

1_2019

KWARTALNIK 2019, 1(148)

ISSN 0239-6858

INDEKS 357278

cena 13,00 zł (w tym 5%VAT)

KWARTALNIK NAUKOWY EDUKACJA

IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH

1_2019

KWARTALNIK 2019, 1(148)

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)

Redaktorzy językowi

ELŻBIETA ŁANIK, KATARZYNA KRYSZTOFIAK, MONIKA NIEWIELSKA (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 2018

Kwartalnik EDUKACJA

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. 22 24 17 193

e-mail: redakcja@ibe.edu.pl

spis treści

- 5 MAŁGORZATA SEKUŁOWICZ
Słowo wstępne
- 6 ANNA URBAŃSKA, LESŁAW KULMATYCKI, KATARZYNA GĘBURA,
KRYSTYNA BOROŃ-KRUPIŃSKA
Techniki relaksacyjne podczas lekcji wychowania fizycznego a wybór strategii
radzenia sobie ze stresem przez uczennice szkoły ponadgimnazjalnej
- 20 ALEKSANDRA JĘDRYSZEK-GEISLER, PAWEŁ IZDEBSKI
Straty i zyski zasobów osobistych a wypalenie zawodowe na przykładzie badań
nauczycieli
- 40 MAREK PIOTROWSKI, RAFAŁ JAKUBOWSKI
The new face of science education in Poland
- 49 AGNIESZKA RUMIANOWSKA
An existential-ontological approach to education with special attention paid to
language education
- 58 JOANNA OGRODNIK
Orientacja motywacyjna uczniów – weryfikacja teorii Johna Nichollsa w polskich
warunkach edukacyjnych
- 75 MAŁGORZATA CIESIELSKA, REMIGIUSZ SZCZEPANOWSKI
Wykorzystanie teorii obciążenia poznawczego w projektowaniu multimedialnych
materiałów edukacyjnych
- 96 PAWEŁ OCHWAT
Rola humoru w procesie dydaktyczno-wychowawczym

- 111 DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK, JACEK SZMALEC
Test Oceny Ręki Asystującej (AHA) jako narzędzie diagnostyczno-terapeutyczne
w edukacji włączającej dzieci z jednostronnymi niedowładami ręki
- 131 ŁUKASZ KUTYŁO
Kapitał normatywny studentów w kontekście nabywania przez nich wiedzy,
umiejętności oraz kompetencji
- 145 ANNA SZELIGA-DUCHNOWSKA, MIROŚŁAWA SZEWCZYK
Klient nowy a zatrzymany – determinanty satysfakcji studentów
- 159 MAŁGORZATA SŁAWIŃSKA, MIŁENA KACZMARCZYK
Opinie o przebiegu praktyki studenckiej jako źródło informacji o kompetencjach
przyszłych nauczycieli
- 170 ARKADIUSZ WĄSIŃSKI
Unikatowa publikacja encyklopedyczna (recenzja)
- 175 NASI AUTORZY

Słowo wstępne

Oddajemy w Państwa ręce pierwszy numer kwartalnika w 2019 roku. Jest to też dobry moment, aby przekazać szereg ważnych dla Czytelników i Autorów informacji.

Tym numerem rozpoczynamy nowy rozdział w historii czasopisma. Nieco zmieniła się jego formuła i pragnę jako redaktor naczelna przedstawić Państwu te zmiany i nasze ambitne zamierzenia.

Kwartalnik naukowy „Edukacja” w najbliższych latach będzie kontynuował dotychczasowe działania wydawnicze, ale szczególnie skoncentrujemy się na dalszym jego rozwoju, dzięki czemu stanie się on uznanym czasopismem o zasięgu międzynarodowym, skupiającym wiedzę ze wszystkich obszarów nauki podejmujących problemy edukacji.

Dlatego wypracowaliśmy strategię dalszego rozwijania współpracy z przedstawicielami nauk humanistycznych, społecznych, przyrodniczych i ścisłych poprzez udostępnianie im środka komunikacji oraz metod skutecznej promocji wyników prowadzonych badań.

Chcemy także wspierać interdyscyplinarną współpracę badawczą między środowiskami reprezentującymi różne dziedziny nauk humanistycznych (w tym nauki o kulturze i religii), społecznych (w tym nauki socjologiczne, psychologię i pedagogikę), przyrodniczych (w tym nauki o zdrowiu i kulturze fizycznej) oraz ścisłych (zwłaszcza w obszarze doświadczeń badawczych metodyków zajmujących się edukacją w tym obszarze). W kwartalniku będą publikowane teksty naukowe łączące dwa paradygmaty rozumienia edukacji. Do publikowania zapraszamy zarówno badaczy ulokowanych w nurcie badań jakościowych, jak i ilościowych, aby wszyscy mogli prezentować swoje najnowsze osiągnięcia naukowe.

Naszym kolejnym zamierzeniem jest zwiększenie dostępności artykułów napisanych przez polskich autorów, a dotyczących wyników badań nad edukacją w międzynarodowym środowisku naukowym. Dlatego do Rady Naukowej kwartalnika zostali zaproszeni wybitni badacze reprezentujący różne dyscypliny i dziedziny nauki z Polski, Europy i Stanów Zjednoczonych. W najbliższym czasie także w gronie redaktorów tematycznych znajdą się nie tylko uznani badacze z Polski, ale też z zagranicy. Ma to na celu umiędzynarodowienie kwartalnika.

Zamierzeniem redakcji jest bowiem interdyscyplinarne, szerokie rozumienie edukacji i podejmowanie nowych wyzwań zmierzających do wprowadzenia czasopisma do obiegu międzynarodowego poprzez ożywienie dyskusji na temat stanu i problemów edukacji w Polsce i na świecie.

prof. dr hab. Małgorzata Sekułowicz
redaktor naczelna

Techniki relaksacyjne podczas lekcji wychowania fizycznego a wybór strategii radzenia sobie ze stresem przez uczennice szkoły ponadgimnazjalnej

ANNA URBAŃSKA*

Zespół Szkół Gastronomicznych we Wrocławiu

LESŁAW KULMATYCKI, KATARZYNA GĘBURA, KRYSZYNA BOROŃ-KRUPIŃSKA**

Katedra Nauk Społecznych i Promocji Zdrowia, AWF we Wrocławiu

Podstawowym celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim stopniu lekcje wychowania fizycznego z zastosowaniem technik relaksacyjnych, w porównaniu do lekcji tradycyjnych, mają wpływ na wybór strategii radzenia sobie ze stresem przez dziewczęta w wieku ponadgimnazjalnym. Metodą badawczą był eksperyment pedagogiczny, w którym uczestniczyły 182 uczennice szkoły ponadgimnazjalnej we Wrocławiu w wieku od 16 do 18 lat. Eksperyment obejmował 12 tygodni uczestnictwa w zajęciach o charakterze relaksacyjnym. Badania początkowe zostały przeprowadzone we wrześniu, końcowe w grudniu 2013 roku. Dziewczynki zostały podzielone na 2 grupy: eksperymentalną (122 osoby) i kontrolną (60 osób). W przeprowadzonych badaniach wykorzystano standaryzowane narzędzia badawcze: kwestionariusz Jak sobie radzisz? (JSR). Analiza wyników badań wykazała, iż uczennice z grupy eksperymentalnej charakteryzowały się lepszym zastosowaniem strategii dyspozycyjnych radzenia sobie ze stresem w konkretnej sytuacji trudnej w porównaniu z uczennicami z grupy kontrolnej.

SŁOWA KLUCZOWE: strategia radzenia sobie ze stresem, szkoła ponadgimnazjalna, technika relaksacji.

Wprowadzenie

Dojrzewanie jest przejściowym etapem rozwoju fizycznego i umysłowego człowieka, okresem między dzieciństwem a dorosłością. W tym czasie

u młodych ludzi dokonują się zmiany biologiczne, a także społeczne i psychologiczne, które są generowane przez środowisko społeczne. Stwarza ono nowe możliwości, stawia bariery, kreuje wzorce do naśladowania oraz wspiera rozwój i zdrowie jednostki. Aktywność fizyczna pomaga w zmniejszaniu poziomu stresu i zapobiega niektórym jego negatywnym oddziaływaniom na ciało. Podczas ćwiczeń fizycznych uwalniane są adrenalina i inne hormony, które organizm wytwarza

*E-mail: ankaplam@o2.pl

**E-mail: leslaw.kulmatycki@awf.wroc.pl;

katarzyna.gebura@awf.wroc.pl;

krystyna.boron@awf.wroc.pl

pod wpływem stresu. Powoduje to rozluźnienie mięśni. Wyniki badań wskazują na to, że aktywność fizyczna może prowadzić do zmian w biochemii ciała, co może wpływać na stan psychofizyczny człowieka. Różne rodzaje technik relaksacyjnych mogą również przyczynić się do podniesienia dobrostanu psychicznego, m.in. polepszenia samooceny, zmniejszenia lęku, leczenia depresji (Joy, Jose i Nayak, 2014). Współcześnie nastolatki muszą sobie radzić z wieloma stresującymi sytuacjami w życiu, takim jak przeciążenie nauką, presja rówieśników, praca i różnorodne napięcia w środowisku rodzinnym. Szkolne stresory związane są głównie z presją osiągnięć, wykonywaniem zadań szkolnych, obawą o przyszłość, konfliktami z nauczycielami i rówieśnikami oraz z zaburzeniami samooceny. Szkolny stres ma wpływ na wyniki w szkole i ogólne funkcjonowanie młodego człowieka. Badania wykazały, że nastolatki rozwijają różnorodne reakcje na stresory, od łagodnych i przejściowych, po znaczące i uporczywe zaburzenia emocjonalne i behawioralne (Szabo i Marian, 2012).

Radzenie sobie ze stresem i znajomość naturalnych metod wyciszenia się jest umiejętnością bardzo przydatną w życiu codziennym człowieka XXI wieku. Z określeniem „radzenie sobie ze stresem” w literaturze przedmiotu powiązane są trzy pojęcia znaczeniowe: proces, styl, strategia. Proces radzenia sobie ze stresem rozumiany jest jako łańcuch strategii, ciąg zachowań w sytuacji stresowej, który trwa w czasie (Heszen, 2014). Styl radzenia sobie jest to „specyficzna dyspozycja warunkująca zachowanie w tej szczególnej klasie sytuacji i różnice między ludźmi, dotyczące zachowania” (Strelau i Doliński, 2008, s. 715). Natomiast pojęcie strategii opisywane jest jako określone wysiłki podejmowane przez jednostkę w konkretnych sytuacjach stresowych (Wrześniewski, 2000).

W literaturze wymienia się poszczególne style i strategie radzenia sobie ze stresem. R. Lazarus i S. Folkman wskazują trzy style działania (Heszen, 2014):

- Koncentrujący się na zadaniu i problemie. Opiera się na poprawie na lepsze niesprzyjającej relacji pomiędzy wymaganiami a możliwościami jednostki; polega na podejmowaniu wysiłków mających na celu rozwiązywanie problemów.
- Koncentrujący się na emocji. Polega na skupianiu się na sobie i własnych przeżyciach emocjonalnych. Działanie to ma na celu obniżenie napięcia oraz zmniejszenie przykrych stanów emocjonalnych.
- Koncentrujący się na unikaniu. Polega na niedopuszczeniu do konfrontacji z problemem, unikaniu myślenia o nim, przeżywania i doświadczania sytuacji trudnej.

Wielu badaczy zajmujących się problematyką stresu wyróżnia dwa inne rodzaje radzenia sobie ze stresem: dyspozycyjny i sytuacyjny. „Pierwsze [pojęcie – przyp. aut.] wyraża charakterystyczny dla jednostki repertuar strategii czy sposobów radzenia sobie ze stresem. Drugie ujmuje strategię wykorzystywane w konkretnej, doświadczanej sytuacji stresowej” (Juczyński i Ogińska-Bulik, 2009, s. 63). W celu złagodzenia stresu młodzież stosuje instynktowne lub wyuczone strategie, które stanowią podejście behawioralne i poznawcze. Programy radzenia sobie ze stresem, oparte na technikach kognitywnych i behawioralnych, przyczyniały się do spadku poziomu lęku i stresu u młodzieży uczestniczącej w tychże programach (Szabo i Marian, 2012).

Rozwiązywanie problemów, interwencje poznawcze i techniki relaksacyjne są coraz powszechniej stosowane wśród nastolatków w celu zwalczania stresu (Huli, 2014). W ciągu ostatnich dziesięciu lat w szkołach coraz częściej pojawiają się oferty treningów opartych na

jodze lub ćwiczeniach uważności. Kraje, które najbardziej rozbudowują taką ofertę czerpiącą z systemów dalekowschodnich to: Stany Zjednoczone (Yoga Ed, Holistic Life Foundation, Yoga 4 Classroom, The Mindfulness-Based Stress Reduction Program – MBSR), Australia (Yoga To Go Kids Programs), Kanada (Mindfulness Education – ME, New Leaf Foundation) i Wielka Brytania (YogaBugs – Yoga'd Up, Yoga at School, Yoga Factory, Children's Yoga Tree) (Butzer i in., 2015).

Większość badań nad zastosowaniem technik relaksacyjnych przeprowadzana jest wśród osób dorosłych, jednak w ostatnich latach pojawiają się projekty badawcze dotyczące młodzieży. Obecnie znajdują się często jeszcze na wstępnym etapie realizacji, ale widać stale zwiększającą się ich liczbę (Harnett i Dawe, 2012).

Badania przeprowadzone przez H. Raheel (2014) wśród 1 028 uczennic szkoły średniej w wieku od 18 do 19 lat wykazały najczęściej stosowane wśród nich strategie radzenia sobie ze stresem: dla 25% był to płacz, 19% słuchało muzyki, 15% zaczynało jeść więcej, 12% izolowało się, 11% modliło się, 10% angażowało się w kłótnie lub bójki; jedynie 3% badanych stosowało ćwiczenia fizyczne, a 2% deklarowało rozmowę z drugą osobą. Większość nastoletnich dziewcząt polegała na mechanizmach radzenia sobie ze stresem koncentrujących się raczej na emocjach niż na poszukiwaniu rozwiązania (Raheel, 2014).

Najczęściej badania prowadzone były wśród adolescentów w obszarze psychologii klinicznej. Wpływ treningu uważności na dobrostan psychofizyczny był badany u młodych osób mających zaburzenia psychiczne takie jak: depresja, stany lękowe, zaburzenia snu. Wyniki wskazują, iż po ośmiotygodniowym treningu nastąpiła redukcja wyżej wymienionych dolegliwości (Biegel i in., 2009). W kilku badaniach wykazano pozytywny wpływ

medytacji i jogi na stan zdrowia młodych osób mających trudności w uczeniu się, cierpiących na zespół nadpobudliwości psychoruchowej – ADHD (Black, 2009) oraz młodzieży z zaburzeniami lękowymi (Birdee i in., 2009). Inne projekty badawcze pokazują poprawę w nauce, w skupieniu uwagi, w zachowaniu, a także obniżenie stanów lękowych u respondentów mających problemy w szkole (Beauchemin i in., 2008).

Materiał i metody badań

W badaniu realizowanym w ramach lekcji wychowania fizycznego wzięły udział uczennice z jednego z techników we Wrocławiu. Badaniom poddano 182 dziewczęta w wieku od 16 do 18 lat. Grupa eksperymentalna liczyła 122 osoby, grupa kontrolna 60 osób (uczestniczyła w tradycyjnej lekcji wychowania fizycznego). Podział został dokonany przez losowe przydzielenie określonych grup klas do badania lub grupy kontrolnej.

Podczas badania początkowego (we wrześniu 2013 roku,) oraz badania końcowego (w grudniu 2013 roku) została dokonana ocena strategii radzenia sobie ze stresem (wykorzystane zostało standaryzowane narzędzie badawcze – kwestionariusz JSR).

Każda osoba z grupy eksperymentalnej brała udział w 11 lekcjach relaksacji i w lekcji wprowadzającej do technik łagodzenia stresu za pomocą ćwiczeń (w sumie 12 tygodni). Lekcja relaksacji podzielona była na trzy części: wstępną, główną i końcową.

Pierwsza z nich trwała 5–10 minut i poświęcona była czynnościom organizacyjnym oraz ćwiczeniom koncentracji. Nauczyciel zapoznawał młodzież z tematem i celami zajęć oraz prezentował uczniom ćwiczenia na koncentrację, np. liczenie różnych odgłosów, zgadywanie

przedmiotów z zamkniętymi oczami, zapamiętywanie ruchów, liczenie oddechów, działania na liczbach. Każdy mógł zadawać pytania oraz opisać swoje samopoczucie.

W części głównej lekcji, trwającej 25–30 minut, uczniowie zapoznawali się z konkretną techniką relaksacyjną (Tabela 1.). Nauczyciel omawiał jej charakter i podawał instrukcję wykonania ćwiczenia.

Tabela 1

Techniki i ćwiczenia relaksacyjne wykorzystane w eksperymencie pedagogicznym

Techniki ergotropiczne (techniki aktywne)	Techniki trofotropiczne (techniki pasywne)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kreatywne zabawy z formą: gestowa wizytówka, imienna układanka. 2. Ćwiczenia świadomości ciała w ruchu: brama oddechu, przebudzenie. 3. Ćwiczenia improwizacji: improwizacja na stały (wizualizacja ruchu), moja emocja, chodytacja. 4. Ćwiczenia z partnerem: lustra, impulsy, marionetki, poprowadź mnie, wahadło w parach, wahadło w kręgu 5. Medytacja w ruchu. 6. Ćwiczenie powitanie Słońca według jogi dynamicznej. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ćwiczenia relaksacyjne pomocne w akceptacji samego siebie: relaksacyjne według Maltza, dostrzegania swoich mocnych stron. 2. Ćwiczenia relaksacji z energią i oddechem: świadomej regulacji oddechu, oddechu narprzemiennego, zwolnionego oddychania. 3. Wyobrażeniowe ćwiczenia relaksacyjne dla dzieci dostosowane do wieku młodzieżowego: relaksacja z zaczarowanym dywanem, bajka relaksacyjna o wróżce i drewnianym pajacyku, relaksacyjna medytacja zaczarowanego ogrodu. 4. Ćwiczenia psychosomatyczne i wyobrażeniowe: trening relaksacyjny według Lazarusa.

Techniki ergotropiczne (aktywne) – praktyki relaksacyjne ukierunkowane na aktywność fizyczną i pracę z ciałem. Techniki trofotropiczne (pasywne) – praktyki relaksacyjne koncentrujące się bardziej na treściach świadomościowych przy zachowaniu pasywności ciała. Podział technik oraz scenariusze na podstawie książki L. Kulmatyckiego i K. Torzyńskiej (2013).

Wymieniona liczba ćwiczeń, znajdujących się w Tabeli 1. jest większa od liczby przeprowadzonych lekcji. Część ćwiczeń jest wprowadzeniem do kolejnych, niektóre trwają krótko i połączono je z innymi.

Każda z uczestniczek badania miała także możliwość wyrażenia swojej opinii na temat lekcji. Na zakończenie zajęć nauczyciel wraz z uczennicami ustalał plan pracy (konspekt) na kolejną lekcję, a następnie uczennice wykonywały czynności porządkowe.

Podstawowym celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim stopniu lekcje wychowania fizycznego z zastosowaniem technik relaksacyjnych, w porównaniu do lekcji tradycyjnych, mają wpływ na wybór strategii

radzenia sobie ze stresem u dziewcząt w wieku ponadgimnazjalnym?

Narzędzie badawcze

Skala Jak sobie radzisz? (JSR) bada u dzieci i młodzieży sposoby radzenia sobie z sytuacją stresową. Kwestionariusz składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera dyspozycyjne sposoby radzenia sobie w sytuacji stresowej, bada strategię i sposoby radzenia sobie w najczęściej doświadczanych sytuacjach stresowych. Druga część dotyczy sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem, czyli strategii wykorzystywanych w konkretnej przeżytej przez badanego sytuacji trudnej, doświadczanej na przestrzeni minionego roku. Dla obu sposobów (dyspozycyjnego

i sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem) wyodrębniono trzy strategie:

- aktywne radzenie sobie,
- koncentracje na emocjach,
- poszukiwanie wsparcia społecznego.

Rozpiętość wyników dla każdej strategii mieści się w przedziale od 0 do 4 punktów i pokazuje, jak bardzo określony sposób radzenia sobie ze stresem jest charakterystyczny dla osoby badanej. Wynik średni zbliżony do 0 świadczy o tym, iż dana strategia prawie nigdy nie jest stosowana, zaś średni wynik zbliżony do 4 oznacza, że dany sposób prawie zawsze występuje.

Rzetelność: zgodność wewnątrzna wersji dyspozycyjnej (alfa Cronbacha) wynosiła 0,86 dla całej skali i była zbliżona (0,85–0,87) dla wszystkich badanych kategorii wieku. Dla trzech skal opisujących różne strategie radzenia sobie wartości współczynników mieszczą się w granicach 0,68–0,73. Dla wersji sytuacyjnej wskaźniki zgodności wewnętrznej okazały się nieznacznie niższe (0,66–0,71) niż dla wersji dyspozycyjnej. Stałość skali zweryfikowano poprzez dwukrotne badanie w odstępie sześciu tygodni; uzyskano zadowalające wskaźniki korelacji.

Trafność skali JSR badano, korelując wyniki skali z wynikami innych, podobnych narzędzi. Stwierdzono występowanie dodatniej korelacji między trzema strategiami JSR a podobnymi sposobami zachowania ocenionymi na podstawie inwentarza Moosa (CRI-Youth). Potwierdzono także występowanie statystycznie istotnych zależności ze skalą CSEI S. Coopersmitha i skalą KOMPOS.

W ocenie strategii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem wynik uwzględnia częstotliwość stosowania określonego sposobu zachowania się. W ocenie strategii sytuacyjnej wynik pokazuje stopień nasilenia danego zachowania, od zdecydowanie nie – średni wynik zbliżony do 0, do zdecydowanie tak – średni wynik zbliżony do 4 (Juczyński i Ogińska-Bulik, 2009).

Wyniki badań opracowano metodami statystyki opisowej, wykorzystując pakiet statystyczny „Statistica”. Test istotności różnic między grupą kontrolną i eksperymentalną został przeprowadzony przy użyciu nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya (poziom istotności $p < 0,05$), natomiast do zbadania zmian wartości średnich pomiędzy badaniami użyto nieparametrycznego testu par rangowanych Wilcoxon (poziom istotności $p < 0,05$).

Wyniki badań

W badaniu początkowym (wrzesień), uczennice z technikum we Wrocławiu ($N=182$) najczęściej stosowały strategie dyspozycyjnego i sytuacyjnego rodzaju w aktywnym radzeniu sobie ze stresem (Tabela 2.). Najniższą średnią wartość ze strategii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem, czyli 1,26 punktu, osiągnęła strategia koncentracja na emocjach. Wyniki uzyskane dla wszystkich trzech strategii: aktywnego radzenia sobie, koncentracji na emocjach, poszukiwania wsparcia społecznego są niskie i wskazują na to, iż uczennice rzadko stosują określony repertuar strategii radzenia sobie ze stresem. Średnie wartości ze strategii sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem osiągają wyższe wyniki w porównaniu ze średnimi ze strategii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem. Mieszczą się one w obszarze ok. 2,4 punktu i świadczą o tym, iż młodzież w średnim stopniu wykorzystuje dane strategie w konkretnej, doświadczanej sytuacji stresowej. Dla wszystkich opisywanych strategii zmienność grupy jest zbliżona. Obliczone odchylenie standardowe waha się w przedziale od 0,84 do 1,02 punktu.

W badaniu początkowym uczennice z grupy eksperymentalnej osiągnęły wyższe średnie wartości ze wszystkich trzech strategii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem, w porównaniu z uczennicami z grupy kontrolnej (Tabela 3.). We wrześniu różnica

między obiema grupami we wszystkich strategiach (aktywne radzenie sobie, koncentracja na emocjach, poszukiwanie wsparcia społecznego) była istotna statystycznie. Świadczy to o tym, że młodzież z grupy eksperymentalnej już w początkowym badaniu charakteryzowała się podejmowaniem lepszych strategii radzenia sobie ze stresem w porównaniu z uczennicami z grupy kontrolnej. W grudniu, podobnie jak we wrześniu, grupa eksperymentalna uzyskała lepsze wyniki niż grupa kontrolna. Badanie końcowe pogłębiło różnice pomiędzy tymi grupami, wszystkie różnice pomiędzy grupami były nadal istotne statystycznie.

W badaniu początkowym uczennice z grupy eksperymentalnej ze wszystkich strategii sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem osiągnęły wyższe wyniki w porównaniu z uczennicami z grupy kontrolnej (Tabela 3.). Dwie strategie sytuacyjne (aktywne radzenie sobie i poszukiwanie wsparcia społecznego) nie różnicowały istotnie statystycznie obu grup. Różnica między grupami dla strategii koncentracji na emocjach była istotna statystycznie. Natomiast w badaniu końcowym z grudnia wszystkie różnice międzygrupowe w strategii sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem były wysoce istotne statystycznie.

Tabela 2

Strategie radzenia sobie ze stresem w grupie badawczej (N=182) oceniane w skali JSR w badaniu początkowym – wrzesień 2013

Strategie	Radzenie sobie			
	dyspozycyjne		sytuacyjne	
	średnia	SD	średnia	SD
aktywne radzenie sobie	1,83	1,02	2,67	0,84
koncentracja na emocjach	1,26	1,01	2,36	0,97
poszukiwanie wsparcia społecznego	1,66	0,93	2,19	0,88

Radzenie sobie – Skala JSR bada radzenie sobie z sytuacją stresową danej osoby, uwzględnia dwa sposoby radzenia sobie: dyspozycyjny i sytuacyjny. Każdy z tych sposobów składa się z trzech strategii zachowania: aktywne radzenie sobie, koncentracja na emocjach, poszukiwanie wsparcia społecznego. Średnia – średnie wartości danej strategii w konkretnym sposobie radzenia sobie. SD – odchylenie standardowe.

W badaniu początkowym przeprowadzonym we wrześniu w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w kategorii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem uczennice najczęściej stosowały strategię aktywnego radzenia sobie (Tabela 4.), a najrzadziej stosowaną strategią w badaniu początkowym w obu grupach była koncentracja na emocjach. Wszystkie trzy różnice średnich w badaniu początkowym w każdej strategii w przypadku dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem są istotne

statystycznie. W badaniu końcowym przeprowadzonym w grudniu wykazano, że jeśli chodzi o dyspozycyjne sposoby radzenia sobie w sytuacji trudnej uczennice z obu grup najczęściej stosowały strategię aktywnego radzenia sobie. Podobnie było na początku badań. Jednak przebieg zmian w obu grupach jest odmienny (Tabela 4.). W grupie eksperymentalnej wartość średnia wzrosła pomiędzy badaniami (różnica średnich między grudniem i wrześniem wyniosła 0,14 punktu), natomiast

w grupie kontrolnej nastąpiło zmniejszenie wartości średniej (różnica średnich między grudniem i wrześniem to 0,18 punktu).

Najniższe wartości w kategorii dyspozycyjnego radzenia sobie ze stresem w grudniu w obu grupach dotyczyły koncentracji na emocjach, w grupie eksperymentalnej – 1,64 punktu, w grupie kontrolnej – 1,08 punktu (Tabela 3.). W obu grupach pomiędzy badaniami nastąpił wzrost wartości średnich (różnica średnich pomiędzy grudniem a wrześniem w grupie eksperymentalnej wyniosła 0,20 punktu, w grupie kontrolnej – 0,18 punktu (Tabela 4.). Jednak strategia koncentracji na emocjach nadal pozostawała (tak samo jak w badaniu początkowym) najrzadziej wybieraną przez młodzież strategią w sytuacji trudnej.

Analizując sytuacyjne radzenie sobie ze stresem, można stwierdzić, że najwyższy wynik w badaniu początkowym i końcowym w obu grupach – eksperymentalnej i kontrolnej osiągnęła strategia aktywnego radzenia sobie (Tabela 3.). Jednak o ile różnica średnich pomiędzy grupami w badaniu początkowym nie była istotna statystycznie, o tyle w badaniu końcowym obie grupy różniły się już istotnie (Tabela 4.). W grupie eksperymentalnej wzrost wartości średniej pomiędzy wrześniem i grudniem był niewielki i wynosił 0,08 punktu, natomiast w grupie kontrolnej nastąpił wyraźny spadek wartości średniej w okresie między badaniami – o 0,35 punktu.

Tabela 3

Porównanie strategii radzenia sobie ze stresem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Badanie	Radzenie sobie	Rodzaj strategii	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna		Różnica średnich	Test Manna-Whitneya
			średnia	SD	średnia	SD		p
WRZESIEŃ	dyspozycyjne	aktywne radzenie sobie	2,01	0,91	1,46	1,13	0,55	0,002
		koncentracja na emocjach	1,43	1,02	0,90	0,92	0,53	0,001
		poszukiwanie wsparcia społecznego	1,77	0,93	1,43	0,90	0,35	0,018
WRZESIEŃ	sytuacyjne	aktywne radzenie sobie	2,77	0,76	2,47	0,97	0,30	0,056
		koncentracja na emocjach	2,52	0,92	2,04	1,00	0,47	0,001
		poszukiwanie wsparcia społecznego	2,23	0,90	2,11	0,83	0,12	0,434

Badanie	Radzenie sobie	Rodzaj strategii	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna		Różnica średnich	Test Manna-Whitneya
			średnia	SD	średnia	SD		p
GRUDZIEŃ	dyspozycyjne	aktywne radzenie sobie	2,15	0,93	1,28	1,01	0,87	<0,001
		koncentracja na emocjach	1,64	1,02	1,08	1,13	0,55	0,001
		poszukiwanie wsparcia społecznego	1,82	0,90	1,23	0,90	0,59	<0,001
	sytuacyjne	aktywne radzenie sobie	2,85	0,73	2,12	1,00	0,73	<0,001
		koncentracja na emocjach	2,61	0,77	1,81	0,96	0,80	<0,001
		poszukiwanie wsparcia społecznego	2,31	0,84	1,83	0,87	0,48	<0,001

Test U Manna-Whitneya – test nieparametryczny, który zastosowano w powyższych badaniach, ze względu na to, że rozkłady empiryczne cech opisujących strategię JSR odbiegały istotnie od rozkładu normalnego. Grupa eksperymentalna – grupa biorąca udział w lekcjach z zastosowaniem technik relaksacyjnych. Grupa kontrolna – biorąca udział w lekcjach wychowania fizycznego bez wprowadzania elementów relaksacji. Średnia – średnie wartości danej strategii w konkretnym sposobie radzenia sobie. SD – odchylenie standardowe; p – poziom istotności $p < 0,05$. Wrzesień – badanie początkowe przed rozpoczęciem interwencji. Grudzień – badanie końcowe, wykonane po przeprowadzonej interwencji.

Tabela 4

Zmiany wartości średnich strategii w skali JSR pomiędzy badaniami

Radzenie sobie	Strategie	Grupa eksperymentalna				Grupa kontrolna			
		Wartości średnie		Różnica średnich XII-IX	p (Wilcoxon)	Wartości średnie		Różnica średnich XII-IX	p (Wilcoxon)
		IX	XII			IX	XII		
dyspozycyjne	aktywne radzenie sobie	2,01	2,15	0,14	0,207	1,46	1,28	-0,18	0,320
	koncentracja na emocjach	1,43	1,64	0,20	0,158	0,90	1,08	0,18	0,543
	poszukiwanie wsparcia społecznego	1,77	1,82	0,05	0,812	1,43	1,23	-0,19	0,409

Radzenie sobie	Strategie	Grupa eksperymentalna				Grupa kontrolna			
		Wartości średnie		Różnica średnich XII-IX	p (Wilcoxon)	Wartości średnie		Różnica średnich XII-IX	p (Wilcoxon)
		IX	XII			IX	XII		
sytuacyjne	aktywne radzenie sobie	2,77	2,85	0,08	0,387	2,47	2,12	-0,35	0,108
	koncentracja na emocjach	2,52	2,61	0,09	0,338	2,04	1,81	-0,23	0,301
	poszukiwanie wsparcia społecznego	2,23	2,31	0,08	0,221	2,11	1,83	-0,28	0,066

Test Wilcoxona – nieparametryczny test par rangowanych dla prób zależnych; p – poziom istotności <0,05
IX – badanie początkowe przeprowadzone przed rozpoczęciem interwencji. XII – badanie końcowe wykonane w grudniu po przeprowadzonej interwencji.

Zmiany wartości średnich strategii w skali JSR pomiędzy badaniami nie mogą być uznane za statystycznie istotne zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej

(Tabela 4.). Natomiast charakter (kierunek) zmian w obu tych grupach jest wyraźnie różny (Tabela 5.).

Tabela 5

Porównanie średnich zmian strategii w skali JSR w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Radzenie sobie	Strategie	Średnia zmiana XII-IX		p (Mann-Whitney)
		Grupa eksperymentalna	Grupa kontrolna	
dyspozycyjne	aktywne radzenie sobie	0,14	-0,18	0,122
	koncentracja na emocjach	0,20	0,18	0,828
	poszukiwanie wsparcia społecznego	0,05	-0,19	0,233
sytuacyjne	aktywne radzenie sobie	0,08	-0,35	0,041
	koncentracja na emocjach	0,09	-0,23	0,304
	poszukiwanie wsparcia społecznego	0,08	-0,28	0,038

Test Manna-Whitneya – test nieparametryczny; p – poziom istotności <0,05.

Wartości średnie strategii w skali JSR w grupie eksperymentalnej w grudniu były wyższe niż we wrześniu, natomiast w grupie kontrolnej zmiany średnich miały kierunek odwrotny (z wyjątkiem strategii dyspo-

zycyjnej w zakresie koncentracji na emocjach). Strategie sytuacyjne: aktywnego radzenia sobie i poszukiwania wsparcia społecznego zmieniały się istotnie w obu grupach (w tych przypadkach p<0,05).

Dyskusja

Okres dojrzewania jest bardzo ważnym czasem dla młodego człowieka, ponieważ oprócz zmian fizycznych i psychicznych rozpoczyna się etap wzmożonego rozwoju indywidualnego, ukierunkowanego na osiągnięcie własnego sukcesu. Wiąże się to z dużym stresem, z którym młodzież często nie potrafi sobie poradzić. Szkoła ponadpodstawowa to czas wzmożonej presji środowiska szkolnego i społecznego, w którym młodzież zaczyna się czuć odpowiedzialna za swoją przyszłość, dokonuje wyborów związanych z dalszą edukacją i przygotowuje się do życia dorosłego.

Podczas cyklu lekcji z zastosowaniem technik relaksacyjnych zaprezentowano nastolatkom konkretne propozycje, które mogą stanowić alternatywę dla bardziej popularnych, ale szkodliwych dla zdrowia sposobów radzenia sobie ze stresem. Analiza wyników pozwoliła na ocenę wpływu tego typu zajęć na samopoczucie uczennic w wieku dojrzewania.

W radzeniu sobie ze stresem badane osoby najczęściej stosowały strategię aktywnego radzenia sobie. Jest to spójne z innymi badaniami, z których wynika, iż młodzież chce samodzielnie rozwiązać swoje problemy szkolne i czuje się za nie odpowiedzialna. Stosowana jest wówczas strategia aktywna (Talik i Szewczyk, 2010). Adaptacyjne umiejętności radzenia sobie mają kluczowe znaczenie dla skutecznego radzenia sobie ze stresem i zapobiegania zaburzeniom związanym ze stresem w pracy i w życiu codziennym (Lang i in., 2017). Inne badania wskazują na wzrost znaczenia strategii skoncentrowanych na problemie w późniejszej fazie okresu dorastania (Williams i McGillicuddy-De Lisi, 2000).

W przeprowadzonych badaniach najwyższy wynik w kategorii sytuacyjnego radzenia sobie ze stresem w obu grupach (różnica średnich nie była istotna statystycznie) osiągnęła strategia aktywnego radzenia

sobie. W badaniu końcowym obie grupy różniły się jednak istotnie. Wpływ na to miał różny przebieg zmian w obu grupach zaobserwowanych w okresie między badaniami. O ile w grupie eksperymentalnej wzrost wartości średniej pomiędzy wrześniem i grudniem był niewielki, o tyle w grupie kontrolnej nastąpił wyraźny spadek wartości średniej w okresie między badaniami.

Autorzy biorą pod uwagę wpływ różnych czynników na otrzymane wyniki badań, m.in. różnice w doświadczanych stresorach, których źródłem może być m.in. środowisko szkolne.

Stres szkolny może powodować trudności w uczeniu się, brak motywacji i zdolności do nauki i wynikające z tego niepowodzenia szkolne (niskie oceny vs. aspiracje ucznia). Źródłem stresu dla młodych ludzi jest także nieprzygotowanie się do lekcji oraz spóźnianie się do szkoły; wymagania ze strony nauczycieli czy rodziny związane z realizacją programu szkolnego, niewłaściwe reakcje opiekunów na szkolne niepowodzenia. Stresogenna może być sama organizacja życia szkolnego, w tym niesprzyjające warunki do nauki – zbyt duża liczba osób w klasie, późne lub zbyt wczesne godziny rozpoczęcia bądź kończenia lekcji (Talik, 2009).

Istotnym źródłem stresu dla młodych osób mogą stać się także relacje z rówieśnikami (rywalizacja o oceny, wyśmiewanie, upokarzanie zarówno uczniów zdolnych, jak i tych z niepowodzeniami). Być może różnica pomiędzy grupą eksperymentalną a kontrolną w częstotliwości stosowania strategii aktywnego radzenia sobie wynikała także z równoczesnego podejmowania przez dziewczęta nieuczestniczące w treningu relaksacyjnym (a tym samym nieznające narzędzi łagodzenia stresu i kontrolowania emocji) strategii konfrontacyjnego zachowania w przypadku problemów z rówieśnikami. Używaniu tej strategii sprzyjają: rywalizacja, zazdrość, kłótniowość, które mogą nasilać emocjonalne podłoże wyboru sposobu

zachowania. Z tego powodu istotnemu zmniejszeniu uległa częstotliwość zastosowania strategii aktywnego radzenia sobie w grupie kontrolnej (Talik, 2009, 2011).

Jednym z możliwych powodów różnic pomiędzy grupami eksperymentalną i kontrolną była być może swego rodzaju ambiwalencja postaw typowych dla okresu dorastania – chęć podkreślenia swojej niezależności z równoczesnym infantylnym brakiem poczucia odpowiedzialności. Te zachowania, niemodelowane udziałem w treningu relaksacyjnym (kiedy uczestnik sam jest odpowiedzialny za proces relaksacji oraz za zastosowanie narzędzi łagodzenia stresu), skutkować mogły obniżeniem częstotliwości zastosowania strategii aktywnego radzenia sobie w grupie kontrolnej. Ponadto atrakcyjność zajęć o charakterze relaksacyjnym (rozmowa na zakończenie zajęć o odczuciach, emocjach, przekonaniach) oraz wsparcie grupy i prowadzącego mogły decydować o wzmocnieniu strategii w grupie eksperymentalnej. Przy jednoczesnym poczuciu braku wsparcia oraz bycia wysłuchanym, zrozumianym i nieoceniającym przez rówieśników w grupie kontrolnej zastosowanie strategii aktywnego radzenia sobie wyraźnie się zmniejszyło.

Do czynników decydujących o percepcji stresu możemy włączyć m.in. kontrolowalność sytuacji stresowej, jak również wiek, płeć, wykształcenie i poziom inteligencji, aktualny stan psychofizyczny, indywidualny styl radzenia sobie ze stresem, a także uwarunkowania osobowościowe i temperament jednostki (Talik, 2011).

Pomocna w wyjaśnieniu kierunku i nasilenia zmian w badanych grupach może być koncepcja nieświadomości Jacques'a Lacana, który uważał, że reakcja na stres może być paradoksalnie zarówno nieprzyjemna, jak i przyjemna (przejaw nieświadomionej fantazji). Lacan uznawał stresory za formę fantazji, która zaspokaja nasze potrzeby w odniesieniu do chęci zaspokajania potrzeb

innych, czyli zaopatruje podmiot w to, czego mu brak. W świadomej ocenie uznajemy stresory za czynniki, z którymi należy coś uczynić, zatem rozwijane są strategie radzenia sobie, natomiast nieświadoma ocena charakteryzuje się tym, że zmuszeni jesteśmy zachowywać się w określony sposób. Ponadto Lacan uważa, że stresory przyczyniają się do wzrostu napięcia, natomiast potrzeby wiążą się z fantazją, która skutkuje przyjemnością. Oba zjawiska mogą pojawiać się w tych samych wzorcach zachowań. Stres może skutkować zarówno zmniejszeniem dobrostanu, jak i zwiększeniem poziomu zadowolenia. Możemy odczuwać przyjemny stres, a przyjemność uznać za stresującą (Bicknell i Liefvooghe, 2010).

Przywołaną powyżej koncepcją nieświadomości można tłumaczyć niewielkie wzmocnienie strategii w grupie eksperymentalnej (intencja i potrzeba prowadzącego trening wraz z ich interpretacją przez uczestniczki a potrzeby uczestniczek i możliwy dualizm w postrzeganiu zjawiska stresu). Być może także ta koncepcja mogłaby tłumaczyć kierunek i nasilenie zmian w grupie kontrolnej.

Zgodnie z wynikami badań (White, 2012) dotyczącymi treningu uważności, większa świadomość uczuć związanych ze stresem może poprawić zdolności radzenia sobie z nim. Możliwe jest jednak również, że rosnąca świadomość czynników stresogennych towarzyszy treningom uważności, rozwojowi poznawczemu, emocjonalnemu lub społecznemu. Uważność u dzieci może różnić się od uważności u dorosłych, co uzasadnia prowadzenie dalszych badań w tym kierunku.

Stres jest powszechnym zjawiskiem w dzisiejszym społeczeństwie, zwłaszcza wśród dzieci i nastolatków, które nie dysponują jeszcze wiedzą i umiejętnościami związanymi ze strategiami adaptacyjnymi. Zaburzenia związane z przeżywaniem napięcia zwiększyły się w tej populacji i dotykają

dziewcząt w większym stopniu niż chłopców. Na tym tle ważne jest zdobycie wiedzy na temat sposobów łagodzenia stresu, szczególnie u dziewcząt. Celem badania Haraldsson i in. (2010) było zobrazowanie doświadczeń dziewczynek w okresie dorastania oraz określenie, co sprawia, że ich życie codzienne staje się mniej stresujące. Przeprowadzono pogłębione wywiady z 15 dziewczętami w wieku 17 lat. Podczas tych rozmów pojawiły się trzy kategorie: przyjemność i odpoczynek, zaufanie i wgląd i wpływ. Istotne jest, aby osoby z najbliższego otoczenia dziewcząt były świadome wszystkich źródeł, z których mogą czerpać siłę do przeżywania sytuacji stresowych w życiu codziennym. Należy stworzyć im swobodny dostęp do tych źródeł. Wykorzystanie doświadczeń i poglądów dziewcząt na temat tego, jak sobie radzić ze stresem, to pierwszy krok w kierunku prewencyjnego i promocyjnego trybu pracy nad percepcją i interpretacją okoliczności życiowych i uwzględnianiem ich osobistych potrzeb. Takie podejście jest zgodne z Ottawską Kartą Promocji Zdrowia, która podkreśla znaczenie zaangażowania grupy docelowej (Haraldsson i in., 2010).

Rosnąca świadomość długoterminowych konsekwencji stresu w obszarze zdrowia psychofizycznego skłania do uwzględnienia w szkolnych programach nauczania promocji zdrowia i odporności na stres (Lang i in., 2017).

