-wychowawczych, wtedy na pewno syn poczuje się kochany i bezpieczny i nie będzie tak psocił*. Zdarzyło się, że pojawiły się one nawet we fragmentach, które z założenia miały pozwalać na pobudzenie refleksji u osoby wspieranej poprzez branie pod uwagę jej potrzeb w pracy nad zmianą sytuacji, np. *aby nasza praca miała sens, musimy określić państwa potrzeby i obawy*. W niektórych scenkach pojawiło się zbyt dużo poradnictwa, perswazji czy nawet konfrontacji, czyli wyznaczania celów i proponowania, a nawet narzucania działań poprzez asystenta rodziny, co zazwyczaj prowadzi do oporu osoby wspieranej. Studenci w czasie *refleksji nad własnym działaniem* sami wskazywali te momenty jako warte poprawy. Zwracałam również uwagę, czy w pracach wystąpiły pedagogiczne aspekty pracy asystenta rodziny w zakresie pedagogizacji rodziców. W większości prac pojawiły się takie fragmenty, np.

A.R.: Dobrze, jak uzgodniliśmy na ostatnim spotkaniu, żeby dzieci mogły wrócić do domu, niezbędne jest podniesienie przez państwa umiejętności opiekuńczo-wychowawczych i zmiana niektórych postaw życiowych. Aby podnieść te umiejętności trzeba będzie uczestniczyć w treningu kompetencji opiekuńczo-wychowawczych, czyli rozmowach ze mną, na których poruszałibyśmy tematy związane z wychowywaniem dzieci, omówilibyśmy metody i błędy wychowawcze, a także państwa obawy.

[Marlena P., Aleksandra K., studentki I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

Niestety na żadnym filmie nie zostało zobrazowane, jak taka pedagogizacja mogłaby wyglądać. Być może dlatego, że taki przedmiot studenci mieli w semestrze IV.

Do nagrania filmowego na DVD studenci dołączali jego transkrypcję oraz wypełnione dokumenty: kwestionariusz oceny sytuacji rodziny oraz plan pracy z rodziną. Dokonując oceny sytuacji rodziny, starali się, zgodnie z konstrukcją formularza, pokazać zarówno perspektywę członków rodziny, pracowników instytucji współpracujących z nią, jak i samego asystenta. Oprócz trudności, dostrzec zasoby tkwiące w rodzinie oraz środowisku lokalnym. W planie pracy określić cele, działania, termin i miejsce ich wykonania oraz wskazać osobę odpowiedzialną za to. Czasem mylił im się jeszcze cel z działaniem. Wykorzystywali jeszcze inne narzędzia, nie tylko wspomniany wcześniej genogram, ale również ekogram, np.

Jednym z pierwszym działań podjętych przez asystenta było utworzenie ekogramu, który umożliwiłby poszukiwanie wsparcia Pani Krystyny w środowisku rodzinnym, jak i najbliższego otoczenia. (...) Z ekogramu wynika, że kobieta może liczyć na pomoc sąsiadki, byłego męża oraz matki swojego partnera, która nie pochwała nałogu swojego syna, ale chciałaby móc częściej spotykać się z wnukami. Natomiast relacja Pani Krystyny z matką jest trudna.

[Marlena K., Monika K., studentki I roku kierunku pedagogika specjalności asystentura rodziny i rodzinna piecza zastępcza, duże miasto]

Studenci próbowali również rozwiązywać pojawiające się dylematy w pracy z rodzinami. Najczęściej dotyczyły one respektowania zasady poufności, oczekiwań przełożonych lub innych partnerów w pracy odnoszących się do przekazywania szczegółowych informacji o rodzinie czy działań spoza roli danego pracownika oraz sytuacji, w których występowała konieczność – zamiast pomocy opartej na dobrowolności i samostanowieniu – podejmowania działań dyrektywnych, kontrolujących czy interwencyjnych.

### **Wnioski z badań własnych**

Prowadząc kształcenie studentów pedagogiki do prowadzenia asystentury rodziny, chciałam im pokazać, iż wątplenie, namysł, poszukiwanie czy wybieranie rozwiązań z wielu możliwości oraz zastanawianie się nad ograniczeniami i próby znajdowania sposobów na ich przewyżczenie nie jest czymś złym, a nawet, jak wskazują inni badacze (m.in. Schön, 1983; Witkowski, 2010; Granosik, 2006), jest oznaką profesjonalizmu. Pokazywałam możliwe metody działania, korzyści z wprowadzenia tych rozwiązań, a zaraz potem trudności w ich wdrożeniu. Prosiłam o stworzenie strategii niwelujących te problemy. Kształtując umiejętność namysłu nad działaniem i w czasie jego trwania, nauczyciel musi być refleksyjny, dynamicznie reagować na potrzeby studentów, ich pytania, wątpliwości, dylematy przyniesione z działań praktycznych.

Podobnie jak w innych tego typu projektach badawczych (por. Krasiejko i Łukasik, 2017), tak i tu podejmowałam starania, aby realizować cele edukacji refleksyjnej, odpowiednio dostosowane do prowadzonych przeze mnie przedmiotów, tj.:

- zapoznałam studentów z obowiązującymi w pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną wartościami i zasadami, wyznaczającymi stosunek do ludzi i świata,
- stymulowałam do zastanawiania się przed podejmowaniem decyzji lub czynności, zwłaszcza działań o cechach moralnie niejednoznacznych, do brania pod uwagę wartości uniwersalnych,
- pomagałam studentom w zrozumieniu potrzeby integrowania wiedzy z różnych dziedzin nauki, systematycznego jej wzbogacania w drodze świadomego uczenia się oraz zachęcałam ich do refleksyjnego namysłu nad pozyskiwanymi informacjami,
- pokazywałam różne sposoby metodycznego działania, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które wiążą się z ideą *empowerment* – umacniania i pracy na zasobach, pobudzaniem u osób wspieranych refleksyjności nad sobą i swoim życiem,
- kształtowałam umiejętności przewidywania skutków zróżnicowanych działań,
- stwarzałam sytuacje dydaktyczne pozwalające na odkrywanie własnych możliwości, dyspozycji, poszerzania samowiedzy i dokonywania samooceny,
- zachęcałam i stwarzałam możliwości krytycznego namysłu na sobą i własnym metodycznym działaniem oraz działaniem innych osób, organizacją systemu wsparcia rodziny i pomocy społecznej,
- rozwijałam umiejętności postrzegania świata z pozycji osób wspieranych i innych pracowników służb społecznych, tworzenia wielu narracji i wybierania tej, która jest użyteczna ze względu na konstruktywne zmiany.

Respektowałam opisane w literaturze przedmiotu zasady refleksyjnej edukacji poprzez badania „w” lub „nad” działaniem (por. Woronowicz, 1996, 1998, 2014; Gołębniak, 2002; Gołębniak i Zamorska, 2014; Czerepaniak-Walczak, 2014; Wołodźko, 2014; Szymczak, 2015; Krasiejko i Łukasik, 2017). Studenci stanowili podmiot edukacji. Gdzie tylko było to możliwe, dawałam im możliwość wyboru, prawo do dyskusji, prezentowania własnego punktu widzenia, czyli traktowałam ich po partnersku. Prowadziłam dialog edukacyjny i motywujący do dalszego kształcenia i rozwoju oraz konsekwentnie, za pomocą różnych metod i środków dydaktycznych, wdrażałam ich do refleksji. Respektowanie tych zasad pozwoliło na wytworzenie atmosfery psychospołecznej, odpowiedniej do prezentowania własnego zdania i dzielenia się, zarówno pomysłami, jak i wątpliwościami. Ponadto, co istotne, atmosfery projektowania i realizacji metodycznych działań z rodziną.

Refleksyjna edukacja metodycznego działania w pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej z rodziną odbywała się w ramach edukacyjnych badań nad działaniem, opartych na cyrkularnym procesie, składającym się zazwyczaj z etapów: zbieranie informacji, dyskusja, planowanie działania, działanie, refleksja nad działaniem itd. z wykorzystaniem aktywizujących metod dydaktycznych, m.in.: wykładu ujmującego treści w tok problemowy, dyskusji, pracy z książką lub filmem, studium przypadków, gry symulacyjnej.

Studenci dokonywali namysłu nad zakresem roli i uprawnieniami asystenta rodziny, adekwatnością zastosowanych technik i udzielonej pomocy do potrzeb indywidualnych przypadków. Rozważali różne możliwości pomocy, ich jakość, sprawdzali dostępność zasobów. Oceniali zaangażowanie obserwowanego na filmie lub praktykach pracownika w pracę z osobą lub rodziną oraz organizację systemu pomocy społecznej czy wsparcia rodziny. Prowadząc refleksję w działaniu, analizowali i zmieniali na bieżąco swoje metodyczne działanie

pod kątem wywoływania języka zmiany lub oporu u członka rodziny i znajdowania sposobów oraz zasobów pozwalających na wyjście z trudnych sytuacji. Dzięki temu zrealizowali zakładane cele i uzyskali efekty kształcenia. Można powiedzieć, że osiągnęli drugi poziom refleksyjności, który odnosi się do koncepcji działania praktycznego, kiedy to celem staje się odkrywanie motywów leżących u podstaw podejmowanych czynności, a także przewidywanie następstw, do jakich one prowadzą. Poprzez dalsze kształcenie, praktykę zawodową i superwizję w przyszłości będą mogli osiągnąć trzeci poziom refleksji, polegający na autonomicznym, krytycznym działaniu, uwzględniającym zasady etyczne i normy prawne oraz adekwatnym do potrzeb osoby wspieranej i zmieniającej się dynamicznie sytuacji.