Problematyka związana ze stresem w życiu codziennym stanowi aktualne zagadnienie na każdym etapie rozwoju osobowości człowieka. W ostatnich latach obserwuje się wyraźny rozwój badań nad zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży. Rosnące zapotrzebowanie na różne metody i formy wspierania rozwoju młodych osób oraz walki z chorobami psychicznymi wymaga stworzenia „koncepcji antystresowych”. Szkoła jest idealnym miejscem do przeprowadzania tego rodzaju interwencji oraz wprowadzenia programów profilaktycznych, ponieważ

wiele stresorów jest bezpośrednio związanych z tym środowiskiem. W krajach Europy Zachodniej coraz częściej wprowadzane są w szkołach programy, które nastawione są na walkę ze stresem.

Obszar nauki związany ze zdrowiem psychicznym nastolatków wymaga jeszcze wielu badań, dzięki którym można by opracować szczegółowy program zajęć z wykorzystaniem technik relaksacyjnych. Adaptacja i rozwój technik relaksacyjnych w polskich szkołach zależy w dużej mierze od kompetencji i zaangażowania osób prowadzących ten typ lekcji. Powinny one posiadać nie tylko wiedzę na temat stosowanych metod, ale także chętnie wprowadzać je do swojego warsztatu pracy. Każdy nauczyciel wychowania fizycznego powinien pamiętać, iż przedmiot przez niego nauczany ma za zadanie kształtować u uczniów postawy prosomatyczne i prospołeczne. Z kształtowaniem postaw prospołecznych w procesie wychowania i kształcenia fizycznego wiąże się też kwestia rozwijania u wychowanków umiejętności życiowych (Osiński, 2011). Według WHO (Światowa Organizacja Zdrowia, 1993) umiejętności życiowe to umiejętności (zdolności) umożliwiające jednostce pozytywne zachowania przystosowawcze, które pozwalają efektywnie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniami życia codziennego. Jednym z takich wyzwań współczesnego świata jest umiejętność radzenia sobie ze stresem.

Wnioski

1. Z badań początkowych wynika, iż badana grupa do radzenia sobie ze stresem najczęściej wybiera strategię aktywnego radzenia sobie (spośród dyspozycyjnych i sytuacyjnych strategii). Świadczy to o tym, że w celu rozwiązania problemów aktywne stosują znane sposoby radzenia sobie ze stresem w konkretnej doświadczanej sytuacji trudnej.

2. W obu grupach, pomiędzy badaniem początkowym i końcowym, możemy zauważyć różny obraz zmian w wyborze strategii. W grupie eksperymentalnej wartości średnie poszczególnych strategii w skali JSR wzrastały w grudniu w porównaniu z wartościami średnimi we wrześniu. W grupie kontrolnej w użyciu większości strategii nastąpiło zmniejszenie wartości średnich. Pogłębiło to różnicę, widoczną w badaniu końcowym, pomiędzy grupami w odniesieniu do wyboru strategii radzenia sobie w sytuacji stresowej. Uczennice z grupy eksperymentalnej wybierały lepsze strategie radzenia sobie ze stresem niż uczennice z grupy kontrolnej. Może to świadczyć o skuteczności technik relaksacji prezentowanych podczas lekcji wychowania fizycznego.
3. W przeprowadzonym badaniu w obu grupach nie zaobserwowano istotnych różnic pomiędzy pomiarem początkowym a końcowym. W świetle przytaczanych badań innych autorów należy zwerifikować sposób przeprowadzania tegoż eksperymentu opisanego w poniższej pracy. W przeprowadzonych badaniach można dostrzec kilka ograniczeń mogących mieć wpływ na wyniki. Tym samym autorzy sugerują, aby w realizowanym w przyszłości podobnym eksperymencie, zwrócić uwagę na następujące kwestie:
- wydłużenie czasu trwania badań do jednego roku (zwiększyłyby to liczbę lekcji z zastosowaniem technik relaksacyjnych, a różnice między grupą eksperymentalną i kontrolną mogłyby być bardziej widoczne);
 - zwiększenie częstotliwości bodźca eksperymentalnego (przeprowadzanie zajęć 2–3 razy w tygodniu, co mogłoby spowodować istotne statystycznie zmiany w zakresie zachowania i podejmowania strategii radzenia sobie w analizowanej grupie);

- zwiększenie grupy kontrolnej; pozwoliłoby to na dokładniejsze porównanie obu grup;
- przeprowadzenie kolejnych pomiarów zmiennych zależnych po upływie dłuższego czasu, np. po 3 miesiącach, pokazującego trwałość zmian.

Literatura

- Beauchemin, J., Hutchins, T. L. i Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning difficulties. *Complementary Health Practice Review*, 13, 34–45.
- Bicknell, M. i Liefoghe, A. (2010). Enjoy your Stress! Using Lacan to enrich transactional models of stress. *Organization*, 17(3), 317–330.
- Biegel, G. M., Brown, K.W., Shapiro, S. L. i Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 855–866.
- Birdee, G. S., Yeh, G. Y., Wayne, P. M., Phillips, R. S., Davis, R. B. i Gardiner, P. (2009). Clinical applications of yoga for the pediatric population: A systematic review. *Academic Pediatrics*, 9, 212–220.
- Black, D. S., Milam, J. i Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124, 532–541.
- Butzer, B., Ebert, M., Telles, S. i Khalsa, S. B. (2015). School-based Yoga Programs in the United States: A Survey. *Adv Mind Body Med.*, 29(4), 18–26.
- Haraldsson, K., Lindgren, E. C., Hildinghi, C. i Marklund, B. (2010). What makes the everyday life of Swedish adolescent girls less stressful: a qualitative analysis. *Health Promotion International*, 25(2), 192–198.
- Harnett, P. H. i Dawe, S. (2012). Review: The contribution of mindfulness-based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child Adolesc Ment Health*, 17, 195–208.
- Heszen, I. (2014). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hobfoll, S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczność*. Gdańsk: GWP.
- Huli, P. R. (2014). Stress Management in Adolescence. *Quest Journals. Journal of Research in Humanities and Social Science*, 2(7), 50–57.

- Joy, E., Jose, T. T. i Nayak A. K. (2014). Effectiveness of Jacobson's Progressive Muscle Relaxation (JPMR) Technique on social anxiety among high school adolescents in a selected school of Udipi District, Karnaka State. *Nitte Univeristy Journal of Health Science*, 4(1), 86–90.
- Juczynski, Z. i Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracowania Testów Psychologicznych.
- Kulmatycki, L. i Miedzińska, B. (1999). Podatność na relaksację a cechy osobowości. *Postępy Rehabilitacji*, 3(99), 151–159.
- Kulmatycki, L. i Torzyńska, K. (2013). *Ćwiczenia relaksacji, koncentracji i medytacji*. Wrocław: Wydawnictwo AWF Wrocław
- Lang, C., Feldmeth, A. K, Brand, S., Holsboer-Trachler, E., Pühse, U. i Gerber, M. (2017). Effects of a physical education-based coping training on adolescents' coping skills, stress perceptions and quality of sleep. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 213–230.
- Osiński, W. (2011). *Teoria Wychowania Fizycznego*. Poznań: Wydawnictwo AWF Poznań.
- Raheel, H. (2014). Coping strategies for stress used by adolescent girls. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 30(5), 958–962.
- Strelau, J. i Doliński, D. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka.*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szabo, Z. i Marian, M. (2012). Stress inoculation training in adolescents. Classroom intervention benefits. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 12(2), 175–188.
- Talik, E. (2009). Strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w okresie dorastania. *Psychologia Rozwojowa*, 14(4), 73–86.
- Talik, E. (2011). Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania. *Horyzonty Psychologii. Rozprawy i artykuły naukowe*, 1(1), 127–137.
- Talik, E. i Szewczyk, L. (2010). Wybrane zasoby a strategie radzenia sobie ze stresem u nastolatków. *Polskie Forum Psychologiczne*, 15(2), 154–168.
- White, L. S. (2012). Reducing Stress in School-age Girls Through Mindful Yoga. *Journal of Pediatric Health Care*, 26, 45–56.
- Williams, K. i McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 537–549.
- WHO (1993). Life skills education for children and adolescents in schools (WHO/MNH/PSF/93.A Rev. 1). Genewa.
- Wrześniewski, K. (2000). Style a strategie radzenia sobie ze stresem. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 44–64). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Relaxation techniques during physical education classes and the choice of anti-stress coping strategies of girls in upper secondary school

The primary aim of the study was to find whether and to what extent physical education classes using relaxation techniques compared to traditional classes influence the stress coping strategies of an experimental group. The experiment involved 182 girls aged 16-18 from a secondary school in Wrocław. The participants were divided into 2 groups: experimental (122 persons) and control (60 persons). In both pre-tests and post-tests, a research tool was used to assess stress coping strategies – a questionnaire entitled “How Do You Cope”?

Analysis of the results showed that physical education classes using relaxation techniques, compared to traditional lessons, had a positive impact on the stress coping strategies of the analyzed group. Participants from the experimental group used better strategies of dispositional coping with stress in particularly difficult situations compared to participants from the control group.

KEYWORDS: coping with stress strategy, relaxation technique, upper secondary school.

Straty i zyski zasobów osobistych a wypalenie zawodowe na przykładzie badań nauczycieli¹

ALEKSANDRA JĘDRYSZEK-GEISLER

Zakład Dydaktyki Polonijnej, Polski Uniwersytet Na Obczyźnie w Londynie*

PAWEŁ IZDEBSKI

Zakład Psychologii Ogólnej i Zdrowia, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy**

Od lat 70. poprzedniego stulecia zjawiskiem wypalenia zawodowego interesuje się coraz większa grupa badaczy na całym świecie. Istnieje wiele empirycznych dowodów na to, że wypalenie zawodowe stanowi poważne zagrożenie dla zdrowia psychicznego pracowników i ich zdolności do pracy. Celem przeprowadzonych badań była odpowiedź na pytania, czy istnieje związek pomiędzy stratami i zyskami w zasobach osobistych a wypaleniem zawodowym, a także które ze strat i zysków w zasobach osobistych są predyktorami wypalenia zawodowego. Próbę badawczą stanowiło 90 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych z województw warmińsko-mazurskiego, kujawsko-pomorskiego i pomorskiego. W badaniu zastosowano następujące narzędzia badawcze: Maslach Burnout Inventory (MBI-ES) i Kwestionariusz Samooceny Zysków i Strat (na podstawie teorii Stevana Hobfolla). Analiza danych wykazała relację strat zasobów hedonistycznych i witalnych oraz władzy i prestiżu z wyczerpaniem, a także zysków zasobów hedonistycznych i witalnych z wyczerpaniem i poczuciem osiągnięć, jak również zysków zasobów rodzinnych z wyczerpaniem. Nie potwierdzono związku strat i zysków zasobów z depersonalizacją oraz strat i zysków zasobów wewnętrznych i duchowych, ekonomiczno-politycznych z wypaleniem. Ujawniono również, że zasoby hedonistyczne i witalne są najistotniejszym predyktorem wypalenia zawodowego.

SŁOWA KLUCZOWE: wypalenie zawodowe, dobrostan, straty i zyski zasobów osobistych, profilaktyka, zdrowie.

Wiele badań na świecie wskazuje, że wypalenie zawodowe (ang. *burnout*)

jest bardzo niebezpieczne dla zdrowia psychicznego pracowników i ich zdolności do pracy (Schaufeli i Enzmann, 1998; Schaufeli, Maslach i Marek, 1993). Na skutek wypalenia zawodowego, poza ogromnymi kosztami ponoszonymi przez pracownika, wiele strat ponosi również organizacja

¹ Artykuł powstał na podstawie części rozprawy doktorskiej *Korelaty wypalenia zawodowego u nauczycieli w Polsce i w Anglii* przygotowanej pod kierunkiem dr. hab. Pawła Izdebskiego, prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Przedstawione w artykule wyniki pochodzą z podrodziałów: 6.1. „Charakterystyka badanych zmiennych”; 6.1.3. „Samoocena strat i zysków osobistych”; 6.2. „Weryfikacja hipotez dotyczących związków między zmiennymi”; 6.2.2. „Samoocena strat zasobów osobistych a wypalenie zawodowe”; 6.2.3. „Samoocena zysków zasobów osobistych a wypalenie zawodowe”; 6.4. „Weryfikacja hipotezy dotyczącej predykcji”.

E-mail: aleksandra.jedryszek@puno.edu.pl
E-mail: pawel@ukw.edu.pl

(Burke i Richardsen, 2001; Cooper, Dewe i O'Driscoll, 2001; Maslach, Szchaufeli i Leiter, 2001). Gospodarka Stanów Zjednoczonych z powodu wypalenia (zwolnienia, długotrwała niezdolność do pracy, nadmierna rotacja pracowników) traci około 300 miliardów dolarów rocznie, a straty gospodarki brytyjskiej to około 46 miliardów funtów (Maslach i Leiter, 2015). Specjaliści próbują znaleźć najlepsze sposoby zapobiegania wypaleniu zawodowemu i coraz częściej tworzone są programy profilaktyczne.

Niektórzy badacze (Baaker i Demerouti, 2007; Hobfoll, 2012; Hobfoll i Freedy, 1993; Hobfoll i Shirom, 2001; Ito i Brotheridge, 2003; Neveu, 2007) twierdzą, że teoria zachowania zasobów *Conservation of Resources Theory* (COR) Stevana Hobfolla może być niezmiernie istotną perspektywą badawczą przy rozpatrywaniu zjawiska wypalenia. Według koncepcji Hobfolla ochrona zasobów oraz ich zdobywanie jest podstawowym celem aktywności człowieka, a stres jest wewnętrznym stanem wynikającym ze straty zasobów. Hobfoll podkreśla centralne znaczenie zarówno cykli straty, jak i zyskiwania oraz wskazuje, że oba te procesy są kluczowe dla reagowania na stres, a co się z tym łączy, rozpatrywania zjawiska wypalenia zawodowego. Występowanie wypalenia zawodowego związane jest z nieumiejętnością stosowania działań zaradczych w sytuacji trudnej, czyli w obliczu stresu. Takie radzenie sobie polega na zarządzaniu zasobami, ich przemieszczaniu, zastępowaniu i inwestowaniu (Hobfoll, 2012). Aleksander Perski (2004) zwraca uwagę na jeszcze inną kwestię – uważa, że do wypalenia dochodzi wówczas, gdy jednostka przy stracie zasobów nie jest w stanie w miarę szybko ich odnowić. Wyniki badań wskazują, że posiadanie niektórych zasobów jest w stanie chronić i niwelować szkodliwe skutki działania stresorów (De Cuyper, Schreurs, Vander Elst, Baillien i De Witte, 2014; Harris, Lambert i Harris, 2013). Dodatkowo jednostki z dużą ilością

zasobów mają większe możliwości zatrzymania strat i osiągnięcia kolejnych zysków, natomiast te z niewielkim zapleczem zasobów są w stanie jedynie chronić niezbędne do przetrwania bez inwestowania i wzbogacania się o nowe (Heszen, 2012). Stres może być wywołany również sytuacją, w której osoba wniosła określoną liczbę zasobów, a nie przyniosło to oczekiwanego zysku (Hobfoll, 2006). Każdy pracownik przy zaangażowaniu w wykonywanie swojej pracy musi wykorzystywać część swoich zasobów, narażając się lub ponosząc pewne straty, aby z czasem uzyskać określone zyski.

Praca w specyficznych warunkach szkolnych – przy ciągłym inwestowaniu wielu swoich zasobów (ze względu na interakcje z innymi ludźmi, coraz większe wymagania systemowe i społeczne), braku wyraźnych postępów uczniów, niskiej zewnętrznej ocenie pracy – może w sposób szczególnie prowadzić do narażenia lub utraty pewnych zasobów nauczyciela, a przede wszystkim stać się przyczyną wielkiego niezadowolenia, a nawet rozczarowania w przypadku braku spodziewanych zysków. Dodatkowo zawód nauczyciela jest profesją ściśle związaną z emocjami, niezmiernie obciążającą i wymagającą wykorzystywania wielu zasobów osobistych (Park, O'Rourke i O'Brien, 2014), których wyczerpanie się w konsekwencji skutkuje pojawieniem się wypalenia zawodowego (Sęk, 2012). „W zawodzie nauczyciela efekty pracy są pośrednie, a gratyfikacje odroczone w czasie. W interakcje zawodowe wpisanych jest wiele dodatkowych trudności, oporów i sprzeczności” (Kirenko i Zubrzycka-Maciąg, 2011, s. 42).

Z danych Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2013 wynika, że wśród najbardziej problematycznych obszarów związanych z pracą nauczycieli znalazły się: niska pensja i brak pewności zatrudnienia, niski prestiż zawodu i przeciążenie pracą oraz niski autorytet wśród uczniów (Rysunek 1.). Na podstawie tego samego

badania Malinowska (2015) wskazuje, że w Polsce w mniejszym stopniu niż w innych krajach TALIS omawiane są z nauczycielami informacje zwrotne pochodzące od uczniów i rodziców, a zdaniem samych nauczycieli otrzymywanie przez nich informacji zwrotnych o swojej pracy ma bardzo pozytywny wpływ na ich pracę. Brak pewności zatrudnienia wśród nauczycieli oraz brak poczucia bezpieczeństwa w pracy wiąże się z częstymi reformami, z jakimi mamy do czynienia w ostatnich czasach w szkolnictwie.

Jacek Pyżalski (2010) przedstawił ranking obciążeń organizacyjnych występujących w środowisku pracy nauczycieli (Rysunek 1.), gdzie na pierwszym miejscu znalazły się, podobnie jak w badaniu

TALIS, zarobki nauczycieli (nieadekwatne do nakładu pracy). Według raportu OECD (2017) zarobki polskich nauczycieli należą do najniższych w krajach OECD. Średnie wynagrodzenie nauczycieli w Polsce jest też niższe od średniego wynagrodzenia osób z wyższym wykształceniem.

Na podstawie uzyskanych wyników TALIS (2013) dotyczących obciążeń występujących w środowisku pracy nauczycieli sądzić można, że przeciążenie pracą jest wynikiem nadmiernej ilości obowiązków oraz przeładowanych programów nauczania. Aby sprostać stawianym zadaniom, nauczyciele muszą angażować w pracę wiele różnych zasobów.

TALIS 2013	Pyżalski 2010
1. Niesatysfakcjonujące zarobki.	1. Zarabiam niewspółmiernie mało do nakładu pracy.
2. Niski prestiż zawodu.	2. Programy i plany nauczania są przeładowane.
3. Przeciążenie pracą.	3. Mam zbyt mały wpływ na to, co realizuję.
4. Brak pewności zatrudnienia.	4. Pomieszczenia socjalne są niezadawalające.
5. Złe relacje w pracy.	5. Zajmuję się zbyt dużą liczbą uczniów.
6. Zagrożenie chorobami zawodowymi.	6. Moi współpracownicy rywalizują ze mną.
7. Niski autorytet wśród uczniów.	7. Moi przełożeni nie wspierają mnie.
8. Złe relacje z rodzicami/opiekunami.	8. Moi współpracownicy nie pomagają mi.

Rysunek 1. Ranking obciążeń organizacyjnych występujących w środowisku pracy nauczycieli (na podstawie: Pyżalski, 2010, s. 53; Wichrowski, 2015, s. 69).

Narzucone odgórnie rozwiązania wielu zagadnień nie sprzyjają niestety autonomii nauczycieli, a zgodnie z teorią *Job Demands Resources* (JD-R) (Bakker i Demerouti, 2007) autonomia pracownika jest bardzo ważnym zasobem pracy. Obok autonomii autorzy wskazują na wynagrodzenie, poczucie bezpieczeństwa w pracy, liczbę i jakość informacji zwrotnych oraz czynniki społeczne (wsparcie w miejscu pracy, klimat psychologiczny). Zasoby te obniżają ponoszone koszty związane z przeciążeniem pracą, a więc pomagają chronić zasoby pracownika. Zarówno z badań TALIS 2013, jak i Pyżalskiego (2010) wynika, że właśnie zasoby pracy, tak niezbędne do ochrony zasobów pracownika, są obszarami najbardziej niepokojącymi polskich nauczycieli.

W sytuacjach gdy nauczyciele muszą radzić sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów, odczuwają intelektualne i emocjonalne wyczerpanie (Chang, 2009). Jak wykazały badania (Bakker, Hakanen, Demerouti i Xanthopoulou, 2007) nauczyciele mający wysokie zasoby, niezależnie od tego, czy skutecznie radzą sobie z niewłaściwym zachowaniem uczniów, zostają zaangażowani w bezpośrednią relację z nimi. Natomiast nauczyciele z niskimi zasobami zostają zaangażowani jedynie wtedy, gdy dzieci zachowują się dobrze. Badania w grupie nauczycieli oraz pielęgniarek ujawniły, że ocena trudnych sytuacji zawodowych w kategoriach straty jest bezpośrednim sprawcą wypalenia zawodowego (Sęk, 2009b). W badaniach TALIS 2013 problemy takie jak przeszkadzanie na lekcjach, spóźnianie się, przeklinanie czy wandalizm okazały się być wyższe w Polsce niż w pozostałych badanych krajach (Alberta – prowincja Kanady, Anglia, Australia, Chile, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Hiszpania, Holandia, Islandia, Izrael, Japonia, Korea, Meksyk, Norwegia, Portugalia, Słowacja, Włochy, Abu Zabi, Brazylia,

Bułgaria, Chorwacja, Cypr, Łotwa, Malezja, Rumunia, Serbia, Singapur).

Zaprezentowane w artykule badania miały na celu odpowiedzieć na pytania badawcze: czy i jaki związek istnieje między stratami i zyskami zasobów osobistych a wypaleniem zawodowym wśród nauczycieli oraz jakie straty i zyski zasobów stanowią istotne czynniki wypalenia zawodowego wśród nauczycieli. Wnioski z analiz pozwoliły wskazać implikacje praktyczne dla osób zarządzających placówkami oświatowymi.

Charakterystyka badania

Hipotezy

Ważną kwestią dotyczącą wypalenia zawodowego jest pytanie dotyczące relacji zysków i strat osobistych z wypaleniem (Hobfoll, 2012). Wyczerpanie się zasobów może być kluczowe w wyjaśnianiu wielu problemów, w tym wypalenia zawodowego, a ich zrozumienie jest pierwszym krokiem do podjęcia kolejnych kroków w kierunku tworzenia nowych działań profilaktycznych (Heszen, 2012). Ponadto Bohdan Dudek, Jerzy Koniarek i Wiesław Szymczak (2007) wskazują na przydatność teorii COR w aspekcie rekrutacji i zdrowia pracowników. Na niewystarczającą ilość zasobów, która skutkuje niedopasowaniem jednostki i pracy (nadmierne przeciążenie) zwracają również uwagę Christina Maslach i Michael P. Leiter (2011).

Grażyna Poraj (2009) stwierdza, że zasoby mogą łagodzić objawy stresu, zwiększać odporność i ułatwiać radzenie sobie w sytuacjach trudnych.

Zgodnie z teorią COR sytuacja, w której jednostka narażona jest na stratę zasobów lub spotyka trudność z ich utrzymaniem, odczuwa stres będący z kolei jednym z predyktorów wystąpienia wypalenia. Przewiduje się, że specyficzne warunki pracy nauczycieli związane z permanentnym inwestowaniem

zasobów własnych mogą powodować trudność z ich utrzymaniem i skutkować wypaleniem.

W badaniu założono istnienie związku między zyskami zasobów osobistych a wypaleniem. Okoliczności, w których jednostka pomnaża swoje zasoby, sprzyjają dalszemu ich inwestowaniu, a im większy poziom zasobów, tym większe szanse niwelowania szkodliwych skutków działania stresorów (De Cuyper i in., 2014; Harris i in., 2013).

Powyższe obserwacje skłoniły do sformułowania dwóch hipotez głównych:

- H 1.: Istnieje związek strat i zysków zasobów osobistych z wypaleniem zawodowym.
- H 1.1.: Straty zasobów osobistych pozostają w dodatnim związku z wypaleniem zawodowym badanych nauczycieli.
- H 1.2.: Zyski w zakresie zasobów osobistych wiążą się z niższym wypaleniem zawodowym badanych nauczycieli.
- H 2.: Straty i zyski zasobów osobistych są predyktorami wypalenia zawodowego.

Respondenci

Próbę badaną stanowiło 90 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych z województw: warmińsko-mazurskiego, kujawsko-pomorskiego i pomorskiego. Wybór szkół był motywowany dostępnością – na terenie tych województw autorka prowadziła zajęcia dla nauczycieli i miała bezpośredni kontakt z potencjalnymi osobami badanymi. Z losowania wyłączono przedszkola i szkoły specjalne. W następnej kolejności w każdym z województw losowo dobrano po cztery szkoły, a w nich losowo wybrano nauczycieli. W każdej ze szkół, w zależności od wielkości (ilości zatrudnionych nauczycieli) wybrano losowo odpowiedni procent respondentów (wybrano losowo ilość arkuszy). Wiek badanych respondentów wyniósł od 25 do 58 lat. Średnia wieku w badanej grupie wyniosła 44,04 lata (SD = 9,07). Grupę badawczą

stanowiło 72,22% kobiet i 27,78% mężczyzn. Nauczyciele ze szkół podstawowych stanowili 28,90% ankietowanych, a z gimnazjów – 71,10%. Dużo większa liczba respondentów pracujących w gimnazjach wynika stąd, że szkoleniami prowadzonymi przez autorkę ta grupa nauczycieli była objęta w zdecydowanej większości

Zmienne, wskaźniki i narzędzia

Wypalenie zawodowe

W badaniu przyjęto model wielowymiarowy autorstwa Christiny Maslach i Susan Jackson (1981). Wypalenie jest psychologicznym zespołem, występującym u osób pracujących w zawodach, w których wymagane są intensywne kontakty z ludźmi (m.in. opieka medyczna, szkolnictwo, psychoterapia). Jego składowymi są: wyczerpanie (*exhaustion*), depersonalizacja (*depersonalization*) i obniżone poczucie dokonań osobistych (*reduced personal accomplishment*).

Wyczerpanie emocjonalne to subiektywne poczucie nadmiernego obciążenia, przemęczenia, brak energii, którym często towarzyszy drażliwość i impulsywność. Depersonalizacja odnosi się do postawy przejawiającej się zwiększeniem psychologicznego dystansu, cynizmem, przyjmowaniem bezosobowej relacji, przedmiotowym traktowaniem odbiorców usług. Depersonalizacja jest formą obrony jednostki przed wchodzeniem w kolejne obciążające emocjonalnie relacje interpersonalne. Obniżone poczucie osiągnięć osobistych to niezadowolenie jednostki z własnych osiągnięć, poczucie braku kompetencji i skuteczności zawodowej.

Teoria zachowania zasobów Stevana Hobfolla – *Conservation of Resources Theory* (COR)

Teoria zachowania zasobów (COR) zaproponowana przez Stevana Hobfolla

jest drugą z wiodących obecnie teorii stresu. Prezentuje ewolucyjne podejście do tego zjawiska. W ujęciu Hobfolla ochrona zasobów oraz ich zdobywanie jest podstawowym celem aktywności człowieka. Stres jest wewnętrznym stanem wynikającym z utraty zasobów lub występuje wtedy, gdy podjęte inwestycje zasobów nie przynoszą oczekiwanego zysku. Koncepcja ta początkowo odnosiła się jedynie do silnego stresu, jednak z czasem stała się także niezmiernie istotnym zagadnieniem przy rozpatrywaniu zjawiska wypalenia zawodowego (Baaker i Demerouti, 2007; Hobfoll, 2012; Hobfoll i Freedy, 1993; Hobfoll i Shirom, 2001; Ito i Brotheridge, 2003; Neveu, 2007). W teorii zachowania zasobów szczególnie uwzględnia się różnice indywidualne i podkreśla fakt,

że ludzie są zróżnicowani pod względem zasobów i w związku z tym istnieją osobiste preferencje w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, zatem i w aspekcie doświadczenia zespołu wypalenia zawodowego. W oryginalnej wersji COR zasoby nie zostały przypisane do określonych skal. Autor stworzył całą listę zasobów i do konkretnych badań arbitralnie dobierał zasoby. W badaniu przyjęto skale zaproponowane przez autorów polskiej adaptacji narzędzia. Do tychże skal zaliczono zasoby: hedonistyczno-witalne, wewnętrzne i duchowe, rodzinne, ekonomiczno-polityczne, władzy i prestiżu.

W modelu badawczym uwzględniono zależność między zmienną objaśniającą – straty i zyski zasobów osobistych, a zmienną objaśnianą – wypalenie zawodowe (Tabela 1).

Tabela 1

Zmienne i wskaźniki

Zmienna objaśniająca	Wskaźniki
Straty i zyski zasobów osobistych	<ol style="list-style-type: none"> 1. Straty zasobów hedonistycznych i witalnych 2. Straty zasobów wewnętrznych i duchowych 3. Straty zasobów rodzinnych 4. Straty zasobów ekonomiczno-politycznych 5. Straty zasobów władzy i prestiżu 6. Zyski zasobów hedonistycznych i witalnych 7. Zyski zasobów wewnętrznych i duchowych 8. Zyski zasobów rodzinnych 9. Zyski zasobów ekonomiczno-politycznych 10. Zyski zasobów władzy i prestiżu
Zmienna objaśniana	Wskaźniki
Wypalenie zawodowe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wyczerpanie emocjonalne 2. Depersonalizacja 3. Poczucie osiągnięć osobistych

Narzędzia

W badaniu wykorzystano dwa narzędzia badawcze:

- *Maslach burnout inventory* (MBI-ES) autorstwa C. Maslach, S. Jackson i R. Schwab

w polskiej adaptacji Tomasza Pasikowskiego (2000);

- Kwestionariusz Samooceny Zysków i Strat (na podstawie teorii zasobów Stevana E. Hobfolla). Wersja eksperymentalna –

B. Dudek, J. Koniarek, E. Gruszczyńska (Dudek, Koniarek i Gruszczyńska, 2006).

MBI-ES jest jedną z wersji kwestionariusza MBI; to samoopisowy kwestionariusz przeznaczony dla grupy nauczycieli zawierający 22 stwierdzenia dotyczące odczuć.

Ocenia trzy wymiary wypalenia: dziewięć stwierdzeń odnosi się do emocjonalnego wyczerpania, pięć do depersonalizacji, a osiem do poczucia osiągnięć osobistych. Odpowiedzi udziela się na siedmiopunktowej skali częstości występowania danego odczucia – od *nigdy do codziennie*. Im wyższy wynik w skali wyczerpania i depersonalizacji, tym większe nasilenie cech; im wyższy w skali poczucia dokonań – tym większa satysfakcja z wykonywanej pracy. Instrukcja interpretacji wyników została zamieszczona w Tabeli 2.

Kwestionariusz Samooceny Zysków i Strat – część pierwsza kwestionariusza (A) składa się z listy 40 zasobów i instrukcji. Respondenci w odniesieniu do każdej pozycji korzystając z 5-punktowej skali (opisany każdy punkt: od 1 – *nieważne* do 5 – *bardzo ważne*) ocenili,

na ile to, co opisano w danej pozycji, jest dla nich ważne. W części B kwestionariusza badany ocenia na 5-punktowej skali w odniesieniu do każdej z 40 pozycji, czy i w jakim stopniu w ciągu ostatnich 12 miesięcy zaszły zmiany na gorsze (strata) lub na lepsze (zysk). W przypadku braku zmian oznaczał tą sytuację w kolumnie „Brak zmian”. Kwestionariusz składa się z trzech skal:

- Skala Ważności – umożliwia badanej osobie wskazanie, jak ważny jest dla niej dany zasób;
- Skala Strat – pozwala wskazać te zasoby, w których w określonym czasie nastąpiło pogorszenie (strata) i oszacować poziom straty;
- Skala Zysków – pozwala wskazać te zasoby, w których w określonym czasie nastąpiła poprawa (zysk) i oszacować poziom zysku.

Skale pozwalają przypisać badanej osobie dwa wyniki. Pierwszy, zwany wielkością straty danej osoby, to suma iloczynów: ważność zasobu x strata. Drugi wynik, zwany wielkością zysków, to suma iloczynów: ważność zasobu x zysk.

Tabela 2

Kryteria interpretacji wyników – wypalenie zawodowe

Skala Interpretacja	Wyczerpanie (liczba punktów)	Depersonalizacja (liczba punktów)	Poczucie osiągnięć (liczba punktów)
Wynik wysoki	< 27	< 14	< 37
Wynik przeciętny	17–26	9–13	31–36
Wynik niski	0–16	0–8	0–30

Źródło: Maslach i in. (2014).

Wyniki

Do analizy wyników stosowano pakiet statystyczny SPSS (wersja 20). Analizę danych rozpoczęto od sporządzenia opisu podstawowych właściwości zmiennych. Zarówno w odniesieniu do wypalenia

zawodowego, jak i strat oraz zysków zasobów testy zgodności z rozkładem normalnym badanych zmiennych wykazały, że rozkłady odbiegają od tego wzorca, co wpłynęło na konieczność zastosowania analiz nieparametrycznych (Tabela 3.).

Tabela 3

Statystyki opisowe wypalenia zawodowego i strat oraz zysków zasobów osobistych (N = 90)

Zmienne	X	SD	Skośność	Kurtoza	W ^(a)	P
Wypalenie zawodowe						
Wyczerpanie	13,62	8,92	0,95	0,48	0,03	< 0,01
Depersonalizacja	2,54	3,34	2,11	6,20	0,76	< 0,01
Poczucie osiągnięć osobistych	34,76	8,07	-0,79	0,21	0,94	< 0,01
Straty i zyski zasobów osobistych						
Straty zasobów hedonistycznych i witalnych	20,44	33,50	2,62	7,67	0,65	< 0,01
Straty zasobów wewnętrznych i duchowych	7,28	14,84	2,42	5,33	0,57	< 0,01
Straty zasobów rodzinnych	15,00	28,98	3,44	13,71	0,56	< 0,01
Straty zasobów ekonomiczno-politycznych	21,82	27,74	1,47	1,80	0,79	< 0,01
Straty zasobów władzy i prestiżu	2,55	7,47	3,95	17,50	0,40	< 0,01
Zyski zasobów hedonistycznych i witalnych	68,00	52,06	0,92	0,74	0,93	< 0,01
Zyski zasobów wewnętrznych i duchowych	31,00	30,01	1,19	0,93	0,88	< 0,01
Zyski zasobów rodzinnych	66,53	51,82	0,51	-0,64	0,94	< 0,01

Zyski zasobów ekonomiczno-politycznych	31,00	34,24	1,42	1,39	0,82	< 0,01
Zyski zasobów władzy i prestiżu	11,95	19,17	2,97	10,65	0,63	< 0,01

^(a) Wynik testu Shapiro–Wilka.

^(b) $p < 0,05$ rozkład różni się istotnie od normalnego.

Następnie wykorzystano współczynnik korelacji R Spearmana i regresję liniową, z wykorzystaniem do wyboru zmiennych niezależnych metody krokowej (Tabela 4.). W wyniku tych analiz ustalono, że straty zasobów hedonistycznych i witalnych ($R = 0,23$; $p < 0,05$) oraz zasobów władzy i prestiżu ($R = 0,33$; $p < 0,01$)

pozostają w dodatniej zależności z wyczerpaniem. Zyski zasobów hedonistycznych i witalnych ujemnie korelują z wyczerpaniem ($R = -0,22$; $p < 0,05$), a dodatnio z poczuciem osiągnięć osobistych ($R = 0,25$; $p < 0,05$). Pozostałe kategorie zysków zasobów okazały się nie mieć związku z wypaleniem.

Tabela 4

Straty i zyski zasobów a wypalenie zawodowe^(a)

Straty i zyski zasobów	Skala wypalenia		
	Wyczerpanie	Depersonalizacja	Poczucie osiągnięć osobistych
Straty zasobów hedonistycznych i witalnych	0,23*	0,03	-0,10
Straty zasobów wewnętrznych i duchowych	0,17	0,01	-0,05
Straty zasobów rodzinnych	-0,03	-0,02	0,04
Straty zasobów ekonomiczno-politycznych	0,16	-0,01	0,00
Straty zasobów władzy i prestiżu	0,33**	0,00	0,02
Zyski zasobów hedonistycznych i witalnych	-0,22*	-0,15	0,25*
Zyski zasobów wewnętrznych i duchowych	-0,07	-0,13	0,12
Zyski zasobów rodzinnych	-0,09	-0,07	0,10
Zyski zasobów ekonomiczno-politycznych	0,00	-0,06	0,06
Zyski zasobów władzy i prestiżu	0,03	0,03	-0,03

^(a) Wartości współczynnika R Spearmana.

^(b) * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $N = 90$.

Bardziej szczegółowa analiza pozwoliła określić poszczególne straty i zyski zasobów w ramach skorelowanych z wypaleniem zasobów. Jak wynika z Tabeli 5., z wyczerpaniem w dodatniej zależności pozostają straty możliwości atrakcyjnego spędzania czasu wolnego ($R = 0,27$; $p < 0,01$), straty wysokiej pozycji społecznej ($R = 0,24$; $p < 0,05$), straty posiadania władzy ($R = 0,26$; $p < 0,05$), straty szansy awansu w pracy ($R = 0,26$; $p < 0,05$), straty posiadania wpływowych znajomych ($R = 0,23$; $p < 0,05$) oraz straty osiągnięcia zamierzonych celów w pracy

zawodowej ($R = 0,28$; $p < 0,01$). Z kolei wśród zysków zasobów z wyczerpaniem ujemnie koreluje zdrowie najbliższych ($R = -0,25$; $p < 0,05$), a także możliwość atrakcyjnego spędzania czasu wolnego ($R = -0,27$; $p < 0,01$) oraz możliwość realizacji zainteresowań, hobby ($R = -0,27$; $p < 0,01$). Z poczuciem osiągnięć osobistych w dodatniej relacji są zyski poczucia rozwoju osobistego ($R = 0,29$; $p < 0,01$), zyski posiadania energii życiowej tzw. napędu ($R = 0,32$; $p < 0,01$) i zyski możliwości uczenia się nowych rzeczy ($R = 0,32$; $p < 0,01$).

Tabela 5

Poszczególne straty i zyski zasobów a wypalenie zawodowe^(a) (podano istotne)

Zasób	Skala wypalenia	Wyczerpanie	Poczucie osiągnięć osobistych
Straty			
Możliwość atrakcyjnego spędzania czasu wolnego (H)		0,27**	
Wysoka pozycja społeczna (W)		0,24*	
Posiadanie władzy (W)		0,26*	
Szansa awansu w pracy (W)		0,26*	
Posiadanie wpływowych znajomych (W)		0,23*	
Osiągnięcie zamierzonych celów w pracy zawodowej (H)		0,28**	
Zyski			
Możliwość atrakcyjnego spędzania czasu wolnego (H)		-0,27**	
Poczucie rozwoju osobistego (H)			0,29**
Możliwość realizacji zainteresowań, hobby (H)		-0,27**	
Posiadanie energii życiowej, tzw. napędu (H)			0,32**
Możliwość uczenia się nowych rzeczy (H)			0,32**
Zdrowie najbliższych (R)		-0,25*	

^(a) Wartości współczynnika R Spearmana.

^(b) * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $N = 90$.

^(c) (H) – zasoby hedonistyczne i witalne; (R) – zasoby rodzinne; (W) – zasoby władzy i prestiżu.

Na podstawie uzyskanych wyników otrzymano częściowe potwierdzenie hipotezy pierwszej. Nie potwierdzono związku żadnych strat i zysków zasobów z depersonalizacją. Nie ujawniono również zależności strat zasobów z poczuciem osiągnięć ani zysków zasobów wewnętrznych i duchowych, rodzinnych, ekonomiczno-politycznych oraz władzy i prestiżu z tą składową wypalenia. Związek strat zasobów wewnętrznych i duchowych, rodzinnych, ekonomiczno-politycznych, a także zysków zasobów wewnętrznych

i duchowych, rodzinnych, ekonomiczno-politycznych oraz władzy i prestiżu również nie został ujawniony. Wykazano natomiast, że nauczyciele, którzy doświadczyli strat zasobów hedonistycznych i witalnych, jak również władzy i prestiżu są bardziej wyczerpani. Natomiast ci z badanych, którzy zyskali zasoby hedonistyczne i witalne, są mniej wyczerpani i mają większe poczucie osiągnięć osobistych. Respondenci, którzy doświadczyli zysków zasobów rodzinnych, również czują się mniej wyczerpani.

Tabela 6

Współczynniki regresji zmiennej (beta) wypalenie zawodowe i straty oraz zyski zasobów osobistych (podano istotne)

Zmienne objaśniające	Wyczerpanie	Poczucie osiągnięć osobistych
Straty zasobów hedonistycznych i witalnych	0,23*	
Straty zasobów władzy i prestiżu	0,31*	
Zyski zasobów hedonistycznych i witalnych	-0,34*	0,25*
Zyski zasobów rodzinnych	-0,26*	

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

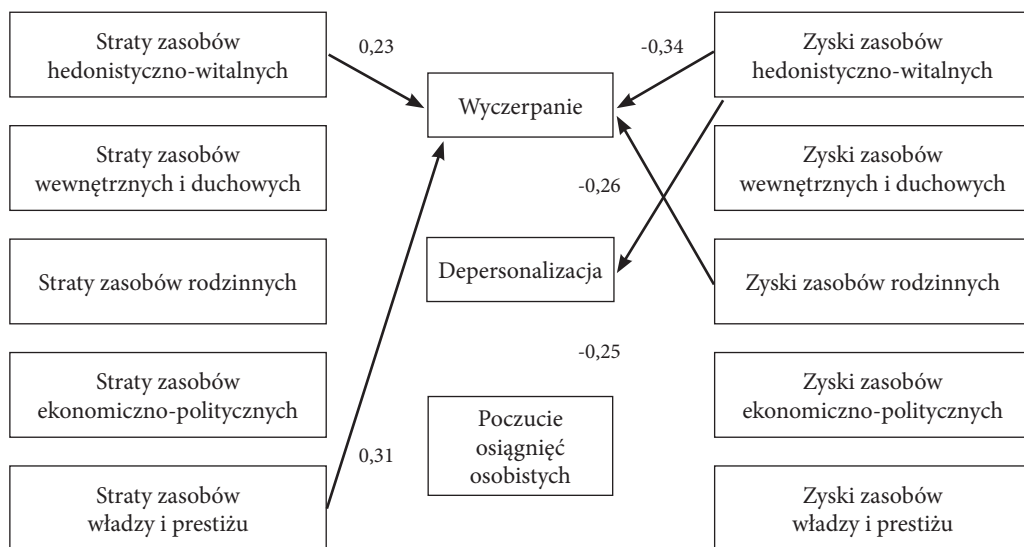
Regresja liniowa pozwoliła stwierdzić, że model z dwoma predyktorami (straty zasobów hedonistycznych i witalnych oraz straty zasobów władzy i prestiżu) wyjaśnia 5,3% wariacji zmiennej wyczerpanie ($R^2 = 0,053$). Model z dwoma predyktorami (zyski zasobów hedonistycznych i witalnych oraz zyski zasobów rodzinnych) wyjaśnia 7,8% wariacji zmiennej wyczerpanie ($R^2 = 0,078$). Model z jednym predyktorem (zyski zasobów hedonistycznych i witalnych) wyjaśnia 5,2% zmiennej poczucie osiągnięć osobistych ($R^2 = 0,052$).