### Literatura

- Akomolafe, M. J. (2013). Personality Characteristics as Predictors of Academic Performance of Secondary School Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4, 656–664.
- Bergold, S. i Steinmayr, R. (2018). Personality and Intelligence Interact in the Prediction of Academic Achievement. *Journal of Intelligence*, 6(2), 27.
- Błaszczak, A. (w druku). Czy inteligencja się liczy? Intelktualne i osobowościowe korelaty osiągnięć szkolnych. *Annales UMCS sectio J*.
- Boryszewska, J. K. (2008). *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków: Impuls.
- Ciechanowicz, A., Jaworowska, A., Matczak, A. i Szustrowa, T. (1995). *Bateria testów APIS-Z*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Costa, P. T. i McCrae, R. R. (1992). Four Ways Five Factors are Basic. *Personality and Individual Differences*, 6, 653–665.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237–250.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2004). A possible model for explaining the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249–264.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Mahwah, N. J., US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2008). Personality, intelligence, and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603.
- Conrad, M. A. (2006). Aptitude is Not Enough: How Personality and Behavior Predict Academic Performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339–346.
- Conrad, N. i Party, M. W. (2012). Conscientiousness and Academic Performance: A Mediation Analysis. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1–14.
- Czerniawska, E. i Zawadzki, B. (2010). Aktywność strategiczna jako czynnik pośredniczący w relacji osobowość – osiągnięcia w nauce. W: A. E. Sękowski i W. Klinkosz (red.). *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 15–31). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Davidson, J. E. i Sternberg, R. J. (1983). The Role of Insight in Intellectual Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28, 58–64.
- De Raad, B. i Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in Learning and Education: A Review. *European Journal of Personality*, 10, 303–336.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. i Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.
- Furnham, A. i Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943–955.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. i McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49–66.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*. New York: Guilford Press.

- Heaven, P. C. L. i Ciarrochi, J. (2012). When IQ is not everything: Intelligence, personality and academic performance at school. *Personality and Individual Differences*, 53, 518–522.
- Kamińska, A. (2017). Psychologiczne i społeczne uwarunkowania osiągnięć osób zdolnych – analiza i wskazówki dla nauczycieli i rodziców pracujących z osobami zdolnymi. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20, 101–118.
- Kappe, R. i van der Flier, K. (2012). Predicting academic success in higher education: What's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education* 27, 605–619.
- Karwowski, M. (2004). Inteligencja „akademicka”, emocjonalna i zdolności twórcze uczniów o różnych osiągnięciach szkolnych. *Studia Psychologica UKSW*, 5, 103–115.
- Kossowska, M. (2004). Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych. W: A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 47–62). Warszawa: PWN.
- Kossowska, M. i Schouwenburg, H. C. (2000). Inteligencja, osobowość i osiągnięcia szkolne. *Przegląd Psychologiczny*, 43, 81–101.
- Matczak, A., Jaworowska, A., Ciechanowicz, A. i Stańczak, J. (2006). *Bateria testów APIS-Z. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Nęcka, E. (2000). Inteligencja. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. (t. 2, s. 721–760). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E. (2005). *Inteligencja: geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338.
- Poropat, A. E. (2016). Beyond the shadow: The Role of Personality and Temperament in Learning. W: L. Corno i E. M. Anderman (red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 172–185). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rohde, T. E. i Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35, 83–92.
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F. i Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118–137.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1643).
- Siuta, J. (2006). *NEO-PI-R – Inwentarz Osobowości Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCraea: adaptacja polska: podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). Próba weryfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 375–403.
- Wolfe, R. N. i Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177–185.
- Vedel, A. (2014). The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 71, 66–76.
- Vedel, A. i Poropat, A. E. (2017). Personality and academic performance. W: V. Zeigler-Hill i T. K. Shackelford (red.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (s. 1–9). Springer.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P. i Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

### **The reflective education of pedagogical students in family assistant work methods<sup>4</sup>**

Representatives of social services are required to overcome the tendency of formulating stereotypical judgments and acting hastily based on a superficial assessment of situations or events. A person who professionally assists others should allow for a moment of doubt and uncertainty. This enables the individual to examine reality from various perspectives. Searching for additional pieces of information and synthesizing them leads to choosing a form of assistance that is adequate to the needs of the person or family. The family assistant should therefore have the ability to reflect more deeply before, during and after undertaking actions. Reflective education at the university level is an important way of improving these skills. It involves both the academic teacher and students asking themselves questions about the meaning and the essence of various practical activities addressed to people in need of support. This allows them to break out of schematic activities and algorithmic solutions. This article presents an example of reflective education among students preparing for the profession of family assistant and the process of educational action research with its conclusions.

**KEYWORDS:** family assistance, family support, reflective education.

---

<sup>4</sup> This article was prepared as a part of the project entitled Edukacja refleksyjna w szkole wyższej nr DS/WP/6096/2018, conducted by Jan Długosz University in Częstochowa and financed from statutory funds.

# Doskonalenie procesów z użyciem cyklu PDSA. Przykład naboru podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

PAWEŁ SZYMBORSKI\*, EMILIA SOBOL, TOMASZ KASPRZAK, KAMILA HERNIK,  
MAGDALENA DYBAŚ-STRONKOWSKA, MICHAŁ STEMPIEŃ

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska

Celem artykułu jest przedstawienie potencjału cyklu PDSA jako metodyki użytecznej w doskonaleniu procesów w publicznych systemach na przykładzie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Rozważania oparto na analizie przypadku wyłaniania podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości, porównując ze sobą dwa procesy ich naboru. Pierwszy z nich oparty był o nieprecyzyjnie sformułowane kryteria. Zespół badaczy z Instytutu Badań Edukacyjnych, bazując na metodyce cyklu doskonalenia PDSA, opracował założenia ewaluacji tego działania, a następnie zlecił jej przeprowadzenie. Wyniki badania zostały wykorzystane do modyfikacji procedury naboru, dzięki czemu m.in. skrócił się czas trwania oceny merytorycznej wniosków z pięciu do trzech miesięcy, wzrosła satysfakcja uczestników procesu oraz postrzegana transparentność.

**SŁOWA KLUCZOWE:** cykl PDSA, ewaluacja, uczenie się przez całe życie, zapewnianie jakości, Zintegrowany System Kwalifikacji.

## Wstęp

**Z**integrowany System Kwalifikacji (dalej: ZSK) ma na celu wspieranie uczenia się przez całe życie, m.in. poprzez ułatwienie przekwalifikowywania się oraz potwierdzania posiadanych kompetencji, zdobytych również drogą nieformalną, np. w toku pracy. Ustawa wprowadzająca w 2015 r. ZSK<sup>1</sup> (dalej: ustawa lub ustawa o ZSK) reguluje liczne aspekty działania systemu, jednak nie określa szczegółowo postępowania podczas wyłaniania podmiotów odpowiedzialnych za ewaluację zewnętrzną nadawania kwalifikacji<sup>2</sup> – podmiotów zewnętrznego

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz.U. z 2018 r., poz. 2153.

<sup>2</sup> W świetle ustawy kwalifikacją nazywa się „zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący” (Ustawa o ZSK: art. 2, pkt. 8).



zapewniania jakości (dalej: PZZJ). Są to instytucje pełniące ważną rolę w rozwoju i legitymizowaniu systemu publicznego w warunkach rynkowych<sup>3</sup>. Szczególnie ważnymi kwestiami wymagającymi uzupełnienia zapisów ustawowych, są: kryteria wpisania PZZJ na listę, sposób oceny wniosków, pozyskiwanie informacji dodatkowych od wnioskodawców w czasie trwania procesu, procedura głosowania w podkomisjach oceniających i sposób podejmowania decyzji o wpisie podmiotów na listę PZZJ. Kwestie te mają wpływ zarówno na osiągnięcie założonego celu procesu – wyboru instytucji, które będą w stanie wywiązać się z postawionych w ustawie zadań – jak i na jakość procesu naboru. Przy czym jakość rozumiemy tu jako czas trwania procesu, ilość nakładów pracy i zasobów potrzebnych do jego przeprowadzenia.

Przy pierwszym naborze na listę PZZJ nie uwzględniono w planach miejsca na doskonalenie procesu po każdym jego etapie. W drugim naborze zdecydowano się na zastosowanie cyklu PDSA (Planuj-Zrób-Badaj-Działaj) jako narzędzia do zarządzania jakością procesu i uwzględniono czas na jego usprawnianie w trakcie realizacji. Wykorzystanie cyklu PDSA do usprawniania pojedynczych procesów w ramach większych interwencji publicznych zdaje się być rzadkością. Często opisywane są doświadczenia amerykańskie z zakresu publicznej służby zdrowia (np. Livingood i in., 2013; Coury i in., 2017) czy ogólnie korzyści z wprowadzania tego narzędzia do sektora małych i średnich przedsiębiorstw (np. Rogala, 2009). Jednak cykl PDSA może być stosowany również w mikroskali i jednocześnie wpływać na procesy poziomu makro, jak w analizowanym poniżej przykładzie jednego z procesów w ramach wdrażania ZSK. Celem ewaluacji naboru na listę PZZJ jako jednego z elementów cyklu PDSA, było przygotowanie rekomendacji i sposobu ich wdrożenia przed i w trakcie kolejnego procesu wyłaniania podmiotów. Co więcej, już wtedy podjęto decyzję, że drugi nabór przejdzie przez kolejne badanie oceniające osiągnięcie założonych celów. Działania te wpisują się w postulat stopniowego, iteracyjnego podejścia do wprowadzania zmian<sup>4</sup>.

Na początku artykułu zostaną przybliżone główne założenia ZSK, w tym dotyczące zapewniania jakości i jego głównych procesów. Następnie przedstawione zostaną ramy metodyki ewaluacji naboru na listę PZZJ i jej cel. Opisane zostaną główne działania odpowiadające kolejnym etapom dwóch cykli składających się odpowiednio na oba dotychczasowe nabory. Na zakończenie przedstawione zostaną wnioski i rekomendacje dotyczące potencjału cyklicznych ewaluacji w odniesieniu do pojedynczych procesów w złożonych systemach interwencji publicznych.