Model regresji liniowej dla wypalenia zawodowego (wyczerpania, depersonalizacji

i poczucia osiągnięć osobistych) pokazał, że zyski zasobów hedonistycznych i witalnych wchodzi do modeli regresji dwóch składowych wypalenia (wyczerpania i poczucia osiągnięć osobistych). Straty zasobów hedonistycznych i witalnych oraz straty zasobów władzy i prestiżu charakteryzują tylko jeden obszar – wyczerpanie, podobnie jak zyski zasobów rodzinnych (Tabela 6.). Straty zasobów wewnętrznych i duchowych, rodzinnych, ekonomiczno-politycznych oraz zyski zasobów wewnętrznych i duchowych, ekonomiczno-politycznych, a także władzy i prestiżu nie weszły do żadnego modelu regresji.

Wyczerpanie jest najsilniej wyjaśniane przez zyski zasobów hedonistycznych i witalnych, następnie straty zasobów władzy i prestiżu, dalej zyski zasobów rodzinnych i stratę zasobów hedonistycznych i witalnych. Poczucie osiągnięć osobistych jest

determinowane przez jedną zmienną objaśniającą – zyski zasobów hedonistycznych i witalnych. Depersonalizacja to zmienna, której nie objaśniają żadne ze strat i zysków zasobów (Rysunek 2.).



Rysunek 2. Predyktory wypalenia zawodowego.

Analiza regresji jedynie częściowo potwierdziła drugą hipotezę. Okazało się, że zyski zasobów hedonistycznych i witalnych są predyktorem dwóch składowych wypalenia, natomiast zyski zasobów rodzinnych objaśniają jedynie wyczerpanie. Straty zasobów hedonistycznych i witalnych oraz władzy i prestiżu są predyktorami jednej składowej wypalenia – wyczerpania.

Dyskusja

Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych wykazały związek oraz predykcję niektórych strat i zysków zasobów osobistych i zmiennej objaśnianej – wypalenia zawodowego i częściowo potwierdziły postawione hipotezy. Wykazano relację strat zasobów hedonistycznych i witalnych oraz władzy i prestiżu z wyczerpaniem, jak

również zysków zasobów hedonistycznych i witalnych z wyczerpaniem i poczuciem osiągnięć, a także zysków zasobów rodzinnych z wyczerpaniem. Nie potwierdzono natomiast związku strat i zysków zasobów z depersonalizacją oraz strat i zysków zasobów wewnętrznych i duchowych, ekonomiczno-politycznych z wypaleniem. Ujawniono też, że zasoby hedonistyczne i witalne są najistotniejszym predyktorem wypalenia zawodowego. Należy mieć na uwadze, że uzyskane wyniki są reprezentatywne głównie dla nauczycieli gimnazjów, którzy stanowili ponad 70% respondentów.

Relacje strat i zysków zasobów z wypaleniem zawodowym przedstawiono w Tabeli 7. Straty zasobów hedonistycznych i witalnych dodatkowo korelują z wyczerpaniem. Brak możliwości atrakcyjnego spędzania

czasu wolnego czy nieosiągnięcie zamierzonych celów w pracy zawodowej jest ściśle związane z odczuwaniem wyczerpania. Z kolei zyski tej grupy zasobów, w tym możliwość atrakcyjnego spędzania czasu wolnego, poczucie rozwoju osobistego,

możliwość realizacji zainteresowań, hobby, posiadanie energii życiowej, tzw. napędu, możliwość uczenia się nowych rzeczy są w ujemnej relacji z wyczerpaniem i dodatkowo z poczuciem osiągnięć osobistych.

Tabela 7

Relacje strat i zysków zasobów z wypaleniem zawodowym

Straty zasobów hedonistycznych i witalnych	↑↑	Wyczerpanie	↑↑		
Straty zasobów władzy i prestiżu	↑↑	Wyczerpanie	↑↑		
Zyski zasobów rodzinnych	↑↑	Wyczerpanie	↓↓		
Straty zasobów hedonistycznych i witalnych	↑↑	Wyczerpanie	↓↓	Poczucie osiągnięć osobistych	↑↑

↑↑ – większe nasilenie

↓↓ – mniejsze nasilenie

Nawiązując do modelu przyjętego w pracy (*JD-R*) wysokie wymagania w pracy powinny być rekompensowane przez odpowiednie zasoby, w tym przypadku atrakcyjne spędzanie czasu wolnego. Przy wysokich wymaganiach w pracy, na jakie wskazali nauczyciele w badaniach TALIS 2013 oraz Pyżalskiego (2010) – przeciążenie obowiązkami, przeładowane plany i programy nauczania – konieczne jest uzupełnianie zasobów, ale przy braku możliwości atrakcyjnego spędzania wolnych chwil taka regeneracja jest utrudniona. Perski (2004) podkreśla, że to głównie brak możliwości w miarę szybkiego odnawiania zasobów prowadzi do wyczerpania. Problematyczny obszar – wspólny w badaniach TALIS 2013, Pyżalskiego (2010) oraz raporcie OECD (2017) – to niskie pensje polskich nauczycieli. Przy małych zarobkach interesujące spędzanie czasu wolnego staje się często niemożliwe przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, niejednokrotnie nauczyciele pracują w kilku szkołach, aby trochę wspomóc swój budżet – wówczas mają zdecydowanie mało czasu wolnego. Po drugie, jeśli pracują

w jednej szkole i mogą wygospodarować chwile na odpoczynek, to niskie uposażenie niejednokrotnie nie pozwala na ich ciekawe spędzenie.

Gdy nauczyciel może atrakcyjnie spędzić czas wolny, realizować swoje zainteresowania, hobby, odnawia swoje zasoby i czuje się mniej wyczerpany. Zasoby te są pewną formą nagrody, czymś wyjątkowo przyjemnym dla jednostki, mogą pobudzać, a nawet są traktowane jako nagroda za włożony wysiłek. Pomagają przede wszystkim w usunięciu zmęczenia i nabraniu sił, stąd naturalnie spada wyczerpanie. Według Hobfolla zyski generują zyski, zatem nauczyciel, który ma możliwość realizowania hobby, ma tzw. napęd, czyli energię życiową, może inwestować kolejne swoje zasoby w aktywność zawodową i nie odczuje nadmiernego obciążenia (wyczerpania). Gdy nie czuje się wyeksploatowany, inwestuje dalej, co przynosi efekty i przyczynia się w konsekwencji do większego poczucia osiągnięć. Rozpatrując te zależności w odniesieniu do teorii *JD-R*, wzbogacenie się o zasoby pracy (tu indywidualne)

będzie moderowało zależności wymagania – dobre samopoczucie.

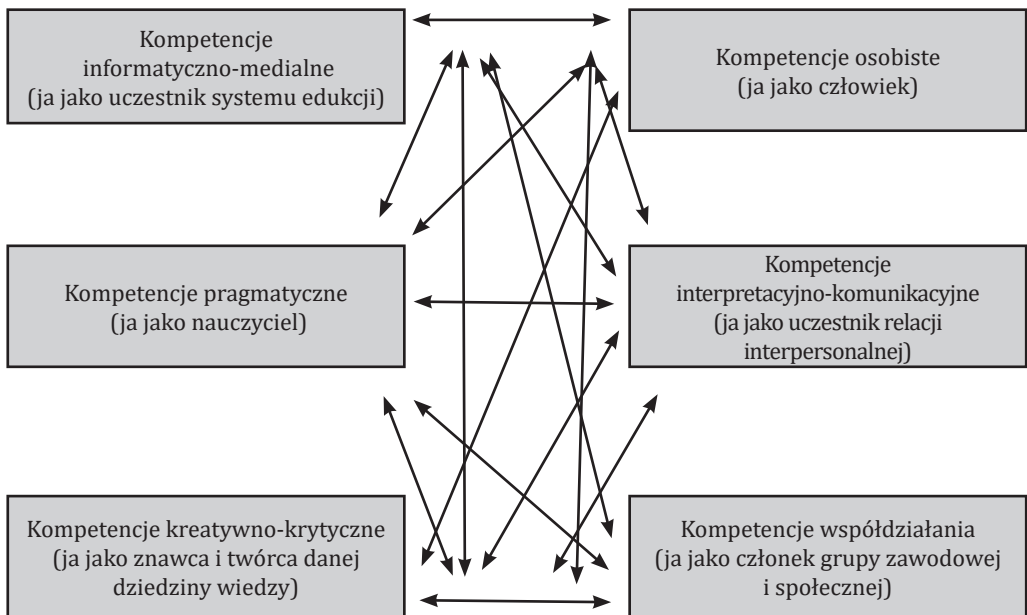
Realizacja celów wymaga określonych nakładów, inwestycji zasobów. W związku z tym ich nieosiągnięcie może nieść za sobą swojego rodzaju rozczarowanie i wyczerpanie. Według Hobfolla (2006) wypalenie jest konsekwencją spostrzegania, że inwestowanie własnych zasobów nie przynosi spodziewanych efektów. W roli nauczyciela wymagania zawodowe wymuszają wykorzystywanie wielu złożonych umiejętności i dużego nakładu zasobów, co jest niezbędne do osiągnięcia celów w pracy (efektów kształcenia, wychowania). Niestety, często niezależnie od wkładanego wysiłku ciężko o dobre efekty, np. gdy do klasy trafia skład mniej zdolnych uczniów, czyli nie udaje się osiągnąć celu mimo inwestowania wielu zasobów. Z kolei w przypadku wychowania pojawia się niezwykle trudność związana z mierzaniem jego efektów oraz ich odroczeniem w czasie. Gdy jednostka otrzymuje odpowiednią nagrodę (osiąga cel), jest w stanie dalej inwestować swoje zasoby. Badania nauczycieli w Niemczech (Kretschmann, 2004) wykazały, że obciążenie pracą może być przez nich akceptowane, pod warunkiem, że odczuwają skuteczność swoich działań. Poczucie, że wysiłki się opłacają sprawia, że nadmiar obowiązków nie jest przeszkodą w dalszych działaniach. Ważna tu także jest rola informacji zwrotnej. Jak pisze Malinowska (2015), regularna ocena pracy nauczycieli stanowi bardzo ważny element w zawodowym funkcjonowaniu. Niestety z badań TALIS 2013 wynika, iż „niespełna połowa nauczycieli w Polsce otrzymuje informacje zwrotne o swojej pracy od współpracowników. Wzajemne udzielanie sobie informacji zwrotnych dotyczących pracy przez nauczycieli nie jest więc w polskich szkołach powszechne...” (Malinowska, 2015, s. 51). Poza tym nauczyciele coraz częściej podkreślają spadek frekwencji na zebraniach z rodzicami (najprawdopodobniej

e-dzienniki zmniejszyły częstotliwość wizyt rodziców w szkołach), gdzie również mogliby otrzymać informacje zwrotne na temat swojej pracy. Zaś koncentrowanie się przez wiele szkół na wynikach testów, egzaminów, itp. może budować u nauczycieli poczucie niespełniania celów i słabej skuteczności działań. W konsekwencji inwestowanie dużej ilości zasobów i jednoczesny brak stosownej nagrody prowadzi do wyczerpania.

Poczucie rozwoju osobistego, możliwość uczenia się nowych rzeczy i posiadanie energii życiowej wiąże się z tym, że nauczyciel ma więcej zasobów do inwestowania, nie musi skupiać się jedynie na ich ochronie. Przekłada się to na większe zaangażowanie w pracę, a ostatecznie na wyższe poczucie osiągnięć osobistych. Zaspokojenie potrzeb związanych z samorozwojem ma liczne konsekwencje dla motywacji i produktywności pracownika (Kasprzak, 2013). Na przykład nauczyciel, który ma szansę pogłębiać swoją wiedzę na studiach podyplomowych czy szkoleniach z radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów najprawdopodobniej mniej zasobów będzie musiał użyć, by skutecznie rozwiązać trudną sytuację wychowawczą, czyli według modelu JD-R przy wysokich wymaganiach będzie miał więcej zasobów osobistych, by funkcjonować efektywnie w roli zawodowej: „dostrzega się pozytywny związek między doksztalaniem się dydaktyków a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów, szkół” (Piwowski, 2016, s. 29). „Rozwój zawodowy, na który poświęca się znaczącą liczbę godzin(...) pozytywnie wpływa na rezultaty osiągane przez uczniów (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss i Shapley, 2007)” (Piwowski, 2015, s. 29). Poza tym podczas udziału w różnego rodzaju szkoleniach nauczyciele mają możliwość otwartego dyskusowania o problemach, trudnościach dydaktycznych i wychowawczych, wymiany doświadczeń, a co za tym idzie lepszej skuteczności w codziennej pracy. Jak pisze Przewłocka (2015), to właśnie tego typu działania

pomagają chronić nauczyciela przed wypaleniem zawodowym. Z badań TALIS 2013 wynika, że polscy nauczyciele rzadziej niż nauczyciele z innych krajów otwarcie rozmawiają o trudnościach. To dzięki możliwości uczenia się na studiach podyplomowych, kursach, szkoleniach nauczyciel może się rozwijać, pomnażać zasoby, co w konsekwencji przekłada się na większą skuteczność, czyli wyższe poczucie osiągnięć osobistych. Poza wiedzą o sobie samym, pedeutologia określa obszary kompetencji zawodowych (Rysunek 3.), które właśnie poprzez rozwój

i doksztalcenie nauczyciele rozwijają. Warto podkreślić, że w badaniu TALIS 2013 polski nauczyciel ujawnił się jako dobrze wykształcony i merytorycznie przygotowany do pracy, jednak mający deficyty w zakresie kompetencji miękkich (zarządzanie klasą, komunikacja z uczniami). Z tego samego badania wiadomo również, że niemal wszyscy polscy nauczyciele uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego, jednak głównie w zakresie nauczanego przedmiotu i kompetencji pedagogicznych, które w ich ocenie nie do końca są zgodne z ich potrzebami.



Rysunek 3. Obszary kompetencji zawodowych nauczyciela (za: Szempruch, 2013, s. 104).

Straty zasobów pozycji społecznej i władzy dodatkowo związane są z wyczerpaniem. W badaniach TALIS 2013 nauczyciele jako jeden z podstawowych problemów wskazali niską pensję, niski prestiż zawodu i niski autorytet, czyli odczuwają straty w zasobach pozycji społecznej i władzy. Nauczyciel, który zarabia mniej niż osoby z wyższym wykształceniem pracujące w innych branżach, nie może postrzegać swojego zawodu jako prestiżowego. Jego praca podobnie jest

odbierana przez większość społeczeństwa. W odniesieniu do modelu JD-R pozycja społeczna i władza są rodzajami zasobów, które przy wysokich wymaganiach stawianych w danej profesji mogą chronić pracownika przed wypaleniem. Gdy je utraci, może czuć się wyczerpany. W nawiązaniu do teorii Hobfolla status społeczny należy do zasobów trzeciego rzędu, które umożliwiają dostęp do zasobów wtórnych (np. przynależności do określonej grupy), a te

z kolei pomagają zdobywać zasoby pierwotne (związane z egzystencją). W związku z tym straty zasobów z kategorii pozycji społecznej i władzy jednostka może odczuwać niezwykle dotkliwie i na różnych płaszczyznach. Poza tym tego typu straty odbierane są przede wszystkim jako porażka osobista. Może ona generować więcej emocji negatywnych niż inna strata, a zgodnie z teorią budowania i poszerzania zasobów, do ich odbudowy potrzebna jest przewaga stanów pozytywnych i to w stosunku 3:1 (Fredrickson i Losada, 2005).

W sytuacji, gdy doświadczamy zysku w kwestiach zdrowia najbliższych, wyczerpanie spada. Po pierwsze nie musimy inwestować tak wielu zasobów do radzenia sobie z zagrożeniem. Często też przy poprawie zdrowia najbliższych zyskujemy więcej czasu dla siebie (mniej obowiązków związanych z opieką) oraz obniża się nasz poziom stresu, co sprzyja odnawianiu zasobów, a więc i redukcji wyczerpania. Dodatkowo zyski zdrowia najbliższych wywołują u nas emocje pozytywne, a odnawianie zasobów jest właśnie związane z ich doświadczaniem (Strelau, 2007, za: Carver i Scheier, 1981, 1982, 1985). Zatem nauczyciel, który pomnożył swoje zyski w kwestii zdrowia najbliższych, ma więcej czasu na angażowanie się w pracę zawodową, łatwiej i chętniej odnawia swoje zasoby, przez co czuje się mniej wyczerpany.

Implikacje praktyczne

Przedstawione wyniki mogą okazać się użyteczne przede wszystkim w obszarze działań prewencyjnych. Potwierdzono część wyników dotychczasowych badań dotyczących związku wypalenia z konkretnymi stratami i zyskami zasobów osobistych. Zatem w ramach profilaktyki wypalenia można wykorzystać uzyskane wyniki i łatwiej podejmować odpowiednie czynności zapobiegawcze, a także naprawcze. Wyniki analizy regresji są bardzo istotne

w określeniu konfiguracji strat i zysków zasobów osobistych, które predysponują do wypalenia zawodowego. Nauczyciel, który doświadczył strat zasobów hedonistycznych i witalnych oraz władzy i prestiżu, będzie szczególnie podatny na odczuwanie wyczerpania i właśnie na odbudowywaniu tych zasobów powinny być skupione działania prewencyjne. Nauczyciel, który miał okazję pomnożyć zasoby hedonistyczne i witalne, będzie czuł się nie tylko mniej wyczerpany, ale będzie miał wyższe poczucie osiągnięć.

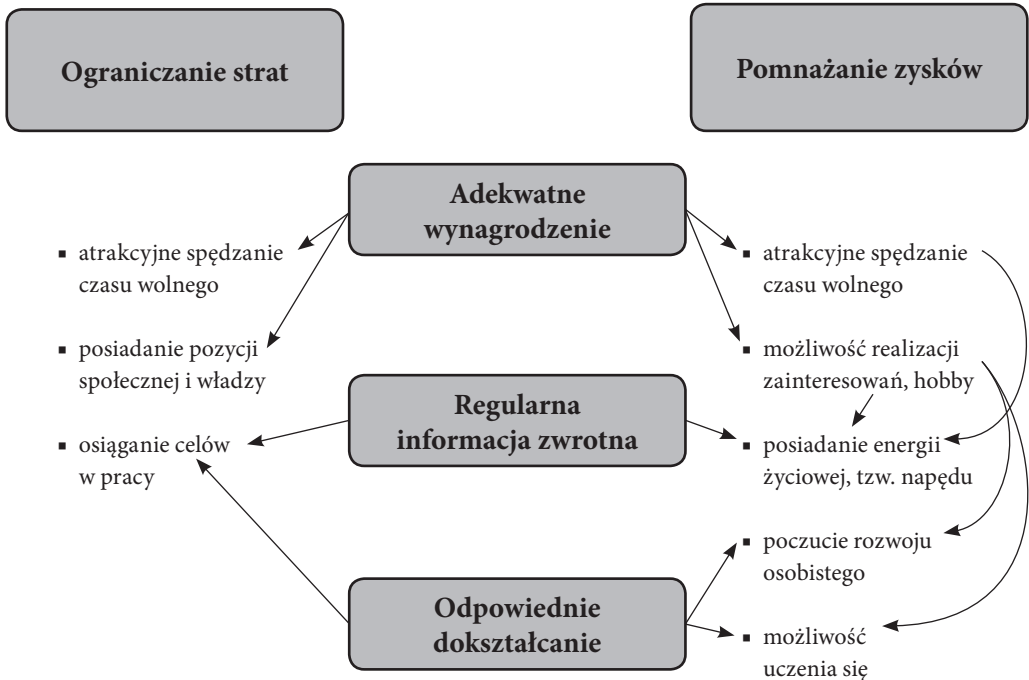
Zgodnie z tym, co rekomendowała Helena Sęk (2009a), w zapobieganiu wypaleniu należy wykorzystać dwie strategie. Pierwsze mają na celu obniżenie czynników ryzyka (tu: ograniczenie ponoszonych przez nauczycieli strat zasobów osobistych: możliwości atrakcyjnego spędzania czasu wolnego, pozycji społecznej i posiadania władzy, osiągania zamierzonych celów w pracy zawodowej). Kolejne działania powinny zmierzać w kierunku wzmacniania zasobów osobistych nauczycieli (możliwości atrakcyjnego spędzania czasu wolnego, poczucia rozwoju osobistego, możliwości realizacji zainteresowań, hobby, posiadania energii życiowej, tzw. napędu, możliwości uczenia się nowych rzeczy). Wynikające z powyższych implikacje będą dotyczyły trzech obszarów działań (Rysunek 4.).

Podsumowując powyższe analizy, należałoby:

- zapewnić nauczycielom taki poziom wynagrodzenia, który pozwoli na atrakcyjne spędzanie czasu wolnego, możliwość realizacji zainteresowań, hobby, tak aby mogli ciągle uzupełniać swoje zasoby osobiste, w które z racji wymagań zawodu muszą permanentnie inwestować;
- zapewnić nauczycielom taki poziom wynagrodzenia, które będzie stawiać nauczyciela na odpowiedniej pozycji społecznej;
- wzmocnić kompetencje dyrektorów w zakresie przywództwa edukacyjnego, w tym udzielania nauczycielom regularnej informacji zwrotnej na temat ich pracy;

- wprowadzić system regularnego udzielania informacji zwrotnej nauczycielom przez rodziców i uczniów, powszechnie stosować ocenianie kształtujące, rozpowszechnić nieformalne sposoby oceny pracy nauczycieli;
- dostosowywać system rozwoju zawodowe-

- go do faktycznych indywidualnych potrzeb nauczycieli i szkół;
- łączyć proponowane rekomendacje z systemowymi zmianami w zakresie kształcenia nauczycieli, gdzie już kandydaci do zawodu będą wyposażani w odpowiednie kompetencje miękkie.



Rysunek 4. Obszary działań prewencyjnych wypalenia zawodowego nauczycieli.

W przyszłości warto zwiększyć liczbę badanych. Należałoby wówczas uwzględnić nauczycieli ze wszystkich typów szkół, a następnie opracować dla nich programy profilaktyczne. Powinny się w nich znaleźć takie działania, które pomogą pomnażać nauczycielom zyski i w miarę możliwości ograniczą straty zasobów osobistych, które okazały się być w relacji z wypaleniem. Wyniki mogą być również przydatne przy tworzeniu programów kształcenia nauczycieli, które powinny uwzględniać, poza podnoszeniem poziomu kompetencji przedmiotowych, większy rozwój kompetencji psychopedagogicznych i osobistych.

Już w 2008 r. Christopher Day na podstawie doświadczeń doskonalenia zawodowego nauczycieli z dwudziestu krajów Europy i Stanów Zjednoczonych, wskazywał na zagrożenie wynikające z tego, że doskonalenie zawodowe nauczycieli może rozwijać bardziej instrumentalne właściwości nauczyciela, a nie jego osobowość.

Ograniczenia

Niniejsze opracowanie ma pewne ograniczenia, które mogą dostarczać wskazówek do prowadzenia przyszłych badań. Są one związane przede wszystkim z metodologicznymi

aspektami przeprowadzonych analiz. Istotnym ograniczeniem był dobór próby. Ze względu na możliwość dostępu do respondentów, zgody uczestników oraz koszty badania (szczególnie na terenie Anglii) w projekcie wzięło udział 90 nauczycieli. W związku z tym wyniki i wnioski należałoby traktować jedynie jako wstępne, tymczasowe, jedynie sygnalizujące i wymagające dalszego sprawdzenia. Respondentami były osoby mające co najmniej 25 lat. Młody wiek może fałszować uzyskane rezultaty. W przyszłości warto by usunąć z grupy badanych osoby, które dopiero rozpoczęły pracę w szkole. Warto również uwzględnić nauczycieli uczących w innych typach szkół. Dodatkowo należałoby uwzględnić zatrudnionych w szkołach niepublicznych, bowiem najczęściej są zatrudniani na innych zasadach niż w szkołach publicznych. Ponadto w placówkach niepublicznych nauczyciele pracują w nieco innych warunkach – inna jest liczba uczniów w klasach, czy oczekiwania wobec nauczycieli.

Niewątpliwie warty zauważenia jest nierównomierny rozkład próby badawczej ze względu na płeć. Nauczyciele to zawód zdominowany przede wszystkim przez kobiety, dlatego odnoszenie wyników badania na populację mężczyzn należałoby traktować z dużą rezerwą.

Następna słabość wynika z charakteru zastosowanych narzędzi – kwestionariuszy samoopisowych, które wymuszają udzielenie odpowiedzi wprost na zadane pytanie. Ankietowany odwołuje się do dostępnych w świadomości skryptów lub schematów, co może powodować wyciąganie fałszywych wniosków.

Wyniki analiz opierają się na modelach korelacyjnych. Umożliwiły one wykrycie istotnych korelacji i ich kierunków między zmiennymi objaśniającymi a zmienną objaśnianą. Jednak schemat korelacyjny uniemożliwia wnioskowanie przyczynowo-skutkowe, co jest pewnym ograniczeniem dla poznania

przyczyn powstawania wypalenia zawodowego. W przyszłości cenne by było przeprowadzenie badania, które wskazywałoby na strukturę zależności przyczynowych i wpływ określonych zmiennych na powstawanie wypalenia zawodowego.

Literatura

- Bakker, A. B. i Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), s. 309–328.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. i Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284.
- Burke, R. J. i Richardsen, A. M. (2000). Psychological burnout in organizations: Research and intervention. W: R. T. Golembiewski (red.). *Handbook of organizational behavior* (s. 327–368). New York: Marcel Dekker.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J. i O’Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Day, Ch. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- De Cuyper, N., Schreurs, B., Vander Elst, T., Baillien, E. i De Witte, H. (2014). Exemplification and Perceived Job Insecurity: Associations With Self-Rated Performance and Emotional Exhaustion. *Journal of Personnel Psychology*, 13(1), 1–10.
- Dudek, B., Gruszczynska i E., Koniarek, J. (2006). Teoria zachowania zasobów S. Hobfolla – zagadnienia teoretyczne i metodologiczne oraz adaptacja kwestionariusza *cor-evaluation*. W: H. Sęk i T. Pasikowski (red.). *Psychologia zdrowia: teoria, metodologia i empiria* (s. 51–60). Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Dudek, B., Koniarek, J. i Szymczak, W. (2007). Stres związany z pracą a teoria zachowania zasobów Stevana Hobfolla. *Medycyna Pracy*, 58(4), 318–325.

- Fredrikson, B.L. i Losada, M.F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686.
- Harris, K., Lambert, A. i Harris, R. (2013). HRM effectiveness as a moderator of the relationships between abusive supervision and technology work overload and job outcomes for technology and users. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 1686–1695.
- Heszen, I. (2012). Paradygmat stresu i radzenia sobie Lazarusa i Hobfolla – podejścia badawcze przeciwstawne czy komplementarne? W: E. Bielawska-Batorowicz, B. Dudek (red.). *Teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla. Polskie doświadczenia* (s. 51–65). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hobfoll, S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hobfoll, S. E. (2012). Teoria zachowania zasobów i jej implikacje dla problematyki stresu, zdrowia i odporności. W: E. Bielawska-Batorowicz, B. Dudek (red.). *Teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla – polskie doświadczenia* (s. 17–50). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hobfoll, S. E. i Freedy, J. (1993). Conservation of Resources: A general stress theory applied to burnout. W: W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (s. 115–133). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Hobfoll, S. E. i Shirom, A. (2001). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. W: R. T. Golebiewski (red.), *Handbook of organizational behavior*, (s. 57–80). New York, NY: Dekker.
- Ito, J. K. i Brotheridge, C. M. (2003). Resources, coping strategies, and emotional exhaustion: A conservation of resources perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 490–509.
- Kasprzak, E. (2013). *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kirenko, J. i Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kretschmann, R. (2004). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Malinowska, K. (2015). Informacja zwrotna oraz formalna ocena pracy nauczycieli. W: K. Hernik (red.). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013* (s. 45–58). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Maslach, C. i Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 81(2), 99–113.
- Maslach, C., Jackson, S., Leiter, M., Schaufeli, W. i Schwab, R. (2014). *Maslach Burnout Inventory Instruments and Scoring Guides. Forms: General, Human Services, & Educators*. Menlo Park: Mind Garden.
- Maslach, C. i Leiter, M. P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym*. Warszawa: PWN.
- Maslach, C. i Leiter, M. P. (2015). *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. i Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Neveu, J. P. (2007). Jailed resources: Conservation of resources theory as applied to burnout among prison guards. *Journal of Organizational Behavior*, 28(1), 21–42.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017*. Pobrano z https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#.WhDzahiZP-Y#page1
- Pasikowski, T. (2009). Polska adaptacja kwestionariusza Maslach Burnout Inventory. W: H. Sęk (red.). *Wypalenie zawodowe – przyczyny i zapobieganie* (s. 135–149) Warszawa: PWN.
- Park, H. I., O'Rourke, E. i O'Brien, K. E. (2014). Extending conservation of resources theory: The interaction between emotional labor and interpersonal influence. *International Journal of Stress Management*, 21(4), 384–405.
- Perski, A. (2004). *Poradnik na czas przełomu. O stresie, wypaleniu oraz drogach powrotu do życia w równowadze*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Piwowarski, R. (2015). Rozwój zawodowy nauczycieli. W: K. Hernik (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013* (s. 29–44). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Piwowarski, R. (2016). Wejście do zawodu oraz rozwój zawodowy nauczyciela – perspektywa międzynarodowa i polska. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 19–32.

- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Przewlocka, J. (2015). Klimat szkoły. W: K. Hernik (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013* (s. 59–63). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pyżalski, J. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- Sęk, H. (2009a). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny i zapobieganie* (s. 149–168). Warszawa: PWN.
- Sęk, H. (2009b). Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny i zapobieganie* (s. 83–113). Warszawa: PWN.
- Sęk, H. (2012). Zastosowanie teorii zachowania zasobów S. Hobfolla do interpretacji mechanizmów działania zasobów w świetle wybranych badań z zakresu psychologii zdrowia. W: E. Bielawska-Batorowicz, B. Dudek (red.), *Teoria zachowania zasobów Stewana E. Hobfolla – polskie doświadczenia* (s. 65–80). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Schaufeli, W. B. i Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C. i Marek, T. (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Strelau, J. (2007). Osobowość a wypalenie zawodowe. W: J. M. Brzeziński i L. Cierpiakowska (red.), *Zdrowie i choroba* (s. 274–308). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Wichrowski, A. (2015). Poczucie własnej skuteczności, satysfakcja i problemy zawodowe. W: K. Hernik (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013* (s. 64–71). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

The personality of a teacher and burnout

Since the 1970s, the phenomenon of professional burnout has garnered the interest of an increasing group of researchers around the world. There is much empirical evidence showing that burnout is a serious threat to mental health and the ability of workers to work. The aim of the conducted study was to determine whether there is a relationship between the losses and gains in personal resources and burnout, and to establish which losses and gains of personal resources may be predictors of burnout. The research sample consisted of 90 teachers working in primary and secondary schools in the Warmińsko-Mazurskie, Kujawsko-Pomorskie and Pomorskie Voivodeships. The following tools were used in the research: Maslach Burnout Inventory MBI-ES, Conservation of Resources Evaluation (COR) (based on Stevan Hobfoll's theory). Analysis of the collected data indicated that the losses of hedonistic and vital resources as well as power and prestige correlate with exhaustion. Meanwhile, gains of hedonistic and vital resources correlate with exhaustion and personal accomplishment, while gains of family resources correlate with exhaustion. No relation was confirmed for the losses and gains of resources with depersonalization, nor for losses and gains of internal and spiritual resources, as well as economic and political resources with burnout. It was also found that hedonistic and vital resources are the most significant predictors of professional burnout.

KEYWORDS: burnout, well-being, losses and gains of personal resources, burnout prevention.

The new face of science education in Poland

MAREK PIOTROWSKI

Christian Theological Academy in Warsaw*

RAFAŁ JAKUBOWSKI

Member of the American Association of Physics Teachers**

The objective of the study was to remind people that science education in lower secondary schools is a typical example of educational window dressing. An analysis of the results of the final lower secondary school examinations is presented, which indicates that nearly half of lower secondary school graduates did not attain 30% of the required competences. The basic disadvantage of the science core curriculum – the lack of the hypothetical character of natural sciences – is also pointed out. As a result, problem-based learning has been proposed as a method of repairing science education at the lower secondary school age. The possibility of using the 8 point method and its compliance with the 5E scheme is pointed out. In conclusion, the question is asked: was the elimination of the compulsory educational project for 15-year-old youth premature? Maybe the project should be implemented in the curriculum of grades 6-8 of elementary school. This question will soon be answered in 2 – 3 years while assessing the effects of school reform.

KEYWORDS: window dressing activities, science education, education crisis in lower secondary school, education reform in Poland in 2016.

Introduction

The key to wisdom is this – constant and frequent questioning
Master Abelard, 12th century AD

Most science teachers know that *student learning* has its roots e.g. in John Dewey's pragmatism: *education must be seen as a continuous reconstruction of experience* (Dewey 1897, p. 77–80) and in Piaget's challenge: *intelligence organizes the world by organizing itself*.

However, as it has always been, knowledge of even the most economically and scientifically effective teaching (and, in principle, *learning*) of concepts does not transfer so easily into the practice embedded in the culture of schools and local communities, teachers' habits, and the tradition (often unfortunate) of developing textbooks and core curricula.

Hence, many groups and institutions from the fields of economy and science support pedagogues and form a so-called *mediating layer* (Mourshed, Chijioke, Barber, 2010, p. 91) between governmental institutions and schools. The endeavour is, above all, for graduates to be better prepared for the

*E-mail: m.piotrowski@chat.edu.pl

**E-mail: rafal.jakubowski@amu.edu.pl

challenges of a modern economy, science and administration.

Therefore, at this point two questions were formulated. The first: Is it possible to prove that there were real problems with science education in the now cancelled lower secondary schools? If so, what were the reasons for this? The second: Was it possible to overcome this problem by changing the teaching system, for example, towards the constructivist concept? Was it possible to apply solutions prepared by an organisation working as a mediating layer to help in this process?

Research methods

According to Professor Marta Dudzikowa, the current school practice, including teaching at the lower secondary school stage, very often takes the form of *window dressing* (Dudzikowa 2013, pp. 27-82). According to the author, these *illusory activities* include the lower secondary school exam with at least one year of preparation.

The lower secondary school exam in Polish is so simple that most students pass it with good or very good grades. And the assessment of such a basic language skill as writing a statement is verified only to a very limited extent (Trysińska, Piotrowski 2017, pp. 109-133). Hence, if Polish teachers try to help their students achieve a good test result but at the same time forget to teach them important language skills (which are not on the test), they may find themselves in the area of the so-called *unreflective codes* (Piotrowski, 2013, pp. 240-254).

The mathematics examination, unlike the Polish language exam, is so difficult that almost half of lower secondary school students are unable to solve even 30% of its problems (Piotrowski, 2016, pp. 95-122). In this case, the lower secondary school exam reveals the ineffectiveness of the uniform teaching of mathematics provided to all

pupils on the same level, i.e. *window dressing* being a consequence of the assumption that *it is necessary to extend uniform general education to 16 years of age*.

Can such calculations show that a similar crisis is occurring in science teaching? Our research began with this premise. Currently, in lower secondary school education, the teaching of natural sciences (biology, chemistry and physics) can be described as sheer *window dressing*.

It is true, however, that the core curriculum for lower secondary schools includes so-called *experimental requirements*, (Ministry of National Education, 2010, p. 123), but the concepts of hypothesis, research questions, etc. are missing. Therefore, it is difficult to expect that such experiments will help students understand the essence of the natural sciences, the way scientific knowledge is created, etc.

In the case of physics, a manipulative statement is even included in the core curriculum, stating: *Physics is an experimental science* (Ministry of National Education, 2010, p. 175), but at the same time, the existing excess of knowledge to be taught has not been limited. *The presented basic core curriculum (lower secondary school and first grade of upper secondary school) covers a large part of the traditional scholarly material taught thus far* (Ministry of National Education, 2010, p. 173). Therefore, conducting school experiments and observations was rendered difficult if not altogether impossible.

Since we are abandoning the ineffective paradigm of knowledge transfer and expecting that about 20-30% of the population is to obtain high-level competences, it is necessary to return to the 50-year-old concept of Wincenty Okoń, who pointed out the emotional and practical sphere as equally important in the development of students (Okoń, 1967). Similarly, half a century ago, professor Czesław Kupisiewicz encouraged students to acquire active knowledge, which

is an indispensable condition for performing new activities, rather than merely acquiring passive knowledge, useful only when answering externally asked questions. He proposed working through a discovery method using the following scheme (Kupisiewicz, 1976):

- a) determine the nature of the problem;
- b) put forward, justify and choose hypotheses aimed at solving the problem;
- c) verify the hypotheses by solving the arising issues;
- d) perform the final verification and evaluation of the results obtained.

Since the problem concerned several years of graduates, a convincing example had to be found, in which the curriculum mistake was corrected and problem-based learning was implemented on a large scale (thousands of teachers and tens of thousands of students).

Table 1

Results of lower secondary school exams in the natural sciences in 2017

Level	Conditions for probability (p)	Conditions for exam result (y)	Percentage share
III	$p \geq 60\%$	$y \geq 70\%$	18%
III+	$p \geq 90\%$	$y \geq 93\%$	4%
II	$60\% > p \geq 30\%$	$70\% > y \geq 48\%$	37%
I	$p < 30\%$	$y < 48\%$	45%

Level III: Students who passed the exam (with a result greater than 70%) represent 18% of the population, meaning the test was probably not too difficult.

Level III+: Out of the students who have passed the exam, as usual, a group with very good results can be distinguished (with a result greater than 93%).

Level II: Most results should fall in range p from 30% to 60%, but actually only 37% do. The distribution of results is therefore not similar to the unimodal Gaussian

Research results

The destructive power of *window dressing in education* is also revealed by the results of the lower secondary school exam. Although the natural science examination consists of closed single-choice questions, most of which relate to knowledge, its analysis indicates a crisis in natural science education in lower secondary schools.

By subtracting the results of guessing through a linear relation¹ from the result of the test (y), we obtain four categories of results. The share of pupils who received results from the individual result ranges was determined on the basis of data from the Central Examination Board (Kwiecień, Tyralska-Wojtyczka, Baldy, Wieczorek, Sapanowski, 2017, p. 88). The results of the calculations are presented in Table 1.

distribution. Therefore, the basic assumption adopted in many analyses may be considered incorrect.

Level I: 45% of the students were able to solve fewer than 30% of exam problems. Therefore, 45% of pupils should repeat lower secondary school before going to

¹ Using the linear approximation, the result of the exam (y) and the probability (p) that there will be a problem in the exam that the pupil can solve without guessing is linked in the equation: $y = 28p + \frac{28(1-p)}{4} = 21p + 7$, where 28 is the number of test items in the exam.

general upper secondary school or vocational upper secondary school. This result definitely confirms a negative evaluation of natural science education in lower secondary school. It testifies to the considerable destructive power of *window dressing in education*.

Towards problem-oriented teaching

Looking for solutions to fix the curriculum in science education, we present the 8-point model of classes.

The concept of the 8-point model for conducting school classes is based on the scientific method. The 8-point model was developed as a result of seeking a way to introduce American teachers' (VanCleave, 2007) experiments to primary school (starting from grade zero). The goal of this undertaking was to train heuristic skills in the early years of learning, and thus to equalize educational opportunities for the children of less educated parents (Piotrowski, 2011). It was intended to be a project that forms an *elaborated cognitive code* in reference to the concept of developing an *elaborated language code* defined by Bernstein (1990).

The emergence of *50 recommended experiments*² in the lower secondary school curriculum in 2009 (Ministry of National Education, 2010), as well as the *lower secondary school educational project* and the promotion of *key EU competences* enabled the use of a different approach to teaching and learning in lower secondary school years. To support the new curriculum, the *Student Academy* programme developed and implemented model training for approximately 1,500 teachers of mathematics and natural science, who worked with 40,000 lower secondary school pupils (Piotrowski, Dolata, Kielech, Dobrzyńska, 2012a and 2012b).

In a publication about the erroneous foundations of mathematical education and the ways to fix them (Piotrowski, 2016), the concept of school classes was presented as a remedy to inefficient mathematics teaching devoid of inductive research. This paper presents only those elements of the 8-point model, which are important in teaching natural science subjects, including physics.

Examples of the practical implementation of the 8-point model in lower secondary school science teaching have already been presented in a series of publications (including by teachers participating in the *Student Academy* project, 2014 and Dolata et al., 2014), as well as in a doctoral dissertation (Jakubowski, 2016). The analysis of these materials allows us to not only shed a different light on student *learning* about nature, but also to reflect on the need and possibilities of formulating a core curriculum for grades seven and eight; this would be in a form similar to the *Next Generation Science Standards* (National Research Council, 2012).

Comparison of the new 8-point model with the 5E schedule

In the mid-1980s, the Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) received a grant from International Business Machines Corporation (IBM) to conduct a study that would produce design specifications for a new science and health curriculum for elementary schools (IBM – Biological Sciences Curriculum Study, International Business Machines Corporation, 1989). Among the innovations that resulted from this design study was the BSCS 5E Instructional Model (Bybee, 2015): Engage, Explore, Explain, Extend, Evaluate.

In the following years, the model evolved to 6E by adding the eNGINEER stage for technical education (Burke, 2014) or adding the *e-search* component (Chessin, Moore,

² The number was equivalent to one experiment per two weeks.

2004, pp. 47–49). The 7E cycle has also recently been discussed (Turgut, Colak, Salar, 2017, pp. 1–28): Elicit, Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate, Extend. Still, the majority of publications on teaching science subjects continue to apply the 5E model.

I. Engage

The aim of the first stage of education is to arouse students' interest so that they commit to active class participation. In this stage, pupils recognize the relationship between past experiences and present challenges.

In the 8-point programme, the *Engage* stage consists of activities meant to define the subject matter of the course:

1. Formulate a research question – the problem.
2. Create a canon of concepts and phenomena relating to the research question.
3. Students formulate hypotheses that attempt to answer the research question.

II. Explore

Using materials provided by the teacher and their own searches (most often online), students prepare an experiment to provide an answer to the research question. They verify the hypotheses formulated earlier.

In the practical 8-point scheme, the second stage consists of the following points:

4. Experiment description. Depending on the age of the students and their experimental skills, the description of the experiment may take varied forms. For children aged 8-12 (or younger), the description of the experiment prepared by the teacher may take the form of drawings and blueprints (Van Clave, 1993). In the case of lower secondary school students, the description of the experiment may include variables (Callaghan, Ross, Lakin, 2006, pp. 87-121) and literature references.

Students distinguish variables using three questions:

- 1) What variable/amount are we going to change? (independent variable),
- 2) What variable/amount are we going to measure – observe? (dependent variable),
- 3) What in our experiment are we not going to change, but only control? (controlled variables).

When formulating the research question and selecting the experiment, it is important to remember about the surprise effect, also referred to as the *Wow* or *Eureka* factor. Many teachers noticed that at the lower secondary school stage, having a class be spectacular is not as important – with its *Wow factor* – as is the perception and understanding of surprising causal relationships – *Eureka*. A series of classes may also be developed so that the *Eureka* effect occurs in a delayed form (Callaghan, Ross, Lakin, 2006).

5. Health and safety. This concept has two meanings. The first is associated with the usual risk of conducting experiments, often performed on the basis of information from the Internet. The second risk, as in the case of teaching mathematics, results from the possibility of infringing copyrights, in particular when the experiment descriptions are posted on the school website (which has an informative role in this situation, rather than educational).

III. Explain

In the 5E concept, students *start exchanging opinions on the results obtained – trying to combine the events into a logical whole*.

In the practical 8-point model, the explain stage consists of the following:

6. Student's memo. The students formulate and justify the answer to the research question and evaluate the validity of earlier hypotheses.