## Zintegrowany System Kwalifikacji i zapewnianie jakości kwalifikacji rynkowych

ZSK jest systemem łączącym dotychczasowe rozwiązania związane z kwalifikacjami zdobywanymi w toku edukacji formalnej (oświata, szkolnictwo wyższe) i pozaformalnej (np. kursy i szkolenia) z możliwościami potwierdzania kompetencji, zdobytych również drogą

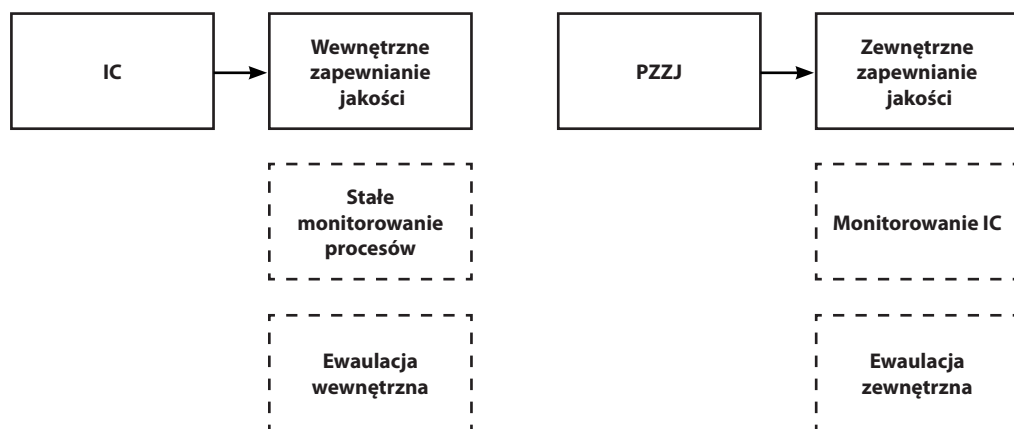
<sup>3</sup> ZSK funkcjonuje w warunkach rynkowych w odniesieniu do części kwalifikacji, zwanych rynkowymi (gdyż funkcjonują na „wolnym rynku kwalifikacji” i mogą je certyfikować rozmaite podmioty rynkowe) obok kwalifikacji uregulowanych (ustanowionych i funkcjonujących wedle odrębnych przepisów).

<sup>4</sup> Nawet jeżeli samo wprowadzanie zmian w oparciu o wyniki badań stanowi wyzwanie, to w Polsce mamy do czynienia z próbami systematyzacji refleksji na temat samej ewaluacji interwencji publicznej i wykorzystania wyników badań. Przykładem jest wydawana w latach 2007-2014 seria publikacji Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) poświęcona ewaluacji programów pomocowych (Haber, 2007; Haber i Szałań, 2010; Haber i Olejniczak, 2014). Z punktu widzenia zapewniania jakości szczególnie interesująca jest dla nas refleksja na temat wdrażania systemu ewaluacji zewnętrznej w oświacie, opisana przede wszystkim w serii wydawniczej UJ poświęconej Systemowi Ewaluacji Oświaty (patrz: Mazurkiewicz, 2012; Mazurkiewicz i Goćłowska, 2014; Mazurkiewicz i Goćłowska, 2014).

nieformalną, np. w pracy<sup>5</sup>. Jest on kolejnym krokiem w rozwoju idei *lifelong learning* w Polsce, ponieważ ma umożliwić łatwe przekwalifikowanie się osób z różnych grup społeczno-zawodowych oraz ułatwiać porównywanie zdobytych umiejętności na rynku międzynarodowym. Ważnym elementem ZSK umożliwiającym weryfikowanie zdobytych kompetencji jest wieloetapowy proces walidacji<sup>6</sup>, który jeśli zakończy się pozytywnym wynikiem, prowadzi do nadania odpowiedniego certyfikatu (certyfikowanie). Procesy walidacji i certyfikowania składają się na nadawanie kwalifikacji.

Szczególną rolę we wspieraniu uczenia się przez całe życie odgrywają kwalifikacje rynkowe, które mogą być nadawane przez różne podmioty (publiczne, prywatne, pozarządowe) na zasadach swobody gospodarczej<sup>7</sup>. Co istotne, kwalifikacje powstają z woli reprezentantów danej branży i są przez nich szczegółowo opisywane, zgodnie ze zdefiniowanym w ustawie standardem (Ziewiec-Skokowska, Danowska-Florczyk i Stęchły, 2016). Udostępnienie kwalifikacji rynkowych masowemu odbiorcy za pomocą publicznego rejestru (Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji, dalej ZRK<sup>8</sup>) wymaga od systemu publicznego wypracowania nowych, skutecznych procedur zapewniania jakości tych kwalifikacji. Wedle założeń ustawy jakość kwalifikacji zależy z jednej strony od tego, jak została ona zaprojektowana – ustawa wprowadza standard opisu kwalifikacji, w którym kluczowe jest posługiwanie się językiem efektów uczenia się (Ziewiec-Skokowska, 2015). Z drugiej strony jakość kwalifikacji zależy od jakości procesu jej nadawania (walidacji i certyfikacji).

Ustawodawca wprowadził podwójny mechanizm zapewniania jakości nadawania kwalifikacji (Rysunek 1).



Rysunek 1.

Wewnętrzne i zewnętrzne zapewnianie jakości walidacji i certyfikowania w ZSK.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ustawa o ZSK, 2015: art. 50 ust. 1–2.

<sup>5</sup> Więcej informacji o ZSK, jego założeniach, definicjach można znaleźć pod: Sławiński i in., 2017, Sławiński, 2016.

<sup>6</sup> Walidacja to „sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji” (Ustawa o ZSK: art. 2, ust. 22).

<sup>7</sup> Ustawa o ZSK: art. 41, pkt. 2.

<sup>8</sup> ZRK to „rejestr publiczny (...) prowadzony w systemie teleinformatycznym, ewidencjonujący kwalifikacje włączone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji” (Ustawa: art. 2, pkt. 24).

Wewnętrzne zapewnianie jakości spoczywa na instytucjach certyfikujących (dalej: IC) – odpowiedzialnych za walidację i certyfikowanie – i obejmuje przygotowanie zasad postępowania, procedur, metod oraz rozwiązań organizacyjnych służących zapewnianiu poprawności walidacji i certyfikowania oraz doskonalenia tych procesów (tzw. wewnętrzny system zapewniania jakości). W praktyce polega to na prowadzeniu monitoringu i ewaluacji wewnętrznej walidacji i certyfikowania oraz wprowadzeniu zasady rozdzielności procesów kształcenia i szkolenia od walidacji<sup>9</sup>. Natomiast za zewnętrzne zapewnianie jakości odpowiadają PZZJ. Ich głównymi zadaniami są: monitorowanie spełniania wymagań organizacyjno-kadrowych postawionych wobec IC dla danej kwalifikacji, monitorowanie i ewaluacja wewnętrznego systemu zapewniania jakości IC oraz przeprowadzenie ewaluacji procesów walidacji i certyfikowania (ewaluacja zewnętrzna)<sup>10</sup>. Muszą to być zatem podmioty – podobnie jak IC – posiadające zasoby kadrowe o określonych umiejętnościach i wiedzy zarówno z zakresu danej branży, jak i z zakresu metodologii, organizacji i prowadzenia ewaluacji lub audytu<sup>11</sup>. Oba podmioty (IC i PZZJ) są zobowiązane do raportowania ministrowi właściwemu<sup>12</sup> na temat spełniania wymagań i realizacji zadań związanych z zapewnieniem jakości nadawania kwalifikacji wynikających z założeń danej kwalifikacji (IC) i wykonywania zadań związanych z zewnętrznym zapewnianiem jakości (PZZJ).

Nadzór nad PZZJ sprawuje minister koordynator ZSK (Ministerstwo Edukacji Narodowej, dalej: MEN), który przeprowadza cykliczne nabory na listę PZZJ. Pozostali ministrowie (zwani w ZSK ministrami właściwymi, dalej: MW) wybierają z listy odpowiednie podmioty i podpisują z nimi umowę. Zakontraktowany PZZJ realizuje zewnętrzne zapewnianie jakości wobec danej kwalifikacji rynkowej nadawanej przez określoną IC. Dopiero po podpisaniu umowy z PZZJ kwalifikacja zaczyna funkcjonować w ZSK, tj. IC może prowadzić dla niej walidację i certyfikowanie.

Zapewnianie jakości procesu nadawania kwalifikacji zostało zaprojektowane zgodnie z założeniami ciągłego doskonalenia jakości (Dybaś i in., 2014). Koncepcja ta stała się również ideą przewodnią innych procesów związanych z funkcjonowaniem ZSK, m.in. naboru podmiotów mających pełnić funkcję PZZJ.

### Nabór na listę PZZJ i cykle zapewniania jakości

Ustawa wprowadzająca ZSK reguluje liczne aspekty działania systemu, pozostawiając jednocześnie pewne pole do zagospodarowania w wytyczonych ramach funkcjonalno-prawnych. Przykładem takiego obszaru jest prowadzenie ewaluacji zewnętrznej przez PZZJ, który powinien dookreślić cele szczegółowe, metodę zbierania i analizowania danych. Tych etapów ustawa nie reguluje bezpośrednio, ponieważ przyjęto założenie, że PZZJ posiada potencjał kadrowo-organizacyjny do przeprowadzenia takich badań.

Minister koordynator ZSK ogłasza nabór na listę PZZJ (Rysunek 2) nie rzadziej niż raz na trzy lata<sup>13</sup>.

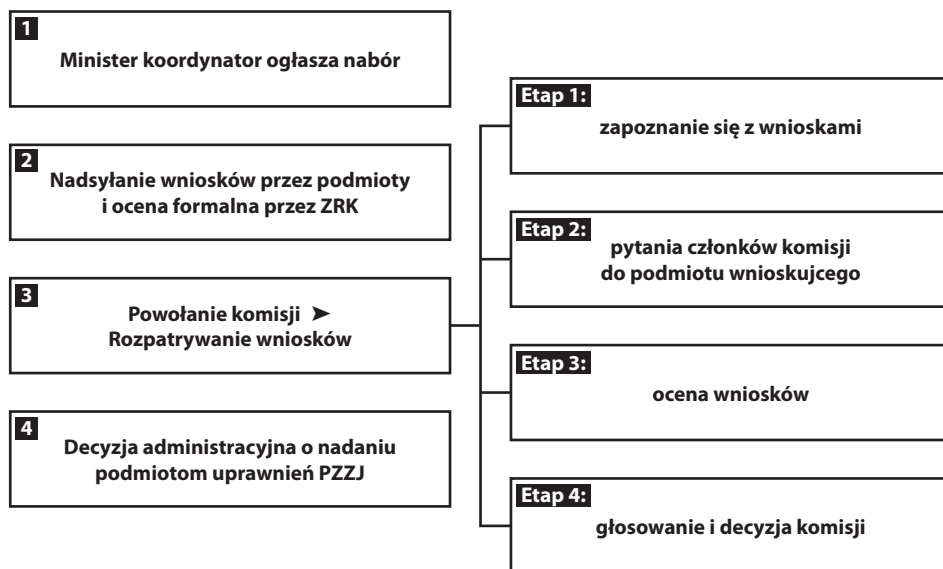
<sup>9</sup> Ustawa o ZSK: art. 63 ust. 1-3. Jest to szczególnie istotne w wypadku podmiotów, które świadczą usługi szkoleniowe.