IV. Extend

The goal of the *extend* stage is to develop the competences acquired in order to solve new problems. In the 8-point concept, the *extend* stage takes the form of proposals for further student activities defined by the following three levels.

- The first level, requiring the least interest, may consist of, for example, improving a student memo.
- The second level, requiring greater involvement, may be related to finding encyclopaedic explanations of the terms from the *canon of concepts and phenomena*.
- The third and most difficult level is the definition of a new research question/problem.

V. Evaluate

In the 5E cycle, this stage is the end of teaching following self-evaluation, while in the 8-point model, self-evaluation precedes the formulation of further research plans.

Many questions and instructions have been developed for self-evaluation in the 8-point method, including the two following sets provided as examples.

Set 1. Complete the sentence:

- a) I was curious about...
- b) I managed to...
- c) I would like to know more about...
- d) I also noticed...

Set 2 enables self-assessment based on three component competences (knowledge, skills and attitude). Complete the sentence:

- e) During class, I learned that...
- f) Thanks to the classes, I can make/do...
- g) Thanks to the classes, I intend to...

In the 5E model, problem development and assessment can occur at all points in the process.

Discussion

To assess the qualitative change achieved by the 8-point teaching model, key com-

petences were referred to. The methods applied at the *Student Academy* were based on the active participation of students and an assisting teacher and enabled the implementation of two fundamentally different requirements of the core curriculum, as well as *key competences for lifelong learning*.

On the one hand, each *Student Academy experiment* was linked to a detailed teaching content, and each of the projects was linked to the so-called general requirements of the core curriculum; on the other hand, the *Student Academy* was recognized by the KeyCoNet agenda of the European Parliament as a model solution for the introduction of key skills to the education system (Wisniewski, 2013).

For the vast majority of teachers, including those joining the *Student Academy*, the European Parliament's key competences document seemed to be another not-so-needed product. In time, however, they came to appreciate its form (e.g. a useful definition of competences as the sum of knowledge, skills and attitudes) and they noticed serious difficulties in introducing requirements into everyday school practice that seem simple and obvious only at first glance.

From among the eight distinguished areas of competence, pupils were learning four within the *Student Academy*:

- 1) mathematical competence and competence in science and technology;
- 2) digital competence;
- 3) learning to learn;
- 4) social and civic competences.

The effectiveness of combining the 8-point model with key competences indicates a need to change the current model of teaching science to children of middle school age. We cannot be sure if the model will turn out to be much better. However, due to the failure of existing methods, it probably needs to be used when working with lower secondary school students along with other methods of evaluating effects,

not only those based on primitive one-choice tests (as is done today).

Summary

This paper presents the problems encountered in teaching natural sciences in lower secondary school. The document is meant as a background for the assessment of the new core curriculum for primary school grades seven and eight.

The effects of *window dressing in education*, including e.g. *failing the lower secondary school exam* in natural sciences by half of its graduates, was presented. Consequently, the current core curriculum was shown as preventing students not only from developing skills and attitudes, but from also being effective in its key area, namely the *application and transfer of knowledge*.

The paper focuses on two class models that may help resolve the current crisis (by transitioning from thematic to problem-focused teaching): the 5E model and the 8-point course scheme.

The 8-point model would lead to the inclusion of experiments and observations, educational games, mutual teaching and educational projects in a problem-based *learning environment*. A modification of the educational system would support the development of EU key skills.

The 8-point model contains elements of scientific dialogue that is conducted by students. By formulating questions, putting forward hypotheses and conducting research, they try to resolve doubts. The joy of knowing is enhanced by the Wow! or Eureka! factor. The summary questions allow them not only to assess their own work, but also to increase the sense of accomplishment. The last, 8th point of the model motivates them to do further research. Most teachers are familiar with traditional descriptions of experiments and the scientific method of creating

knowledge, which they learned while writing their BA or MA thesis. Thanks to the 8-point model, they can enable students to discover the joy of knowing, which is rarely available in schools today. A separate question is whether they will find time for such activities. However, about 2,000 teachers at the *Student Academy* did so despite the fact that the previous core curriculum was equally unsuitable for teaching science to students of lower secondary school age as the current one is. And what is worse, lower secondary school education ended with a test consisting of primitive, closed, one-choice questions and the results of the test was the basis for assessing students and teachers. The 8-point method presented in the article, similarly to the 5E scheme, allows the use of information found in textbooks and Internet during classes. It is similar to the Oxford debate, which is changing the teaching methods of the humanities at school. Hope for the spread of new forms of teaching science is even more justified since the authors of the current core curriculum have admitted to making a serious mistake – the teaching content in primary school is two-times too large. However, such school curriculum reform is never easy. It requires such initiatives as teacher training through e-learning or blended-learning, the involvement of coaches in the training process, securing financing for extra-curricular classes, and cooperation between academics and teachers.

Similar ways to support schools were recommended by auditors from McKinsey & Company who studied successful reforms of the educational system (Mourshed, Chijioke, Barber, 2010, p. 80).

Acknowledgements

Thank you Professor James Pelech from Benedictine University, Lisle, IL, USA for the first proofreading and your appreciation

of our effort to create a constructivist reality in the classroom. Your support has helped us persistently strive to disseminate the concept contained in the article.

References

- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury* [The Reproduction of Culture]. Warsaw: Państwowy Instytut Wydawniczy, 220.
- Biological Sciences Curriculum Study, International Business Machines Corporation (1989). *New designs for elementary school science and health: a cooperative project of Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) and International Business Machines (IBM)*. Kendall Hunt Pub. Co., 35.
- Burke, B. (2014). 6E Learning by DeSIGN™ Model. *Technology and Engineering Teacher Magazine, March*, 14–19.
- Bybee, R. (2015). *The BSCS 5E Instructional Model, Creating Teachable Moments*. Arlington, Virginia: National Science Teachers Association.
- Chessin, D., Moore, V. (2004). The 6-E Learning Model. *Science and Children*, 42(3). Retrieved from http://science.nsta.org/ewnewsletter/2005-05/sc0411_47.pdf.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77–80.
- Dolata, M., Kielech, J., Piotrowski, M., Pruszczyk, I., Szwanycyber, A., Uniwersał, B. (2014). *Rozprawki naukowe. Czyli doświadczenia z fabułą i z testem: fizyka matematyka* [Science essays. Or, experience with the story and the test in mathematics and physics]. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko) [The usefulness of the concept window dressing activities as an analytical category. Exemplifications from the area of education (and not only)]. In M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (Eds.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* [Perpetrators and/or victims of window dressing activities in school education] (pp. 27–82). Kraków: Impuls.
- European Parliament (2006). *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006, 2006/962/EC.
- Kupisiewicz, Cz. (1976). O efektywności nauczania problemowego: z badań nad metodami nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych [On the effectiveness of problem-based learning: from research on methods of teaching mathematical-science subjects]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiecień, A., Tyralska-Wojtyca, E., Baldy, J., Wieczorek T., Sapanowski, S. (2017). In *Przedmioty przyrodnicze* [Science subjects], *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2017* [Achievements of students finishing lower secondary schools in 2017]. Warsaw: Centralna Komisja Egzaminacyjna, 85–102.
- Jakubowski, R. (2016). *Project-based learning in teaching and studying physics in secondary school. Doctoral thesis*. Poznan: Adam Mickiewicz University. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10593/14955>
- Ministry of National Education (2010). *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 5, *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum przyroda, geografia, biologia, chemia, fizyka* [National curriculum with comments, vol. 5, Nature education in primary school, lower secondary schools and high school nature, geography, biology, chemistry, physics]. Warsaw: Ministry of National Education, 173–175.
- Mourshed, M., Chijioko, C., Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company. Retrieved from http://www.avivara.org/images/How_School_Systems_Keep_Getting_Better.pdf
- National Aeronautics and Space Administration (2012). *Mystery Planet, Middle School NGSS, Common Core, and 21st Century Skills Alignment Document*. Retrieved from <https://mars.nasa.gov/files/mep/Mystery%20Planet%20Middle%20School%20Alignment%20Document.pdf>
- National Council. (2012). *A framework for K-12 science education*. Washington, DC: National Academies Press.
- Okoń, W. (1967). *Podstawy wykształcenia ogólnego* [Basics of General Education]. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Piotrowski, M. (2011). Rozwijanie umiejętności heurystycznych w szkole – pomysł na wyrównanie szans edukacyjnych dzieci [Developing heuristic skills at school – an idea for leveling educational opportunities for children]. In D. Sobierańska, M. Szpotowicz (Eds.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna badania, opinie, inspiracje* [Pre-school and early school

- pedagogy research, reviews, inspirations]. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersyteckie ŻAK.
- Piotrowski, M., Dolata, M., Kielech, J., Dobrzyńska, M., Sterna, D. (2012a). *Eksperymenty i wzajemne nauczanie. Fizyka* [Experiments and cooperative learning. Physics]. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Piotrowski, M., Dolata, M., Kielech, J., Dobrzyńska, M., Sterna, D. (2012b). *Projekty edukacyjne Akademii uczniowskiej. Fizyka* [Educational projects of the Students' Academy]. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Piotrowski, M. (2013). Kody bezmyślności, czyli gdy programy układane są pod klucz egzaminacyjny [Unreflective codes, when programs are created under the examination key]. In M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (Eds.), *Sprawcy lub i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* [Perpetrators and/or victims of window dressing activities in school education] (240–254). Kraków: Impuls.
- Piotrowski, M. (2016). Błędne podstawy edukacji matematycznej i sposoby ich naprawienia [Faulty basics of mathematical education and ways of repairing them]. *Studia z teorii wychowania*, 3(16), 95–122.
- Ross, K., Lakin, L. & Callaghan, P. (2006). *Teaching Secondary Science: Constructing Meaning and Developing Understanding*. London: David Fulton Publishers.
- Trysińska, M., Piotrowski, M. (2017). Monitoring umiejętności językowych, kryteria oceny poziomu kompetencji, pierwsze rezultaty [Monitoring of language competences, criteria of competences' level assessment. First results]. *Studia z Teorii Wychowania* 3(20), 109–133. Retrieved from http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-dc8b63bc-15e0-4764-aada-9281b1078c3f/c/2017_5_Marek_Piotrowski__Magdalena_Trysińska.pdf.
- Turgut, U., Colak, A., Salar, R. (2017). Expanding the 5E Model. A proposed 7E model emphasizes “transfer of learning” and the importance of eliciting prior understanding. *European Journal of Education Studies*, 3(6).
- Wisniewski, J. (2013). *KeyCoNet Case Study: Poland – Students' Academy*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=5f-cb2fed-abc7-4bf3-8e07-78a9d46398b-d&groupId=11028.
- VanCleave, J. (2007). *Janice VanCleave's Engineering for Every Kid. Easy Activities That Make Learning Science Fun*. San Francisco: Jossey-Bass.

An existential-ontological approach to education with special attention paid to language education¹

AGNIESZKA RUMIANOWSKA

The State University of Applied Sciences in Płock*

The article discusses the ontological foundations of language education with special attention paid to the essence of language in human existence. After briefly defining what existential philosophy means, the following issues are considered in detail: the concept of existence, being authentic or inauthentic, the problem of choice, ambiguity, curiosity and idle talk as opposed to critical, reflective thinking and finding one's own voice. In the further part of the article, pedagogical implications arising from the ontological assumptions concerning human existence and language are presented. The guiding idea of the article is the assumption that ignoring fundamental ontological issues in the process of language education deepens the pervasive feeling of emptiness and meaninglessness of existence and reduces thinking about education to instrumental and pragmatic issues associated with obtaining qualifications and developing language skills.

KEYWORDS: language; existentialism, education, authenticity, dialogue.

“Where would I go, if I could go, who would I be, if I could be, what would I say, if I had a voice, who says this, saying it's me” (Beckett, 1999, p. 22). Beckett's words seem to be very interesting and inspirational in the context of language education. Beckett appears to persuade us that the task of human beings is to move towards their possibilities and to gain their own existence. From this perspective, existence can be identified with valuable life, meaning, freedom, responsibility and having a sense of control over one's life.

One can exist only through self-invention, self-interpretation and self-projection.

Therefore, one can question and take possibilities of being or being oneself, being authentic or inauthentic. Moreover, one can choose either genuine or false modes of existence. Indeed, there is no other option but to choose between fleeing from oneself and being oneself. A similar view of human existence is striking in Heidegger's thought. According to Heidegger ([1927] 2010), being is a task, which means not simply existing, but existing fully and authentically. Thus, one can choose a typical pattern of human life, anonymous public identity, idle talk or a kind of conformism, however, at the same time one can make oneself authentic. In other words,

*E-mail: arumianowska@pwszplock.pl

¹ This paper was financed by the City of Płock through a competition of the Mayor of the City of Płock for research grants implemented by the task „Cooperation with higher education”.

each human being can lose or gain oneself and become more independent. Authenticity means nothing else than the ability to find personal truthfulness with oneself and openness to being. Heidegger claims that most people are inauthentic because they are absorbed and concealed in the life and world of Everyman, which is narrow-minded and *clichéd*. One tries to be like other people, to speak like others or to have the same ideas, beliefs or ways of thinking. The choice of average values or anonymous and conventional existence means nothing beyond the fact, that “everyone is the other, and no one is himself” (Heidegger, [1927] 2010, p. 124).

There is general consensus that an individual is situated in socially and culturally determined contexts, however, it should be also noted that one always has more or less the ability to define one’s life on the basis of this social and cultural background. Thus, the assumption is that each human being is *not only* biologically or environmentally determined but is capable of taking a stand toward conditions, making decisions, accepting responsibility and *choosing values*. In other words, every human being is thrown into the world and wrapped up in different, social and cultural structures, but at the same time is to a certain extent free to project one’s life in harmony with oneself. The significant point here is to recognise one’s personal truth. Accordingly, as Kierkegaard ([1843]1959, p.181) suggests, “even the richest personality is nothing before he has chosen himself, and on the other hand even what one might call the poorest personality is everything when he has chosen himself; for the great thing is not to be this or that but to be oneself, and this everyone can be if he wills it.” All this shows why it is so utterly unhelpful and flawed to view, measure, and assess other human beings merely in the context of their skills, knowledge and proficiency.

Returning to Beckett, it can be stated that regardless of whether one can choose oneself, whether one has a voice or not, whether one speaks as oneself, or repeats foreign sentences, one thing is certain: one cannot stop asking about oneself. And yet, the question about oneself should be seen as a central issue that must be considered key in education, with special attention paid to language education. In addition, it can happen that one does not see any sensible and relevant aim in one’s life, it can happen that one encounters some existential problems or that one has nothing to say, but it is completely impossible that one does not question, does not think about oneself or does not confront oneself.

The existential perspective on education

It is difficult to speak about language education and language development without determining what education is. Therefore, before discussing the language conception in education, I want briefly to indicate what is meant by this term and propose a theoretical perspective from which this term can be considered. A special position of thinking about education is occupied by existentialism, which is defined as a theory of human development, a philosophy of being, of the nature of human existence or life. In general, existentialism is understood as a protest against traditional metaphysics, the modern *mechanized* world and its dehumanization, conformism and calculative thought, which contributes to *existential* anxieties, language-alienation and loneliness (Tillich, [1952] 2014). Many *existentialist* thinkers emphasise that each human being is a creator whose task is to define oneself, to create a sense of meaning and to develop one’s own potential of being. In an obvious way, this raises the question of the extent to which existentialism can

be taken into account by the problem of education.

Kierkegaard asks as well as suggests: “What, then, is education? I believe it is the course the individual goes through in order to catch up with himself” (Kierkegaard, [1843]1983, p. 46). He believes that the most important issue of education is the ability to be a person, to be a self which relates to the spiritual development of human beings. He points to the best in individuals that can be brought out in the process of education. The question is to make students aware of what is already in them, to inspire them to develop their uniqueness, their intellectual, spiritual, social and emotional potential. In this sense, education is connected with personal engagement and self-consciousness. What counts is future-oriented self-actualization, self-discovery and self-development. Obviously, this development does not take place in a vacuum. Instead, it goes on in relation to the world, others and oneself. This is why the ethical and moral aspects of human life with others must be stressed and taken into account in an educational context. Because from an ontological point of view, a being is consistently a being with and cannot be a self without others, special attention must be paid to dialogic education.

On the basis of the foregoing considerations, it can be concluded that the aim of education from an existential perspective is to encourage individuals to develop their uniqueness, to become more self-aware and to be creative and critical thinkers. It is a matter of acting in a new way, changing one’s life and taking responsibility for oneself. Students should expand horizons and *develop* a sense of being in ways that neither they nor their teachers can foresee. All this shows why it does not make any sense to treat individuals merely as human resources or human capital. It is simply not sufficient to reduce education to measuring proficiency

or developing basic skills and literacy. In this light, education is not just a question of how to transmit knowledge or how to provide students with professional skills, but also how to prepare them for life in humanity (Nussbaum, 2016, p. 9).

On the essence of language

Language plays *an essential role* in the process of *becoming human*. It involves the whole *person* and constitutes a human being. Heidegger stresses that “it is language that speaks”, not us (Heidegger, [1951]1971, p. 216). Therefore, language primarily belongs to being, not to us. It can also be stated that being speaks to one through language. According to Heidegger, language is the “house of Being”. To put it differently, we live in language as in the “house of Being”. Heidegger emphasises that our experience to language as well as our experience to being is not “of our own making”. He explains this as follows: “Language speaks. Man speaks in that he responds to language. *This responding* is a hearing. It hears because it listens to the command of *stillness*” (Heidegger, [1951]1971, p. 207). Thus, the idea is to follow, to be guided and to hearken. Language speaks as itself not when we speak on a formal level, not when we use previously prepared words, but rather when we *express ourselves authentically*, when we look for words, and finally when we have a voice. In other words, language speaks as itself when we face critical or extreme situations, when we think creatively and ultimately when the situation brings meaning to us. Each time we encounter new situations, unique and unusual problems or enter into dialogic relations with others, language speaks as itself and speaks by saying. Heidegger ([1959], 1971, p. 122) suggests that saying and speaking do not mean the same and therefore, both terms are not identical because “a man *may speak, speak endlessly, and all the time say*

nothing. Another man *may* remain *silent, not speak at all* and yet, *without speaking, say a great deal*." According to Heidegger, to "say" something means "to show, to let something appear, let it be seen and heard". When one treats other people and situations in this way, they become part of one's inner spiritual world. On the contrary, when this does not happen, one repeats sentences or words by heart and is not able to express ideas in one's own words. Therefore, the question is to look for words and not merely for "suitable" and "appropriate" phrases.

In summary, from an ontological perspective, the essence of language cannot be seen only as an expression of internal feelings, experiences or as an activity of humankind. Heidegger says that it can no longer be considered "general notions like energy, activity, labour, force of spirit, view upon the world or expression, under which we might subsume language as a particular instance of this or that universal. Instead of explaining language as this or that, and thus fleeing from it, the way to language wants to let language be experienced as language" (Heidegger, [1964] 1993, p. 406). When language is defined only as an instrument, as a means of expression and communication, this interpretation is correct in logical and psychological terms, but is not true in the ontological sense because it does not capture the essence of language. This conception is not false, but it does not take into account the essence of language, which should be analysed as a means by which being discloses itself. In its shortest formula, the approach of Heidegger calls into question many traditional assumptions underlying the understanding of language and therefore language education.

What is common for Heidegger and Jaspers is making a clear distinction between the public language, idle talk or "sign language" and the so called "word language", which itself is authentic. Sign-language is

generally understandable, logical and communicable, however, it is at the same time often obscured by the public realm. Idle talk, the term coined by Heidegger, expresses the same meaning and relates to a shallow understanding of oneself. Instead of genuine communication, being oneself and critical thinking, one falls into idle talk, curiosity, gossip and ambiguity (Heidegger, [1927] 2010). There are established principles, strict roles about what counts, what is possible and what is not. In other words, idle talk relates to what must be known in order to be what is today called "in".

At this point special attention should be also paid to the role of the mother tongue in the process of self-forming. There are numerous definitions of mother tongue and none are universally accepted. The language of origin, community language, quasi native language and first language are often used interchangeably. I limit my emphasis to the assumption that first, mother tongue is acquired at home as the first language, second, there is a personal, historical connection to the language through family or also educational interactions, third, linguistic proficiency in the language is achieved, and fourth, one is strongly dominant in this language. It is important to point out that mother tongue is part "of learners' life-worlds, integral to the framework of the interpretive resources that they bring to learning" (Scarino, 2014, p. 75). In this language, prayers are said and childhood poems are recited, books are read, academic papers are prepared or jokes are told².

² The role of the first language in the process of self-forming and self-development has been confirmed in psychological studies as well. Several researchers suggest that the first language is perceived as more emotional because emotional words in the first language are stored more deeply than emotional words in the second language. The emotionality of the first language is experienced more strongly than the emotionality connected with the second language (Pavlenko 2006, 20–23).

Jaspers suggests that mother tongue is the source and the second language is a communicative experience. In his opinion, one lives definitely only in one language. The mother tongue touches the deepest structures of our existence. Of course, if one limits oneself willingly only to one language, it is not beneficial because he/she is not aware enough of one's own mother tongue. However, Jaspers emphasises that speaking other languages does not yet mean that an individual understands the substance of the original language. Arendt makes a similar point by arguing that there is no substitution for mother tongue. When she was in exile, she said: "We lost our language, which means the naturalness of reactions, the simplicity of gestures, the unaffected expression of feelings. In German I know a large part of German poetry by heart; the poems are always in the back of my mind. I can never do that again. I do things in German that I would not permit myself to do in English. The German language is the essential thing that has remained and that I have always consciously preserved" (Arendt, [1964], 2005, p. 59). Furthermore, she adds that she speaks English proficiently, but she finds it the language in which one cliché chases another and in which she is not able to speak and write so idiomatically as in German.

Between the self and the other

It seems that among several thinkers, such as Levinas, Buber or Jaspers, there is a presumption that one genuinely becomes a person only by entering into a relationship with another person. In particular, Levinas (1969, p. 134) critiques Heidegger's concept, which states that humans are interested only in their own being. He points out metaphorically that "Dasein in Heidegger is never hungry". What Levinas shares with

Heidegger's approach is the contention that it is the language that speaks. However, in his opinion the use of language almost always relates to others. The face-to-face relationship is realised through language, which "originates" in dialogue with others. What counts here is the deeply ethical encounter between the self and the other as well as the question of responsibility. Levinas (1969, p. 76) claims that "to speak is to make the world common, to create commonplaces. Language does not refer to the generality of concepts, but lays the foundation for a possession in common [...] It is what I give, the communicable, the thought, the communication." Genuine communication can be achieved when one puts his/her world into words and offers it to the other. The fundamental principle underlying such communication is, of course, the equality of the communicative partners. Therefore, if one makes the other play roles in which he/she does not recognise oneself, communication turns into violence.

Jaspers makes a similar point when he suggests that self-being is only real in communication with another self-being. This means that a human being cannot be oneself merely by oneself. The only way of achieving self-realisation is communication, in which an individual wants to be manifested and transparent. Jaspers ([1941], 1975, p. 174) explains this as follows: "Alone, I sink into gloomy isolation, only in community with others can I be revealed in the act of mutual discovery." The point is to discover oneself as separate by entering into a relationship with others. In this context, Jaspers distinguishes two types of communication: social, objective, pure functional communication and existential communication. In the first case, "everyday" communication is caused by physical needs, spontaneous emotions and characterised by logical and pragmatic thinking. All this has nothing to do

with existential communication, which is reached when two humans reveal themselves to each other in their individuality (Jaspers, 1969, p. 48). Such communication is based on authentic personal relationship, trust and deep mutual understanding, which deepens the relationship and contributes to personal growth. Moreover, each person maintains his/her uniqueness and retains his/her own potential. Jaspers (1969, p. 52) emphasises that "I cannot be myself unless the other wants to be himself; I cannot be free unless he is free; I cannot be sure of myself unless I am sure of him. In [existential] communication, I feel responsible not only for myself but for the other, as if he were I and I were he; I do not feel it set in until he meets me half-way." This way of understanding the relationship between self and others has been articulated by Buber as well. He argues that it is a dialogue in which the entities recognise each other as equal, have in mind the others in their present and particular being and turn to them with the intention of establishing a living mutual relationship between themselves and the other participant (Buber, [1947], 1961, p. 37). In this light dialogue occurs not merely in the psychological, emotional or physical realm, but rather in the spiritual dimension.

Most that has been written on language and communication from an existential point of view tends to highlight and confirm that the most appropriate space to have a voice and to speak as oneself is the dialogic, inter-human relationship that encourages the authentic existence of each partner. The question now is whether such a dialogue and existential communication are possible in the context of education. Of course, the idea may sound *idealistic* and it is not easy to translate ideals into action, but what really counts are tolerance and patience, the need to *preserve self-respect* and respect for the

otherness of others, the capacity to listen and the willingness to understand other people. Even during broken communication, common understanding is still possible – says Gadamer (2001, p. 533).

Language education

All the issues highlighted above are deeply relevant to language education. The question now is the meaning of these issues for language education. Without a doubt, the foregoing considerations put forward several arguments against mechanical and objective language education. All this explains why developing only communicative skills, grammar or vocabulary is so completely insufficient. Surprisingly, the quest for supporting personal development, self-reflection and self-formation in the process of language education is in fact not new. In particular, Pestalozzi emphasised the crucial role of language for self-development and contended: "All science-teaching that is dictated, explained, analysed by men, who have not learnt to think and to speak in accordance with the laws of Nature... must necessarily sink into a miserable burlesque of education". (Pestalozzi, [1857], 1946, p. 48). Gadamer (2001, p. 537) repeats a similar thought about a hundred fifty years later, arguing that "human capabilities are the ones to stress if one is to educate and to cultivate oneself". This means that emotional, cognitive and social abilities as well as life experiences should have a *higher relevance* in language education.

According to Essen (2002, p. 35-42) – a 20th century German teacher and researcher – *the objective* of language education is essentially to facilitate learners to increase their self-understanding, to encourage them to realize and project themselves in relationship to the world, themselves and other people. The aim is to reveal their linguistic and natural potential

and to strengthen their own resources. Everything is already in the pupil. What the teacher has to do is to encourage them to form it and to inspire them to have the courage to be and to develop their uniqueness. What the entity needs on the one hand is reflection and self-consciousness and on the other hand dialogic, genuine, authentic participation in the education process. In this regard, it seems *appropriate* to work with literature, poems, drama, music, pictures or lyrics. Special attention *needs to be paid* to creative writing. The necessity to transform visual, emotional, spiritual impressions, feelings and experiences into different linguistic forms makes students think creatively and as a result, produce subjective texts and their own individual statements (Hellwig, 1997, p. 109). The next appropriate way to problematize one's own existential situation, to enable students to discover who they really are and to help them gain their own voice in the world is to use popular culture in language education (Rumianowska, 2009). Today, popular culture is the most important window through which young people view the world and the dominant sphere on whose basis they construct their identity. The aim is certainly neither to assess nor to glorify popular culture. The significant point is to help the entity answer the main and most important *question*: "who am I" and therefore to become more aware of themselves (Freire, Giroux, 1989). In this respect, everyday life provides an opportunity to write, speak and read in a creative, constructive as well as deconstructive way. The role of reflection, creativity and self-consciousness should also be indicated.

Many contemporary researchers argue that the capability to learn and use language depends on the level of cognitive ability attained during the education process (Carroll, 1993, p. 193, Cummins,

2008). Cognitive growth is connected with the level of academic skills in writing and reading. Therefore, lingual proficiency and fluency are not the same as producing complex language sentences and structures, understanding complex, abstract concepts or using complex idioms. In order to strengthen language potential and develop higher level thinking in language, students need to learn in a rich literary environment and in a meaningful context. Moreover, because the cognitive ability in the mother tongue is transferred into the second language, it is particularly beneficial to continue education in the first language, especially when learners move to another country (Cummins, 1981).

It is important to note that the existential-ontological turn in language education is not possible without activating the whole individual, his/her mind and spirit, his/her intellectual, spiritual and emotional potential. To engage the whole human being means to relate to what he/she knows, how he/she acts with others, who he/she is and what he/she says. Buber ([1947], 1961) reminds us that our aim as teachers is not merely to eliminate negative behaviour, students' mistakes and other obstacles or to see the worst in a person, but rather to see the best in the other. The role of the teacher consists of "letting students learn" by creating space and opportunities for learning, by being open to students' needs and helping them to come into their own. At this point, it should also be indicated that such language education can be accomplished only in a personal, dialogic relationship between the students and the teacher. Dialogue here means the total rejection of manipulation, prejudices or playing any roles. In general, it is a call for meaning, dialogic self and authenticity and at the same time a protest against categorisation, empty rationality and the technical, pragmatic conception of language education.

Concluding Remarks

From an existential point of view, being is never finished, complete and static. Quite the contrary, one permanently develops oneself in relation with oneself, the world and through dialogue with others. The significant point is to recognize that a being is “being possible”, which means that he/she has not only limitations but also possibilities. Therefore, one can follow the crowd and blindly accept public conceptions or search for his/her own voice and own spirituality. In this light, particular attention must be given to language, especially the mother tongue, which is strictly connected with the problem of being. Language gives one insight into being and constitutes the way one relates to the world. Therefore, it cannot be understood instrumentally or interpreted merely as a means of pragmatic communication or the transmission of information. In the face of this assumption, it becomes clear that language education must be connected with existential questions, self-development and self-formation, which is fused with creativity, risk, self-consciousness, dialogue with others and choice. The point is, after all, to make a person think not only about what he/she says but also why he/she says it. It is not a question of filling the gap between oneself and others with random words or using language in an abstract way without reference to concrete experiences. This type of speech does not have anything to do with the essence of language and does not make it easy to look at the world in an alternative way or to live a meaningful and authentic life.

References

- Arendt, H. (2005). Fernsehgespräch mit Günter Gaus. In U. Ludz (Ed.), *Ich will verstehen: Selbstauskünfte zu Leben und Werk* (pp. 9–25). München: Piper Verlag.
- Beckett, S. (1999). *Texts for nothing*. London: John Calder.
- Buber, M. (1961). *Between Man and Man*. (R.G. Smith, Trans.). London: Collins.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities. A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collier, V. P., Thomas, W. P. (2002). Reforming education policies for English learners means better schools for all. *The State Education Standard*, 3(1), 30–36.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. V. Street and N. Hornberger (Ed.s), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 2: Literacy* (pp. 71–83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Dall’Alba, G., Barnacle, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679–691.
- Essen, E. (2002). *Bildung durch Sprachbewusstsein und sprachliches Gestalten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Freire, P. Giroux, H. (1989). Pedagogy, Popular Culture and Public Life: An Introduction. In H. Giroux and R. Simon (Eds.), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life (Critical Studies in Education)* (199–212). Toronto: Bergin & Garvey Publishers.
- Gadamer, H.-G. (2006). The Incapacity for Conversation. *Continental Philosophy Review*, 39, 351–359.
- Gadamer, H.-G. (2001). Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 519–538.
- Heidegger, M. (1971). *On the way to language*. (P. Hertz and J. Stambaugh, Trans.). New York: Harper and Row. (Original work published 1959).
- Heidegger, M. (1971). *Poetry, Language, Thought*. (A. Hofstadter, Trans.). New York: Harper and Row. (Original work published 1951).
- Heidegger, M. (2010). *Being and Time*. (J. Stambaugh, Trans.). New York: State University of New York Press. (Original work published 1927).

- Heidegger, M. (1993). *Basic writings: From Being and time (1927) to The task of thinking (1964)*. (D. F. Krell, Trans.). San Francisco: Harper & Row.
- Hellwig, K. (1997). Sprachlich handeln- von Medium zu Medium. Prozessorientiert-kreatives Lernen im Englischunterricht durch Sprach-, Bild- und Musik-Texte. In J. Iluk (Ed.), *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jaspers, K. (1969). *Philosophy*. (E.B. Ashton, Trans.). Chicago: University Press.
- Jaspers, K. (1951). *Way to Wisdom: An Introduction to Philosophy*. (R. Mannheim, Trans.). New Haven and London: Yale University Press.
- Jaspers, K. (1975). On My Philosophy. (F. Kaufmann, Trans.). In W. Kaufmann (Ed.), *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*. New York: Meridian. (Original work published 1941).
- Kierkegaard, S. (1959). *Either-Or*. (W. Lowrie, Trans.). New York: Doubleday. (Original work published 1843).
- Kierkegaard, S. (1983). *Fear and Trembling and Repetition*. (H.V. Hong, E.H. Hong, Trans.). New Jersey: Princeton University Press. (Original work published 1843).
- Levinas, E. (1969). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. (A. Lingis, Trans.). Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Michelman, S. (2010). *The A to Z of Existentialism*. Lanham, Toronto, Plymouth: Scarecrow Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Pavlenko, A. (2006). Bilingual Selves. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation* (pp. 1–33). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Pestalozzi, H. (1946). *Schriften zur Menschenbildung*. Basel: Birkhäuser (Original work published 1857).
- Reynolds, J. (2014). *Understanding Existentialism*. London and New York: Routledge.
- Rumianowska, A. (2009). Der Einsatz der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Musikvideoclips. *Deutsch als Fremdsprache* 46(1), 38–44.
- Samway, K. McKeon, D. (1999). *Myths and Realities. Best Practices for English Language Learners*. Portsmouth: Heinemann.
- Scarino, A. (2014). The Place of Heritage Languages in Languages Education in Australia. A Conceptual Challenge. In P. Pericles Trifonas and T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking Heritage Language Education* (pp. 66–87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tillich, P. (2014). *The Courage to Be*. Yale: Yale University Press.

Orientacja motywacyjna uczniów – weryfikacja teorii Johna Nichollsa w polskich warunkach edukacyjnych¹

JOANNA OGRODNIK

Zakład Pedagogiki i Psychologii,
Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach*

Artykuł koncentruje się na charakterystyce orientacji motywacyjnej uczniów, zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i empirycznym. Jest próbą zweryfikowania teorii Johna Nichollsa w polskich warunkach edukacyjnych. Celem badań było rozpoznanie orientacji motywacyjnej uczniów – zadaniowej, popisowej i unikowej, czyli celów, jakimi uczniowie kierują się, podejmując zadania szkolne. Badaniami objęto 615 maturzystów z 6 liceów ogólnokształcących w województwie śląskim. Posłużono się samodzielnie zaadaptowaną skalą orientacji motywacyjnej Johna Nichollsa, której poszczególne podskale cechowały się wysokim stopniem rzetelności. Wyniki badań wykazały, że młodzież ucząc się, kieruje się przede wszystkim celami zadaniowymi, w dużym stopniu także celami wykonania, natomiast najmniej maturzystów przejawia tendencje unikowe. Oznacza to, iż większość uczniów, zwłaszcza dziewcząt, wykazuje najkorzystniejsze wzorce motywacyjne.

SŁOWA KLUCZOWE: psychologia kształcenia, orientacja motywacyjna, motywacja do uczenia się, teoria osiągnięcie–cel, orientacja zadaniowa, orientacja popisowa, orientacja unikowa.

Wprowadzenie

Motywacja do nauki jest przedmiotem zainteresowań zarówno nauk psychologicznych, jak i pedagogicznych. Od niej zależy zaangażowanie uczniów w proces kształcenia, a co za tym idzie, także ich osiągnięcia szkolne. Traktuje się ją jako

zasadniczy determinant uczenia się i uzyskiwanych wyników (Wolters i Rosenthal, 2000). Współcześni badacze podkreślają, iż dotychczasowe podejście do motywacji w uczeniu się nie wystarcza, szczególnie teraz, gdy coraz bardziej istotne staje się utrzymanie trwałej tendencji do uczenia się, a ustawiczne kształcenie jest koniecznością. Koncentrując się na motywacji uczniów, badacze najczęściej analizowali jej natężenie, poszukując jednocześnie skutecznych strategii i technik, które pozwoliłyby ją wzmocnić. Pedagodzy i psychologowie skupiają się obecnie już nie tylko na sile motywacji, ale także na celach kryjących się za nią. Takie podejście leży u podstaw

¹ Artykuł powstał na podstawie rozprawy doktorskiej „Motywacyjna funkcja celów w procesie uczenia się młodzieży licealnej”, przygotowanej pod kierunkiem dr. hab. prof. nadzw. Mariana Kapicy, na Wydziale Historyczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Opolskiego.

teorii osiągnięcie–cel (Achievement Goal Theory), której jednym z czołowych przedstawicieli jest John Nicholls (1989). Zgodnie z założeniami powyższej teorii badacze rzadziej pytają o to, co uczniowie chcą osiągnąć albo jak silna jest ich motywacja, ale przede wszystkim o to, dlaczego chcą coś osiągnąć. Diagnoza orientacji celów uczniów daje zatem odpowiedź na pytanie: dlaczego uczniowie podejmują się wykonania zadania i co nimi kieruje. Według teorii celów uczniowie mogą kierować się chęcią własnego rozwoju i zdobywania nowych umiejętności albo dążyć jedynie do zaprezentowania się w oczach innych jako osoby uzdolnione i o wysokich kompetencjach. Oznacza to, posługując się terminologią właściwą dla teorii celów, że przyjmują oni cele uczenia się (zadaniowe, dydaktyczne) albo cele popisowe (angażujące ego). Idealna sytuacja dydaktyczna zaistniałaby wówczas, gdyby wszyscy uczyli się po to, aby się czegoś nauczyć i jednocześnie rozwijać własne umiejętności, kompetencje i wiedzę. Często jednak uczniami kierują zupełnie odmienne motywy – oceny, opinia rodziców czy rówieśników (Brophy, 2002).

Rozpatrywanie motywacji przez pryzmat celów to dodatkowy ważny aspekt, jednak zarówno jej rodzaj, kierunek, jak i natężenie stanowią ważne czynniki każdego procesu motywacyjnego. Teoria Nicholla jest zatem jedynie uzupełnieniem dotychczasowych badań nad motywacją. Jej przydatność na gruncie odmiennych uwarunkowań kulturowych i tradycji edukacyjnych wymaga zaś badań empirycznych.

Podstawy teoretyczne

Rozumienie celu i orientacji motywacyjnej w ujęciu teorii osiągnięcie–cel

Teoria osiągnięcie–cel (Achievement Goal Theory) koncentrująca się na celach przyjmowanych w sytuacjach zadaniowych, nazywana też teorią celu, należy do nurtu

społeczno-poznawczych teorii motywacji. Do tego samego nurtu zalicza się m.in. także teorię własnej skuteczności, atrybucji lub teorię oczekiwanie–wartość. Teoria celu stawia jednak odmienne pytanie – nie koncentruje się na treści ani sile motywacji, ale pyta o to, dlaczego uczniowie angażują się w zadanie, jakie są ich cele, które ukierunkowują ich zachowanie.

Badania nad celami stały się w ostatnich latach kluczowe w dyskusji na temat motywacji osiągnięć. Rozpoznane w edukacji, zostały następnie przetransponowane do innych dziedzin i dyscyplin naukowych, wywodzą się jednak z praktyki pedagogicznej (Ames, 1992; Jagacinski, Madden i Reider, 2001). Badania te dotyczyły przede wszystkim środowiska szkolnego, a szczególnie procesu dydaktycznego, jego właściwości i organizacji. Te czynniki wpływają bowiem na przyjmowanie przez uczniów określonej orientacji celów i w znacznym stopniu determinują efekty kształcenia, a nawet decyzje uczniów dotyczące kontynuowania lub zaniechania nauki. Wspomniane cele osiągnięć definiowane są jako motywy skłaniające do zaangażowania w zadanie lub jako zintegrowana struktura cech, które łącznie tworzą określoną orientację wobec zadania (Elliot i Trash, 2001). Ames (1992) uważa, iż na podstawie swoistego wzorca przekonań, atrybucji i oczekiwań określają one intencje, jakie kryją się za konkretnym zachowaniem w sytuacji osiągnięć. Uczeń, obierając określone cele, uruchamia szczególnie sposób postrzegania i reagowania na pojawiające się sytuacje.

Studia nad orientacją celów rozpoczęła Dweck (1992), analizując motywację osiągnięć w środowisku klasy szkolnej. Zaobserwowała dwa odrębne modele zachowania wyłaniające się wśród uczniów – wzmacniające aktywność poznawczą i stanowiące przeszkodę przed wykonaniem zadania. Nazwano je modelem mistrzowskim i modelem bezradności. Model mistrzowski

polegał na poszukiwaniu ambitnych zadań i stosowaniu efektywnych strategii w obliczu napotykaných trudności. Model bezradności przejawiał się natomiast unikaniem wyzwań oraz pogorszeniem jakości wykonania zadania w chwili pojawienia się problemów i niepowodzeń. Dweck (1992) wykazała również, że obydwa modele były niezależne od uzdolnień uczniów. Bardzo utalentowani często ujawniali bezradne wzorce zachowania, zaś mniej uzdolnieni – model mistrzowski. W celu wyjaśnienia, dlaczego osoby o takim samym poziomie zdolności wykazują odmienne wzorce zachowania, badaczka wyodrębniła dwa rodzaje celów, które stanowią podstawę zachowania uczniów i interpretowania zdarzeń. Nazwano je celami zorientowanymi na uczenie się, które skłaniają uczniów do zwiększenia kompetencji oraz celami zorientowanymi na wykonanie – wówczas uczniowie koncentrują się na uzyskaniu pozytywnej oceny swoich zdolności (Graham, 1995).

Dla omówienia celów osiągnięć konieczne jest zdefiniowanie orientacji motywacyjnej, rozumianej jako indywidualna cecha odnosząca się do stopnia, w jakim człowiek jest predysponowany do obierania konkretnego rodzaju celów (Jagacinski i Strickland, 2000). Orientacja na cele uczenia się będzie odnosiła się do stopnia, w jakim uczeń przejawia skłonność do wybierania celów zorientowanych na uczenie się, podczas gdy orientacja na wykonanie będzie wskazywała stopień predyspozycji ucznia do przyjmowania celów wykonania. Ta generalna tendencja oceniana jest poprzez kwestionariusz, w którym uczeń definiuje sukces lub powody skłaniające go do angażowania się w wykonanie danego zadania. Osoba zorientowana zadaniowo opisuje sukces za pomocą znamienych stwierdzeń: „czuję, że największy sukces osiągam w szkole, gdy poznaję nowe wyjaśnienie zjawisk”; „nauczę się czegoś, co ma dla mnie szczególne znaczenie”; „to,

czego się nauczę, skłania mnie do dalszej nauki, mam okazję rozwinąć własne umiejętności”. Uczniowie o orientacji popisowej definiują sukces odmiennie. Widać to w ich wypowiedziach: „czuję, że osiągam największy sukces w szkole, gdy osiągnę lepsze wyniki niż koledzy”; „wykonam zadanie lepiej niż inni”; „okażę się zdolniejszy niż moi rówieśnicy” (Nicholls, 1989).

Dalsze rozważania dotyczące roli celów w procesie uczenia się będą koncentrować się na koncepcji Johna Nichollsa, który usiłował stworzyć teorię uzupełniającą do teorii już istniejących, jednocześnie wykorzystując ich najsilniejsze elementy. Autor zauważył, że teorie należące do nurtu motywacji osiągnięć nie dały odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób rozwijać optymalną motywację u uczniów reprezentujących zróżnicowane poziomy uzdolnień. Zdaniem Nichollsa (1989) maksymalny rozwój potencjału intelektualnego każdego ucznia w ramach jego indywidualnych możliwości jest podstawą do stworzenia równości w edukacji. Kluczem do tak pojmowanej równości jest orientacja celu i zróżnicowanie koncepcji zdolności.