<sup>10</sup> Ustawa o ZSK: art. 66.

<sup>11</sup> Ustawa o ZSK: art. 53 par. 3 pkt 3.

<sup>12</sup> Minister właściwy, to minister kierujący działem administracji państwowej, w zakresie której procedowana lub funkcjonująca jest dana kwalifikacja.

<sup>13</sup> Ustawa o ZSK 2015: art. 53.



Rysunek 2.

Schemat naboru na listę PZZJ.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ustawa o ZSK 2015; *Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 10 października 2016 r.*

Ocena formalna dokonywana jest przez podmiot prowadzący ZRK<sup>14</sup>, który ocenia kompletność dokumentacji i spełnianie wymogów formalnych. Po uzupełnieniu przez wnioskodawcę ewentualnych braków i ponownej weryfikacji, pozytywnie oceniony wniosek przekazywany jest do MEN<sup>15</sup>, które powołuje komisję do oceny wniosków pod względem merytorycznym. Oprócz przedstawiciela ministra koordynatora (MEN) pełniącego funkcję przewodniczącego komisji i koordynatora działań komisji, w jej skład wchodzi przedstawiciele ministerstw właściwych, których dotyczy dany nabór oraz przedstawiciele Rady Interesariuszy ZSK (dalej: RI)<sup>16</sup>. Efektem działania komisji jest decyzja administracyjna o wpisaniu (bądź nie) wnioskodawcy na listę PZZJ na okres 6 lat w danym zakresie, czyli do danych grup kwalifikacji<sup>17</sup>.

Od momentu wejścia ustawy o ZSK zostały przeprowadzone dwa nabory na listę PZZJ:

- trwający od listopada 2016 r. do września 2017 r. (11 miesięcy),
- trwający od kwietnia do września 2018 r. (6 miesięcy).

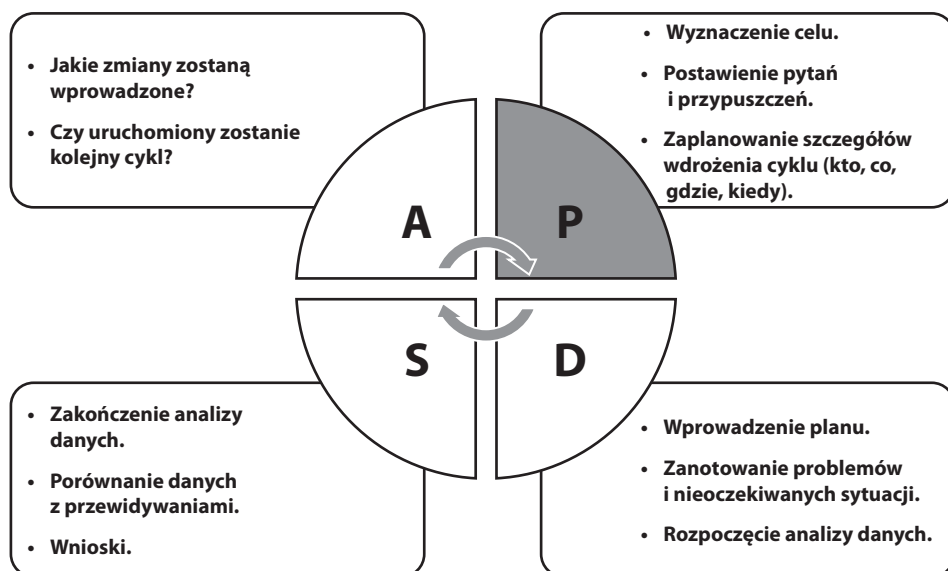
<sup>14</sup> Podmiotem prowadzącym ZRK jest Instytut Badań Edukacyjnych. Do 2017 r. była nim Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP).

<sup>15</sup> Ustawa o ZSK 2015: art. 56.

<sup>16</sup> Ustawa o ZSK 2015: art. 57. Rada Interesariuszy jest powoływana przez ministra koordynatora ZSK do działań konsultacyjnych i wspierających w różnych momentach funkcjonowania ZSK.

<sup>17</sup> Kandydaci na PZZJ składają wnioski o wpis na listę do konkretnych grup kwalifikacji, do których deklarują posiadanie potencjału zewnętrznego zapewniania jakości. Grupy kwalifikacji rynkowych odpowiadają określonym działom administracji rządowej i zgromadzone są w nich kwalifikacje podległe danemu ministrowi właściwemu (Ustawa o ZSK 2015: art. 52 ust. 2). Kształt (zakres merytoryczny) i liczba grup kwalifikacji w ramach danego działu administracji rządowej określane są przez ministrów właściwych. Listę grup kwalifikacji wraz z przypisanymi do nich PZZJ można znaleźć na portalu ZSK: [http://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/baza\\_wiedzy/TABELA-PZZJ-09-2018.pdf](http://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/baza_wiedzy/TABELA-PZZJ-09-2018.pdf)

Drugi nabór na listę odbył się w stosunkowo niedługim czasie po ogłoszeniu wyników pierwszego naboru. Spowodowane to było istnieniem grup kwalifikacji, do których nie udało się przypisać PZZJ podczas pierwszego naboru. Pojawiło się zagrożenie blokady całego systemu, gdyż brak PZZJ uniemożliwia włączanie kwalifikacji rynkowych do ZSK. Ta sytuacja, przewidywana jeszcze przed pierwszym naborem, utwierdziła zarówno MEN, jak i wspierający ministra koordynatora Instytut Badań Edukacyjnych (dalej: IBE) o konieczności monitorowania jakości procesu naboru i podejmowania na tej podstawie dalszych działań doskonalących. Zaproponowano zastosowanie w tym celu cyklu PDSA: Planuj-Zrób-Zbadaj-Działaj (Rysunek 3):



Rysunek 3.  
Schemat cyklu PDSA.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Moen i Norman, 2010, s. 27.

Metodykę PDSA coraz częściej stosuje się w Polsce w kontekście ewaluacji interwencji publicznych (np.: Olejniczak, Kozak i Lenzion, 2008). Doświadczenia z oceny wdrażania różnych systemów pokazują, że aby skutecznie dokonywać interwencji publicznych konieczne jest stałe monitorowanie przyjętych rozwiązań i konsultowanie ważniejszych zmian z maksymalnie zróżnicowanymi grupami interesariuszy. Ocena różnych rozwiązań wymaga czasu, a podejmowanie zmian bez przeprowadzenia szeroko zakrojonych badań może wiązać się ze znacznym ryzykiem rozregulowania systemu. Może też prowadzić do odrzucania rozwiązań prawidłowo zaprojektowanych, których pozytywnego działania nie można jednak zaobserwować bez dogłębnej analizy, ze względu na niefunkcjonalność rozwiązań mających na nie wpływ (Walczak, Tędziągolska, Mazurkiewicz, Kasprzak i Kołodziejczyk, 2017).

Proces naboru na listę PZZJ można opisać językiem PDSA w następujący sposób:

**P** – przygotowanie szczegółowej procedury dotyczącej ogłoszenia naboru, przygotowanie formularzy zgłoszeniowych, powołanie członków komisji oceniającej wnioski, przygotowanie narzędzi do oceny wniosków;

**D** – ogłoszenie naboru, zakończenie naboru, ocena wniosków, wydanie decyzji administracyjnej;

**S** – ewaluacja naboru;

**A** – wyciągnięcie wniosków na podstawie ewaluacji oraz zaprojektowanie rozwiązań usprawniających kolejny nabór.

Jako że zespół IBE został zaproszony do procesu wsparcia pierwszego naboru w momencie zakończenia zbierania wniosków, pierwszy cykl PDSA zaczęto wdrażać w praktyce w trakcie etapu *D* – Zrób.

Poniżej omówimy kolejne etapy dwóch naborów na listę PZZJ, używając metodyki cyklu PDSA.

### **Pierwszy cykl zapewniania jakości – I nabór na listę PZZJ**

#### ***Terra incognita i pierwszy nabór na listę PZZJ – PLANUJ/ZRÓB***

Dokładne zaplanowanie realizowanego procesu rozpoczyna cykl PDSA. Pierwszy nabór na listę PZZJ został zaplanowany przez MEN. Plan obejmował przygotowanie harmonogramu czynności i stopniową ich realizację, przy zaangażowaniu odpowiednich aktorów (MW, RI, PARP<sup>18</sup>), a także przygotowanie zaplecza całego procesu. Ze względu na opóźnienia w wejściu w życie ustawy o ZSK, a tym samym w jej wdrażaniu, zabrakło jednak czasu na przygotowanie wszystkich niezbędnych elementów procesu.

Nabór rozpoczął się 10 listopada 2016 r. – tego dnia MEN opublikowało ogłoszenie na swoich stronach i portalu ZSK. Zainteresowane podmioty miały dwa miesiące na złożenie wniosku. Nabór dotyczył wszystkich grup kwalifikacji (podówczas 54). Wniosek złożyło 15 instytucji, przy czym niektóre z nich ubiegały się o uprawnienia do wszystkich, a większość do kilku grup jednocześnie. Zgłoszenia do pojedynczych grup kwalifikacji stanowiły jedną piątą ogółu wniosków.

Oceny formalnej dokonywał PARP, który przygotował obszerną instrukcję dla wnioskodawców. Prace te polegały na ocenie kompletności dokumentacji. Następnym etapem była ocena merytoryczna przez członków komisji (w składzie: przedstawiciele MW, RI i przewodniczący z MEN). Z uwagi na fakt, iż na etapie planowania i ogłoszenia o naborze nie opracowano wystandaryzowanych formularzy dla zgłaszania ekspertów branżowych<sup>19</sup> przez wnioskodawców, analiza bardzo obszernej i zróżnicowanej dokumentacji nastęrczała członkom komisji wiele trudności, a także była dla nich znaczącym obciążeniem. Na tym etapie w proces naboru włączone zostało IBE, które opracowało:

- zindywidualizowany arkusz oceny dla każdego z członków komisji, zawierający m.in. operacjonalizację kryteriów ustawowych, które musi spełnić podmiot, by zostać wpisany na listę PZZJ;
- harmonogram pracy komisji;

<sup>18</sup> Podówczas podmiot odpowiedzialny za prowadzenie ZRK.

<sup>19</sup> Chodzi tu o operacjonalizację wymagania dotyczącego podmiotu ubiegającego się o wpis na listę PZZJ z art. 57, ust. 2, pkt 1: „dysponuje odpowiednio przygotowaną kadrą do wykonywania zadań, o których mowa w art. 66”.

- oraz sposób głosowania w podgrupach dla poszczególnych grup kwalifikacji.

Równolegle prowadzono szkolenia dla członków komisji, podczas których omawiano i testowano<sup>20</sup> zaproponowane narzędzie oceny, jak i zoperacjonalizowane kryteria oceny. W trosce o to, aby nie odrzucić żadnego podmiotu z uwagi na brak jasnych wytycznych dotyczących poszczególnych wymagań w momencie ogłoszenia naboru, zaproponowano wprowadzenie możliwości zadawania pytań wnioskodawcom przez członków komisji. Była to próba standaryzacji zgromadzonej dokumentacji niejako *post factum* – każdy podmiot otrzymał taką samą szansę na wyjaśnienie kwestii wątpliwych.

Koordinowaniem prac komisji zajmował się MEN, który gromadził wypełnione formularze oceny. Głosowanie nad wnioskami okazało się równie dużym wyzwaniem, co sama ocena merytoryczna, gdyż na etapie planowania procesu naboru nie przygotowano wytycznych do technicznych aspektów pracy komisji. Ustawodawca określił w rozporządzeniu<sup>21</sup> sposób głosowania nad każdym wnioskiem (rozumianym jako zgłoszenie podmiotu do konkretnej grupy kwalifikacji) w podkomisjach złożonych z trzech osób. W sytuacji, gdy komisja liczyła 34 przedstawicieli MW, trzech członków RI i przewodniczącego, a jak wspomniano wyżej, większość instytucji zgłaszała się do co najmniej kilku grup kwalifikacji, do podjęcia pozostawało ponad 200 decyzji przez podkomisje. Mimo tych trudności, proces głosowania udało się sprawnie przeprowadzić. Ostatecznie w wyniku pierwszego naboru, statusu PZZJ nie przyznano jedynie jednemu podmiotowi, zaś 14 instytucji “zagospodarowało” 37 grup kwalifikacji. Sama decyzja administracyjna była przygotowywana przez kolejne 3 miesiące i ostatecznie została wydana we wrześniu 2017.

### **Przeprowadzenie ewaluacji I naboru – ZBADAJ**

Jesienią 2017 r. została przeprowadzona ewaluacja pierwszego naboru. Począwszy od 2018 r. IBE, po zapoznaniu się z wnioskami z ewaluacji, zaczęło planować zmiany w procesie naboru – kolejny miał rozpocząć się już wiosną 2018.

Z metodologicznego punktu widzenia pomiar miał charakter jakościowy. Badanie zostało zrealizowane przez zewnętrzną, wyspecjalizowaną agencję badawczą<sup>22</sup>, na podstawie koncepcji opracowanej przez IBE (obszar, cele, pytania badawcze). Celem ewaluacji I naboru było poznanie opinii wnioskodawców na temat procesu, poznanie opinii poszczególnych aktorów na temat etapu oceny formalnej, oceny merytorycznej, prac komisji i głosowań, a także procedury wpisania PZZJ na listę przez MEN.

<sup>20</sup> Przygotowując członków komisji do sytuacji trudnych w ocenie, zespół IBE stworzył dla nich fikcyjny wniosek, bazujący na rzeczywistych przykładach zgłoszonych przez wnioskodawców, ale odpowiednio zanonimizowany. W ten sposób podczas szkolenia dyskutowano wątpliwe i niejasne kwestie związane z oceną kryteriów, na które IBE chciało wyczerlić członków komisji.

<sup>21</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 października 2016 r. w sprawie regulaminu pracy komisji do oceny wniosków o wpis na listę podmiotów uprawnionych do pełnienia funkcji zewnętrznego zapewniania jakości, wzoru umowy z podmiotem, któremu powierzono funkcję zewnętrznego zapewniania jakości, oraz sposobu ustalania wysokości wynagrodzenia z tytułu tej umowy (Dz.U. 2016. poz. 1687).

<sup>22</sup> Ewaluację przeprowadziło konsorcjum Ośrodek Ewaluacji i Fundacja Idea Rozwoju (zespół w składzie P. Stronkowski, M. Szostakowska i A. Szczurek).

Tabela 1.

Zakres badania i zastosowane metody badawcze

METODA BADAWCZA	ZASTOSOWANIE W BADANIU
<b>Analiza danych zastanych</b> ( <i>desk research</i> )	Analizie poddano: ✓ dokumenty prawne ✓ ogłoszenie o naborze na listę PZZJ ✓ materiały informacyjne ✓ instrukcję złożenia wniosku, formularz oceny wniosku ✓ wnioski o pełnienie funkcji PZZJ wraz z załącznikami
<b>Indywidualne wywiady pogłębione (IDI)</b>	Przeprowadzono: ✓ 4 IDI z przedstawicielami podmiotów, które przystąpiły do konkursu o nadanie statusu PZZJ ✓ 2 IDI z przedstawicielami MEN ✓ 3 IDI z przedstawicielami ministerstw właściwych ✓ 2 IDI z przedstawicielami RI
<b>Zogniskowany wywiad grupowy (FGI)</b>	Przeprowadzono 2 FGI: ✓ 1 wywiad grupowy z przedstawicielami IBE odpowiedzialnymi za pomoc w obsłudze naboru PZZJ ✓ 1 wywiad grupowy (diada) z przedstawicielami PARP – pracownikami wydziału ZRK
<b>Telefoniczny wywiad pogłębiony (TDI – <i>Telephone In-Depth Interview</i>)</b>	Przeprowadzono: ✓ 1 TDI z podmiotem, który rozważał przystąpienie do konkursu, lecz ostatecznie się na to nie zdecydował

Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportu ewaluacyjnego z I naboru (Stronkowski i Szostakowska, 2017).

W efekcie badania powstał raport, w którym sformułowano szereg wniosków i rekomendacji, w oparciu o które można było planować dalsze działania. Warto podkreślić, że pomimo doraźnego charakteru działań w ramach pierwszego naboru, wiele przyjętych rozwiązań zostało bardzo pozytywnie ocenionych przez zespół ewaluatorów, zwłaszcza wszelkie próby standaryzacji i „unarzędziwienia” procesu (tryb pracy komisji, organizacja głosowania czy przygotowywanie członków komisji do oceny), które zostały wykorzystane w kolejnym naborze.

Rekomendacje zawarte we wspomnianym raporcie są liczne i bardzo szczegółowe. Dla uproszczenia można więc podzielić je na:

- **rekomendacje dotyczące kryteriów** – obejmowały przede wszystkim doprecyzowanie zarówno kwestii zewnętrznego zapewniania jakości, jak i grup kwalifikacji, wymagań wobec ekspertów branżowych oraz podmiotu, ustalenia zakresu dokonywania oceny formalnej i wymagań wobec dowodów;
- **rekomendacje dotyczące wniosku** – poruszały kwestię przejrzystości formularza i całego systemu informatycznego, wystandaryzowania załączników, uporządkowania danych na temat ekspertów branżowych i przypisania ich do konkretnych grup kwalifikacji, a także rozdzielania wniosków między konkretnych członków komisji;
- **rekomendacje dotyczące pracy komisji** – sugerowały odciążenie członków komisji, lepsze wykorzystanie ich potencjału, a w wypadku przedstawicieli MW poprawę ich pozycji w ministerstwach, usprawnienie obiegu wniosków i opracowanie dla nich bardziej precyzyjnych wytycznych do oceny danych kryteriów;



- **rekomendacje dotyczące komunikacji** z wnioskodawcami na etapie składania wniosku oraz podmiotami potencjalnie zainteresowanymi byciem PZZJ.

### *Analiza rekomendacji z ewaluacji jako podstawa dalszych działań – DZIAŁAJ*

Po dokonaniu oceny szanse wdrożenia poszczególnych rekomendacji wypracowanych w ramach ewaluacji, nie udało się wdrożyć rekomendacji wykraczających poza ramy wyznaczone ustawą i rozporządzeniem, lecz skupiono się na czynnościach możliwych do przeprowadzenia w krótkim okresie. Pozostałe rekomendacje stały się podstawą do planowania drugiego naboru. Tym samym pierwszy cykl PDSA został domknięty.

### **Drugi cykl zapewniania jakości – II nabór na listę PZZJ**

#### *Przygotowania do drugiego naboru – PLANUJ*

Gdy pojawiły się sygnały z MEN, że jest wstępna akceptacja dla przeprowadzenia w najbliższym czasie kolejnego naboru, IBE rozpoczęło przygotowania do drugiego naboru zgodnie z ustaleniami poczynionymi po analizie wniosków z ewaluacji pierwszego.