Rodzaje celów

W literaturze przedmiotu spotyka się wiele koncepcji celów, spośród których badacze wyodrębnili dwa zasadnicze typy. Choć celom nadawane są odmienne nazwy, to jednak są one na tyle zbieżne, że pozwalają wyodrębnić ich dychotomiczny układ, na który składają się cele zadaniowe oraz cele popisowe (Elliot, 1999). Pierwsze koncentrują się wokół rozwijania własnych kompetencji i osiągnięcia mistrzostwa w jakiejś dziedzinie, a drugie dotyczą demonstrowania własnych zdolności. Nicholls (1989) wyróżnił jeszcze cele unikowe polegające na dążeniu do zminimalizowania wysiłku i jak najmniejszym zaangażowaniu w zadania szkolne.

Dla lepszego zobrazowania odmienności celów i ich znaczenia w procesie nauczania-uczenia się konieczna jest ich dokładniejsza charakterystyka.

Cele zadaniowe

Nazywane są przez badaczy także celami dydaktycznymi (Brophy, 2002), celami uczenia się (Ames, 1992) i celami mistrzowskimi (Dweck, 1992). Uczniowie kierujący się nimi skupiają się głównie na własnym rozwoju, osiągnięciu mistrzostwa w jakiejś dziedzinie, podniesieniu swoich kompetencji i rozwijaniu umiejętności. Zmierzają do lepszego zrozumienia tematu i są skłonni podjąć znaczny trud, aby ten efekt osiągnąć (Archer i Scevak, 1998). Wysiłek jest dla nich drogą do sukcesu – pracując ciężko, spodziewają się osiągnięcia zamierzonych efektów. Sytuacje, w których widzą szansę podwyższenia swoich kompetencji postrzegają jako atrakcyjne, gdyż uczenie się jest dla nich wartością samą w sobie, celem, dla którego warto się poświęcić. Ucząc się, są samodzielni i wytrwali, a poczynione postępy prowadzą ich do poczucia spełnienia (Jagacinski, Madden i Reider, 2001). Im bardziej odczuwają, że czegoś zdołali się nauczyć, tym uważają się za bardziej kompetentnych (Nolen, 1988). Nie koncentrują się na zestawianiu własnych osiągnięć z osiągnięciami rówieśników, ponieważ społeczne porównanie nie jest im potrzebne do oceny swoich umiejętności. Liczą się dla nich indywidualne kryteria, którymi są osobisty postęp i permanentny rozwój (Jagacinski i Strickland, 2000). W przypadku tej orientacji celów bodźcem do zaangażowania poznawczego staje się możliwość rozwinięcia wiedzy i umiejętności oraz zrozumienia przerabianych w szkole treści. W nauczycielu uczniowie ci zaś widzą osobę wspierającą ich w staraniach (Valle, Cabanach, Nunez, Gonzales-Pienda i Rodrigues, 2002).

Przyjmowanie celów zadaniowych łączone jest z preferowaniem trudniejszych

zadań, skupianiem się bardziej na atrybucji sukcesu niż na atrybucji porażki i sprzyja wykorzystywaniu efektywniejszych strategii uczenia się. Inklinacja ta łączy się z przekonaniem, że wysiłek prowadzi do sukcesu, a porażka może być naprawiona poprzez zmianę strategii (Archer i Scevak, 1998). Wiąże się to z odczuwaniem dumy i satysfakcji przez ucznia w momencie włożenia w zadanie należytego wysiłku i poczuciem winy w sytuacji, kiedy wysiłek był nieadekwatny do wymagań (Ames, 1992). Orientacja zadaniowa wiąże się z przekonaniem, że sukces szkolny zależy od zaangażowania ucznia, jego zainteresowania zadaniem i współpracy z innymi osobami oraz podejmowania wysiłku w celu zrozumienia przyswajanych treści, a nie jedynie dla ich pamięciowego opanowania (Nolen, 1988). Uczniowie o orientacji zadaniowej w momencie pojawienia się trudności wykazują większą wytrwałość, podejmują ambitniejsze zadania, odznaczają się większą skłonnością do ryzyka i pozytywnym nastawieniem do uczenia się. Cele zadaniowe dopingują uczniów do odkrywania, inicjowania i wykonywania zadań, które sprzyjają rozwojowi intelektualnemu. Przyczyniają się także do zwiększenia ilości czasu, jaki poświęcają na naukę, a przede wszystkim wpływają na jakość zaangażowania w proces uczenia się (Ames, 1992). Orientacja zadaniowa wiąże się z odczuwaniem dumy i satysfakcji z osiągniętego sukcesu, jest ujemnie skorelowana z poczuciem z troskania i niepokoju związanego z porażką (Covington, 2000). Ma także pozytywny wpływ na ogólną percepcję własnej osoby, z czym wiąże się np. poczucie przynależności do grupy. To, że uczeń uważa się za ważną i aktywną jednostkę w społeczności szkolnej, w znacznym stopniu determinuje jego proces uczenia się. Ames (1992) prezentuje jednoznaczny pogląd, iż przyjmowanie celów zadaniowych wywołuje ten rodzaj motywacji, który przyczynia się do

długotrwałego zaangażowania w proces uczenia się o wysokiej jakości.

Cele popisowe

Nazywane są także celami angażującymi ego (Nicholls, 1989), celami wykonania (Dweck, 1992) i celami prezentacji (Ames, 1992). Osoby, które się nimi kierują są skoncentrowane na udowodnianiu sobie i innym własnych, ponadprzeciętnych zdolności. Mogą być zainteresowane osiągnięciem mistrzostwa w jakiejś dziedzinie, po to, żeby zademonstrować swoje nadzwyczajne zdolności. Społeczne odniesienie jest dla nich bardzo ważne, gdyż bez porównywania się z rówieśnikami nie są w stanie ocenić własnych kompetencji (Jagacinski, Madden i Reider, 2001). Tak obrane cele nie służą rozwijaniu zdolności u danej osoby, ale udowodnieniu, że je ma. Uczniowie zorientowani popisowo koncentrują się przede wszystkim na uzyskaniu pozytywnej oceny zdolności lub uniknięciu negatywnej. Dlatego w wielu przypadkach wolą oni wybrać proste zadania, niż ponosić ryzyko niekompetencji, podejmując się zadania trudniejszego (Valle i in., 2002).

Demonstrowanie własnych uzdolnień najlepiej dokonuje się u uczniów zorientowanych popisowo poprzez pokonywanie rówieśników. Najlepiej, kiedy sukces osiągnąć jest niewielkim wysiłkiem (Archer i Scevak, 1998). Nie należy zadawać sobie zbyt dużego trudu, by osiągnąć sukces i pokazać innym swoje kompetencje. Uczeń musi zaprezentować się tak dobrze jak inni pomimo mniejszych starań lub nawet lepiej przy takim samym wysiłku. Drogą do sukcesu dla uczniów zorientowanych popisowo są bowiem zdolności i szczęście, a sam sukces definiowany jest jako pokonanie innych. Orientacja na cele angażujące ego związana jest z przekonaniem, że sukces zależy od rywalizacji i takich zewnętrznych czynników, jak np. zrobienie dobrego wrażenia na nauczycielu (Nicholls, 1989). Uczucie dumy

wiąże się natomiast z wykonaniem zadania, mimo niewielkich starań, a nie z osobistym rozwojem.

Przyjmowanie celów wykonania związane jest z tendencją do unikania zadań ambitnych, a także z negatywnymi emocjami takimi jak wstyd i zakłopotanie, pojawiającymi się w momencie miernego wykonania polecenia oraz z wykorzystywaniem powierzchownych strategii poznawczych (Pajares, 2001). Takie postępowanie jest jednak bardziej znamienne dla uczniów przekonanych o swoim braku zdolności. Obawa przed zostaniem uznanym za osobę niekompetentną skłania ich do przejawiania zachowań, które pomogą podwyższyć poziom wykonania zadania w stosunkowo krótkim czasie. Wykorzystują w tym celu najczęściej oszukiwanie i mechaniczne przyswajanie wiadomości (Archer i Scevak, 1998). Nauczyciel jest traktowany przez uczniów zorientowanych popisowo jedynie jako osoba oceniająca ich osiągnięcia. Uczniowie podejmują znaczny wysiłek po to, żeby postrzegano ich jako zdolnych. W ten sposób budują poczucie własnej wartości. Nie pozwala im to na poszukiwanie pomocy w sytuacji, gdy nie potrafią poradzić sobie z zadaniem. W ich mniemaniu byłoby to oznaką braku kompetencji.

Należy podkreślić, że te dwie orientacje są niezależne i uczniowie mogą przyjmować oba rodzaje celów w zależności od konkretnego działania (Valle i in., 2002). Najkorzystniejsza sytuacja występuje wtedy, gdy uczniowie wykazują wysoką orientację zadaniową jednocześnie nawet z wysoką orientacją popisową. Takie osoby przejawiają tendencję do lepszego postrzegania swoich możliwości, przyjmowania celów uczenia się i stosowania głębszych strategii poznawczych niż osoby przejawiające oba rodzaje orientacji na niskim poziomie. Ich zachowanie autoregulacyjne będzie jednak zależać od percepcji własnych zdolności i swojej definicji sukcesu. Jeżeli sukces

w określonym momencie okaże się trudny do osiągnięcia, uczeń przejawiający wysoką orientacją zadaniową i wysoką orientacją popisową może porzucić zachowanie właściwe dla celów uczenia się i rozpocząć wykorzystywanie strategii, które pomogą uniknąć porażki i posłużą do osiągnięcia celów popisowych. Reakcja taka wynika z faktu, iż osoby zorientowane popisowo o jednoczesnym niskim poczuciu własnej skuteczności reagują na niepowodzenia w sposób negatywny (Valle i in., 2002).

Cele unikowe

Ostatnim rodzajem celów są cele unikowe, które zostały wyodrębnione przez Nichollsa (1989). Określane są także mianem szkolnej alienacji i są traktowane jako amotywacja. Polegają na dążeniu do unikania zaangażowania w zadanie lub wkładanie możliwie najmniejszego wysiłku w jego wykonanie. Uczniowie, którzy przyjmują cele unikowe, często czują się znudzeni podczas zajęć i wykazują skłonność do wybierania łatwych zadań po to, by zminimalizować wysiłek. Koncentrują się

na unikaniu zaangażowania w obowiązki szkolne i przejawiają niewielkie zainteresowanie uczeniem się. Ten rodzaj orientacji wywiera silny wpływ na zachowanie uczniów, których styl przyswajania wiedzy jest pasywny, a zainteresowanie uczeniem się wygasa u nich wraz z opuszczeniem szkoły. Jest ona ujemnie skorelowana z orientacją zadaniową, ale nie z popisową (Nicholls, 1989). W literaturze spotyka się rozważania zawierające wątpliwości, czy ten typ orientacji należy traktować jako rodzaj orientacji motywacyjnej, gdyż w rzeczywistości prezentuje on zachowania amotywacyjne. Elliot (1999) traktuje cele unikowe raczej jako przejaw braku celów osiągnięć w danej sytuacji zadaniowej niż jako obecność celu szczególnego rodzaju. Jednak ze względu na to, że orientacja unikowa wywiera duży wpływ na szkolne zachowania uczniów, traktuje się ją jako jeden z typów orientacji celów, ale w porównaniu z poprzednimi jest stosunkowo mało rozpoznana. Zestawienie charakterystycznych cech opisanych wyżej orientacji celów obrazuje Tabela 1.

Tabela 1

Cechy orientacji zadaniowej, popisowej i unikowej

Orientacja zadaniowa	Orientacja popisowa	Orientacja unikowa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ koncentracja na własnym rozwoju i doskonaleniu umiejętności; ▪ ocenianie kompetencji w odniesieniu do własnego postępu, bez społecznego porównania; ▪ drogę do sukcesu stanowi wytrwała praca i odpowiednio duży wysiłek; ▪ poszukiwanie lepszych strategii i zwiększenie wysiłku w obliczu napotykania trudności; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ koncentrowanie się na zdolnościach i ochronie własnego wizerunku; ▪ ocenianie własnych kompetencji poprzez porównanie z innymi; ▪ negatywne reakcje na porażkę, połączone z przekonaniem, że wynika ona z braku zdolności; ▪ unikanie ambitnych zadań; ▪ pozytywne reakcje na sukces osiągnięty małym wysiłkiem; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ koncentracja na zminimalizowaniu wysiłku; ▪ unikanie angażowania się w zadanie; ▪ pasywny styl przyswajania wiedzy; ▪ niski poziom zainteresowania uczeniem się; ▪ wybieranie łatwych zadań; ▪ porzucenie zainteresowania uczeniem się wraz z opuszczeniem szkoły;

Orientacja zadaniowa	Orientacja popisowa	Orientacja unikowa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ uczenie się stanowi wartość autoteliczną; ▪ stosowanie głębszych strategii poznawczych i metapoznawczych; ▪ wytrwałość w wykonywaniu zadań, także w obliczu niepowodzeń. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stosowanie powierzchniowych i krótkoterminowych strategii poznawczych; ▪ brak wytrwałości. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ przejawianie zachowań amotywacyjnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Zakrojone na szeroką skalę światowe badania dotyczące orientacji motywacyjnej uczniów nie zyskały jeszcze w Polsce należytej rangi. Znikoma jest też polska literatura dotycząca tego zagadnienia. Dążąc do zweryfikowania teorii Nichollsa w rodzimych warunkach edukacyjnych i kulturowych, podjęto badania nad orientacją motywacyjną młodzieży licealnej.

Założenia metodologiczne

Cel i problematyka badań

Celem badań była diagnoza orientacji motywacyjnej uczniów – zadaniowej, popisowej i unikowej. Dociekano, jaki wzorzec motywacyjny prezentują badani maturzyści. Analizowano także związek pomiędzy płcią a orientacją motywacyjną uczniów oraz zależność pomiędzy poszczególnymi rodzajami orientacji celów. Sformułowano następujące pytania badawcze:

- Jaka jest orientacja motywacyjna maturzystów?
- Czy płeć wpływa na przyjmowanie określonego rodzaju orientacji motywacyjnej?
- Czy istnieje współzależność pomiędzy poszczególnymi orientacjami celów?

Do tak sformułowanych problemów badawczych przyjęto hipotezy robocze:

Hipoteza 1: Uczniowie reprezentują zróżnicowaną orientację motywacyjną, a rodzaj celów przyjmowanych w sytuacjach zadaniowych zależy od płci – dziewczęta wykazują

skłonność do przyjmowania bardziej optymalnych wzorców motywacyjnych.

Hipoteza 2: Orientacja zadaniowa jest ujemnie skorelowana z orientacją unikową, zaś orientacja popisowa sprzyja tendencjom amotywacyjnym.

Grupa badawcza

W badaniach wzięło udział 615 maturzystów z 6 liceów ogólnokształcących znajdujących się w następujących miastach województwa śląskiego: w Katowicach (2 szkoły), Sosnowcu (1), Tarnowskich Górach (2) i w Chorzowie (1). Dobór próby był celowy i zakładał reprezentację różnych typów szkół – publicznych, niepublicznych oraz stowarzyszonych w Towarzystwie Szkół Twórczych i Stowarzyszeniu Szkół Aktywnych². Badaniami zostali objęci wszyscy maturzyści z wymienionych szkół. Rozkład płci w badanej próbie był nierównomierny – znalazło się w niej więcej kobiet (65,7%; N=404) niż mężczyzn (34,3%; N=211).

Metoda i narzędzie badawcze

Do diagnozy orientacji celów wykorzystano skalę Johna Nichollsa (1989). Przyjęto założenie, że występują trzy rodzaje orientacji – zadaniowa, popisowa i unikowa. W kwestionariuszu każdej z nich przypisano odrębną

² Prezentowane badania są częścią większego projektu badawczego, w którym eksploracji podlegały zróżnicowane środowiska edukacyjne.

podskale i przyporządkowano charakterystyczne stwierdzenia dotyczące definiowania sukcesu przez uczniów (Tabela 4.). Według Nichollsa stwierdzenia te są swoiste dla poszczególnych orientacji celów. Ich zgodność z własnymi przekonaniem uczniowie oceniali, posługując się odpowiedziami na skali: od „całkowicie się zgadzam” do „całkowicie się nie zgadzam”. Tym różnorodnym wariantom odpowiedzi przypisano wartość 1–5 pkt.

Skala orientacji motywacyjnej składała się z 3 podskal i zawierała łącznie 15 pytań:

6 dotyczyło orientacji zadaniowej, 4 orientacji popisowej i 5 orientacji unikowej. Jest to tłumaczenie Motivational Orientation Scale (Nicholls, 1989) wykonane przez autorkę artykułu. Rzetelność narzędzia zweryfikowano w badaniach pilotażowych. Analiza statystyczna wykazała, że cechuje je wysoki stopień rzetelności. Współczynniki alfa Cronbacha dla poszczególnych podskal wynosiły: dla orientacji zadaniowej – 0,74; dla popisowej – 0,74; dla unikowej – 0,83 (Tabela 2.).

Tabela 2

Oceny rzetelności skal kwestionariusza skali orientacji motywacyjnej

Podskala	Współczynnik alfa Cronbacha	Średnia korelacja pomiędzy pozycjami
Orientacja zadaniowa	0,74	0,33
Orientacja popisowa	0,74	0,43
Orientacja unikowa	0,83	0,51

Analiza poszczególnych pozycji skali wykazała, że jedynie usunięcie pierwszego pytania z podskali orientacji zadaniowej zwiększy jej rzetelność, współczynnik alfa

Cronbacha wyniesie wówczas 0,75 (Tabela 3.). Ostateczna wersja skali orientacji motywacyjnej zawiera 14 pozycji.

Tabela 3

Analiza poszczególnych pozycji skali orientacji motywacyjnej

Podskala	Pozycja skali*	Korelacja z wynikiem sumarycznym pozostałych pozycji**	Alfa Cronbacha, gdy pozycja została usunięta***
Orientacja zadaniowa (alfa Cronbacha=0,74)	1	0,34	0,75
	4	0,60	0,67
	7	0,34	0,75
	11	0,46	0,72
	13	0,57	0,70
	15	0,62	0,66
Orientacja popisowa (alfa Cronbacha=0,74)	2	0,44	0,73
	6	0,48	0,70
	9	0,48	0,70
	12	0,74	0,55

Podskala	Pozycja skali*	Korelacja z wynikiem sumarycznym pozostałych pozycji**	Alfa Cronbacha, gdy pozycja została usunięta***
Orientacja unikowa (alfa Cronbacha=0,83)	3	0,56	0,81
	5	0,59	0,80
	8	0,57	0,81
	10	0,70	0,76
	14	0,75	0,75

* Pozycja skali oznacza numer pytania w kwestionariuszu ankiety. Pytania dotyczące poszczególnych orientacji były w kwestionariuszach wymieszane, stąd istnieje konieczność ich wskazania.

** Wielkość tej pozycji mówi o sile związku między pozycją skali a pozostałymi wariantami.

*** Wartości w tej kolumnie wskazują, jaką rzetelność uzyskałaby skala po usunięciu z niej danej pozycji.

Tabela 4

Stwierdzenia uczniów charakterystyczne dla poszczególnych orientacji celów

Orientacja motywacyjna	Typowe stwierdzenia uczniów dotyczące sukcesu w szkole
Zadaniowa (alfa Cronbacha=0,75)	Największy sukces osiągam w szkole, gdy: <ul style="list-style-type: none"> ▪ wkładam wiele starań i dzięki temu rozwiązuję trudne problemy (pyt. 3*); ▪ udaje mi się w końcu zrozumieć naprawdę skomplikowane zagadnienie (pyt. 6); ▪ nauczę się czegoś interesującego i przydatnego (pyt. 10); ▪ daję z siebie wszystko w szkole, pilnie pracuję na lekcjach (pyt. 12); ▪ lekcje zachęcają mnie do dalszej nauki (pyt. 14).
Popisowa (alfa Cronbacha=0,74)	Największy sukces osiągam w szkole, gdy: <ul style="list-style-type: none"> ▪ uzyskuję lepsze oceny niż koledzy (pyt. 1); ▪ jako jedyny w klasie potrafię odpowiedzieć na pytanie nauczyciela (pyt. 5); ▪ jestem najlepszy (pyt. 8); ▪ ze sprawdzianu uzyskuję lepsze wyniki niż moi koledzy (pyt. 11).
Unikowa (alfa Cronbacha=0,83)	Największy sukces osiągam w szkole, gdy: <ul style="list-style-type: none"> ▪ nie muszę odrabiać żadnej pracy domowej (pyt. 2); ▪ nauczyciel nie zadaje trudnych pytań (pyt. 4); ▪ wszystkie zadania i przerabiane tematy są łatwe (pyt. 7); ▪ nie muszę dawać z siebie zbyt wiele w czasie lekcji (pyt. 9); ▪ nie muszę rozwiązywać żadnych testów (pyt. 13).

* Numer pytania w kwestionariuszu

Źródło: opracowanie własne.

Metodami statystycznymi posłużono się także w analizie zebranego materiału

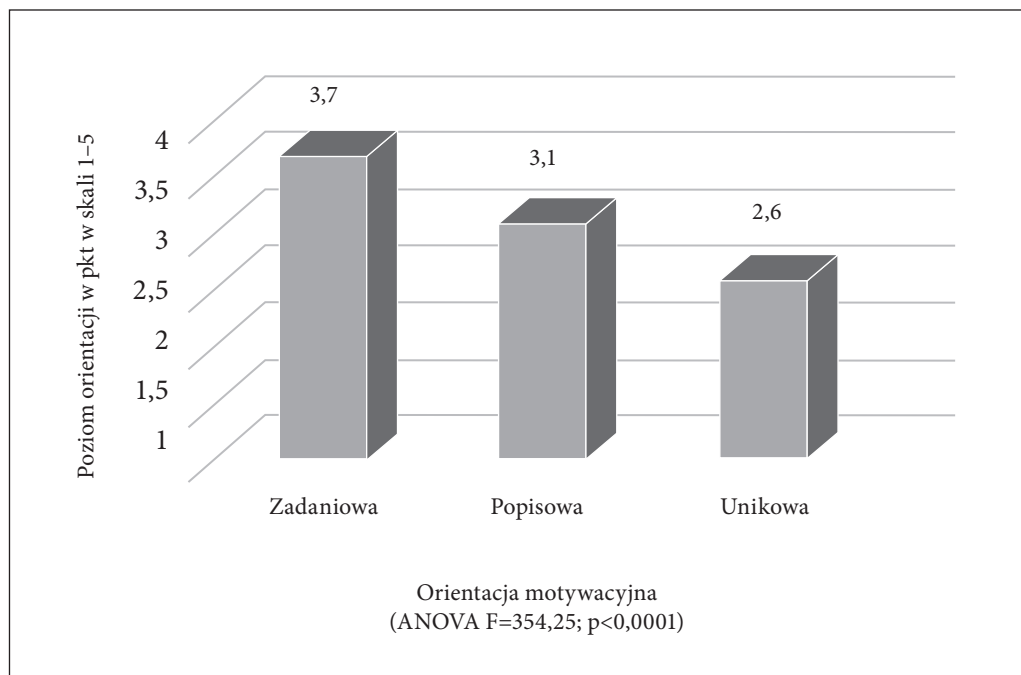
badawczego. Dane, które poddano analizie statystycznej dotyczyły cech ilościowych

(mierzalnych) – poziomu orientacji zadaniowej, popisowej i unikowej. Przyjmowały one dowolne wartości z określonego skończonego przedziału liczbowego [1–5]. Dwie próby niezależne porównywano testem t-Studenta – porównanie średnich poziomów orientacji celów dziewcząt i chłopców. Dla więcej niż dwóch prób niezależnych zastosowano metodę jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) weryfikowanej jednowymiarowym testem F. Uczyniono tak w przypadku porównania średnich poziomów orientacji zadaniowej, popisowej i unikowej. W przypadku, gdy analiza wariancji wykazała istotne różnice między porównywanymi średnimi wykonano test post hoc Tukeya. Hipotezy statystyczne weryfikowano na poziomie istotności $\alpha=0,05$.

Analiza wyników badań

W badanej grupie poziom poszczególnych orientacji celów był odmienny

(ANOVA $F=354,25$; $p<0,0001$). Najwyższy wynik osiągnęła orientacja zadaniowa (3,74 pkt w skali 1–5), następnie popisowa (3,11 pkt) i unikowa (2,6 pkt). Różnice wystąpiły pomiędzy poziomami wszystkich trzech orientacji (Tabela 5). Wysoka orientacja zadaniowa w badanej grupie nie oznacza, że wszyscy uczniowie byli zorientowani na cele uczenia się. Wynik ten mówi jedynie, że większość z nich cechował wysoki poziom tej orientacji. Część maturzystów mogła jednak przejawiać jednocześnie wysoki poziom orientacji popisowej. Oznacza to, że uczniowie, podejmując się wykonania zadania, kierują się przede wszystkim chęcią rozwijania własnych zdolności i umiejętności (cele zadaniowe) lub pozytywnym zaprezentowaniem swoich kompetencji i osiągnięciem lepszych wyników niż rówieśnicy (cele popisowe). Znacznie mniej osób przejawia cechy amotywacyjne, o czym świadczy niski poziom ich orientacji unikowej (Rysunek 1.).



Rysunek 1. Poziom orientacji motywacyjnych uczniów w badanej próbie (pkt).

Tabela 5

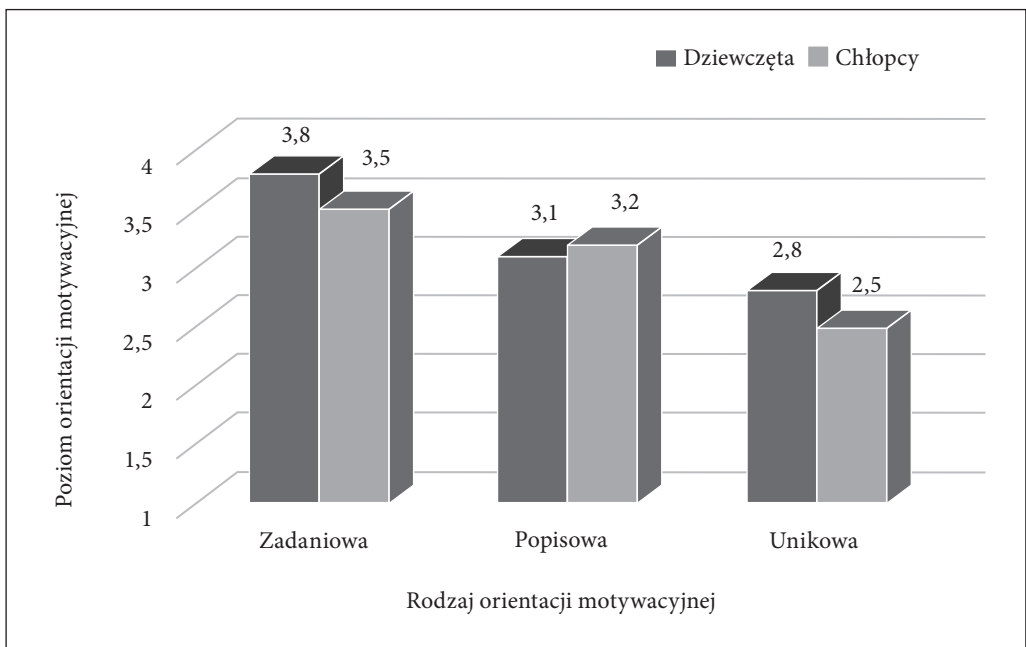
Prawdopodobieństwa testowe (p) testu post hoc Tukeya wykonanego w celu porównania średnich poziomów orientacji motywacyjnych

Zmienna	Orientacja zadaniowa (3,74)	Orientacja popisowa (3,12)	Orientacja unikowa (2,6)
	p	p	p
Orientacja zadaniowa	—	<0,0001	<0,0001
Orientacja popisowa	<0,0001	—	<0,0001
Orientacja unikowa	<0,0001	<0,0001	—

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników badań.

Poszczególne orientacje kształtowały się jednak odmiennie w zależności od płci (Rysunek 2.). Dziewczeta przejawiały wyższą orientację zadaniową (3,8 pkt) niż chłopcy (3,5 pkt); (test t-Studenta $p=0,000$). Różnili się oni także pod względem orientacji

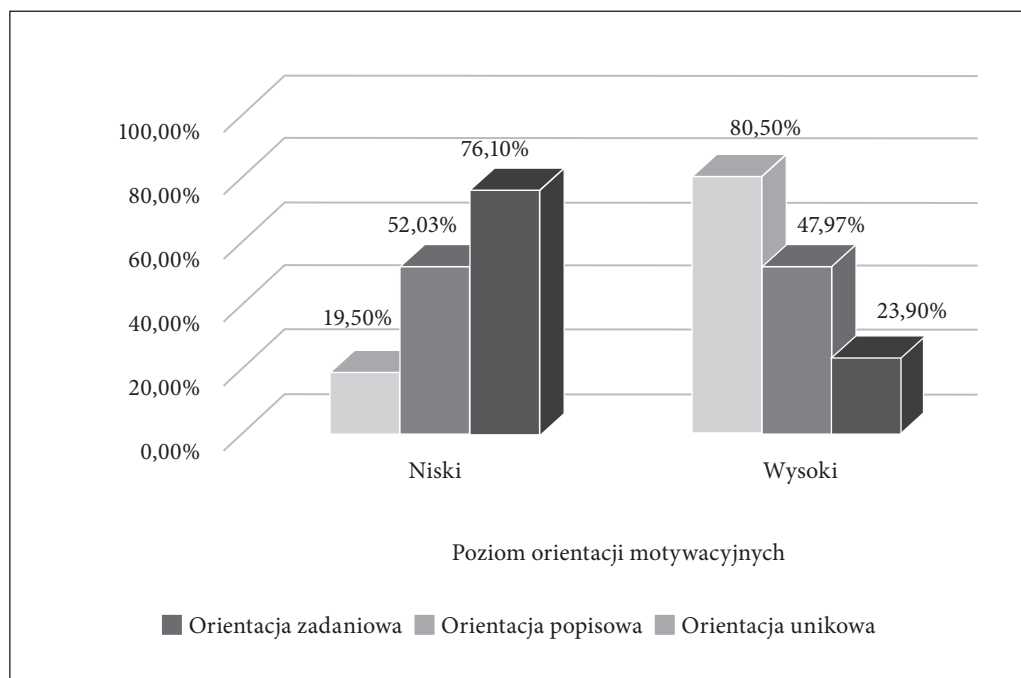
unikowej (test t-Studenta $p=0,000$), która u chłopców była wyższa (2,8 pkt) niż u dziewcząt (2,5 pkt). W obrębie orientacji popisowej u dziewcząt (3,1 pkt) i chłopców (3,2 pkt) nie zauważono istotnych różnic (test t-Studenta $p=0,352$).



Rysunek 2. Poziom orientacji motywacyjnych dziewcząt i chłopców (pkt).

Rozważania nad orientacją motywacyjną powinny koncentrować się przede wszystkim na uczniu i na przejawianym przez niego wzorcu motywacyjnym. Najbardziej pożądana jest sytuacja, gdy w procesie nauczania-uczenia się dana osoba będzie wykazywać ukierunkowanie na cele uczenia się. W badanej grupie przejawiało je 80,5% uczniów. Wysoka orientacja popisowa cechowała natomiast blisko połowę wszystkich badanych (47,97%). Mniej osób (23,9%) wykazywało skłonność do unikania aktywności szkolnej (Rysunek 3.). Przyjmowane przez nie cele

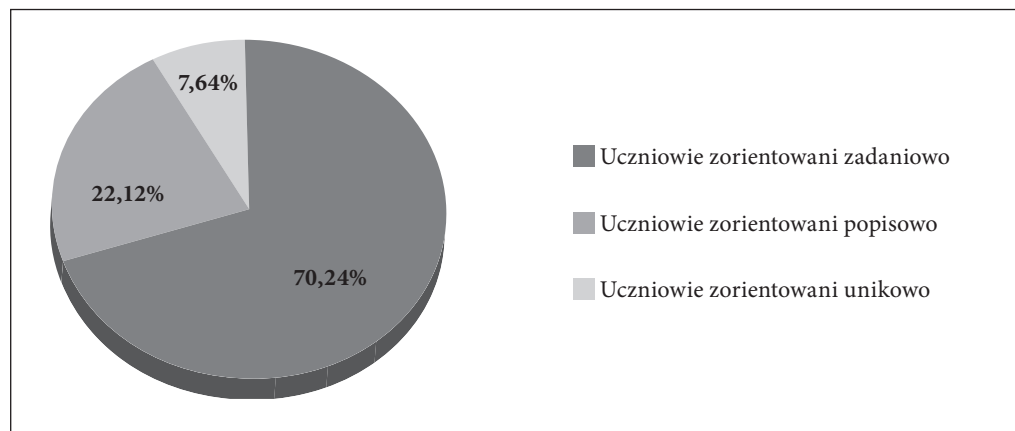
koncentrują się na minimalizowaniu wysiłku poznawczego i jak najmniejszym zaangażowaniu w proces kształcenia, a w konsekwencji przyczyniają się do niskiego poziomu motywacji do nauki. Zaznaczyć należy, iż uczniowie mogą jednocześnie prezentować wysoki poziom dwóch orientacji – zadaniowej i popisowej lub popisowej i unikowej, przy czym pierwszy wariant oznacza, że będą oni skoncentrowani na osiągnięciu sukcesu, podczas gdy w drugim przypadku towarzyszyć im będzie przede wszystkim chęć uniknięcia porażki (Archer i Scevak, 1998).



Rysunek 3. Uczniowie o wysokim i niskim poziomie poszczególnych orientacji celów (w procentach).

Podczas oceniania poziomu orientacji motywacyjnych licealistów, wyodrębniono także grupę uczniów, u których jedna z orientacji była nie tylko wysoka, ale także przewyższała pozostałe. Można mówić o tych osobach, iż są zorientowane zadaniowo, popisowo lub unikowo. Zaobserwowano bardzo korzystne tendencje, bowiem większość uczniów wykazała

najbardziej optymalną orientację zadaniową (70,24%; N=432), o wiele mniej było osób zorientowanych popisowo (22,12%; N=136), a najmniej unikowo (7,64%; N=47) (Rysunek 4.). Tę ostatnią, najmniejszą grupę stanowi młodzież, która uczy się jedynie pod przymusem. Taki rodzaj zachowania amotywacyjnego określa się mianem szkolnej alienacji.



Rysunek 4. Uczniowie o orientacji zadaniowej, popisowej i unikowej (w procentach).

Diagnoza orientacji motywacyjnej uczniów dowodzi, iż badani maturzyści wykazują korzystne wzorce motywacyjne. W szkole kierują się przede wszystkim celami zadaniowymi, rozwojowymi, które warunkują najbardziej optymalną motywację – do uczenia się. Co drugi uczeń wykazuje wysoką orientacją popisową, co oznacza, iż ważna jest dla nich także społeczna prezentacja; koncentrują się oni przede wszystkim na samym wykonaniu zadania i efektach swojej pracy. W takim przypadku motywacja do nauki może być silna, szczególnie z jednoczesnym wysokim poziomem orientacji zadaniowej, ale jest ukierunkowana przede wszystkim na zdobycie pozytywnych ocen. Znalazło się także 47 osób zorientowanych unikowo, czyli dwie średniej wielkości klasy szkolne skupiające uczniów całkowicie niezainteresowanych uczeniem się, traktujących szkołę i naukę jako przykry obowiązek i usiłujących jedynie przebrnąć przez kolejne etapy edukacji. Osoby te stanowią szczególne wyzwanie dla nauczycieli.

Osoby przejawiające wyższą orientację zadaniową wykazywały jednocześnie niższy poziom orientacji unikowej. Na podstawie badań własnych stwierdzono, że orientacje te są ze sobą ujemnie skorelowane ($r=-0,19$;

$p=0,000$) (Tabela 6.). U chłopców korelacja ta była silniejsza ($r=-0,28$; $p=0,000$). Kształtowanie orientacji na uczenie się sprzyja więc jednocześnie eliminowaniu tendencji amotywacyjnych. Wysokiej orientacji popisowej może bowiem towarzyszyć wysoka orientacja zadaniowa ($r=0,23$; $p=0,000$) lub unikowa ($r=0,22$; $p=0,000$).

O korzystnym wzorcu motywacyjnym możemy mówić tylko w pierwszym przypadku, kiedy cele uczenia się skorelowane są pozytywnie z celami popisowymi. W takiej sytuacji uczeń wykazuje tendencję do osiągnięcia sukcesu, którym może być rozwinięcie własnych umiejętności lub pozytywne zaprezentowanie swoich kompetencji. Drugi przypadek, kiedy wraz ze wzrostem zachowań unikowych zwiększa się jednocześnie orientacja popisowa, jest najbardziej niekorzystnym rodzajem motywacji. Tacy uczniowie są bowiem przede wszystkim skoncentrowani na możliwie jak najmniejszym wysiłku poznawczym i uniknięciu porażki w procesie kształcenia.

Analiza związków pomiędzy poszczególnymi orientacjami wskazuje na istnienie dwóch ważnych zależności: orientacja zadaniowa sprzyja obniżaniu poziomu orientacji unikowej, podczas gdy orientacja popisowa przyczynia się do jej wzrostu.

Tabela 6

Korelacje (r) pomiędzy poszczególnymi orientacjami motywacyjnymi uczniów

Orientacja motywacyjna	Orientacja zadaniowa	Orientacja popisowa	Orientacja unikowa
	Ogółem		
Zadaniowa	—	0,23 ¹	-0,19 ¹
Popisowa	0,23 ¹	—	0,22 ¹
Unikowa	-0,19 ¹	0,22 ¹	—
Dziewczęta			
Zadaniowa	—	0,26 ¹	-0,10 ²
Popisowa	0,26 ¹	—	0,21 ¹
Unikowa	-0,10 ²	0,21 ¹	—
Chłopcy			
Zadaniowa	—	0,21 ²	-0,29 ¹
Popisowa	0,21 ²	—	0,23 ²
Unikowa	-0,29 ¹	0,23 ²	—

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników badań.

1 $p < 0,001$; 2 $p < 0,005$

Powyższy wniosek ma istotne znaczenie dla praktyki pedagogicznej. Implikuje bowiem, że stwarzanie w procesie dydaktycznym warunków kształtujących orientację na cele uczenia się wpływa jednocześnie na eliminowanie zachowań amotywacyjnych uczniów, podczas gdy klimat motywacyjny sprzyjający orientacji popisowej wzmacnia te tendencje. W świetle omawianej teorii (Ames, 1992; Archer i Scevak, 1998; Brophy, 2002; Linnenbrink i Pintrich, 2002; Nicholls, 1989) w praktyce pedagogicznej istotne jest przede wszystkim stwarzanie warunków do rozwoju orientacji zadaniowej poprzez:

- wyeliminowanie elementów rywalizacyjnych z procesu kształcenia,
- uczenie się we współpracy,
- przesunięcie akcentu z samego wykonania zadania na jego zrozumienie i samodzielne poszukiwanie rozwiązań,

- skłanianie uczniów do samorozwoju poprzez wprowadzenie zmodyfikowanego systemu oceniania, pozwalającego na doskonalenie własnych osiągnięć oraz wyznaczanie celów przez uczniów i nauczycieli,
- rozbudzanie zainteresowań poznawczych uczniów poprzez wzrost atrakcyjności zajęć lekcyjnych,
- uaktywnienie uczniów w procesie kształcenia poprzez stwarzanie okazji do samodzielnego konstruowania wiedzy, formułowania problemów i kreatywnego poszukiwania rozwiązań,
- ustawiczne wskazywanie na wartość uczenia się,
- stawianie wysokich wymagań dydaktycznych z jednoczesną otwartą i pomocną postawą nauczycieli pozbawioną dystansu i surowości.

Dyskusja i wnioski

W warunkach polskiej szkoły potwierdzone zostały główne założenia teorii Johna Nichollsa, mówiące o korzystnym wpływie orientacji zadaniowej i ujemnym jej skorelowaniu z zachowaniami amotywacyjnymi oraz pozytywnej korelacji między orientacją popisową a unikową. Zależności takie zaobserwowano także we wcześniejszych badaniach (Ames, 1992; Nicholls 1989). U dziewcząt potwierdziła się także inklinacja do przejawiania korzystniejszych wzorców motywacyjnych. Zaobserwowane tendencje są zbieżne z wcześniejszymi badaniami nad orientacją motywacyjną, które wskazały zależność pomiędzy płcią a rodzajem przyjmowanych celów w sytuacjach zadaniowych (Thorkildsen i Nicholls, 1998). Chłopcy częściej wykazują skłonność do unikania zaangażowania w zadanie, podczas gdy dziewczęta są gotowe do większej wytrwałości, koncentracji na rozwijaniu swoich umiejętności oraz zaangażowania się w zdobywanie wiedzy i rozwijanie swoich umiejętności. Obierane przez nie cele zadaniowe warunkują optymalną motywację wynikającą z wewnętrznej potrzeby podnoszenia własnych kompetencji, niezależnie od tego, czy przyswajane treści są dla nich atrakcyjne czy nie.

Diagnoza orientacji motywacyjnej maturzystów wykazała, iż są oni skierowani w stronę najbardziej optymalnej orientacji celów – zadaniowej, zaś tendencje do amotywacyjnego zachowania okazały się znacznie słabsze. Taki stan rzeczy, a zwłaszcza wysoki poziom orientacji zadaniowej, który cechuje większość badanych, wywiera korzystny wpływ na ich aktywność poznawczą. Dotyczy to stopnia zaangażowania w wypełnianie zadań szkolnych, wytrwałości oraz rodzaju wykorzystywanych strategii poznawczych (Covington, 2000). Mamy więc do czynienia przede wszystkim

z uczniami skoncentrowanymi na własnym rozwoju, dążącymi do podniesienia swoich kompetencji, dla których najważniejszy jest indywidualny postęp. Zbliżone tendencje wskazuje Turska (2006); z jej badań wynika, iż licealiści w mniejszym stopniu niż uczniowie gimnazjum skoncentrowani są na celach wykonania. Bardziej znaczące jest dla nich nie tyle uzyskanie dobrej oceny, ile raczej bycie dobrym w danej dziedzinie. Nie dotyczy to rzecz jasna wszystkich licealistów, ale ich wzorce motywacyjne okazały się lepsze niż prezentowane przez gimnazjalistów skupionych głównie na sprostaniu celom wykonania.

Badani maturzyści wykazali także wysoki poziom orientacji popisowej, która jest mniej korzystna dla procesu uczenia się niż orientacja zadaniowa. Sytuacja, w której uczniowie większość swoich starań ukierunkowują na zaprezentowanie siebie w korzystnym świetle i podporządkowują temu celowi zdobywanie wiedzy, nie jest zgodna z misją pedagogiczną szkoły. Alternatywą jest rozwijanie orientacji skierowanej na przyjmowanie celów uczenia się (Mietzel, 2002). Sprzyja temu tworzenie autentycznych sytuacji zadaniowych w szkole. Z wcześniejszych badań wynika, że orientacja zadaniowa niweluje częstokroć negatywne skutki, jakie wiążą się z przyjmowaniem celów unikowych i popisowych (Linnenbrink i Pintrich, 2002).

Pozytywne jest to, że jedynie niewielka część badanych maturzystów odznacza się dążeniem do unikania wysiłku poznawczego, nie jest zainteresowana uczeniem się i zdobywaniem wiedzy, a naukę traktuje jako przykry obowiązek. U takich uczniów poziom orientacji unikowej przewyższał wyraźnie pozostałe rodzaje orientacji celów.