#### *Wdrażanie usprawnień przy organizacji drugiego naboru – ZRÓB*

- **Doprecyzowanie zakresu i znaczenia grup kwalifikacji**  
W 2017 r. MEN zwrócił się z prośbą do wszystkich ministerstw o doprecyzowanie znaczenia grup kwalifikacji. Przedstawiciele MW zasiadający w komisji, dokonując oceny w ramach pierwszego naboru sami niejednokrotnie dostrzegali, że wcześniej zaproponowany podział na grupy kwalifikacji okazał się нефunkcjonalny (np. zbyt szeroki wobec możliwości znalezienia ekspertów branżowych na rynku). Wobec czego niektóre grupy zostały podzielone na mniejsze (np. grupę „rolnictwo” podzielono na „rozwój wsi”, „rynki rolne” i „rolnictwo”), inne połączono (np. powstała grupa „sport” w miejsce „sportu powszechnego” i „sportu wyczynowego”), a kolejne zlikwidowano. Ponadto wiele grup zostało precyzyjnie opisanych, dzięki czemu potencjalni wnioskodawcy mogli ocenić, czy posiadane przez nich doświadczenie i wiedza odpowiadają danemu zakresowi grup kwalifikacji.
- **Operacjonalizacja kryteriów**  
Ministrowie zostali również poproszeni przez MEN o sformułowanie własnych oczekiwań wobec ekspertów branżowych (m.in. zakresu wiedzy, rodzaju i długości ich doświadczenia), których chcieliby widzieć w PZZJ. IBE zebrało te informacje, a następnie je wystandaryzowało, tworząc formularze dla wnioskodawców. Przyjęto, że wnioskodawca musi wskazać konkretne dowody na spełnianie kryteriów, inne niż deklaracja, np. projekty, publikacje, badania lub uczestnictwo w określonych seminariach. Wyznaczono też minimalną liczbę dowodów dla poszczególnych podkryteriów oraz ramy czasowe, w jakich wskazane doświadczenie musiało się mieścić.
- **Komunikacja z wnioskodawcami**  
Zintensyfikowano działania informacyjne dla ewentualnych PZZJ. Zainteresowanych podmiotów szukano przez ministerstwa, do których odbywał się nabór. Dzięki temu informacja

trafiała do instytucji, do których resorty miały zaufanie i z którymi chętnie podjęłyby współpracę. Jeden z ministrów zorganizował seminarium dla czołowych instytucji ze swojej branży, poświęcone ZSK i zachęcające je do wnioskowania o bycie PZZJ. Do aplikowania o nowe grupy kwalifikacji zachęcano też PZZJ wpisane na listę w pierwszym naborze.

- **Obsługa systemu informatycznego**

W związku z nowelizacją ustawy o ZSK, za ocenę formalną począwszy od 2018 r. stało się odpowiedzialne IBE, które także wspiera MK we wdrażaniu ZSK. Pozwoliło to na usprawnienie przepływu informacji, gdyż obsługa procesu naboru (ocena formalna) i wsparcie ministra koordynatora (ocena merytoryczna, praca komisji) zostało w całości przekazane do tej instytucji. Zmiana w zakresie oceny formalnej polegała przede wszystkim na poszerzeniu formularzy o pola dotyczące wiedzy i doświadczenia ekspertów branżowych oraz doświadczenia podmiotu. Nowe funkcjonalności systemu umożliwiły uzupełnianie informacji przez wnioskodawców bez konieczności prezentacji ich w formie załączników. Zmiany te powstały w oparciu o ww. zoperacjonalizowane w procesie konsultacji z ministerstwami kryteria, a następnie wystandaryzowane. Wniosek stał się też bardziej przejrzysty i został wyposażony w instrukcje dla wnioskodawców.

- **Organizacja pracy komisji**

Wprowadzenie formularzy zgłoszeniowych było ogromnym ułatwieniem dla pracy członków komisji, gdyż nie musieli oni przeglądać wielu zróżnicowanych pod względem treści i formy załączników w poszukiwaniu poszczególnych dowodów. Ponadto udoskonalono stosowany już w pierwszym naborze spersonalizowany arkusz oceny. Arkusze były przesyłane online do bazy, co umożliwiało szybsze przekazywanie danych i agregowanie ich, przez co dodatkowo skrócił się czas pracy komisji. Dla członków komisji przygotowano szczegółową instrukcję, jak dokonywać oceny, uwzględniającą wymagania wobec przedstawianych dowodów (np. ich liczbę na cały podmiot lub jednego eksperta, okres, z którego mają pochodzić oraz formę, w jakiej mają być przedstawione). W obszarze składu komisji oraz trybu jej pracy zachowano *status quo*.

### **Przeprowadzenie ewaluacji II naboru – ZBADAJ**

Podobnie jak w wypadku ewaluacji I naboru celem tego badania było poznanie opinii różnych aktorów na temat poszczególnych etapów procesu oraz ogólnie na temat wyboru PZZJ. Kolejny ważny cel to **ocena stanu i możliwości wdrożenia rekomendacji sformułowanych w ewaluacji pierwszego naboru (2017 r.)**. Z punktu widzenia metodologicznego pomiar ten miał również charakter jakościowy. Jesienią 2018 r. wyspecjalizowana zewnętrzna agencja badawcza<sup>23</sup> przeprowadziła ewaluację procesu. Podobnie jak poprzednio, badanie obejmowało analizę dokumentów (*desk research*), a także wywiady grupowe i indywidualne z kluczowymi interesariuszami, zaangażowanymi w cały proces: przedstawicielami IBE, MEN, MW, członków RI oraz samych wnioskodawców (kandydatów na listę PZZJ).

<sup>23</sup> Ewaluację II naboru przeprowadziła firma Infondo Sp. z o.o. (zespół badawczy w składzie E. Niedzielska i A. Szulżycka).

W efekcie badania sformułowano wiele wniosków i rekomendacji:

- **rekomendacje dotyczące działań informacyjno-promocyjnych**, czyli wskazówki dotyczące strategii, intensyfikacji działań informacyjnych, ujednoczenia stron poświęconych ZSK, doprecyzowania informacji dla kandydatów na PZZJ;
- **rekomendacje dotyczące etapu oceny formalnej**, czyli przede wszystkim uproszczenia formularza dla wnioskodawców;
- **rekomendacje dotyczące etapu oceny merytorycznej**, zwłaszcza dotyczące długości czasu pracy komisji oraz zakres oceny formalnej i merytorycznej;
- **rekomendacje dotyczące pracy komisji i procedur głosowania**, w których szczególnie istotne wydaje się utrzymanie dobrej praktyki związanej ze sposobem pracy komisji (transparentność, możliwość nieskrępowanej dyskusji, otwartość i wzajemna szczerłość), ale i przyspieszenie etapu związanego z decyzjami administracyjnymi;
- **rekomendacje dotyczące współpracy pomiędzy podmiotami w ramach naboru** – zalecenia utrzymania i wzmacniania pozytywnej współpracy i wymiany informacji.

### *Analiza rekomendacji z ewaluacji jako podstawa dalszych działań – DZIAŁAJ*

Rekomendacje te są obecnie analizowane w ramach przygotowywania się do przyszłego, kolejnego naboru na listę PZZJ. Tym sposobem cykliczne podejście do zapewniania jakości procesu będzie kontynuowane, a cykl doskonalenia domknięty. Na podstawie ewaluacji II naboru odnotowano już wzrost satysfakcji interesariuszy z wprowadzonych usprawnień procesu – przedstawiciele ministerstw porównując oba nabory podkreślali usprawnienie procesu, pojawienie się funkcjonalności i narzędzi podnoszących jakość pracy.

Podsumowując kwestie prowadzenia ewaluacji, stosowanej zgodnie z założeniami cyklu PDSA, warto podkreślić, że prócz metodyki samego badania istotny wydaje się sposób wdrażania wyników badania w proces naboru PZZJ. Obejmuje on sześć kroków:

- zaplanowanie, konceptualizacja ewaluacji skupionej na użyteczności;
- badanie obejmujące wszystkich interesariuszy procesu wyboru PZZJ;
- przekazanie wniosków i rekomendacji przedstawicielom ministerstw i RI;
- wdrażanie rekomendacji z ewaluacji I naboru w proces przygotowania II naboru (m.in. kwestie informacji i promocji, przygotowania dokumentów przez kandydatów, wypełniania formularza, kart oceny i sposobu pracy komisji);
- zaplanowanie ewaluacji II naboru, badającej m.in. zakres realizacji rekomendacji z ewaluacji I naboru;
- przygotowanie do wdrażania wniosków i rekomendacji w odniesieniu do kolejnych naborów.

Zaprezentowane tu podejście wpisuje się w nurt *Evidence Based Policy*, czyli założenia, że działania publiczne powinny być budowane i weryfikowane w oparciu o racjonalne przesłanki, poparte naukowymi dowodami (Olejniczak, 2012). Współgra to również z przyjętą metodyką usprawniania procesu, w której opisana ewaluacja była głównym narzędziem na etapie ZBADAJ (*S – Study*) i posłużyła jako główny element przygotowania zmiany.

## Podsumowanie

Zintegrowany System Kwalifikacji jest ciągle w fazie tworzenia i pierwszych testów. Rola PZZJ jest niezwykle ważna w procesie zapewniania jakości nadawania kwalifikacji. Prowadząc ewaluację zewnętrzną oraz monitoring, mają one dostarczać aktorom w systemie informacji na temat jakości procesu walidacji i certyfikowania oraz wspierać jej doskonalenie. Dlatego proces wyboru PZZJ w fazie tworzenia ZSK, przy jednoczesnym wysokim poziomie skomplikowania, zdecentralizowania, rozległości systemu oraz wielości aktorów i interesów, jest tak ważny, a jednocześnie trudny. Podsumowując doświadczenie z dwóch pierwszych naborów PZZJ, można stwierdzić, że wykorzystanie zarówno cyklu PDSA, jak i kolejnych badań ewaluacyjnych pozwoliło istotnie usprawnić proces naboru, pomimo konieczności współpracy z interesariuszami pełniącymi różne role w tym procesie i mającymi różne motywacje i potrzeby. Dlatego działania te mogą być przykładem dobrych praktyk z zakresu zarządzania jakością procesów będących częścią systemów publicznych. Oczywiście, stosowanie pełnych cykli doskonalenia jakości niesie ze sobą wiele trudności organizacyjnych i wiąże się z kosztami. Jednak w wypadku systemów publicznych, szczególnie tych eksperymentalnych i długofalowych, zastosowanie tego podejścia na etapie wdrażania jest niezwykle ważne. Daje ono możliwość zareagowania w porę i dokonania rewizji pierwotnych założeń, tak aby nie generowały one problemów, które na dalszych etapach funkcjonowania systemu będą dużo trudniejsze do zniwelowania. Z perspektywy IBE, które w ramach wspierania wszystkich interesariuszy ZSK przygotowuje również PZZJ do pełnienia m.in. funkcji ewaluatora zewnętrznego dla IC, istotne jest, aby ewaluacja nie była w ZSK postrzegana jako jedynie wymóg administracyjno-biurokratyczny, ale stanowiła użyteczne i skuteczne narzędzie zapewniania i doskonalenia jakości (proponując PZZJ stosowanie cyklu PDSA podczas realizacji jego zadań, IBE samo go testuje).

## Literatura

- Coury, J., Schneider, J. L., Rivelli, J. S., Petrik, A. F., Seibel, E., D'Agostini, B., Taplin, S. H., Green, B. B i Coronado, G. D. (2017). *Applying the Plan-Do-Study-Act (PDSA) approach to a large pragmatic study involving safety net clinics*. BMC Health Services Research, 2017. Pobrano z: <https://dx.doi.org/10.1186%2Fs12913-017-2364-3>
- Dybaś, M. (red.) (2014). *Zapewnianie jakości kwalifikacji w zintegrowanym systemie kwalifikacji*. Warszawa: IBE.
- Haber, A. (red.) (2007). *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka Badawcza*. Warszawa: PARP.
- Haber, A. i Szałaj, M. (2010). *Ewaluacja w strategicznym zarządzaniu publicznym*. Warszawa: PARP.
- Haber, A. i Olejniczak, K. (2014). *R(ewaluacja) 2. Wiedza w działaniu*. Warszawa: PARP.
- Livingood, W. C., Sabbagh, R., Spitzfaden, S., Hicks, A., Wells, L., Puigdomenech, S., Kramer, D. F., Butterfield, R., Riley, W i Wood, D. L. (2013). A Quality Improvement Evaluation Case Study: Impact on Public Health Outcomes and Agency Culture. *American Journal of Preventive Medicine*, 44(5), 445–452. Pobrano z: <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2013.01.011>
- Mazurkiewicz, G. (2012). *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. i Goćłowska, A. (2014). *Jakość edukacji – dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. i Goćłowska, A. (2014). *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w roku 2014*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Moen, R. D. i Norman, C. L. (2010). Clearing up myths about the Deming cycle and seeing how it keeps evolving. *Quality Progress*, 11/2010.

- Niedzielska, E. i Szulżycka, A. 2018. *Ewaluacja ex-post dotycząca naboru PZZJ w systemie ZSK zakończonego w czerwcu 2018*. Infondo na zlecenie IBE.
- Olejniczak, K., Kozak, M. i Lenzion, B. (2008). *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Olejniczak, K. (2012). *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 42.
- Rogała, P. (2009). Społeczna odpowiedzialność jako metoda doskonalenia działalności małych i średnich przedsiębiorstw. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 12(1), 129–134.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 października 2016 r. w sprawie regulaminu pracy komisji do oceny wniosków o wpis na listę podmiotów uprawnionych do pełnienia funkcji zewnętrznego zapewniania jakości, wzoru umowy z podmiotem, któremu powierzono funkcję zewnętrznego zapewniania jakości, oraz sposobu ustalania wysokości wynagrodzenia z tytułu tej umowy, poz. 1687.
- Sławiński, S., Królik, K. i Stęchły, W. (2017). *Włączanie kwalifikacji do zintegrowanego systemu kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sławiński, S. (2017). *Mała Encyklopedia ZSK*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stronkowski, P. i Szostakowska, M. 2017. *Ewaluacja ex-post dotycząca naboru Podmiotów Zewnętrznego Zapewniania Jakości w systemie ZSK zakończonego w czerwcu 2017. Raport końcowy*. Ośrodek Ewaluacji Idea na zlecenie IBE.
- Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji z dnia 22 grudnia 2015 r.* Dz.U. z 2018 r., poz. 2153
- Walczak, B., Tędziągolska, M., Mazurkiewicz, G., Kasprzak, T. i Kołodziejczyk, K. (2017). *Analiza doświadczeń we wdrażaniu systemu ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 40–41.
- Ziewiec-Skokowska, G., Danowska-Florczyk, E. i Stęchły, W. (red.). (2016). *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poradnik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

### **Improving the process of using the PDSA cycle using the example of evaluating the recruitment of external quality assurance entities for the Integrated Qualifications System**

The aim of the article is to present the potential of the PDSA cycle as a methodology useful in improving the processes of public systems, using the example of the Integrated Qualifications System. The considerations are based on an analysis comparing two recruitment processes in the selection of external quality assurance entities. The first one was based on imprecisely formulated criteria. A research team from the Educational Research Institute developed the assumptions for the evaluation of this action based on the methodology of the PDSA improvement cycle and then commissioned it. The results of the study were used to modify the recruitment process, which allowed us, among others, to shorten the time taken to assess applications from five to three months, as well as to increase participants' satisfaction with the process and its perceived transparency.

**KEYWORDS:** evaluation, Integrated Qualifications System, lifelong learning, PDSA cycle, quality assurance.

# O autorach

## **ANIELSKA AGNIESZKA**

- uczestniczka studiów doktoranckich w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie realizuje projekt badawczy finansowany przez Narodowe Centrum Nauki. Z sektorem szkolnictwa wyższego wiązą się nie tylko jej zainteresowania naukowe, ale również doświadczenia zawodowe, które przez ponad 10 lat zdobywała m.in. w strukturach uczelni (publicznej i niepublicznej) na stanowiskach związanych z obszarem współpracy międzysektorowej, komunikacji i public relations.

ORCID: 0000-0003-3864-3098

## **BŁASZCZAK ANNA**

- adiunkt w Zakładzie Psychologii Ogólnej Instytutu Psychologii na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Pracuje też z młodzieżą licealną realizującą program międzynarodowej matury. Jej zainteresowania badawcze dotyczą poznawczych i osobowościowych uwarunkowań sukcesów edukacyjnych młodzieży i studentów, motywacji do nauki, przyczyn porzucania studiów i satysfakcji ze studiów.

ORCID: 0000-0003-4317-4839

## **DOBRZYŃSKI LUDWIK**

- profesor doktor habilitowany nauk fizycznych. Specjalista w zakresie fizyki fazy skondensowanej, badanej przy użyciu metod jądrowych oraz wpływu małych dawek promieniowania jonizującego na organizmy. Pracował w IBJ w Świerku i na Wydziale Fizyki Uniwersytetu w Białymstoku. W latach 1996–2018 organizował i odpowiadał za pracę Działu Edukacji i Szkoleń NCBJ. Jest autorem lub współautorem ok. 280 artykułów naukowych, podręcznika akademickiego, pracy *Zarys Nukleoniki* oraz wielu materiałów edukacyjnych. Uczestniczy w UNSCEAR.

ORCID: 0000-0002-5564-7122

## **DROSTE EWA**

- absolwentka Wydziału Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie uzyskała tytuł magistra fizyki (specjalność fizyka jądrowa). Przez ponad 10 lat pracowała na tymże wydziale. Od 1973 r. zatrudniona w Instytucie Badań Jądrowych – obecnie Narodowe Centrum Badań Jądrowych. Obecnie specjalizuje się przede wszystkim w popularyzacji nauki oraz upowszechnianiu wiedzy z zakresu fizyki jądrowej.

ORCID: 0000-0003-3960-0778

## **DYBAŚ-STRONKOWSKA MAGDALENA**

- socjolożka i pedagożka, absolwentka Instytutu Socjologii i Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jako badaczka szczególnie interesuje się uwarunkowaniami instytucjonalnymi wdrażania rozwiązań systemowych w obszarze szkolnictwa wyższego, edukacji, uczenia się przez całe życie. W latach 2011–2015 oraz

2018–2020 zaangażowana w rozwijanie oraz wdrażanie założeń zapewniania jakości w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji w ramach Instytutu Badań Edukacyjnych.  
ORCID: 0000-0002-9213-692X

### **GĄSOWSKA MARTYNA**

- absolwentka kierunku fizyka medyczna na Uniwersytecie w Białymstoku. Obecnie pracownik Działu Edukacji i Szkoleń w Narodowym Centrum Badań Jądrowych. Regularnie prowadzi zajęcia dydaktyczne z zakresu fizyki jądrowej oraz partycypuje w popularyzacji nauki poprzez udział w piknikach i festiwalach naukowych w różnych miastach w Polsce.  
ORCID: 0000-0003-2123-1564

### **GÓRNIAK KRYSZYNA**

- doktor habilitowana nauk o kulturze fizycznej, profesor Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie. Kierownik Katedry Promocji Zdrowia Filii AWF w Białej Podlaskiej. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół zagadnień związanych z kształtowaniem się postawy ciała dziecka w aspekcie uwarunkowań rozwojowych i środowiskowych. Autorka ponad 100 publikacji naukowych.  
ORCID: 0000-0002-3109-9448

### **GULCZYŃSKA ANNA**

- psycholożka, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Pracowni Edukacji Zdrowotnej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ukończyła wiele szkoleń i kursów z obszaru pomocy i terapii, szczególnie terapii systemowej i skoncentrowanej na rozwiązaniach. Należy m.in. do Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Wielkopolskiego Towarzystwa Terapii Systemowej, a także Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół terapii, pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz seksualności w cyklu życia człowieka.  
ORCID: 0000-0003-4317-4839

### **HERNIK KAMILA**

- socjolożka, absolwentka Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Badaczka i analityczka zagadnień związanych z realizacją polityk publicznych (edukacja, rynek pracy, polityka społeczna), koordynatorka międzynarodowych i krajowych projektów badawczo-wdrożeniowych (w tym TALIS 2013). Specjalizuje się w badaniach jakościowych, w tym zwłaszcza w metodzie biograficznej. W ostatnich latach zaangażowana w tworzenie systemu zapewniania jakości w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji w ramach Instytutu Badań Edukacyjnych.  
ORCID: 0000-0002-1026-4400