Taka diagnoza orientacji motywacyjnej wskazuje na obecność zarówno silnych, jak i słabych ogniw procesu kształcenia. Szczególnego znaczenia nabiera ona

w przypadku pojedynczych klas, gdyż stanowi dla nauczyciela-wychowawcy ważną informację dotyczącą kierunku dalszych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Tam, gdzie obserwuje się np. wysoki poziom orientacji popisowej konieczne jest przede wszystkim wyeliminowanie zachowań rywalizacyjnych i rozwijanie uczenia się we współpracy. W przypadku uczniów biernych priorytetem staje się ich uaktywnienie w procesie dydaktycznym. Stwarzanie im warunków do rozwijania optymalnej orientacji celów wpływa znacząco na ich motywację i jakość zaangażowania w proces kształcenia. W zależności od rodzaju przyjmowanych celów przejawiają bowiem odrębne wzorce zachowania w sytuacjach dydaktycznych – od wewnętrznego zaangażowania w zdobywanie wiadomości oraz rozwijania umiejętności i kompetencji po unikanie jakiegokolwiek wysiłku poznawczego, czyli brak aktywności podczas zajęć lekcyjnych oraz lekceważenie poleceń nauczyciela. Działania polegające na kreowaniu właściwego środowiska dydaktycznego powinny być poprzedzone rozpoznaniem sytuacji w klasie. Jest to bardzo istotne do tego, aby następnie projektować i wdrażać takie oddziaływania wychowawcze i dydaktyczne, które albo zmodyfikują dotychczasowe wzorce motywacyjne uczniów, albo zmierzać będą do ich podtrzymania. Ma to doniosłe znaczenie dla praktyki pedagogicznej, gdyż środowisko szkoły i klasy ma silny wpływ na kształtowanie orientacji motywacyjnej uczniów. Diagnoza taka jest zatem punktem wyjścia do dalszych przedsięwzięć zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. W następnej kolejności konieczne jest intencjonalne wprowadzenie zasad wywodzących się z teorii Nichollsa po to, aby zmodyfikować niewłaściwe wzorce motywacyjne uczniów. To zaś stworzy fundament do empirycznych dociekań na następujący temat: w jakim stopniu formowanie środowiska

dydaktycznego w myśl założeń teorii osiągnięcia–cel wpływa na zmianę orientacji motywacyjnej uczniów. Istnieje konieczność dalszych badań w tym względzie, zwłaszcza zmierzających do szerszego rozpoznania szkolnych zachowań uczniów prezentujących odmienne orientacje celów. Szczególnie ważne jest zaś zweryfikowanie orientacji unikowej oraz jej uwarunkowań, gdyż nadal pozostaje najmniej zbadana.

Literatura

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Archer, J. i Scevak, J. (1998). Enhancing Student Motivation to Learn. Achievement Goals in University Classrooms. *Educational Psychology*, 18(2), 205–223.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- Elliot, A. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychology*, 34(3), 169–189.
- Elliot, A. i Trash, T. (2001). Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139–156.
- Dweck, C. (1992). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Graham, S. (1999). Implicit Theories as Conceptualized by An Attribution Researcher. *Psychological Inquiry* 6(4), 294–297.
- Jagacinski, C. i Strickland, O. (2000). Task and Ego Orientation. The Role of Goal Orientations in Anticipated Affective Reactions to Achievement Outcomes. *Learning & Individual Differences*, 12(2), 189–208.
- Jagacinski, C., Madden, J. i Reider, M. (2001). The Impact of Situational and Dispositional Achievement Goals on Performance. *Human Performance*, 14, 321–337.
- Linnenbrink, E. A. i Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313–327.
- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: GWP.

- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nolen, S. (1988) Reasons for Studying: Motivational Orientations and Study Strategies. *Cognitions and Instructions*, 5, 269–287.
- Pajares, F. (2001). Toward a Positive Psychology of Academic Motivation. *Journal of Educational Research*, 95(1), 27–35.
- Thorkildsen, T. i Nicholls, J. G. (1998). Fifth Graders' Achievement Orientations and Beliefs: Individual and Classroom Differences. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 179–201.
- Turska, D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. i Piñeiro, I. (2010). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 71–87.
- Wolters, C. A., Rosenthal, H. (2000). The Relation Between Students' Motivational Beliefs and Their Use of Motivational Regulation Strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801–820.

Pupils' motivational orientation – verification of John Nicholls' theory under Polish educational conditions

The article focuses on the characteristics of the motivational orientation of pupils, both theoretical and empirical. It is an attempt to verify John Nicholls's theory under Polish educational conditions. The aim of the research was to identify the motivational orientation of pupils – their task, ego and avoidance orientations, i. e. the goals that pupils pursue when undertaking school tasks. The study covered 615 upper secondary school graduates from 6 general upper secondary schools in the Silesian region. John Nicholls' self-adapted Motivational Orientation Scale was used, whose individual subscales are characterized by a high degree of reliability. The results of the research showed that young people in their learning process are guided primarily by task goals, to a large extent also by performance goals, while the smallest number of upper secondary school graduates showed avoidance tendencies. This means that most upper secondary school graduates, especially girls, exhibit the most positive motivational patterns.

KEYWORDS: educational psychology, motivational orientation, motivation to learn, Achievement Goal Theory, task orientation, ego orientation, avoidance orientation.

Wykorzystanie teorii obciążenia poznawczego w projektowaniu multimedialnych materiałów edukacyjnych

MAŁGORZATA CIESIELSKA

Wydział Prawa i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Humanistyczno Społeczny SWPS*

REMIGIUSZ SZCZEPANOWSKI

Instytut Psychologii, Dolnośląska Szkoła Wyższa**

W artykule omówiono współczesne teorie obciążenia poznawczego, które, odwołując się do koncepcji ograniczonych zasobów poznawczych człowieka, stają się źródłem praktycznych wskazówek efektywnego projektowania materiałów edukacyjnych. W szczególności omówiono teorię obciążenia poznawczego oraz teorię uczenia się multimedialnego. W oparciu o założenia obydwu teorii przedstawiono zasady i rekomendacje projektowania materiałów edukacyjnych, jak również dokonano przeglądu badań empirycznych, prowadzonych w tym zakresie. W artykule skupiono się ponadto na analizie treści multimedialnych materiałów edukacyjnych, w tym przykładowych e-podręczników, których formy prezentacji mogą prowadzić do niekorzystnych efektów obciążenia poznawczego.

SŁOWA KLUCZOWE: obciążenie poznawcze, pamięć robocza, schematy poznawcze, teoria multimedialnego uczenia się, teoria obciążenia poznawczego.

Wprowadzenie – kontekst edukacyjny

Współcześnie dzięki intensywnemu rozwojowi nowych technologii powszechne staje się uczenie on-line z wykorzystaniem wszelkiego rodzaju materiałów interaktywnych i multimedialnych. Począwszy od 2002 r. odsetek szkoleń prowadzonych za pośrednictwem e-learningu

wzrósł z poziomu 11 do 39% (Raport Amerykańskiego Towarzystwa Rozwoju Talentów ATD, 2014). Co więcej, zauważa się, że w ciągu prawie dziesięciu lat procent firm oferujących e-learning w programach rozwoju zawodowego wzrósł z poziomu 4 do 77% (stan na 2014 r.; Berger, 2014). Ten dynamiczny rozwój technologii interaktywnych i multimedialnych przyczynia się do bogactwa form i powstawania szeregu inicjatyw edukacyjnych¹. W większości

*E-mail: m.ciesielska@swps.edu.pl

**E-mail: remigiusz.szczepanowski@dsw.edu.pl

¹ Wśród inicjatyw edukacyjnych można znaleźć m.in. portale wspomagające uczniów i nauczycieli, będące

elektronicznych materiałów edukacyjnych wykorzystuje się atrakcyjne sposoby prezentacji i formy zaangażowania użytkowników, m.in. poprzez obraz, narrację, animację, różne postaci interaktywności czy też rzeczywistość wirtualną. Wykorzystanie nowych technologii i zasobów cyfrowych staje także codziennością w polskich szkołach, m.in. dzięki rządowemu programowi „Cyfrowa szkoła”, który jest realizowany od 2012 r. (www.men.gov.pl). W jego ramach w roku szkolnym 2015/2016 udostępniono za pomocą platformy internetowej darmowe e-podręczniki, które obejmują wszystkie etapy kształcenia ogólnego (podręczniki dostosowane są do programu przed reformą edukacji z 2017 r.). Takie podręczniki stanowią bardzo urozmaicony materiał edukacyjny, zawierający m.in. ilustracje, efekty dźwiękowe, narracje, animacje, treści audio-wizualne oraz możliwość interakcji z użytkownikiem.

Jednakże bogactwo treści materiałów multimedialnych sprawia, że mimo interesujących i nowoczesnych sposobów ich prezentacji pojawiająca się nadmiarowość faktycznie może pogarszać efektywność uczenia się. Ryzyko zakłócenia procesu uczenia się dotyczy przede wszystkim najmłodszych uczniów, którzy szczególnie nie radzą sobie z nadmiarowymi treściami w materiałach edukacyjnych. W niniejszym artykule przedstawiamy założenia kognitywnych teorii uczenia się, w ramach

których proponuje się projektantom reguły, jakimi należy się kierować, aby materiały edukacyjne efektywnie wspierały procesy uczenia się. Zostaną omówione także przykłady badań empirycznych pokazujących skuteczność tych reguł i zasad postulowanych w omawianych teoriach. Zaprezentujemy również sugestie i zalecenia, jak skutecznie prezentować treści edukacyjne w e-podręcznikach, żeby spełnione zostały założenia kognitywnych teorii uczenia się.

Poznawcze teorie uczenia się a ograniczenia przetwarzania informacji przez człowieka

Problematyka dostępności oraz ograniczeń zasobów poznawczych w procesach uczenia się stanowi jeden z ważniejszych obszarów badawczych psychologii oraz pedagogiki (Nosal, 1990). Na przykład w latach 50. ubiegłego wieku Miller (1955) wykazał eksperymentalnie, że ludzi cechuje ograniczona zdolność zapamiętywania informacji, gdyż w pamięci krótkotrwałej można jednocześnie przechowywać 7 ± 2 elementy. W latach 70. XX w. badacze zaczęli wskazywać, że utrudnienia uczenia się mogą wynikać z ograniczonych zasobów uwagi. Jednym z pierwszych był Daniel Kahneman, laureat Nagrody Nobla, który w swoich doniosłych pracach dowodził, że ludzie dysponują ograniczoną pulą zasobów uwagi (Kahneman, 1973). Kolejnymi znaczącymi koncepcjami, opisującymi ograniczenia procesów uczenia się, uwzględniającymi również udział technologii multimedialnych w tych procesach są teoria multimedialnego uczenia się opracowana przez R. E. Mayera (Mayer i Moreno, 1998) oraz teoria obciążenia poznawczego Swellera (1988).

Teoria obciążenia poznawczego

W teorii obciążenia poznawczego (ang. *cognitive load theory*) zaproponowanej przez

bazą wiedzy i materiałów, np. www.muzykotekaskzolkna.pl, www.filmotekaskzolkna.pl czy platformy e-learningowe wspierające ucznia lub studenta w indywidualnej nauce. Przykładem może być popularna na świecie platforma edukacyjna dla dzieci w wieku od 3 do 8 lat ABC Mouse (www.abcmouse.com). Pojawiają się także inicjatywy edukacyjne w mediach społecznych, np. *Khan Academy* (www.pl.khanacademy.org), w których tematy szkolne omawiane są za pomocą wykładów i prostych animacji umieszczanych na kanale Youtube, a dla zarejestrowanych użytkowników istnieje możliwość zapisywania postępów, sprawdzania wiedzy lub pracy w wirtualnej klasie. Popularne są także specjalistyczne serwisy wspierające uczenie się, takie jak Lynda.com (www.lynda.com).

Swellera i współpracowników (Sweller, van Merriënboer i Paas, 1998) zakłada się, że właściwości pamięci roboczej przyczyniają się do ograniczenia procesów uczenia się, powodując powstawanie tzw. obciążenia poznawczego. Teoria ta głosi, że obciążenie jest rezultatem skończonej pojemności pamięci roboczej – por. kryterium Millera, tj. 7 ± 2 elementy (Nosal, 1990). Ponadto w teorii tej zakłada się, że obciążenie poznawcze wynika z faktu, że w pamięci roboczej możemy równocześnie operować tylko na od 2 do 4 elementach (np. wykonywać operacje porównania ze sobą elementów). Trzeci czynnik powodujący obciążenie poznawcze wynika ze skończonego czasu przechowywania informacji w pamięci roboczej – informacje utrzymują się w tej pamięci tylko przez około 20 s (van Merriënboer i Sweller, 2005). Zgodnie z teorią obciążenia poznawczego przewiduje się, że efektywność uczenia się będzie zależeć od interakcji między pamięcią roboczą i pamięcią długotrwałą. W teorii przyjmuje się, że ograniczenia przetwarzania dotyczą przede wszystkim uczenia się nowych informacji, które nie są jeszcze ujęte w schematy poznawcze. Dlatego kluczowe dla zmniejszenia obciążenia pamięci roboczej jest organizowanie wiedzy w postaci schematów poznawczych wydobywanych z pamięci długotrwałej (van Merriënboer i Sweller, 2005).

Istotnym pojęciem w tej teorii, opisującym powstawanie obciążenia poznawczego, jest tzw. ładunek poznawczy. Autorzy tej koncepcji wymieniają trzy rodzaje ładunków: (1) ładunek nieodłączny (ang. *intrinsic load*), który opisuje obciążenie poznawcze o charakterze wewnętrznym (ang. *intrinsic cognitive load*). Wynika on z rodzaju i struktury wykonywanego zadania oraz doświadczeń uczącego się z podobnymi zadaniami wykonanymi wcześniej. Dlatego, w tym przypadku, ograniczenia uczenia się nie daje się usunąć wyłącznie przez zmianę instrukcji zadania. Aby zmniejszyć

obciążenie wewnętrzne, należy zmodyfikować lub zmienić zadanie (np. uprościć jego strukturę) lub też odpowiednio kierować procesem uczenia się (np. dostarczyć odpowiedzi przed wykonaniem zadania lub też podzielić materiał na części); (2) ładunek dodatkowy (ang. *extraneous load*), który opisuje powstawanie obciążenia o charakterze zewnętrznym (ang. *extraneous cognitive load*). Ładunek ten dotyczy obciążania systemu poznawczego, które wynika ze sposobu prezentacji i organizacji materiału edukacyjnego; (3) ładunek właściwy (ang. *germane load*) odnosi się do obciążania części zasobów pamięci roboczej, które wynika z konieczności poznawczej obróbki materiału edukacyjnego. Przykładowo, ładunek ten opisuje, jaka część zasobów pamięci roboczej będzie przeznaczana na konstruowanie schematów poznawczych (Merriënboer i Sweller, 2010).

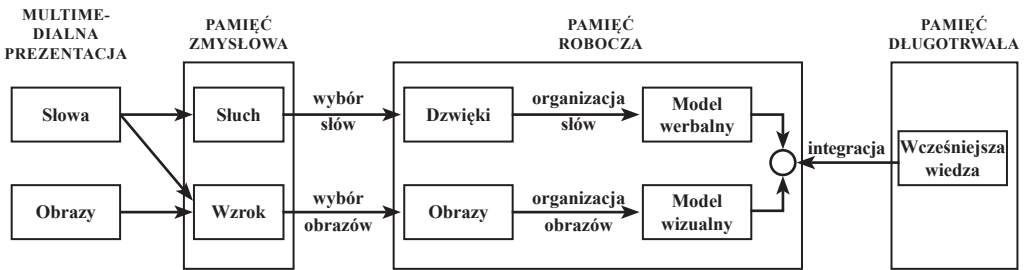
Kognitywna teoria multimedialnego uczenia się

Drugą koncepcją koncentrującą się na optymalizacji procesów uczenia się poprzez zmniejszenie obciążenia poznawczego jest kognitywna teoria multimedialnego uczenia się (ang. *Cognitive Theory of Multimedia Learning*) (Mayer i Moreno, 1998). Kluczowe w tej teorii jest pojęcie multimedialnego uczenia się z wykorzystaniem materiału słownego i obrazowego². Koncepcja ta opiera się na następujących założeniach: (1) kanały przetwarzania materiału werbalnego i wizualnego są niezależne; (2) ograniczenia przetwarzania informacji występują w każdym z kanałów; (3) uczenie się wymaga wykorzystania zasobów obydwu kanałów. Na Rysunku 1. przedstawiono diagram opisujący organizację struktur pozna-

² Słowa mogą być w formie wizualnej (np. tekst drukowany lub tekst na ekranie) lub w formie narracji; obrazy mogą być statyczne np. rysunki, wykresy, zdjęcia, lub ruchome np. animacje czy wideo.

wczyh zaangażowanych w uczenie się materiału multimedialnego w postaci słów i obrazów. Przebieg uczenia się opisuje się tutaj jako sekwencję czynności poznawczych przebiegających niezależnie w kanałach werbalnym i wizualnym. Oddzielne bloki na Rysunku 1. oznaczają następujące po sobie etapy przetwarzania informacji: (1) fizyczny odbiór reprezentacji słów oraz obrazów; (2) przetwarzanie reprezentacji w pamięci sensorycznej; (3) obróbkę reprezentacji w pamięci roboczej oraz (4) obróbkę nowych informacji w pamięci długotrwałej. Zatem zgodnie z kognitywną teorią multimedialnego uczenia się przetwarzanie informacji

odbywa się etapami. Na diagramie (Rysunek 1.) etapy przetwarzania związane są z następującymi czynnościami poznawczymi: (1) selekcja przetwarzanych informacji („wybór słów” lub „wybór obrazów”) w zależności od tego, czy uwaga jest kierowana na wrażenia słuchowe lub wrażenia wzrokowe; (2) konstruowanie spójnej reprezentacji poznawczej, werbalnej lub wizualnej („organizacja słów” lub „organizowanie obrazów”); (3) integrowanie nowej wiedzy w pamięci długotrwałej, uwzględniające przetworzony materiał werbalny i wizualny oraz wcześniej posiadaną wiedzę uczącego się (Mayer i Moreno, 2003).



Rysunek 1. Organizacja przetwarzania informacji według kognitywnej teorii multimedialnego uczenia się. Kierunek przetwarzania informacji oznaczony jest strzałkami. Górna część diagramu opisuje przetwarzanie materiału werbalnego. Przebieg przetwarzania materiału wzrokowego opisuje dolna część diagramu. Źródło: opracowanie własne na podstawie schematu z artykułu Mayer i Moreno (2003), s. 44.

W teorii multimedialnego uczenia się przyjmuje się, że na poziomie sensorycznym człowiek ma praktycznie nieograniczoną zdolność odbioru napływających informacji w postaci materiału słownego i obrazowego. Ma również nieograniczoną możliwość przechowywania wiedzy w pamięci długoterminowej. Ograniczenia przetwarzania dotyczą zatem przechowywania informacji w pamięci roboczej oraz możliwości mentalnego operowania informacjami. Dlatego zalecenia teorii dotyczące zwiększenia efektywności uczenia się koncentrują się głównie na próbach angażowania kanałów wzrokowego i słuchowego w uczenie się w sposób komplementarny

przy wykorzystaniu dostępnych zasobów pamięci roboczej.

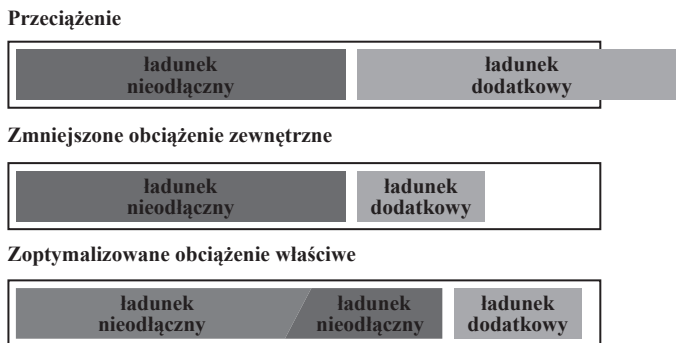
Optymalizacja procesów uczenia się według teorii obciążenia poznawczego

Zgodnie z teorią obciążenia poznawczego (Sweller, 1988) zadania powinny być projektowane w taki sposób, aby obciążenie zewnętrzne minimalizować, obciążenie właściwe maksymalizować, natomiast obciążenie wewnętrzne należy optymalizować (Russo i Hopkins, 2017). Dlatego jeśli obciążenie zewnętrzne jest za duże, a obciążenie właściwe zbyt małe, uczenie się staje się nieefektywne. Na przykład gdy instrukcja

jest sformułowana przy użyciu skomplikowanego żargonu technicznego (ładunek dodatkowy zbyt duży), uczący się, w celu jej zrozumienia, będzie korzystać ze słownika, aby poznać użyte terminy i pojęcia, angażując dodatkowo pamięć roboczą, przez co mniej zasobów zostaje dostępnych na uczenie się (ładunek nieodłączny zbyt mały). Dlatego w celu optymalizowania uczenia się, należy także dostosować ładunek nieodłączny do właściwego poziomu, biorąc pod uwagę interakcję między trudnością zadania a posiadaną w danym zakresie wiedzą przez uczącego się (Sweller, 2010).

Zgodnie z teorią efektywność uczenia się w dużej mierze zależy od relacji między ładunkiem nieodłącznym i dodatkowym (patrz Rysunek 2.). Ponieważ ładunki mają charakter addytywny, ich sumowanie się może powodować przekroczenie zasobów pamięci roboczej, co w rezultacie prowadzi

do przeciążenia poznawczego. Obciążenie zewnętrzne wywołane ładunkiem dodatkowym można obniżyć poprzez odpowiednią modyfikację procedury instruktażowej – wówczas część zasobów pamięci roboczej może zostać uwolniona w celu przetworzenia ładunku nieodłącznego (van Merriënboer i Sweller, 2010). Przykładowo, gdy w zadaniu mamy dużo nowych informacji, a instrukcja zadania jest niejasna, może dojść do przeciążenia i uczący się nie będzie w stanie przyswoić nowych informacji. Jednakże, jak pokazują badania empiryczne, przy stosunkowo nieskomplikowanych zadaniach, cechujących się małym obciążeniem wewnętrznym, nawet gdy materiał edukacyjny przedstawiany jest w mało przystępny sposób, proces uczenia się zazwyczaj przebiega prawidłowo i nie ma potrzeby manipulowania obciążeniem zewnętrznym (van Merriënboer i Sweller, 2010).



Rysunek 2. Opis relacji między ładunkami wytwarzającymi obciążenia poznawcze podczas czynności uczenia się. Opracowanie własne na podstawie schematu z artykułu J. J. G. van Merriënboer. i J. Sweller. (2010), s. 88.

W teorii przyjmuje się także, że istotną przyczyną obciążenia pamięci roboczej jest interaktywność (ang. *interactivity*) elementów zadania (Sweller, 2010). Pojęcie interaktywności rozumie się tutaj jako wzajemne oddziaływanie struktur przetwarzanych informacji z już posiadaną wiedzą i doświadczeniem uczącego się (Merriënboer i Sweller, 2005). Niska interaktywność materiału pozwala na uczenie się poszczególnych

elementów z minimalnym odniesieniem do elementów posiadanej wiedzy, co wiąże się z niewielkim obciążeniem pamięci roboczej. Jako przykład takiej sytuacji J. Sweller (2010) podaje zadania uczenia się symboli chemicznych lub rzeczowników obcego języka. W zadaniach tego typu można wyuczyć się elementów nowej wiedzy bez odwoływania do już posiadanej (np. wiedzy o reakcjach chemicznych czy znajomości gramatyki

języka). Dlatego niski poziom interakcyjności zadania, mimo faktu, że zadanie samo w sobie może być trudne, powoduje, że pamięć robocza nie będzie nadmiernie obciążana. Jednak w przypadku materiału o wysokiej interakcyjności (np. podczas uczenia się równań różniczkowych), gdy wiele elementów oddziałuje na siebie, poziom interakcyjności będzie wysoki, a pamięć robocza będzie obciążana.

W zależności od wiedzy i doświadczenia uczącego interaktywność zadania może się zmieniać. Przykładowo dla dziecka zaczynającego naukę czytania, pojedyncze litery stanowią odrębny element interakcji, tzn. aby odczytać tekst, uczeń rozpoznaje poszczególne znaki, odnosząc się do posiadanej wiedzy na temat liter, następnie rozpoznając kolejne znaki, dokonuje syntezy, łącząc je w sylaby i słowa. Dlatego w początkowym etapie nauki czytania dzieci skupiają się głównie na dekodowaniu liter, a nie na rozumieniu tekstu. Natomiast dla dorosłego podczas lektury tekstu elementem interakcji są całe zestawienia słów czy zwrotów, ponieważ doświadczony czytelnik nie musi dekodować poszczególnych liter, rozpoznaje je automatycznie (Sweller, 2010). Gdy uczący się ma doświadczenie w rozwiązywaniu zadań o pewnym powtarzającym się wzorcu, nowe zadanie w znanej już formie będzie odbierane jako cechujące się mniejszą interaktywnością niż przez osobę, która ma po raz pierwszy do czynienia z takim zadaniem.

Uczenie się ze zrozumieniem a procesy nabywania wiedzy

Jak już wcześniej pisaliśmy, w teorii obciążenia poznawczego zakłada się, że procesy uczenia się zależą od pojemności pamięci roboczej oraz wiedzy w postaci dostępnych schematów poznawczych (Tovcasio i Sweller, 2010). W teorii multimedialnego uczenia się (Mayer i Moreno, 2003) pojawia się ponadto pojęcie uczenia ze zrozumieniem (ang. *meaningful*

learning), które oznacza, że wyuczany materiał organizowany jest w spójną strukturę w postaci schematów, które zostają zintegrowane z wcześniej nabytą wiedzą w pamięci długotrwałej. Umiejętność uczenia się ze zrozumieniem wykorzystuje się zwłaszcza w nowych sytuacjach, gdy mamy możliwość zastosowania nowej wiedzy w nowym kontekście. W badaniach empirycznych umiejętność uczenia się ze zrozumieniem sprawdza się, wykorzystując ocenę transferu nowej wiedzy (ang. *transfer test*), tj. ocenę umiejętności rozwiązywania nowych problemów z użyciem dopiero co przyswojonego materiału edukacyjnego (Mayer i Moreno, 2003).

Ważnym elementem tej teorii jest pojęcie wiedzy specjalistycznej (ang. *expertise*). Wiedza ta tworzy się, gdy proste struktury są ujmowane w złożone schematy poznawcze, a w rezultacie wielokrotnego posługiwania się tymi schematami pojawia się ich automatyzacja (van Merriënboer i Sweller, 2010). Zautomatyzowany schemat pozwala zatem efektywnie zarządzać procesami pamięci roboczej, oszczędzając jej zasoby na inne czynności poznawcze (van Merriënboer i Sweller, 2005). Przykładem tego typu może być wiedza doświadczonego szachisty, dla którego całościowe układy szachowe stanowią pojedyncze zautomatyzowane schematy, natomiast dla niedoświadczonego gracza każdy poszczególny ruch jest odrębnym źródłem obciążenia poznawczego. Ze względu na kluczową rolę schematów poznawczych w tworzeniu się wiedzy specjalistycznej, zadania należy konstruować w taki sposób, aby nowe informacje nawiązywały do już istniejących schematów (van Merriënboer i Sweller, 2010). Na przykład, chcąc wyjaśnić uczniom twierdzenie Pitagorasa, warto się odwołać do schematu poznawczego związanego z pojęciem pola kwadratu, a wyjaśniając prawa fizyki o istnieniu wypadkowej sił składowych można przywołać doświadczenie związane z wnoszeniem dużych, ciężkich mebli po schodach.

Zasady i strategie projektowania materiałów edukacyjnych zalecane przez teorię obciążenia poznawczego

W ramach teorii obciążenia poznawczego formułuje się praktyczne zalecenia dla projektantów materiałów edukacyjnych. Pogrupowane zasady i strategie

projektowania zadań edukacyjnych w zależności od rodzajów obciążenia poznawczego przedstawiono w Tabeli 1. (van Merriënboer i Sweller, 2010). W tej części artykułu szerzej zostaną omówione zasady i strategie istotne dla projektowania materiałów edukacyjnych na przykładzie badań empirycznych oraz e-podręczników.

Tabela 1

Zasady projektowania i strategie zalecane przez teorię obciążenia poznawczego

Zasady obniżania obciążenia zewnętrznego	
1. Zasada swobodnie definiowanych zadań (ang. <i>goal-free principle</i>)	Polega na zastępowaniu zadań o określonym, konkretnym celu takimi zadaniami, które nie mają wyraźnie sprecyzowanego celu. Np. zastąpienie polecenie „Podaj najbardziej prawdopodobne wyjaśnienie etiologiczne objawów” na „Podaj jak najwięcej wyjaśnień etiologicznych tych objawów” (por. van Merriënboer i Sweller 2010).
2. Zasada sprawdzonych przykładów (ang. <i>worked example principle</i>)	Polega na zastępowaniu klasycznych zadań wymagających od uczących się samodzielnej pracy z zadaniami, które opierają się na analizowaniu i wypracowywaniu konkretnych rozwiązań na przykładach znanych z życia.
3. Zasada uzupełnienia/dokończania (ang. <i>completion principle</i>)	Polega na wprowadzeniu do materiałów edukacyjnych zadań, których rozwiązanie jest już częściowo podane, a uczący się mają je dokończyć lub uzupełnić.
4. Zasada podzielności uwagi (ang. <i>split attention principle</i>)	Zaleca zastępowanie wielu źródeł informacji rozproszonych przestrzennie (przestrzenna podzielność uwagi) albo rozłożonych w czasie (czasowa podzielność uwagi) jednym zintegrowanym źródłem informacji pod względem przestrzennym lub czasowym.
5. Zasada modalności (ang. <i>modality principle</i>)	Zaleca zastępowanie tekstu objaśniającego obraz w formie drukowanej za pomocą tekstu mówionego w postaci narracji.
6. Zasada redundancji (ang. <i>redundancy principle</i>)	Zaleca zastępowanie kilku niezależnych źródeł informacji dla wybranego zagadnienia jednym źródłem informacji. Takie podejście poprzez ograniczenie nadmiarowości informacji obniża obciążenie zewnętrzne. Dlatego rekomenduje się unikanie projektowania materiałów z równoczesnym prezentowaniem tego samego tekstu w formie drukowanej i narracji (Clark i Mayer, 2011).

Strategie zarządzania obciążeniem wewnętrznym	
7. Strategia od prostego do złożonego materiału (ang. <i>simple-to-complex strategy</i>)	Polega na wprowadzeniu zadań, w których w pierwszej kolejności prezentuje się tylko pojedyncze elementy zadania (niska interaktywność), następnie stopniowo wprowadza się bardziej złożone, a w końcowym etapie te o największej złożoności.
8. Zasada od niskiej do wysokiej wierności materiału (ang. <i>low- to high-fidelity strategy</i>)	Zaleca, aby do materiałów edukacyjnych w pierwszej kolejności wprowadzać prezentacje o niższej wierności, tj. uproszczone, z mniejszą liczbą oddziałujących elementów, a następnie stopniowo przechodzić do prezentacji o wyższej wierności. Przykładowo studenci medycyny, ucząc się diagnozy pacjentów, powinni zaczynać naukę od opisu przypadków, następnie powinni korzystać z symulacji komputerowych, wykonując diagnozę z udziałem symulowanych pacjentów, a dopiero na końcu diagnozować realnych pacjentów (van Merriënboer i Sweller, 2010).
Zasady optymalizacji obciążenia właściwego	
9. Zasada zmienności (ang. <i>variability principle</i>)	Zaleca takie organizowanie przykładów, aby te bezpośrednio sąsiadujące ze sobą były zróżnicowane. Taka zmienność sytuacji zadaniowej polepsza tworzenie się schematów poznawczych, uczy wyodrębniania i identyfikowania istotnych cech oraz tworzenia kategorii. Na przykład opisując w zadaniu konkretny symptom kliniczny do zdiagnozowania, najlepiej zilustrować go przykładami pacjentów o różnej płci, wieku, budowie ciała, historii choroby itp. (van Merriënboer i Sweller, 2010).
10. Zasada interferencji kontekstowej (ang. <i>contextual interference principle</i>)	Zaleca organizowanie zadań w programie uczenia w taki sposób, ażeby zadania bezpośrednio sąsiadujące ze sobą wymagały od uczącego się angażowania różnych umiejętności. Dlatego zadania w różnych wariantach, ale z tymi samymi ćwiczeniami, należy ułożyć w sposób losowy, a nie grupować.
11. Zasada efektu samowyjaśnienia (ang. <i>self-explanation principle</i>)	Polega na samodzielnych próbach wyjaśniania nabywanych pojęć przez uczącego się i przez to włączaniu w proces uczenia się elementów posiadanej już wiedzy. Przykładem tutaj mogą być zadania z podpowiedziami.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. J. G van Merriënboer i J. Sweller, (2010), s. 89.

Zmniejszanie obciążenia poznawczego rekomendowane przez multimedialną teorię uczenia się

W teorii multimedialnego uczenia się (Mayer i Moreno, 2003) postuluje się szereg praktycznych reguł i zasad obniżania ob-

ciążenia poznawczego. Skuteczność tychże reguł potwierdzają liczne badania empiryczne prowadzone w różnych ośrodkach badawczych na przestrzeni wielu lat (m.in. Sung i Mayer, 2012; Boucheix, Lowe, Kemala-Putri i Groff, 2013; Hasler, Kersten i Sweller, 2007), np. w ramach 12-letniego

programu badawczego realizowanego na Uniwersytecie Kalifornijskim w Santa Barbara (patrz Moreno i Mayer, 2003). W Tabeli 2. zestawiono zasady sformułowane przez Mayera (2017), opisujące sposoby zmniejszenia obciążenia poznawczego wraz z miarami siły efektu (ang. *effect size*), służącymi do pomiaru siły oddziaływania użytych zasad i reguł na efektywność uczenia się. Jedną z podstawowych miar wielkości efektu jest tutaj parametr *d*-Cohena, który umożliwia

porównanie wyników testów uczenia się między grupą eksperymentalną, poddaną oddziaływaniu danej techniki redukcji obciążenia, i grupą kontrolną bez manipulacji. Przyjmuje się, że wielkość efektu $d = 0,20$ jest mała, $d = 0,50$ średnia, a w przypadku $d = 0,80$ duża (Cohen, 1988). W przypadku badań obniżania obciążenia poznawczego uczenia się większość technik (patrz Tabela 2.) pozwala osiągać wielkość efektu *d* powyżej wartości 0,40 (Mayer, 2017).

Tabela 2

Zasady projektowania rekomendowane przez kognitywną teorię multimedialnego uczenia się

Pięć zasad zmniejszających nieistotne przetwarzanie		Wielkość efektu
1. Czasowego uporządkowania	Zaleca symultaniczne prezentowanie narracji i obrazu, jak również unikanie oddzielnej formy ich prezentacji, tj. prezentacji tekstu mówionego na zmianę z obrazem.	1,30
2. Redundancji	Zaleca unikanie równoczesnej prezentacji materiałów edukacyjnych o tej samej treści w formie tekstu mówionego i wyświetlanego.	0,87
3. Spójności przestrzennej	Mówi o tym, że treści opisujące grafikę mają być umieszczone w bezpośrednim sąsiedztwie elementów grafiki, do których się odnoszą.	0,79
4. Koherencji	Polega na projektowaniu materiałów edukacyjnych bez wprowadzania dodatkowych informacji mających zaciekać uczących się.	0,70
5. Sygnalizacji	Polega na wskazaniu uczącemu fragmentów, na jakich ma się skupić w danym momencie, np. na animacji, oraz wskazuje, co jest istotne w materiale edukacyjnym, np. poprzez podkreślenie pojęć kluczowych.	0,46
Zasady zarządzania niezbędnym przetwarzaniem		
6. Modalności	Zasada ta mówi o tym, że przyswajanie materiału jest lepsze, jeśli prezentowane słowa są wypowiedane, a nie wyświetlane na ekranie.	0,72
7. Segmentowania	Zaleca podział materiału edukacyjnego na części w taki sposób, aby można było kontrolować czynności uczenia się. Np. poprzez zastosowanie w e-learningu przycisku „Dalej”; aby uczący się sam decydował o tempie uczenia się.	0,70

8. Treningu wstępnego	Polega na wprowadzeniu do materiałów edukacyjnych w fazie treningu wstępnego, przed zasadniczym uczeniem się nowych treści; podczas treningu uczący się może poznać termin istotny dla uczenia się bardziej złożonych treści.	0,46
Trzy zasady wspierania przetwarzania generatywnego (właściwego)		
9. Personalizacji	Zasada ta polega na używaniu komunikatów w formie pierwszej i drugiej osoby (np. używając formy „ja”, „my” i „ty”) zarówno podczas narracji, jak i w tekście wyświetlanym na ekranie.	0,79
10. Nagranego głosu	Zaleca, aby narracja była prezentowana w formie nagranego wcześniej głosu lektora, a nie jego komputerowego odpowiednika.	0,74
11. Wcielenia	Zaleca, aby prezynter używał w animacji lub filmie ruchów i gestów zrozumiałych przez uczącego się. W przypadku zastosowania rysunku podczas prezentacji rekomenduje, aby na bieżąco go tworzyć w trakcie omawiania zagadnienia.	0,36

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. E. Mayer, (2017), s. 406–415.

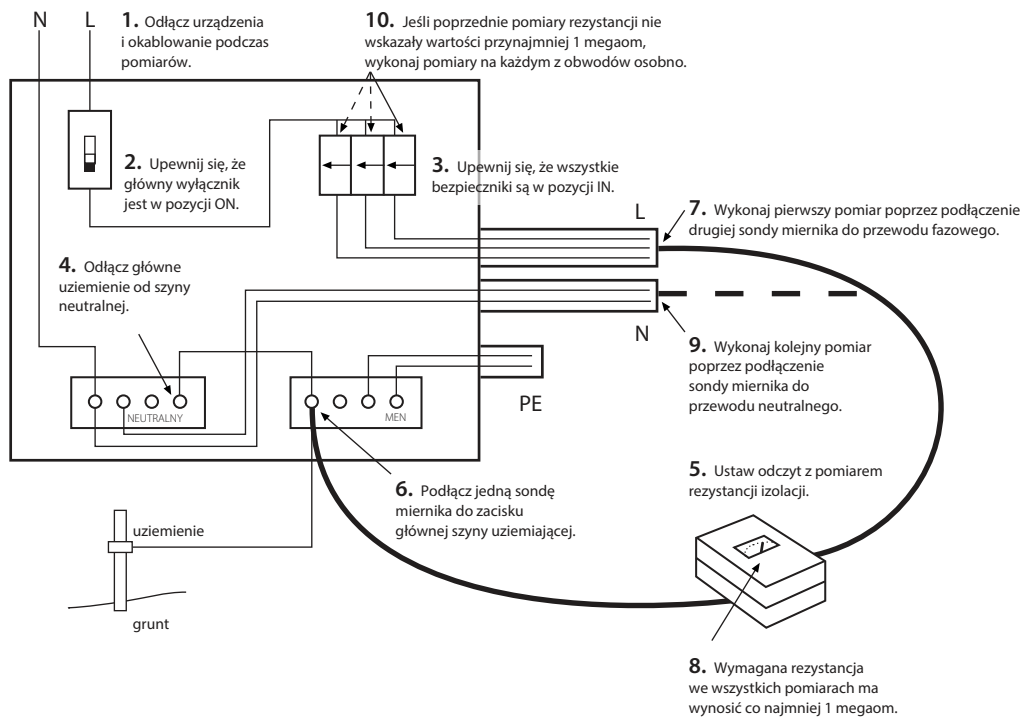
Projektowanie graficznych materiałów edukacyjnych w myśl poznawczych teorii uczenia się

W tej części artykułu szczegółowo opiszemy zasady, które według nas są istotne dla graficznego projektowania materiałów edukacyjnych. W pierwszej kolejności odniesiemy się do dwóch zasad rekomendowanych przez teorię obciążenia poznawczego Swellera (1988). Zaczniemy od zasady podzielności uwagi, która dotyczy sposobów wizualnego rozmieszczenia materiałów edukacyjnych, w szczególności przedstawiania informacji graficznych takich jak schematy, wykresy, diagramy, przekroje, ryciny, grafiki, zdjęcia oraz ich powiązanie z tekstem, do którego się odnoszą (Tabela 1. poz. 4). Na przykład wpływ podzielność uwagi na efektywność uczenia się podczas uczenia się sprawdzali empirycznie m.in. Chandler i Sweller (1991). W jednym z eksperymentów badacze analizowali postępy

uczenia się podczas szkolenia dotyczącego bezpieczeństwa instalacji elektrycznej. Osoby z grupy eksperymentalnej otrzymywały materiały szkoleniowe, w których treść i schemat były tak zmodyfikowane, aby opisy znajdowały się w bezpośredniej bliskości elementów graficznych. W grupie kontrolnej wykorzystano standardowe materiały edukacyjne oddzielnie prezentujące schemat i opis instalacji, który umieszczono nad grafiką (Rysunki 3. i 4.). Badania wykazały, że lepsze wyniki osiągnęła grupa posługująca się zmodyfikowaną formą materiałów edukacyjnych. W tej grupie badani nie rozpraszali zasobów uwagi na poszukiwanie fragmentów schematu odpowiadających opisowi (obniżenie obciążenia zewnętrznego). Ponadto więcej zasobów pamięci roboczej było zaangażowanych w radzenie sobie z przetwarzaniem ładunku nieodłącznego (optymalizacja ładunku nieodłącznego, wynikająca z przetwarzania samej treści materiału edukacyjnego).

POMIARY REZYSTANCJI

a) POMIARY PRZEWODZENIA W INSTALACJACH STAŁYCH



Rysunek 3. Przykład materiału ze zintegrowaną treścią słowną i obrazową.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Chandler i J. Sweller, (1991), s. 300.

POMIARY REZYSTANCJI

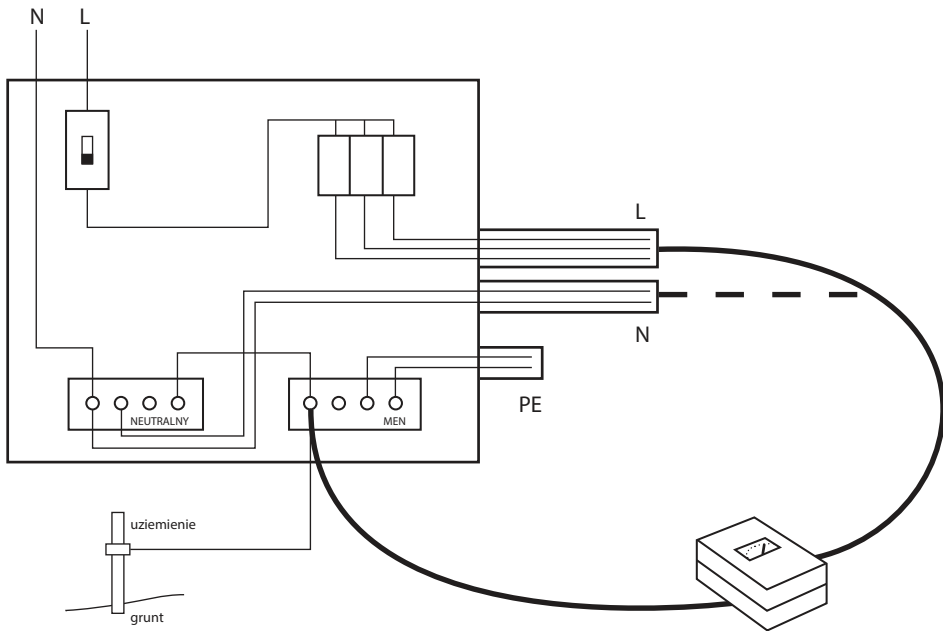
a) POMIARY PRZEWODZENIA W INSTALACJACH STAŁYCH

Sposób przeprowadzenia pomiaru:

- i) Odłącz urządzenia i okablowanie podczas pomiarów. Upewnij się, że główny wyłącznik jest w pozycji ON i wszystkie bezpieczniki są w pozycji IN. Odłącz główne uziemienie od szyny neutralnej. Ustaw odczyt z pomiarem rezystancji izolacji. Podłącz jedną sondę miernika do zacisku głównej szyny uziemiającej. Wykonaj pierwszy pomiar poprzez podłączenie drugiej sondy miernika do przewodu fazowego. Wykonaj kolejny pomiar poprzez podłączenie sondy miernika do przewodu neutralnego.
- ii) Jeśli uzyskany opór nie jest wystarczająco duży w żadnym z dwóch pomiarów w punkcie i), wykonaj pomiary każdego obwodu osobno.

Wymagane wartości pomiaru rezystancji izolacji:

- i) Przynajmniej jeden megaom.
- ii) Ten sam wynik pomiaru taki jak i) powyżej.



Rysunek 4. Przykład standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Chandler i J. Sweller, (1991), s. 300.

Drugą ważną zasadą projektowania treści edukacyjnych jest uwzględnienie zasady redundancji (Tabela 1. poz. 2). Zasada ta stanowi, że podczas uczenia się należy wyeliminować informacje nieistotne dla zadania, szczególnie te, które się powtarzają, ponieważ przetwarzanie wielu źródeł informacji generuje obciążenie zewnętrzne (Sweller, 2005). Zgodnie z teorią usunięcie nieistotnych informacji powinno zmniejszyć obciążenie pamięci roboczej, uwalniając przy tym dodatkowe zasoby na obróbkę ładunku wewnętrznego. W wielu badaniach empirycznych wykazano, że nadmiarowość informacji może się przejawiać w różnych formach, np. przez równoczesne przetwarzanie informacji graficznej w postaci diagramu wraz z tekstem, który opisuje, co znajduje się na diagramie (Chandler i Sweller, 1991) lub równoczesne słuchanie i czytanie tego samego tekstu (Kalyuga, Chandler i Sweller, 2004). W innych badaniach nadmiarowości w przypadku nauki języka obcego wykazano, że wyższy poziom rozumienia języka mówionego osiągnęli uczniowie, którzy w procesie uczenia się otrzymali do nauki materiał mówiony (uczenie się ze słuchu) bez angażowania tekstu drukowanego (Diao, Chandler i Sweller, 2007; Diao i Sweller, 2007). Interesującym badaniem efektu redundancji była seria trzech eksperymentów, przeprowadzona przez Torcasio i Swellera (2010), którzy sprawdzali wpływ ilustracji graficznych na naukę czytania dzieci w wieku od 6 do 7 lat. W pierwszym eksperymencie przyjęto hipotezę, że podczas nauki czytania prezentacja dodatkowej ilustracji zwiększy obciążenie poznawcze, negatywnie wpływając na proces rozpoznawania liter. W wyniku badań stwierdzono, że grupa, która uczyła się czytać na podstawie materiałów zawierających ilustracje i tekst popełniała więcej błędów w testach umiejętności czytania niż grupa, która otrzymała wyłącznie sam

tekst do nauczenia się. W drugim eksperymencie wykazano, że dzieci, które podczas nauki czytania otrzymały materiały z ilustracjami niezwiązanymi z tekstem, osiągały lepsze wyniki nauki czytania aniżeli dzieci, które uczyły się na podstawie materiałów ilustracyjnych związanych z treścią do przeczytania. W trzecim eksperymencie wykazano, że nie ma różnic w nauce czytania na podstawie materiałów zawierających ilustracje niezwiązane z treścią oraz materiałów bez ilustracji. Pokazane w tych eksperymentach różnice wskazują, że w przypadku czytanki z ilustracją, która nawiązuje do nauczanych treści, uwaga dziecka skupia się na warstwie wizualnej materiału i dziecko poszukuje jakichkolwiek wskazówek czy podpowiedzi dotyczących przetwarzanego tekstu, ograniczając w ten sposób zasoby przeznaczone na czynność dekodowania liter. Powyższe rezultaty dowodzą, że obecność ilustracji w materiałach do nauki czytania dla dzieci może wywoływać efekt redundancji, ale tylko w przypadku, gdy prezentowane bodźce wzrokowe są powiązane z treścią czytanki, natomiast gdy obraz i tekst nie są powiązane ze sobą, dziecko może je zignorować, przeznaczając więcej zasobów na uczenie się treści.

Praktyczne wskazówki dla projektantów materiałów edukacyjnych wynikają również z założeń teorii multimedialnego uczenia się (Mayer i Moreno, 1998). Jako pierwsza zostanie omówiona zasada redundancji (Tabela 2. poz. 2), analogiczna do zasady zaproponowanej przez Swellera (2005) (Tabela 1. poz. 6). W myśl tej zasady nie należy powtarzać tych samych treści w odmiennych formach (np. tekst drukowany i narracja), ponieważ mogą one rywalizować o zasoby uwagi podczas czynności ich porównywania. Okazuje się, że w przypadku materiałów graficznych, najbardziej skuteczną formą przekazania treści edukacyjnych jest nagranie dźwiękowe. Pozwala

to na efektywne przetwarzanie treści w obu kanałach równocześnie bez przeciążania pamięci roboczej. Wpływ redundancji na uczenie się potwierdzono w licznych badaniach, które wyraźnie pokazały, że lepsze wyniki w testach transferu nowej wiedzy i rozumienia osiąga się, gdy materiał zawiera tylko grafikę i narrację niż w przypadkach prezentacji zawierających zarówno grafikę, tekst w formie narracji, jak również tekst wyświetlany na ekranie (Austin, 2009; Craig, Gholson i Driscoll, 2002; Jamet i Le Bohec, 2007). Aczkolwiek w innych badaniach eksperymentalnych wykazano, że wprowadzenie ograniczonej liczby słów (jednego lub dwóch) do animacji z narracją lub opowiadanego wykładu może poprawiać efektywność uczenia się (Mayer i Johnson, 2008).

W graficznym planowaniu rozmieszczenia elementów w materiałach edukacyjnych istotna jest także zasada spójności przestrzennej opisująca zależności tekstu i grafiki (Tabela 2. poz. 3). Zgodnie z tą zasadą tekst powinien być umieszczony blisko fragmentu grafiki w taki sposób, aby uczący się nie angażowali niepotrzebnie zasobów poznawczych na przeszukiwanie przyswajanego materiału. Wpływ spójności przestrzennej na uczenie się był przedmiotem badań przeprowadzonych przez Moreno i Mayera (1999). W badaniach tych wykazano, że uczenie się na podstawie animacji zintegrowanych z tekstem prowadziło do lepszych wyników w zadaniach transferu wiedzy aniżeli w przypadku użycia animacji, w których tekst prezentowano oddzielnie. Podobne zależności zaobserwowano w przypadku materiałów prezentowanych w książkach, w których tekst i ilustracje przedstawiano oddzielnie (Mayer, 2001).

Kolejnym ważnym zaleceniem dla projektanta jest zasada koherencji, która mówi, że dodatkowe informacje, ale nieistotne dla zadania, mające zaciekawić

uczącego się, w rezultacie przynoszą odwrotny skutek, ograniczając zasoby poznawcze (Tabela 2. poz. 4). Badania dobitnie pokazują, że uczenie się na podstawie materiałów bez prezentowania nadmiaru treści prowadzi do lepszych wyników w testach transferu wiedzy i rozumienia, w porównaniu do uczenia się na podstawie prezentacji z dodatkowymi informacjami (Mayer, Griffith, Jurkowitz i Rothman, 2008; Sung i Mayer, 2012). Ponadto badania dowodzą, że im bardziej informacja dodatkowa jest interesująca dla uczących się, tym bardziej efekt koherencji zwiększa się (Mayer i in., 2008). Omawianą zasadę dobrze ilustrują eksperymenty wg Moreno i Mayera (2000), w których jedna grupa otrzymała instrukcję w postaci krótkiego tekstu, natomiast druga grupa posługiwała się analogiczną instrukcją, ale uzupełnioną o poboczne, nieistotne dla zadania treści. Okazało się, że grupa ucząca się na podstawie materiałów zawierających dodatkowe, nieistotne informacje uzyskała znacznie gorsze wyniki uczenia się (Moreno i Mayer, 2000).

Ostatnia ze wskazówek, którą chcemy tutaj omówić, dotyczy wykorzystania zasady sygnalizacji pokazującej, jak można dokonać szybkiej selekcji najważniejszych informacji w prezentowanych materiałach (Tabela 2. poz. 5). Sygnalizacja może przyjąć formę wokalną (kanał słuchowy), jak również wzrokową (kanał wizualny). Stosuje się ją w materiałach przez użycie form wizualnych w postaci podkreśleń, nagłówków, strzałek, kolorów, podświetleń, a także form dźwiękowych w postaci intonacji, głośności, efektów akustycznych. W ten sposób sygnalizowanie przyczynia się do przejrzystej struktury zadania, co powoduje, że uczący się zachowuje więcej zasobów poznawczych na organizację i integrowanie przyswajanych treści. Na przykład wpływ sygnalizacji na obciążenie poznawcze sprawdzali

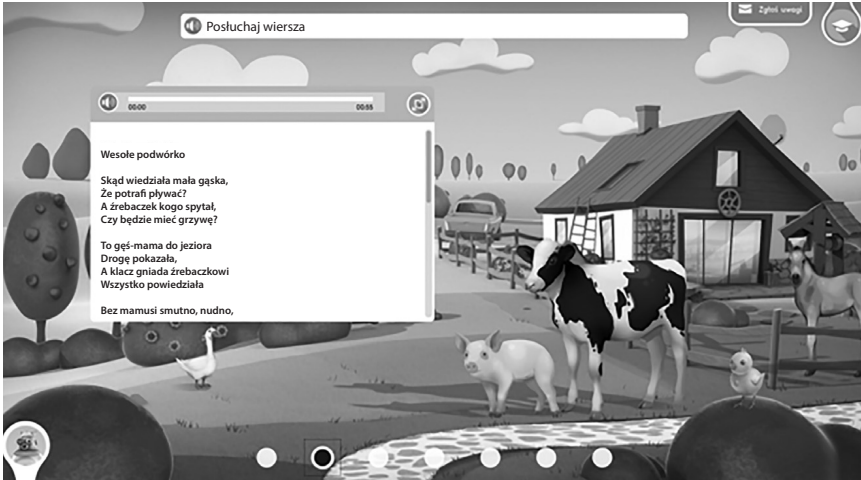
empirycznie Mautone i Mayer (2001). Na potrzeby tego badania badacze przygotowali 4-minutową animację, która wyjaśniała, w jaki sposób samolot osiąga siłę nośną. W grupie eksperymentalnej wersja animowanej prezentacji zawierała wskazówki kierujące procesem uczenia się, np. zaznaczano słowa kluczowe w narracji przez odpowiednią intonację głosu, wskazywano istotność poszczególnych elementów przez dodanie strzałek. Badanie wykazało, że osoby z grupy eksperymentalnej, które otrzymały sygnalizowaną wersję opowiadanej animacji, lepiej wypadły w zadaniach transferu wiedzy niż grupa korzystająca z materiału edukacyjnego bez żadnych wskazówek (Mautone i Mayer, 2001). W późniejszych eksperymentach badania efektywność sygnalizacji na procesy uczenia się Boucheix i Lowe (2010) wykazali, że strzałki graficzne mogą stanowić faktycznie dodatkowe obciążenie poznawcze poprzez wprowadzenie nadmiarowych elementów do przetworzenia. W szczególności badacze przeprowadzili eksperyment z użyciem animacji, mającej na celu zaznajomienie się z działaniem mechanizmu fortepianu. W pierwszym przypadku eksperymentalnym na ekranie w miejscu omawianych fragmentów fortepianu pojawiały się strzałki, w drugim omawiane fragmenty mechanizmu wyróżniono intensywnym kolorem. W badaniu tym okazało się, że sygnalizacja za pomocą intensywnych kolorów prowadziła do lepszych wyników w testach rozumienia aniżeli dla animacji z sygnalizowaniem w formie strzałek.

Analiza obciążenia poznawczego w multimedialnych materiałach edukacyjnych

W tej części artykułu postaramy się omówić niekorzystne efekty wynikające z zewnętrznego obciążenia poznawczego

(Sweller, 1988), które można zaobserwować w e-podręcznikach przeznaczonych do nauki treści programowych na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Pokażemy również, jak zgodnie z założeniami kognitywnych teorii uczenia się można potencjalnie zmniejszać obciążenie, modyfikując odpowiednio prezentowane treści edukacyjne. Ma to szczególnie znaczenie w przypadku materiałów przeznaczonych dla osób początkujących, dla których uczenie się nawet z pozoru prostych zadań może znacznie angażować zasoby poznawcze. Zmodyfikowanie materiałów edukacyjnych zgodnie z wymogami teorii może przyczynić się do zwiększenia efektywności uczenia się bez konieczności ingerowania w strukturę zadania.

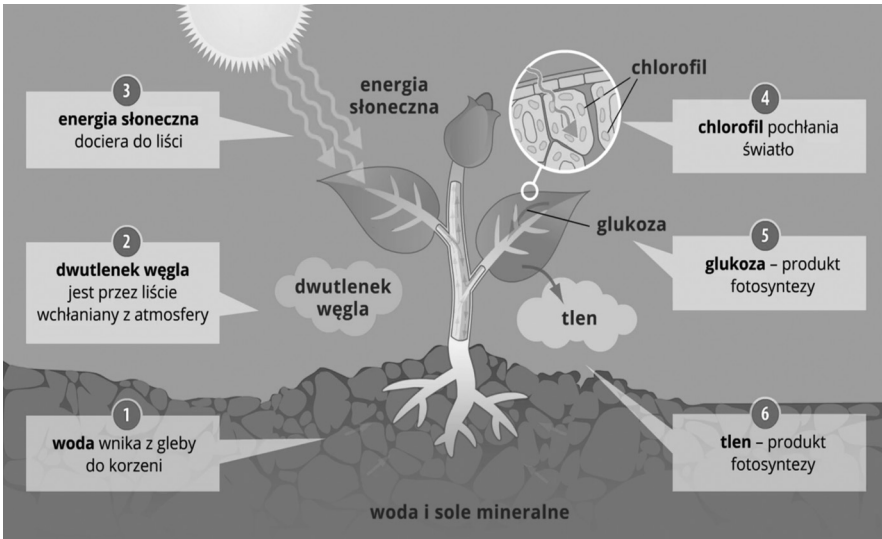
Pierwszy przykład pochodzi z e-podręcznika dla klasy pierwszej szkoły podstawowej. Przedstawia zadanie, w ramach którego uczeń ma zapoznać się z wierszem *Wesołe podwórko* (Rysunek 5.). Na ekranie znajdują się: ilustracja, nawiązująca do treści wiersza, komunikat z poleceniem „Posłuchaj wiersza”, okno z treścią wiersza oraz player do odtworzenia wiersza w formie narracji. Ponieważ w obrębie zadania umieszczono wiele różnych źródeł odnoszących się do tej samej treści, prezentacja ta narusza zasadę redundancji. Właściwym rozwiązaniem byłoby równoczesne pojawienie się ilustracji i narracji bez wyświetlanego tekstu. Dodatkowo, w celu ćwiczenia umiejętności czytania, tekst drukowany powinien pojawić się na oddzielnej stronie już bez ilustracji i narracji. Takie rozwiązanie jest uzasadnione także omawianymi wcześniej wynikami badań pokazującymi wyraźnie, że obecność ilustracji związanej z treścią czytanki będzie negatywnie wpływać na proces czytania, zwłaszcza u dzieci na początkowym etapie nauki (Torcasio i Sweller, 2010).



Rysunek 5. Strona z e-podręcznika dla klasy pierwszej szkoły podstawowej z wierszem *Wesołe podwórko*. Materiał dostępny on-line: https://epodreczniki.pl/wczesnoszkolna/KL1_ORE_V9_JESIEN_1_1_6_33_p2

Kolejne dwa przykłady, pochodzące z podręczników do nauki biologii na poziomie szkoły gimnazjalnej, pokazują również projektowanie niezgodne z zasadami redukcji obciążenia poznawczego. W animacji (Rysunek 6.) omawiającej proces fotosyntezy wykorzystano muzykę w tle, narrację,

tekst drukowany oraz animowaną grafikę. Podczas trwania animacji na ekranie sukcesywnie pojawiają się elementy graficzne odpowiadające kolejnym etapom procesu fotosyntezy (numeracja od 1 do 6). Tekst wyświetlany w dymkach i narracja pojawiają się w tym samym czasie.



Rysunek 6. Animacja pochodząca z e-podręcznika dla klasy pierwszej szkoły gimnazjalnej ilustrująca proces fotosyntezy. Materiał dostępny on-line: <https://epodreczniki.pl/a/fotosynteza/D8Os1wJXg>

Do materiału wprowadzono dodatkowo strzałki, które migają nieprzerwanie od czasu pierwszego pojawienia do końca animacji, gdy na ekranie znajduje się już kilkanaście migających elementów. Wśród naruszanych zasad można wymienić dwie. Pierwszą z nich jest zasada redundancji, na co wskazuje równoczesne odtwarzanie muzyki w tle oraz prezentacje tekstu mówionego i wyświetlanego. Procesy uczenia się będą pogorszone na skutek niewłaściwego sygnalizowania. Otóż w animacji używa się nadmiarowej ilości sygnałów w postaci migających strzałek, które de facto przestają pełnić funkcję sygnalizacyjną, uniemożliwiając szybkie przeszukiwanie istotnych treści w materiale edukacyjnym. Wydaje się, że w tym przypadku optymalizacja powinna obejmować usunięcie tła dźwiękowego i wyświetlanego tekstu oraz wyróżnienie tylko tych fragmentów animacji, które są w danym momencie omawiane w narracji.

W ostatnim przykładzie chcemy omówić zakłócenia procesów uczenia się na przykładzie e-podręcznika do nauki biologii, w ramach którego uczący się ma opanować zagadnienia związane z niepełną dominacją alleli (Rysunek 7.). Rozmieszczenie materiału na stronie podręcznika wyraźnie narusza zasadę podzielności uwagi (patrz teoria obciążenia poznawczego) oraz zasadę spójności przestrzennej (patrz teoria multimedialnego uczenia się). Zgodnie z tymi zasadami zaleca się grupowanie informacji rozproszonych i umieszczenie w przestrzennej bliskości tekstu i obrazów, które są powiązane ze sobą. Zaprojektowany wbrew tej zasadzie materiał w e-podręczniku powoduje, że uczeń, zapoznając się z treścią, nie ma w kanale wzrokowym dostępu do pełnego obrazu diagramu, a gdy w końcu ma dostęp do pełnego schematu, nie może przetworzyć tekstu z nim powiązanego. Optymalizacja obciążenia poznawczego w tej sytuacji polegałaby na zmianie organizacji rozmieszczenia tekstu i obrazu na stronie,

np. przez umieszczenie tekstu obok diagramu tak, aby obraz i tekst mieściły się na ekranie bez konieczności jego przewijania. Innym rozwiązaniem w myśl teorii kognitywnych byłby podział tekstu na fragmenty, aby logicznie odpowiadały wyodrębnionym częściom prezentowanego diagramu. W ten sposób uwzględniona zostałaby zasada podzielności uwagi, gdyż zintegrowane przestrzennie sposoby przedstawienia informacji umożliwiły uwolnienie dodatkowych zasobów pamięci roboczej.

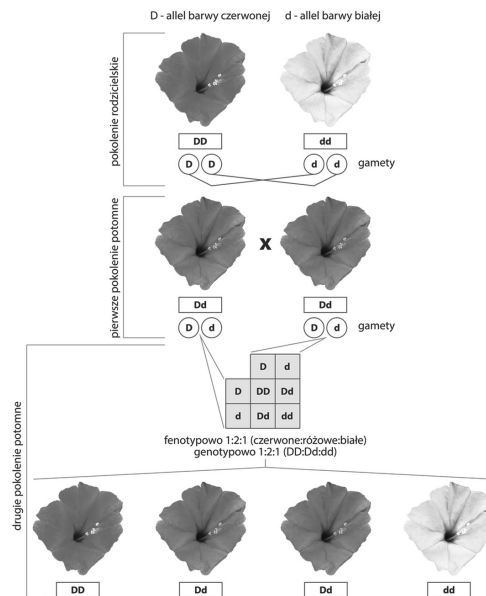
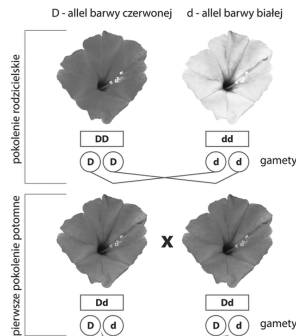
Podsumowanie – zasadność podjęcia badań nad obciążeniem poznawczym we współczesnych multimedialnych materiałach edukacyjnych

W teoriach obciążenia poznawczego oraz uczenia się multimedialnego zakłada się, że trudności w uczeniu się ze zrozumieniem wynikają przede wszystkim z tzw. przeciążenia poznawczego, oznaczającego przekroczenie dostępnych zasobów pamięci roboczej. Potencjalnie takie sytuacje mogą zająć w opisywanych przez nas przykładach badań multimedialnych materiałów edukacyjnych oraz e-podręcznikach. Niedopuszczenie do przeciążenia stanowi więc nie lada wyzwanie dla nauczycieli, wydawców i projektantów materiałów edukacyjnych, szczególnie biorąc pod uwagę dzisiejsze tendencje do coraz powszechniejszego korzystania z materiałów multimedialnych w nauczaniu. Jak wykazano w analizowanych przykładach, korzystanie z nich może faktycznie zmniejszać efektywność uczenia się poprzez dodatkowe obciążanie procesów uczenia się. Wobec powyższego ważne jest, żeby zarówno rozpowszechniać wiedzę na ten temat ograniczeń uczenia się przewidywanych przez współczesne teorie kognitywne, jak również podejmować dalsze wysiłki badawcze w tym zakresie. Na przykład Mayer (2017) wskazuje na kilka istotnych obszarów, które należy eksplorować. Jednym z nich jest prowadzenie



4. Niepełna dominacja alleli

Nie zawsze dziedziczenie polega na pełnej dominacji jednego allelu nad drugim. Krzyżując rośliny dziwaczka kwitnące na czerwono z roślinami dziwaczka kwitnącymi na biało, w pierwszym pokoleniu potomnym uzyskuje się wyłącznie rośliny o kwiatach różowych. Kiedy krzyżuje się między sobą rośliny dziwaczka o kwiatach różowych, w drugim pokoleniu potomnym otrzymuje się osobniki, z których 1/4 ma kwiaty czerwone, 1/2 różowe i 1/4 białe (stosunek fenotypowy kwiatów czerwonych do kwiatów różowych i do kwiatów białych wynosi 1:2:1). Jeżeli przeanalizujemy genotypy poszczególnych roślin, okaże się, że 1/4 z nich to homozygoty dominujące, 1/2 to heterozygoty, a 1/4 to homozygoty recesywne. Przy dziedziczeniu z niepełną dominacją stosunek fenotypowy jest zatem równy stosunkowi genotypowemu.



Rysunek 7. Strona e-podręcznika do biologii dla klasy trzeciej szkoły gimnazjalnej, omawiająca niepełną dominację alleli. Materiał dostępny on-line: http://www.epodreczniki.pl/reader/c/140129/v/39/t/student-canon/m/iNPGIJEgd#iNPGIJEgd_d5e346

dalszych badań wpisujących się już w kanon kognitywnej teorii multimedialnego uczenia się, ale wykorzystujących nowe urządzenia elektroniczne do prezentacji, takie jak tablety czy smartfony. Innym kierunkiem postulowanym przez Mayera (2017) jest podjęcie badań uczenia się w środowisku naturalnym, a nie laboratoryjnym, w którym uwzględnia się zarówno dłuższy okres nauki, jak również rezultaty po upływie dłuższego czasu. Ponadto Mayer (2017) wskazuje także na konieczność badań takich aspektów, jak określenie minimalnego zakresu informacji werbalnych i wizualnych niezbędnych do uczenia się, poszukiwanie optymalnych sposobów organizacji treści w prezentacjach multimedialnych, np. typu PowerPoint czy też zrozumienie znaczenia mediów społecznościowych w procesie uczenia się, np. przy korzystaniu z serwisu YouTube.

Reasumując, mimo licznych badań empirycznych potwierdzających opisane w artykule zasady i rekomendacje teorii uczenia się, nadal istnieje rozległy obszar badawczy do eksploracji, szczególnie w dynamicznie rozwijającej się dziedzinie nowych technologii, które powoli stają się naturalnym środowiskiem uczenia się ludzi w różnym wieku. Ze względu na powszechność i dostępność takich form, które są także przeznaczone dla najmłodszych uczniów oraz oddziaływanie dużej ilości bodźców w elektronicznych materiałach edukacyjnych, zasadne staje się podejmowanie dalszych badań teoretycznych i empirycznych, szczególnie skupiających się na tym, jakie elementy multimedialne mogą faktycznie zwiększać obciążenie poznawcze, a jakie mogą zdecydowanie poprawić efektywność uczenia się. Dlatego równie ważnym aspektem badań materiałów multimedialnych jest upowszechnianie tej wiedzy wśród nauczycieli i projektantów materiałów edukacyjnych, która w najbliższej perspektywie powinna być

dostępna zarówno w formie praktycznych wskazówek, jak również różnego typu szkoleń i warsztatów wyjaśniających zjawisko obciążenia poznawczego w procesach uczenia się.

Literatura

- Boucheix J. M. i Lowe R. (2010). An eye tracking comparison of external pointing cues and internal continuous cues in learning with complex animations. *Learning and Instruction*, 20(2), 123–135.
- Boucheix, J. M., Lowe, R. K., Kemala-Putri, D. i Groff, J. (2013). Cueing animations: Dynamic signaling aids information extraction and comprehension. *Learning and Instruction*, 25, 71–84.
- Chandler, P. i Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8, 293–332.
- Doliński, D., Śpiewak, S. i Ziąja, J. (2003). Wpływ przeciążenia poznawczego na dostępność zasobów: efekt rozgrzania poznawczego. *Przegląd Psychologiczny*, 46(3), 291–306.
- Goliasz, M. (2009). *Jak skutecznie przekazywać wiedzę w kursach e-learning? Perspektywa kognitywistyczna*. W: Poznańskie Forum Kognitywistyczne. Teksty Pokonferencyjne Nr 4.
- Hasler, B. S., Kersten, B. i Sweller, J. (2007). Learner control, cognitive load, and instructional animation. *Applied Cognitive Psychology*, 21, 713–729.
- Kalyuga, S., Chandler, P. i Sweller, J. (2004). When redundant on-screen text in multimedia technical instruction can interfere with learning. *Human Factors*, 46, 567–581.
- Kluska E., Stróżak P. i Francuz P. (2014). Alokacja zasobów uwagi podczas przetwarzania komunikatu medialnego. Badania mózgowych potencjałów wywołanych. *Studia Psychologiczne*, 52(3), 33–45.
- Krejtz, K., Krejtz, I., Szarkowska, A. i Kopacz, A. (2014). Multimedia w edukacji. Potencjał audio-deskrypcji w kierowaniu uwagą wzrokową ucznia. *Przekładaniec*, 28, 80–92.
- Krejtz, K., Biele, C. i Jonak, Ł. (2015). Dynamika uwagi wzrokowej a zaangażowanie poznawcze w trakcie czytania hipertekstu. *Studia Psychologiczne*, (53)4, 27–40.
- Kruger, J-L., Hefer, E. i Matthew, G. (2014). Attention distribution and cognitive load in a subtitled

- academic lecture: L1 vs. L2. *Journal of Eye Movement Research*, 7(5), 1–15.
- Leszkowicz, M. (2012). Projektowanie graficzne a proces czytania i tworzenia wizualnych znaczeń. W: W. Skrzydlewski i S. Dylak (red.), *Media – Edukacja – Kultura* (s. 475–483). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Maruszewski, T. (2011). *Psychologia poznania. Umysł i Świat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mautone, P. D. i Mayer, R. E. (2001). Signaling as a cognitive guide in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 93, 377–389.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 33(5), 403–423.
- Mayer R. E. i Estrella G. (2014). Benefits of emotional design in multimedia instruction. *Learning and Instruction*. 33, 12–18.
- Mayer, R. E. i Moreno, R. (1998). A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles. Pobrano z <http://www.unm.edu/~moreno/PDFS/chi.pdf>
- Mayer, R. E. i Moreno, R. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52.
- McLaren, B. M., DeLeeuw, K. E. i Mayer, R. E. (2011). Polite web-based intelligent tutors: Can they improve learning in classrooms? *Computers & Education*, 56, 574–584.
- van Merriënboer, J. J. G. i Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147–177.
- van Merriënboer, J. J. G. i Sweller, J. (2010). Cognitive load theory in health professional education: design principles and strategies. *Medical Education*, 44(1), 85–93.
- Miller, G. A. (1955). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 101(2), 343–352.
- Moreno, R. i Mayer, R. (2000). A coherence effect in multimedia learning: The case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instructional messages. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 117–125.
- Nosal, C. S. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowakowska-Buryła, I. i Joński T. (2012). Eyetrackingowe badania prezentacji multimedialnych konstruowanych dla wspomaganie edukacji wczesnoszkolnej. W: W. Skrzydlewski i S. Dylak, (red.), *Media – Edukacja – Kultura* (s. 485–499). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pettersson, R. (2007). It depends: ID – Principles and Guidelines, Inst. for Infology. *Tullinge*.
- Reedy, G., B. (2015). Using Cognitive Load Theory to Inform Simulation Design and Practice. *Clinical Simulation in Clinical Simulation in Nursing*, 11, 355–360.
- Roland Berger Strategy Consultants (2014), *Corporate Learning Goes Digital. How companies can benefit from online education*. Pobrano z: https://www.rolandberger.com/en/Publications/pub_corporate_learning_goes_digital.html (22.03.18)
- Russo, J. i Hopkins, S. (2017). CLASS Challenging Tasks: Using Cognitive Load Theory to Inform the Design of Challenging Mathematical Tasks. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 22(1), 21–27.
- Sung E. i Mayer R. E. (2012). When graphics improve liking but not learning from online lessons. *Computers in Human Behavior*, 28, 1618–1625.
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G. i Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251–296.
- Sweller, J. (2010). Element Interactivity and Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123–138.
- Śpiewak S. (2008). Dlaczego zupa z kamienia smakuje psychologom społecznym? O wykorzystywaniu manipulacji obciążeniem poznawczym w badaniach społecznych. *Psychologia Społeczna*, 31(6), 23–40.
- Torcasio, S. i Sweller, J. (2009). The use of illustrations when learning to read: A cognitive load theory approach. *Applied Cognitive Psychology*, 24(5), 659–672.

The cognitive load theory of learning and its use in designing multimedia educational resources

The article presents contemporary cognitive theories of learning to indicate the importance of the concept of limited human cognitive resources in establishing practical guidelines for designing educational materials effectively. In particular, we discuss the theory of cognitive load and the cognitive theory of multimedia learning. Given the assumptions of both theories, the paper presents principles and recommendations for designing educational materials, and overviews the empirical research in the domain of learning. The article also focuses on an analysis of multimedia educational content, including available e-textbooks, whose forms of presentation may lead to the unwanted effects of cognitive load.

KEYWORDS: cognitive load, working memory, cognitive schemas, cognitive theory of multimedia learning, cognitive load theory.

Rola humoru w procesie dydaktyczno-wychowawczym

PAWEŁ OCHWAT

Zakład Teorii i Metodyki WF, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie*

W latach 2015–2017 w środowisku szkolnym i akademickim przeprowadzono szereg badań dotyczących wpływu stosowania humoru na różne aspekty procesów dydaktycznych i wychowawczych. Sprawdzano między innymi, w jakim zakresie wykorzystywany jest humor przez nauczycieli szkół licealnych w procesie dydaktycznym i wychowawczym, a także stopień rozumienia humoru stosowanego przez dydaktyków wśród uczniów. Analizy te miały na celu znalezienie uniwersalnych form humoru akceptowanych zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów.

Artykuł stanowi fragment szerszych badań przeprowadzonych w szkołach licealnych oraz na uczelniach wyższych. Miały określić poziom rozumienia i akceptacji humoru stosowanego przez nauczycieli. Przedstawione w tekście analizy dotyczą środowiska szkolnego. Problemy badawcze koncentrują się wokół kilku aspektów zjawiska humoru edukacyjnego. Pierwszy z nich dotyczy częstotliwości stosowania go przez nauczycieli w trakcie procesu nauczania – czy i kiedy jest wykorzystywany. Drugi związany jest z zastosowaniem humoru przez nauczycieli w procesie wychowawczym. I tu również analizowano częstotliwość użycia oraz cel posługiwania się nim. Dokonano osobnych analiz dla czynności nauczających i czynności wychowawczych. Prezentowane wyniki ujawniły kilka prawidłowości w zakresie stosowania i rozumienia tego trudno uchwytnego zjawiska, jakim jest posługiwanie się humorem.

SŁOWA KLUCZOWE: humor, edukacja szkolna, proces dydaktyczny, proces wychowawczy.

Wstęp

Szkoła jako instytucja wraz ze swoją hierarchią, narzędziami wychowawczymi, przepisami i sankcjami od wielu lat jest krytykowana za to, że istotną rolę odgrywa w niej przymus stosowany wobec uczniów. Jedni traktują go jako zło konieczne, inni uporczywie poszukują sposobów wyeliminowania go ze szkoły. Są i tacy, którzy dopatrują się w przymusie istotnych walorów edukacyjnych i wychowawczych. Istnieją przede wszystkim trzy źródła przymusu

w szkole. Pierwszym z nich jest tzw. obowiązek szkolny, czyli prawnie ustanowiona powinność uczęszczania przez dziecko do szkoły. W większości krajów nikt nie pyta o to, czy ktoś chce chodzić do szkoły, czy też nie, lecz uznaje się, że każdy młody człowiek musi się w niej uczyć. Drugim źródłem przymusu w szkole jest jej sformalizowana organizacja, która wytworzyła liczne wewnętrzne mechanizmy przymusu. Istnieją więc skodyfikowane zasady, z których część obowiązuje uczniów, a część nauczycieli. Wiąże się to również z narzuceniem odpowiednich ról uczniom i nauczycielom. W szkole funkcjonują również odrębne źródła przymusu, związane bezpośrednio z jej dydaktycznymi

*E-mail: pawel.ochwat@awf.krakow.pl

i wychowawczymi zadaniami. Nic więc dziwnego, że wobec przymusu występującego w szkołach na różnych poziomach zmienia się nastawienie i motywacja uczniów do uczestniczenia w obowiązkowych zajęciach szkolnych. Nauczyciele często podczas pierwszego kontaktu z klasą szkolną zmuszeni są neutralizować u uczniów negatywne emocje i nastawienie do obowiązkowych zajęć edukacyjnych.

Podstawa teoretyczna badań

Za podstawę teoretyczną badań przyjęto Teorię Ról Społecznych Woodsa (Woods, 1979) oraz Koncepcję Stylów Humoru Roda Martina (Martin, 2003). Pierwszą z nich Woods stosował w praktyce. Odnosił ją do strukturalizacji szkoły, która narzuca ograniczenia na ludzkie relacje, a tym samym usuwa je ze sfery osobistych relacji międzyludzkich. Masowa specyfika szkolnictwa, mocno ustandaryzowanego i charakteryzującego się systematycznymi wymogami i sformalizowanym nauczaniem, dyscypliną i rutyną, podkreśla przepaść kulturową pomiędzy większością nauczycieli i większością dzieci. Woods wskazuje dalej, że szkoła, jak całe społeczeństwo, jest podzielona. Zarówno środowisko uczniowskie, jak i nauczycielskie funkcjonuje w odrębnych sferach: publicznej i prywatnej, profesjonalnej i nieprofesjonalnej. Nauczyciele w sferze profesjonalnej odgrywają role przypisane im w technokratycznym aparacie społecznym. Podobnie uczniowie – prowadzą podwójne życie jako uczniowie i jako osoby prywatne. Niekiedy dochodzi do połączenia tych dwóch sfer u nauczycieli i u uczniów jednocześnie. Odbywa się to często na płaszczyźnie humoru i objawia się w postaci ciepłych partnerskich relacji nauczycielsko-uczniewskich. Zdarzają się też sytuacje odwrotne. Sfery nauczycieli i uczniów mogą rywalizować ze sobą i zderzać się w reakcjach obronnych, gdy na przykład pojawia się silny konflikt. Humor obecny w relacjach

między nauczycielami i uczniami, jak podaje Woods, pozwala i jednym, i drugim przełamać barierę instytucjonalizmu szkoły i stawać się bardziej ludzkimi. Dla uczniów śmiech jest naturalnym sposobem wyrażania emocji lub strategią obronną w odpowiedzi na wymogi szkolnej instytucji wraz z jej sankcjami, rutyną i przepisami. Nauczyciele żyją w wymiarze publicznym i prywatnym. W pokoju nauczycielskim ujawniają swoją prywatną stronę, tam neutralizują – poprzez śmiech właśnie – efekt obcości związany z instytucjonalizacją szkoły. Dzięki niemu łączą sfery prywatną i publiczną.

Druga teoretyczna wykładnia zastosowana do analizy i interpretacji wyników związana jest z Koncepcją Stylów Humoru Roda Martina (Martin, 2003). Martin wskazał na cztery funkcje humoru związane z dwoma czynnikami motywacyjnymi wpływającymi na jego użycie. Chodzi o stosowanie humoru do umocnienia siebie i do nawiązania relacji bliskości z innymi. Ważne są również aspekty: pozytywne i negatywne tych motywacji. Funkcje powiązane z tymi czynnikami motywacyjnymi to: humor wzmacniający „ja”, humor afiliacyjny, humor agresywny i humor masochistyczny (poniżający „ja”). Humor wzmacniający „ja” podnosi samoocenę i poprawia samopoczucie żartującej osoby. Ten rodzaj humoru należy do pozytywnych zasobów osobowości człowieka, warunkuje stopień przystosowania i adaptuje jednostkę do trudnych warunków życia. Humor afiliacyjny służy do budowania więzi między ludźmi. Wpływa na pozytywną atmosferę, ułatwia porozumienie, rekonstruuje zasady, którymi kieruje się grupa, jak również motywuje do wspólnej pracy (Ziv, 1984; Lefcourt, 2001; Martin, 2003). Humor agresywny jest wykorzystywany w celu podniesienia własnej samooceny i nastroju, ale kosztem innych osób i relacji z nimi. Do form takiego humoru można zaliczyć m.in.: kpinę, szyderstwo, sarkazm. Humor masochistyczny to negatywna funkcja humoru,

poprzez którą osoba żartująca nawiązuje bliższy kontakt z innymi ludźmi, ale kosztem siebie i własnego poczucia wartości.

Funkcje humoru

Humor ma wiele funkcji, które wpływają na różnorodne aspekty funkcjonowania jednostki. Najważniejsze z nich sformułował i opisał Ziv (Ziv, 1984). Wyróżnił on takie funkcje humoru jak:

- Społeczna – zadaniem humoru jest integracja jednostki ze społeczeństwem, tworzenie i podtrzymywanie więzi międzyludzkich, akceptacja środowiska czy też wzmocnienie relacji w danej zbiorowości.
- Intelktualna – pozwala uzyskać radość i satysfakcję z konstruktywnego tworzenia humoru, a także z rozumnego interpretowania go.
- Obronna – humor daje możliwość odpowiedniej reakcji na trudne sytuacje, zachowania równowagi emocjonalnej, dystansu i samokontroli w ciężkich chwilach. Chroni człowieka przed negatywnymi skutkami emocjonalnymi.
- Seksualna – humor redukuje zdenerwowanie związane z rozmowami na krępujące i niewygodne tematy związane ze sferą seksu. Pomaga wyrazić radość i przyjemność czerpaną z intymnych uniesień bądź niwelować lub maskować związane z nimi niezadowolenie czy rozczarowanie.
- Agresywna – humor daje przyzwolenie na wyładowanie swojej niechęci i negatywnych odczuć w sposób akceptowany przez społeczeństwo. Może on być skierowany zarówno do konkretnych osób, jak też do określonych grup społecznych.

Inna klasyfikacja funkcji humoru według Tomczuk-Wasilewskiej odnosi się do użytecznego charakteru humoru związanego ze środowiskiem pracy i życia. Autorka wyróżniła kolejne funkcje humoru (Tomczuk-Wasilewska, 2009):

- Wychowawcza – rolą humoru jest przekazywanie zasad i reguł. Może również

przekazywać rodzinne tradycje i narodowe święta.

- Edukacyjna – odnosi się do roli humoru w szkole i procesie nauczania. Według badań stosowanie humoru pomaga w zapamiętywaniu nauczanych treści, podnosi motywację i chęć do działania, poprawia koncentrację. Stosując komizm jako przerywnik w czasie zajęć, jesteśmy w stanie zregenerować koncentrację uczniów i przygotować ich do dalszej, ciężkiej pracy.
- Intelktualno-twórcza – humor jest formą rozwijającej zabawy i gry poznawczej. Zrozumienie humoru wymaga zaangażowania wielu zdolności poznawczych, takich jak: pamięć, uwaga, abstrahowanie, porównywanie przez analogię, podejmowanie decyzji. Stąd też wysokim poczuciem humoru odznaczają się jednostki inteligentne i giętkie poznawczo. Humor jest zjawiskiem intelektualnym, które poprzez łączenie niezgodności i przeciwstawianie się oczekiwaniom angażuje jednostkę w sposób twórczy (Tomczuk-Wasilewska, 2009).
- Światopoglądowa – związana jest z refleksją jednostki; dzięki humorowi łatwiej jest tolerować ludzkie pomyłki i wady. Jest formą uporania się z paradoksami życia (Mindess, 1971). Jako światopogląd jednostki oparty na zdystansowanej perspektywie względem siebie i świata, umożliwia szersze spojrzenie na całość egzystencji i otwiera na poszukiwanie sensu życia (O'Connell, 1976).
- Zdrowotna – obejmuje różnoraki wpływ humoru, który wywołuje śmiech, na zdrowie człowieka. Poprzez śmiech dotleniamy organizm, poprawiamy pracę serca, a także podnosimy poziom endorfin w organizmie.

Humor występujący w szkole w sposób samoistny lub stosowany przez nauczycieli i uczniów jako konkretna strategia zachowania pełni również inne ważne funkcje.

Według Stebbinsa (1980) humor może być traktowany jako strategia osiągnięcia określonego celu i może przyjmować różne formy. Humor jako broń w konflikcie jest wyrazem agresji. Może też stać się środkiem zapobiegającym niekorzystnym działaniom (tzw. humor kontroli) lub też służącym rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Humor jest też wyrazem solidarności, dobroduszości i przyjaźni (humor akceptowany przez obie strony). Pozwala też nauczycielom poznać swoich uczniów, ich cechy osobowościowo-temperamentalne. Jest czynnikiem kształtującym podmiotowe, symetryczne relacje. Tworzy między nauczycielami a uczniami płaszczyznę porozumienia i jest cechą nauczycieli pożądaną przez uczniów. Humor w szkole może też pełnić rolę zaworu bezpieczeństwa, służy odpoczynkowi i ułatwia sprostanie szkolnym wyzwaniom.