### **HNATIUK MICHAŁ**

- doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Prawa, Psychologii oraz Innowacyjnej Edukacji Narodowego Uniwersytetu Politechnika Lwowska we Lwowie. Z wykształcenia nauczyciel przedmiotów ogólnotechnicznych. Autor licznych publikacji z zakresu efektywności kształcenia, jakości edukacji, weryfikacji osiągnięć edukacyjnych uczniów.  
ORCID 0000-0002-7939-1010

**KASPRZAK TOMASZ**

- socjolog, absolwent Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Badacz edukacji, szczególnie zagadnień przywództwa oraz kompetencji. W latach 2009–2015 ekspert i analityk w projekcie wdrażania systemu ewaluacji oświaty oraz w projekcie „Przywództwo i zarządzanie w oświacie” (ORE, UJ). Od 2018 r. zaangażowany we wdrażanie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w ramach Instytutu Badań Edukacyjnych. ORCID: 0000-0002-3263-1371

**KIREJCZYK MAREK**

- doktor nauk fizycznych w dziedzinie fizyki jądrowej. Zajmował się fizyką hadronową w zderzeniach ciężkich jonów. Jest autorem lub współautorem ponad 60 artykułów. Obecnie zajmuje się propagowaniem wiedzy o fizyce promieniowania, fizyce jądrowej i reaktorach jądrowych. ORCID: 0000-0002-9328-9119

**KRASIEJKO IZABELA**

- profesor Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. Od ponad 20 lat metodyk pracy socjalno-wychowawczej z rodziną, od 10 badaczka asystentury rodziny. Autorka pięciu monografii i kilkudziesięciu artykułów na ten temat. Realizowała również projekty dotyczące edukacji refleksyjnej w szkole wyższej w obszarze kształcenia studentów pracy socjalnej i asystentury rodziny. Jest doradcą metodycznym i superwizorem asystentów rodziny. Pracuje również jako dogoterapeuta w Częstochowskim Centrum Wsparcia Rodziny. ORCID: 0000-0003-2150-903X

**ŁUKASIEWICZ-WIELEBA JOANNA**

- profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, ekspert zewnętrzny Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. Autorka licznych publikacji odnoszących się do uwarunkowań rozwoju potencjału dzieci i młodzieży, rozwoju ich zdolności oraz wykorzystywania technologii informatycznych w edukacji. ORCID: 0000-0003-2215-1208

**MUDŁO-GŁĄGOLSKA KAROLINA**

- magister psychologii, asystent w Katedrze Psychologii Pracy i Organizacji na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Ukończyła też studia pierwszego stopnia z pedagogiki wczesnoszkolnej. Autorka i współautorka publikacji z zakresu pasji i jej konsekwencji. ORCID: 0000-0001-8079-3781

**PAWLUSIŃSKA LIDIA**

- matematyk, pedagog; doktor nauk humanistycznych. Obecnie adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, gdzie prowadzi działalność naukową w zakresie edukacji matematycznej małego dziecka. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół wspierania rozwoju kompetencji matematycznych uczniów, poszukiwania rozwiązań dydaktycznych umożliwiających uczniom pokonywanie trudności w uczeniu się matematyki oraz ewaluacji procesu kształcenia. ORCID: 0000-0003-0311-9755



**ROMANIUK MIŁOSZ WAWRZYNIEC**

- adiunkt w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, pedagog i pedagog specjalny oraz politolog. Dodatkowo studiuje psychologię. Pasjonat żeglarstwa, kapitan jachtowy i instruktor. Naukowo zajmuje się wychowaniem morskim, pływa na jachtach i żaglowcach, pełni funkcje oficerskie, jest nauczycielem i wychowawcą w trakcie Szkół pod Żaglami.

ORCID: 0000-0002-1009-8940

**RÓŻAŃSKA DOROTA**

- doktor nauk o kulturze fizycznej, pracownik Zakładu Teorii i Metodyki Wychowania Fizycznego Filii AWF w Białej Podlaskiej oraz Katolickiej Szkoły Podstawowej i Liceum w Białej Podlaskiej. Nauczycielka dyplomowana z 20-letnim stażem zawodowym, instruktorka tańca oraz fitness, pasjonatka pracy z dziećmi, młodzieżą i studentami. Zainteresowania badawcze to efektywność pracy szkół w zakresie przygotowywania uczniów do całonocnej troski o zdrowie, taniec na lekcjach wychowania fizycznego oraz aktywizacja dziewcząt do uczestnictwa w kulturze fizycznej.

ORCID: 0000-0003-4054-323X

**SKWAREK ARTUR**

- absolwent fizyki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Dawniej nauczyciel fizyki, dziś edukator w Narodowym Centrum Badań Jądrowych. Obecne zainteresowania naukowe koncentruje na zagadnieniach związanych z fizyką jądrową i fizyką reaktorów jądrowych.

ORCID: 0000-0003-3681-3129

**SOBOL EMILIA**

- etnografka z zapleczem socjologicznym. Jest magistrem etnologii i antropologii kulturowej na Uniwersytecie Warszawskim, studiowała również socjologię na tej samej uczelni. Od 2010 r. zajmuje się zawodowo badaniami jakościowymi. Jej specjalizacją są badania terenowe i etnografia. Od 2017 r. pracuje w Instytucie Badań Edukacyjnych, gdzie przez 4 lata zajmowała się przygotowywaniem wsparcia dla podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości.

**STEMPIEŃ MICHAŁ**

- ekspert ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Instytucie Badań Edukacyjnych. Z wykształcenia socjolog specjalizujący się w ewaluacji, socjologii organizacji i zapewnianiu jakości nauczania i kwalifikacji. Od 7 lat pracownik IBE, wcześniej pracował także na Uniwersytecie Warszawskim oraz w Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości oraz trzecim sektorze. Projektował i wdrażał rozwiązania służące zapewnianiu jakości kwalifikacji w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.

**SZYMBORSKI PAWEŁ**

- absolwent Instytutu Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, ekspert merytoryczny w Instytucie Badań Edukacyjnych. Współautor publikacji na temat sytuacji młodych dorosłych w Polsce i na świecie. W latach 2017–2020 wspierał wdrażanie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, od 2020 r. zajmuje się zarządzaniem danymi w międzynarodowym badaniu kompetencji obywatelskich.

ORCID: 0000-0002-4012-1849

**WASYLEWSKI MATEUSZ**

- magister neurobiologii, absolwent studiów podyplomowych z zakresu organizacji, metodologii i zarządzania badaniami klinicznymi. Przez kilka lat pracował jako specjalista w zakresie oceny technologii medycznych, przeglądów systematycznych i rozwiązań systemowych w międzynarodowej ochronie zdrowia. Doktorant na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jagiellońskiego Collegium Medicum w Krakowie. W ramach doktoratu prowadzi badania dotyczące zjawiska marnotrawstwa badawczego i wartości społecznej badań klinicznych w onkologii pediatricznej.

ORCID: 0000-0001-9523-8254

**WIŚNIEWSKA DOMINIKA**

- doktor nauk humanistycznych, psycholog, psychoterapeuta, specjalista wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie rozwoju, wykładowca akademicki. Adiunkt w Instytucie Psychologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, psycholog w Katedrze i Klinice Otorynolaryngologii, Chirurgii Głowy i Szyi Uniwersyteckiego Centrum Klinicznego Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego. Psychoterapeuta w Polskiej Fundacji Pomocy Dzieciom Niedosłyszącym ECHO. Członek Komisji Ekspertów ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich. Autorka artykułów naukowych oraz kilkudziesięciu wystąpień konferencyjnych poświęconych problematyce osób głuchych i ich rodzin, osób chorych somatycznie, głównie w toku leczenia onkologicznego. Prowadzi psychoterapię dorosłych osób głuchych w polskim języku migowym. Jest współautorką programów zajęć psychoedukacyjnych dla dzieci z wadą słuchu w wieku szkolnym, warsztatów dla rodziców dzieci z wadą słuchu, warsztatów dla rodziców KODA, warsztatów dla nauczycieli pracujących z dziećmi z wadami słuchu w szkołach masowych. Interesuje się wpływem dwukulturowości na rozwój psychiczny KODA, zdrowiem psychicznym młodych dorosłych z wadą słuchu, wykorzystywaniem aspektów psychologii pozytywnej w praktyce klinicznej.

ORCID: 0000-0002-7953-769X

**Prenumerata:**  
Ruch S.A.  
Garmond Press  
Kolporter S.A.  
oraz  
Instytut Badań Edukacyjnych

Cena egzemplarza – 13 zł

Skład i łamanie  
WOJCIECH MACIEJCZYK

Projekt okładki  
MARCIN BRONISZEWSKI  
ANNA NOWAK

Wydawca  
INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH  
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa  
tel. 22 24 17 100; e-mail: [ibe@ibe.edu.pl](mailto:ibe@ibe.edu.pl); [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)

Druk  
DRUKARNIA SOWA  
ul. Raszyńska 13  
05-500 Piaseczno

Nakład 300 egz.

# EDUKACJA

Kwartalnik naukowy **EDUKACJA** ukazuje się nieprzerwanie od 1983 r. Jego wydawcą jest Instytut Badań Edukacyjnych. Na łamach pisma omawiane są zagadnienia szeroko rozumianej edukacji w ujęciu różnych dyscyplin nauki, w szczególności pedagogiki, socjologii, psychologii, ekonomii, prawa. Ważne miejsce zajmują problemy dydaktyki przedmiotów szkolnych. W 2007 roku kwartalnik został wpisany na listę czasopism European Reference Index for the Humanities (ERIH). Redakcja stawia sobie za cel ożywienie dyskusji na temat stanu edukacji w Polsce. Chcemy nawiązać dialog ze środowiskami naukowymi, ośrodkami badawczymi i instytucjami oświatowymi, publikując artykuły i doniesienia teoretyków oraz praktyków z Polski i zagranicy.

Więcej informacji na stronie: [www.edukacja.ibe.edu.pl](http://www.edukacja.ibe.edu.pl)

ISSN 0239-6858



9 770239 685903