To tylko niektóre funkcje, jakie może pełnić humor w szkolnej rzeczywistości. Może służyć jako narzędzie wykorzystywane zarówno w procesie dydaktycznym, jak i wychowawczym.

Proces dydaktyczno-wychowawczy jest w zasadzie procesem nierozłącznym, co oznacza, że ucząc kogoś, jednocześnie wychowujemy go i odwrotnie. Nierozłączność nauczania i wychowania polega na tym, że nie można wpływać tylko na jedną sferę działań człowieka, w całkowitym odizolowaniu od innych.

Polskie badania nad humorem

Na gruncie polskim badaniami nad humorem zajmowało się kilka osób. Niestety zagadnienie to nie jest zbyt często podejmowane w pracach naukowych. Warto wymienić tu jednak kilku znaczących autorów prac na temat humoru: J. Trzy-nadlowski (1952), Cz. Matuszewicz (1976), E. Adamczuk (1997), K. Żygulski (1976) oraz M. Dudzikowa (1993, 1996). Ostatnia z nich prowadziła badania nad

śmiechem uczniowskim, w szczególności występującym w relacjach nauczycielsko-uczniewskich; a także nad autorytetem nauczyciela. Prace Dudzikowej koncentrują się jednak na przedstawieniu obrazu polskiej szkoły z perspektywy śmiechu uczniowskiego, czyli z czego i z kogo śmieją się uczniowie. Diagnozy funkcji humoru w przestrzeni szkolnej dokonała również Anna Radomska (2006), przedstawiając korzyści wynikające z wykorzystania komizmu, zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. W ostatnim czasie ukazała się praca Przemysława Grzybowskiego (2015), w której autor przekonuje, że wspólny śmiech jest czynnikiem poprawiającym jakość życia i atmosferę w relacjach międzyludzkich. Śmiech natomiast można wykorzystać jako istotny element nie tylko procesu nauczania, ale także edukacji międzykulturowej. Główna teza publikacji Grzybowskiego jest zbieżna z następującym wnioskiem płynącym z tego artykułu: humor może stanowić uniwersalną płaszczyznę porozumienia osób w różnym wieku, w tym nauczycieli i uczniów.

W prezentowanych badaniach podjęto problem funkcjonowania humoru w środowisku szkolnym w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Materiał i metody

Celem badań było określenie, czy nauczyciele w swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej posługują się humorem, i w jakim zakresie zabieg ten jest rozpoznawalny przez uczniów. Postawiono więc kilka problemów badawczych, które miały zobrazować używanie humoru jako zjawisko występujące w szkole. Pierwszy problem badawczy odnosił się do zagadnienia, czy i w jakich sytuacjach nauczyciele wykorzystują humor, wspomagając proces nauczania. Kolejny problem dotyczył stosowania humoru przez nauczycieli w relacjach

z uczniami, ale w kontekście wychowawczym, czyli czy i w jakich okolicznościach nauczyciele używają komizmu w procesie wychowawczym. Ostatnią kwestią poruszoną w badaniu było postrzeganie stosowanego przez nauczycieli humoru w szkole z perspektywy uczniów. Badanie przeprowadzone wśród uczniów dotyczyło tego, czy odbierają oni użyty przez nauczycieli humor i czy odbierają go zgodnie z intencjami nadawcy, kiedy jest stosowany zarówno w sytuacjach nauczania, jak i wychowania. Porównanie wyników analiz przeprowadzonych wśród nauczycieli i uczniów dało obraz, w jakich sytuacjach komizm nauczycielski jest przez uczniów rozpoznawalny. Porównania wyników zobrazowały także, których deklaracji nauczycielskich odnośnie do posługiwania się humorem nie potwierdzają sami uczniowie.

Badania przeprowadzono na przełomie lat 2016 i 2017 w krakowskich liceach ogólnokształcących. Próba badawcza składała się z 204 nauczycieli różnych specjalności oraz z 383 uczniów. W sumie przebadano za pomocą kwestionariusza ankiety 587 osób w 9 liceach. Zastosowano dobór losowy warstwowy proporcjonalny do wielkości próby.

W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a jako narzędzie badawcze zastosowano autorski „Kwestionariusz humoru w środowisku szkolnym” (KHSS) dla nauczycieli i dla uczniów. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych narzędzia przygotowano ostateczną wersję kwestionariusza. Ankieta dla nauczycieli składała się z 27 pytań zamkniętych, które dotyczyły 3 zagadnień: wykorzystanie humoru do celów dydaktycznych, wychowawczych oraz do własnych celów nauczyciela. Ostatni obszar (9 pytań) nie został włączony do analizy wyników ze względu na to, że wykracza poza temat tego artykułu. Badani odpowiadali na pytania, czy stosują komizm w określonej sytuacji.

Jeśli tak, to z jaką częstotliwością to robią, a jeśli nie, to z jakiego powodu. Narzędzie skierowane do uczniów składało się z 23 pytań, które dotyczyły dotyczyły ich opinii na temat tego, czy nauczyciele posługują się elementami komizmu w określonych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych. Jeśli tak, to z jaką częstotliwością. Obydwa narzędzia były skonstruowane w taki sposób, aby możliwe było porównanie odpowiedzi nauczycieli i uczniów. W analizie statystycznej wyników badań zastosowano nieparametryczne testy istotności U Manna-Whitneya, ponieważ mierzone zmienne miały charakter pojedynczych pytań, w których zastosowano skalę porządkową odpowiedzi.

Analiza wyników badań

Wyniki zamieszczone w Tabeli 1. i na Rysunku 1. ilustrują opinie nauczycieli i uczniów na temat stosowania humoru w procesie nauczania. Przedstawiono sześć sytuacji występujących podczas lekcji, w których możliwe jest zastosowanie humoru w określonym celu i zapytano nauczycieli, czy stosują oni wówczas humor. Uczniowie natomiast odpowiadali, czy faktycznie dostrzegają użycie humoru przez nauczycieli w określonych sytuacjach szkolnych. Uzyskane wyniki zestawiono w formie tabelarycznej i porównano odpowiedzi obu badanych grup.

Analizy testem U Manna-Whitneya wykazały istotne statystycznie różnice. Oznacza to, iż sami nauczyciele twierdzą, że często stosują elementy komizmu w trakcie nauczania, jednak odpowiedzi uczniów tego nie potwierdzają, a przynajmniej nie w takim stopniu, w jakim deklarują pedagodzy.

Nauczyciele twierdzili, że we wszystkich sześciu sytuacjach wykorzystują elementy humoru w znacznym stopniu podczas czynności nauczania. Szczególnie często korzystają z niego, kiedy mają na celu

wytworzenie dobrej atmosfery podczas zajęć (93%), redukowanie znużenia uczniów i ich biernej postawy na lekcji (92%) oraz gdy chcą wspomagać proces zapamiętywania nauczanych treści (84%). W pozostałych sytuacjach, w których stosowano humor w celu: rozładowania napięcia emocjonalnego uczniów przed trudnym sprawdzianem lub egzaminem (83%), pobudzenia motywacji do uczenia się (82%) i odprężenia uczniów po intensywnej pracy umysłowej (77%),

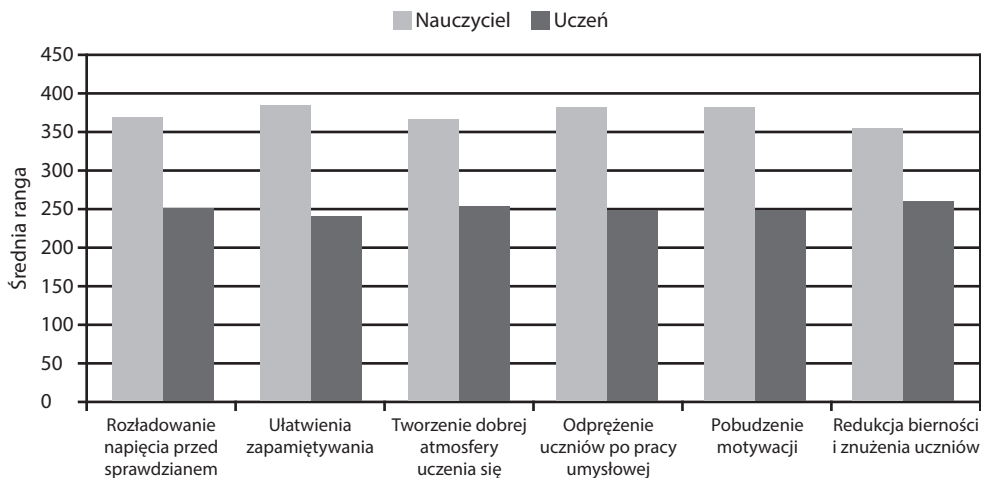
również uzyskano wysokie wyniki. Oceny powyższych sytuacji przez uczniów różnią się statystycznie od deklaracji nauczycieli. Oznacza to, że uczniowie nie potwierdzają przekonania nauczycieli o efektach korzystania przez nich humoru. Jednak dokładniejsza analiza wyników może wskazywać na to, że uczniowie przynajmniej częściowo dostrzegają starania nauczycieli mające na celu używanie elementów komizmu w procesie dydaktycznym.

Tabela 1

Częstość stosowania humoru przez nauczycieli w procesie nauczania wg badanych osób (nauczycieli i uczniów)

Zastosowanie humoru przez nauczycieli w procesie nauczania	Grupa	TAK		NIE		M	SD	r	Z	p
		n	% grupy	n	% grupy					
Stosowanie humoru w celu rozładowania napięcia przed trudnym sprawdzianem	Nauczyciel	170	83	34	17	3,15	1,21	370	8,37	<0,001
	Uczeń	237	62	146	38	2,25	1,13	252		
Stosowanie humoru w celu ułatwienia zapamiętywania nauczanych treści	Nauczyciel	172	84	32	16	3,07	1,26	387	10,13	<0,001
	Uczeń	179	47	204	53	1,94	1,13	245		
Stosowanie humoru w celu wytworzenia dobrej atmosfery uczenia się podczas zajęć	Nauczyciel	189	93	15	7	3,41	1,07	370	8,35	<0,001
	Uczeń	272	71	111	29	2,54	1,13	253		
Stosowanie humoru w celu odprężenia uczniów po intensywnej pracy umysłowej	Nauczyciel	158	77	46	23	2,59	1,13	383	10,15	<0,001
	Uczeń	123	32	260	68	1,63	0,99	247		
Stosowanie humoru w celu pobudzenia motywacji do nauki	Nauczyciel	167	82	37	18	2,94	1,19	380	9,45	<0,001
	Uczeń	174	45	209	55	1,92	1,10	248		
Stosowanie humoru w celu redukcji bierności i znużenia	Nauczyciel	187	92	17	8	3,25	1,17	355	6,64	<0,001
	Uczeń	278	73	105	27	2,55	1,12	261		

n – liczebność	SD – odchylenie standardowe	Z – wynik testu U Manna-Whitneya
M – średnia	r – średnia ranga	p – poziom istotności testu U Manna-Whitneya
<p>■ porównywane grupy (nauczyciele – uczniowie) znacznie różnią się w opiniach</p> <p>■ porównywane grupy potwierdzają lub częściowo potwierdzają swoje opinie</p>		



Rysunek 1. Częstość stosowania humoru przez nauczycieli w procesie nauczania w opinii badanych osób: nauczycieli i uczniów.

Uczniowie potwierdzają stosowanie humoru przez nauczycieli przede wszystkim jako: próby redukcji bierności i znużenia uczniów (73%), troskę o dobrą i przyjazną atmosferę uczenia się podczas zajęć (71%) oraz zabiegi w celu rozładowania napięć emocjonalnych i stresu przed trudnym sprawdzianem lub egzaminem (62%). W przypadku pozostałych sytuacji różnice w opiniach nauczycieli i uczniów były większe i zostały zilustrowane na Rysunku 1. Należy zaznaczyć, że ujawnione rozbieżności w opiniach nauczycieli i uczniów mogą częściowo wynikać z tego, że obie grupy w odmienny sposób postrzegają humor stosowany przez nauczycieli. Odkodowanie treści humorystycznych nie jest rzeczą oczywistą zwłaszcza, jeśli ich nadawca różni się znacznie od odbiorców. Wśród czynników różnicujących postrzeganie treści humorystycznych wymienić można: płeć, wiek i poziom intelektualny (Plessner, 2004). Stąd też różnica wiekowa pomiędzy pedagogami a ich podopiecznymi, wynosząca czasem kilkadziesiąt lat, może stanowić naturalną przeszkodę w odbiorze użytego komizmu. Treści humorystyczne kierowane przez nauczycieli do uczniów mogą być przez nich rozumiane niezgodnie

z intencjami nadawców lub pozostać w ogóle niezauważone. Zachowanie nauczycieli, którzy posługują się humorem w celu obniżenia napięcia wśród uczniów przed sprawdzianem lub egzaminem może zostać odebrane jako np. wypełnienie czasu wolnego lub zagospodarowanie tzw. martwego czasu lekcji. Można więc przyjąć, że właściwe odczytywanie intencji osoby używającej elementów humoru może być dla odbiorcy trudne, zwłaszcza jeśli pojawiają się bariery komunikacyjne lub błędy w interpretacji. Co, w nawiązaniu do teorii ról społecznych, może prowadzić do dezorientacji odbiorcy przekazu. Uczniowie jako odbiorcy komunikatów nauczyciela, który posługuje się humorem, mogą mieć problem z identyfikacją sfer, z których te komunikaty pochodzą, np. z profesjonalnej czy nieprofesjonalnej. Pomimo tych ograniczeń można zauważyć, że uczniowie dostrzegają poczucie humoru u swoich nauczycieli oraz ich starania związane z jego wykorzystaniem w celu wsparcia nauczania. Szczególne znaczenie mają takie zabiegi, które pomagają stworzyć przyjazną atmosferę podczas lekcji, co sprzyja bezkonfliktowej komunikacji, otwartości i zaufaniu. W takich sytuacjach, jak twierdzi Woods, humor pozwala

nauczycielom i uczniom wykroczyć poza sztywne ramy lekcji i pokazać swoją „prawdziwą twarz”. Według Hamera (Hamer, 1994) autentyczność jest przydatną kompetencją psychologiczną, która charakteryzuje osoby pozytywnie nastawione do ludzi.

Równie ważnym aspektem pracy nauczycieli jest pobudzanie uczniów do myślenia za pomocą humorystycznych zagadek i nietypowych porównań. Wpływa to również na redukcję monotonii i znużenia. Treści podawane na wesoło są ponadto szybciej i dłużej zapamiętywane. Na poziomie szkół średnich przydatne są takie formy komizmu jak: zabawne porównania, celowe przejęzyczenia, skróty myślowe lub zagadki oparte na grze słów. Takie formy humoru uatrakcyjniają nauczane treści i zwiększają stopień ich zapamiętywania przez uczniów. Jest to zjawisko określane efektem von Restorffa (Tamblyn, 2003).

W trakcie przekazywania wiedzy w procesie dydaktycznym niejako równolegle odbywa się proces wychowawczy. Jest on nierozzerwalnie wpisany w interakcje nauczycielsko-uczniowskie. Samo przekazywanie wiedzy i jej przyswajanie nie może obyć się bez szeregu czynności o charakterze wychowawczym. Nauczania od wychowania nie da się całkowicie oddzielić. Trudności w całkowitym oddzieleniu procesu dydaktycznego i wychowawczego sprawiają, że owe zagadnienia lepiej rozpatrywać w kategoriach konkretnych czynności nauczycielskich, które służą nauczaniu i wychowaniu jednocześnie. W badaniach podjęto próbę określenia roli humoru w poszczególnych czynnościach nauczycielskich, które odnoszą się do procesu wychowania. W Tabeli 2. przedstawiono 10 interakcji wychowawczych pomiędzy nauczycielami i uczniami, w których możliwe wydaje się zastosowanie elementów komizmu. Podobnie jak w przypadku czynności dydaktycznych (Tabela 1.) porównano odpowiedzi uzyskane od nauczycieli z odpowiedziami uczniów.

Tak jak w przypadku wcześniejszych analiz procesu dydaktycznego, zastosowanie humoru w sytuacjach wychowawczych również może nastrożać pewne trudności interpretacyjne wśród uczniów. Chodzi o właściwe odkodowanie przez uczniów intencji nauczycieli w posługiwaniu się elementami humoru w sytuacjach wychowawczych. Na przykład, kiedy nauczyciel posługuje się humorem w celu polepszenia nastroju wśród uczniów i zachęcenia ich do optymistycznego podejścia do życia, jego zachowanie jest naturalne, cel także jest oczywisty, gdyż sam jest optymistą. Uczniowie jednak mogą interpretować taką sytuację odmiennie. Z tego względu w niektórych sytuacjach wychowawczych odpowiedzi uczniów mogą być obciążone błędem interpretacyjnym. Biorąc pod uwagę ogólne wyniki uzyskane w trakcie badań, można jednak odnieść wrażenie, że uczniowie definiowali sytuacje wychowawcze jednoznacznie i potwierdzali lub wyraźnie zaprzeczali deklaracjom nauczycieli.

Analizy wykonane testem U Manna-Whitneya wykazały istotne statystycznie różnice w przypadku większości przedstawionych sytuacji. Oznacza to, że uczniowie rzadziej niż nauczyciele rozpoznawali użycie komizmu w prezentowanych interakcjach wychowawczych.

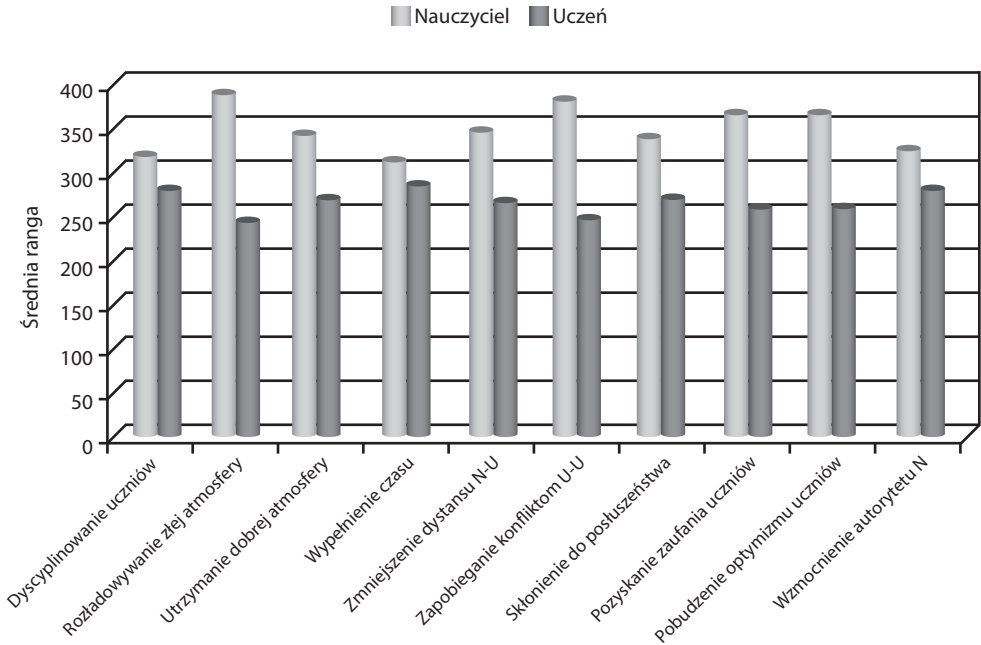
W sytuacjach wychowawczych nauczyciele wykorzystywali elementy komizmu po to, aby: wzbudzić optymizm życiowy u swoich podopiecznych (92%), utrzymać dobrą atmosferę w klasie (90%) oraz pozyskać zaufanie wśród uczniów (84%). Uczniowie natomiast w pierwszej kolejności dostrzegali działania zmierzające do: utrzymania dobrej atmosfery w grupie (73%), wzbudzenia optymizmu (57%) oraz zmniejszenia dystansu pomiędzy nauczycielem a uczniem (55%). Z punktu widzenia analizy interesujące jest zestawienie sytuacji wychowawczych, w których odpowiedzi uczniów nie potwierdzają deklaracji nauczycieli.

Tabela 2

Częstość stosowania humoru przez nauczycieli w procesie wychowania wg badanych osób (nauczycieli i uczniów)

Zastosowanie humoru przez nauczycieli w procesie wychowania	Grupa	TAK		NIE		M	SD	r	Z	p
		n	% grupy	n	% grupy					
W celu zdyscyplinowania uczniów zachowujących się niewłaściwie	Nauczyciel	138	68	66	32	2,44	1,19	319	2,83	0,005
	Uczeń	201	53	183	47	2,16	1,26	280		
W celu rozładowania złej atmosfery w grupie	Nauczyciel	156	76	48	24	2,47	1,16	389	10,9	<0,001
	Uczeń	101	26	282	74	1,50	0,92	243		
Aby utrzymać dobrą atmosferę w grupie	Nauczyciel	184	90	20	10	3,36	1,13	341	5,08	<0,001
	Uczeń	279	73	104	27	2,78	1,27	269		
W celu wypełnienia czasu	Nauczyciel	130	64	74	36	2,15	1,07	312	2,02	0,044
	Uczeń	182	47	201	53	2,02	1,20	284		
Aby zmniejszyć dystans pomiędzy nauczycielem a uczniem	Nauczyciel	145	71	59	29	2,71	1,28	344	5,50	<0,001
	Uczeń	209	55	174	45	2,13	1,15	267		
Aby zapobiegać konfliktom wśród uczniów	Nauczyciel	137	67	67	33	2,21	1,09	382	10,6	<0,001
	Uczeń	82	21	301	79	1,38	0,83	247		
Aby skłonić ucznia do posłuszeństwa	Nauczyciel	140	69	64	31	2,54	1,31	339	4,97	<0,001
	Uczeń	186	49	197	51	2,00	1,21	270		
W celu pozyskania zaufania uczniów	Nauczyciel	171	84	33	16	3,02	1,23	365	7,68	<0,001
	Uczeń	206	54	177	46	2,18	1,21	256		
W celu wzbudzenia optymizmu życiowego wśród uczniów	Nauczyciel	188	92	16	8	3,06	1,04	363	7,49	<0,001
	Uczeń	217	57	166	43	2,24	1,20	257		
Aby wzmocnić własny autorytet	Nauczyciel	127	62	77	38	2,26	1,16	322	3,13	0,002
	Uczeń	184	48	199	52	1,96	1,10	279		

n – liczebność	SD – odchylenie standardowe	Z – wynik testu U Manna-Whitneya
M – średnia	r – średnia ranga	p – poziom istotności testu U Manna-Whitneya
■ porównywane grupy (nauczyciele – uczniowie) znacznie różnią się w opiniach		
■ porównywane grupy potwierdzają lub częściowo potwierdzają swoje opinie		



Rysunek 2. Częstość zastosowania humoru przez nauczycieli w procesie wychowania według badanych nauczycieli i uczniów.

W sytuacji, kiedy nauczyciele używają elementów humoru, aby zapobiegać konfliktom wśród uczniów (67%), zdecydowana większość uczniów (80%) nie dostrzega ich działań. Podobnie jest, kiedy nauczyciele chcą za pomocą humoru rozładować złą atmosferę w klasie. Zdecydowana większość nauczycieli (76%) twierdzi, że stara się interweniować w ten sposób, jednak większość uczniów (74%) się z tym nie zgadza. Podobne rozbieżności zaobserwowano w sytuacjach, gdy następuje zmiana organizacji lekcji i uczniowie chwilowo nie są w nic zaangażowani lub gdy temat lekcji został wyczerpany i wszyscy czekają na dzwonek (tzw. martwy czas lekcji). Ponad połowa nauczycieli (64%) deklaruje, że wykorzystuje w tym czasie elementy humoru, jednak połowa z badanych uczniów (53%) takich czynności nie potwierdziła. Wyniki zamieszczone w Tabeli 2. skłaniają do jeszcze jednej refleksji: duża grupa badanych nauczycieli wykorzystuje zjawisko

humoru jako narzędzie do dyscyplinowania uczniów. W dwóch przedstawionych sytuacjach wychowawczych większość nauczycieli (70%) stosuje humor, aby skłonić uczniów do posłuszeństwa i ich dyscyplinować, co potwierdza co drugi badany uczeń. W tym przypadku pozycje uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego znajdują się w konflikcie, aż do momentu, kiedy jedna ze stron podda się i ustąpi.

Dyscyplina w klasie szkolnej jest istotnym czynnikiem zapewniającym efektywne nauczanie i wychowanie uczniów. Często utożsamiana jest z karaniem za nieodpowiednie zachowanie. Nie jest to jednak właściwe ujęcie tego zjawiska, gdyż ujmuje tę kwestię jednostronnie. Definicja dyscypliny szkolnej podana przez Kohut i Range (Kohut i Range, 1986) zakłada, że dyscyplina szkolna powinna prowadzić do wytworzenia takiej atmosfery, która ułatwia uczenie się, umożliwia uczniom

rozwój kontroli wewnętrznej i pozwala na monitorowanie własnych zachowań. Problemy z dyscypliną w klasie sprowadzają się więc do takich zachowań uczniów, które zakłócają akt nauczania, naruszają prawa innych do nauki, są fizycznie lub psychicznie niebezpieczne lub polegają na niszczeniu czyjejs własności (Levin i Nolan, 2000). Wynika z tego, że dyscyplina w klasie szkolnej umożliwia efektywne uczenie się i prowadzenie nauczania. Z badań nad interakcjami dyscyplinującymi wykonywanymi przez nauczycieli wynika, że czasami stosują oni różnego rodzaju interwencje z zastosowaniem humoru, aby skłonić uczniów do posłuszeństwa (Ochwat, 2011). Można tu wymienić m.in. obrócenie sytuacji konfliktowej w żart lub skierowanie do ucznia dowcipnej uwagi mającej na celu skorygowanie jego zachowania. Zdefiniowano również sytuacje, w których nauczyciele stosowali ironię lub nawet sarkazm wobec ucznia w celu jego zdyscyplinowania. Okazało się również, że częściej z takich interwencji korzystają mężczyźni oraz nauczyciele i nauczycielki wychowania fizycznego.

Ważnym aspektem pracy nauczyciela jest umiejętność tworzenia przyjaznej atmosfery podczas zajęć. Badania wskazują, że jest to istotny element w pracy dydaktycznej. Nauczyciele stosują humor w celu utrzymania dobrej atmosfery podczas lekcji (90%), aby rozładować złą atmosferę (76%) lub aby zapobiegać konfliktom pomiędzy uczniami (67%). Wysiłki te nie zawsze są potwierdzane przez uczniów. Dzieje się tak jednak szczególnie w przypadku deklaracji nauczycielskich dotyczących utrzymania dobrej atmosfery na lekcji (73%). Interesującą obserwacją jest to, że prawie wszyscy nauczyciele (92%) twierdzą, że wykorzystują humor w celu rozwijania optymizmu życiowego u uczniów, co potwierdza ponad połowa z nich (57%). Tylko osoby, które same

zachowują pogodę ducha, mogą przekazać swój pozytywny nastrój innym. Optymizm i pogoda ducha są ważnymi cechami, które uczniowie cenią u swoich nauczycieli. Wchodzą one w skład kompetencji psychologicznych nauczyciela, które podnoszą efektywność jego pracy wychowawczej i dydaktycznej. Można przypuszczać, że badani nauczyciele nie tylko deklarują stosowanie humoru do wzbudzenia optymizmu u uczniów, ale też sami są optymistycznie nastawieni do świata. Takie osoby są atrakcyjne pod względem społecznym, uczniowie bardziej im ufają i częściej zwracają się do nich o pomoc i radę. Optymiści często зараżają swoją postawą i przyciągają otoczenie, łatwiej jest im również przekonać innych do siebie i swoich racji. Jest to efekt zjawiska psychologicznego, tzw. samospełniającej się przepowiedni, które wprawdzie nie gwarantuje sukcesu pedagogicznego, ale zwiększa jego prawdopodobieństwo. Nie bez znaczenia jest również wpływ poczucia humoru na problem wypalenia zawodowego. Można przypuszczać (Maslach, 1982), że humor przeciwdziała pojawianiu się trzech podstawowych symptomów wypalenia zawodowego: depersonalizacji innych, poczucia porażki wynikającego z niespełniania własnych oczekiwań dotyczących osiągnięć zawodowych oraz wyczerpania emocjonalnego. Pozostałymi symptomami są uczucie ciągłego znużenia i stopień wrażliwości.

Podsumowanie

Zdaniem Woodsa (Woods, 1979) z uwagi na pełnienie zróżnicowanych, odgórnie narzuconych ról społecznych, środowiska nauczycielskie i uczniowskie odnoszą się do siebie z rezerwą. Choć humor pomaga w zmniejszeniu dystansu między członkami obu grup, burzy jednak zarazem usankcjonowany porządek.

Bullough (2012) powołując się na prace Mayo (2010), podkreśla potrzebę znalezienia przez pedagogów i ich podopiecznych wspólnych płaszczyzn porozumienia w szkołach, gdzie humor „niezbędny dla dobrostanu nauczania i uczenia” tworzy swobodną, pozwalającą odreagować napięcia przestrzeń, wolną od odpowiedzialności i obowiązków przypisanych wyznaczonej roli.

Wraz ze zmianami społecznymi dokonującymi się w świecie edukacji, takimi jak: rozwój nowoczesnych technologii, zmiany strukturalne w szkolnictwie, ewolucja obyczajowości młodzieży, zmiana stosunku młodzieży do autorytetów, zmienia się kształt dialogu pomiędzy uczniami a nauczycielami. Każdy dialog, w tym również szkolny, jest rozmową co najmniej dwóch osób. Można jednak wyróżnić szereg rodzajów dialogu związanych z hierarchią lub atmosferą rozmowy. Martin Buber (1992) zdefiniował trzy typy dialogu: dialog techniczny, dyskusja i prawdziwy dialog. Pierwszy polega na merytorycznej wymianie informacji w celu osiągnięcia porozumienia. Drugi rodzaj to „przebrany za dialog” monolog, w którym biorące udział osoby komunikują coś komuś nie po to, by się czegoś samemu dowiedzieć, ale po to, by wzmocnić poczucie własnej wartości i poprawić własne samopoczucie. W prawdziwym dialogu warunkiem koniecznym jest postrzeganie współ rozmówcy jako partnera i wzajemna akceptacja. Nie oznacza ona przyjmowania czyichś poglądów, lecz dążenie do tego, by mówić to, co rzeczywiście się myśli na dany temat z uwzględnieniem stanowiska lub motywacji drugiej strony. Podstawą takiego dialogu edukacyjnego jest stworzenie właściwych relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem. Z punktu widzenia nauczyciela oznacza to budowanie zaufania poprzez szereg zabiegów prowadzących do większego otwarcia się na uczniów. Relacje partnerskie nie

oznaczają bezrefleksyjnego zbliżenia się do uczniów, lecz gotowość do szanowania ich, często odmiennych, poglądów. To umiejętność zachowania dystansu do siebie i śmiania się z własnej osoby (bez naruszania własnej godności). Obawy nauczycieli związane z obniżeniem autorytetu i powagi zawodu nauczycielskiego związane z zastosowaniem wspólnoty śmiechu dobrze podsumowuje przekonanie Bachtina. Twierdzi on, że „prawdziwy śmiech – ambiwalentny i uniwersalny – nie przeczy powadze, ale ją uzupełnia i oczyszcza. Oczyszcza z dogmatyzmu, jednostronności, skostnienia, fanatyzmu i kategoryczności, ze strachu, z dydaktyzmu naiwności i iluzji [...]” (Bachtin, 1975, s. 203–204).

Prezentowane badania sugerują, że nauczyciele często stosują humor w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, przynajmniej tak to wygląda w sferze deklaracji. Jednak wyniki uzyskane wśród uczniów zdają się te deklaracje potwierdzać tylko częściowo. Można więc sformułować wniosek, że nauczyciele dostrzegają skuteczność i efektywność stosowania humoru w szkole i starają się go stosować. Uczniowie natomiast nie potwierdzają w pełni tych zapewnień, ale dostrzegają próby nauczycieli w tym zakresie i rozpoznają częściowo takie sytuacje zgodnie z intencjami pedagogów.

Jak przekonuje Ziv (1988), używanie humoru pozytywnie wpływa na wizerunek nauczyciela. Powoduje wzrost sympatii wobec pedagoga, zwiększenie jego popularności i wiarygodności oraz wzmocnienie autorytetu. Pomaga również w budowaniu partnerskich relacji między uczniami i nauczycielami. W ujęciu socjologicznym (Żygulski, 1985): komizm jest rodzajem więzi społecznej, która rodzi wspólnotę. Potrzeba komizmu jest powszechna i stała w każdej ludzkiej zbiorowości, zmienne są natomiast jej konkretne przejawy, nasilenie oraz techniki.

Większość interakcji zachodzących pomiędzy nauczycielem a uczniem ma charakter asymetryczny, czyli interakcje są związane z hierarchiczną zależnością pomiędzy jej uczestnikami. Ten rodzaj zależności z natury swojej nie wpływa na tworzenie atmosfery zaufania i otwartości pomiędzy uczniami a nauczycielami. Nie można również zapominać o wszechobecnym przymusie występującym w szkole. Przymus szkolny (zmuszanie ucznia do szeregu czynności, uległości i posłuszeństwa) jest w gruncie rzeczy naturalną cechą szkoły jako instytucji. Stoimy więc wobec dylematu: z jednej strony przymus okazuje się naturalną okolicznością, z którą powinniśmy się pogodzić, z drugiej zaś – tenże sam przymus zdaje się przeczyć bardzo istotnemu warunkowi szkolnej edukacji, mianowicie wewnętrznej motywacji uczniów do uczenia się. Z tego więc względu nauczyciele w pierwszej kolejności podczas lekcji muszą często neutralizować u uczniów poczucie przymusu i obowiązku uczestnictwa w zajęciach. Sam fakt, że ktoś jest zmuszany do jakiejś czynności, zmienia jego motywację. Młodzież szkolna pełna witalności, energii i humoru nie jest w stanie zaakceptować stałej powagi, rygoru lekcyjnego i nadmiernego dystansu społecznego. Może to w konsekwencji doprowadzić do buntu lub wybuchu śmiechu, który odgrywa rolę wentylu bezpieczeństwa.

Meyer (2000) wyodrębnia cztery funkcje humoru w komunikacji między ludźmi, które pozwalają określić granice relacji i zachowań interpersonalnych. Są to: identyfikacja, klaryfikacja, egzekwowanie i różnicowanie. Identyfikacja polega na uwspólnianiu poglądów i uwiarygodnieniu mówcy. Podczas komunikowania się z wykorzystaniem komizmu mówca wyraża swoje emocje, przez co staje się bliższy swoim odbiorcom. Mechanizm klaryfikacji polega na stosowaniu w komunikacji zaskakujących

point, ciętych ripost, trawersowania lub wyolbrzymiania, które powodują szybkie i trwale zapamiętywanie. Egzekwowanie zasad współżycia społecznego za pomocą humoru sprowadza się do przekazywania zasad wychowawczych w dowcipnej formie. Odbiorcy nie czują się w ten sposób piętnowani, ponieważ nadawca upomina nie tylko odbiorców, ale i sam siebie. Różnicowanie polega na przedstawianiu w bezpieczny sposób niepopularnych poglądów lub idei. Komizm w takim ujęciu emocjonalnie pacyfikuje oponentów. Zamiast irytować się i oburzać, często zaczynają się śmiać i podejmują dialog umożliwiający zobiektywizowanie poglądów. Praktycznie wszystkie cztery funkcje humoru mogą zostać zaangażowane do komunikacji pomiędzy nauczycielami i uczniami. W pracy Thomasa Gordona (1995) podkreślano, że pojawiające się blokady komunikacyjne utrudniają efektywne porozumienie. Zaliczono do nich m.in. moralizowanie, nakazywanie, zakazywanie i grożenie. Takie komunikaty ze strony nauczycieli często wywołują u uczniów opór, poczucie niższości lub złość. Humor w tym przypadku może stanowić skuteczny bufor w wychowawczych czynnościach nauczycielskich, które mają na celu korygowanie niewłaściwych zachowań uczniów i kształtowanie ich pozytywnych postaw.

Wielu autorów (Piętkowa, 2000) twierdzi, że kontakt z humorem ułatwia przyswajanie materiału. Sprzyja on aktywizacji i koncentracji, szybszemu i trwalszemu zapamiętywaniu, wzmacnianiu skojarzeń, bardziej krytycznej analizie treści oraz redukcji utrudnień poznawczych (np. obronność percepcyjna). Sporym walorem komizmu jest również pobudzanie i utrwalanie zainteresowań, stymulowanie ciekawości i entuzjazmu.

Istotną pozytywną cechą humoru szkolnego jest jego wpływ na ogólną atmosferę

lekcji. Humor stosowany przez nauczycieli w tym celu może istotnie pomóc w wytworzeniu i utrzymaniu przyjaznego nastroju na zajęciach, zmniejszeniu dystansu, a co za tym idzie, zwiększyć zaufanie uczniów do nauczyciela. Komizm umożliwia również redukcję napięć i zapobieganie konfliktom powstającym w klasie. Atmosfera, w jakiej odbywają się lekcje, decyduje często zarówno o efektach dydaktycznych, przekazywaniu i utrwalaniu wiedzy, jak i o efektach wychowawczych.

Humor umiejętnie stosowany przez nauczycieli może stać się więc skutecznym narzędziem zwiększającym efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego, a na płaszczyźnie ogólnej może skutecznie zbliżać do siebie środowiska uczniowskie i nauczycielskie, które zdaniem Woodsa (Woods, 1979) odnoszą się do siebie z rezerwą.

Literatura

- Bachtin, M. (1975). *Twórczość Franciszka Rabelais'a a kultura ludowa średniowiecza i renesansu* (s. 203–204). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX. s.152
- Bullough, R. V. Jr. (2012). Cultures of (un)happiness: teaching, schooling, and light and dark humour. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(3), 281–295.
- Dudzikowa, M. (1993). Funkcje humoru oraz możliwości ich wykorzystania w badaniach zjawisk życia szkolnego. *Forum Oświatowe*, 8–9, 55–66.
- Dudzikowa, M. (1996). Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: OW Impuls.
- Gordon, T. (1995). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Grzybowski, P. P. (2015). Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową. Kraków: Impuls.
- Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Veda.
- Kohut, S., Range, D. (1986). *Classroom discipline: case studies and viewpoints*. Washington D.C.: National Education Association.
- Lefcourt, H. M. (2001). *Humor: The Psychology of Living Buoyantly*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Levin, J., Nolan, F. J. (2000). *Classroom Management. A Professional Decision-Making Model*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Martin, R. (2003). Sense of humor. W: S. J. Lopez, C. R. Snyder (red.), *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice-Hall.
- Mayo, C. (2010). Incongruity and provisional safety: Thinking through humour. *Studies in Philosophy and Education. An International Journal*, 29(6), 509–521.
- Meyer, J. C. (2000). Humor as a Double-Edged Sword: Four Functions of Humor in Communication. *Communication Theory*, 10, 310–330.
- Mindess, H. (1971). *Laughter and liberation*. Los Angeles: Nash Publishing.
- Ochwat, P. (2011). Disciplinary reactions of teachers towards students in different educational interaction areas. W: W. Lipoński, P. Krutki (red.), *Studies in Physical Culture and Tourism* (t. 18, nr 3). Poznań: University School of Physical Education in Poznań.
- O'Connel, W. E. (1976). Freudian humor: The eupsychia of everyday life. W: A.J. Chapman, H.C. Foot (red.), *Humor and laughter: Theory, research and applications*. Elmsford, New York: Pergamon, 313–329.
- Piętkowa, R. (2000). Humor w dyskursie dydaktycznym. W: S. Gajda, D. Brzozowska (red.) (red.), *Świat Humor* (s. 331–338). Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej.
- Plessner, H. (2004). *Śmiech i płacz. Badania nad granicami ludzkiego zachowania*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Populcz, J. (1978). *Organizacja czynności nauczycielskich*. Warszawa: WSiP.
- Radomska, A. (2006). Śmiech wart szkoły. *Psychologia w Szkole*, 2, 51–60.
- Stebbins, R. A. (1980). The role of humor in teaching: Strategy and self-expression.

- W: P. Woods (red.), *Teacher strategies: Exploration in the sociology of the school* (s. 84-98). Londyn: Hroom Helm.
- Tamblyn, D. (2003). *Laugh and Learn: 95 Ways to Use Humor for More Effective Teaching and Training*. New York: AMACOM.
- Tomczuk-Wasilewska, J. (2009). *Psychologia humoru*. Lublin: KUL.
- Włodarski, Z. (1996). Sytuacja nauczania i wychowania. W: Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*. WSiP, Warszawa.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. Oxon: Routledge.
- Ziv, A. (1984). *Personality and Sense of Humor*. New York: Springer Publishing Company.
- Ziv, A. (1988). Humor in teaching: Educational experiments in High School. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 127–133.
- Żygulski, K. (1985). *Wspólnota śmiechu*. Warszawa: PIW.

The role of humour in the didactic and educational process

A number of studies concerning the influence of humour on various aspects of didactic and educational processes was conducted between 2015 and 2017 in the school and academic environment. The research examined the extent of using humour in didactic and educational processes by secondary school teachers, and to what degree it is understood by students. The main objective of the analysis was to determine a universal form of humour acceptable to both teachers and students.

This article constitutes only a fragment of wider research conducted in secondary schools and universities. The aim of the research was to determine the level of understanding and acceptance of humour used by teachers. The analysis presented in this article refers to the school environment. The research problems concentrate on several aspects of the phenomenon of educational humour. The first analysed aspect refers to the frequency of using humour by teachers in the teaching process – if and when it is used. The other aspect is connected with the use of humour in the educational process. In this case, the frequency and aim of the humour were also analysed. The presented results revealed several regularities in terms of the use and understanding of humour.

KEYWORDS: humour, school education, didactic process, educational process.

Test Oceny Ręki Asystującej (AHA) jako narzędzie diagnostyczno-terapeutyczne w edukacji włączającej dzieci z jednostronnymi niedowładami ręki

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy*

JACEK SZMALEC

Mazurskie Centrum Szkoleń w Ostródzie**

Mózgowe porażenie dziecięce (m.p.dz.), w tym porażenie połowicze (hemiplegia), to jedna z najczęstszych przyczyn niepełnosprawności ruchowej i dysfunkcji manualnych dzieci, nieklasyfikowanych jako niepełnosprawność, lecz wymagających wsparcia edukacyjnego. Prowadzący zajęcia z dziećmi z niedowładem jednej ręki mogą posługiwać się testem Oceny Ręki Asystującej AHA (*Assisting Hand Assessment*). Narzędzie to ma charakter diagnostyczno-terapeutyczny, ponieważ pozwala określić stan wyjściowy funkcjonowania ręki asystującej i końcowy po zakończeniu terapii usprawniającej. Narzędzie uwidacznia obszary wymagające szczególnej uwagi, co pozwala zaprojektować efektywny program terapeutyczny. Test został wykorzystany praktycznie przez autorów artykułu do oceny stanu początkowego i końcowego oraz do zaprojektowania terapii dla trzech jedenastoletnich chłopców z m.p.dz, wśród nich jednego z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (mimo generalnego założenia stosowania testu do oceny efektywności ręki u dzieci pełnosprawnych intelektualnie). Przydatność narzędzia wykazano w studiach przypadków. Można wykorzystać ten opis jako wzorzec diagnozy stanowiącej część stosowanej w edukacji włączającej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia z niedowładem ręki.

SŁOWA KLUCZOWE: test AHA, mózgowe porażenie dziecięce, narzędzia diagnostyczne, terapia ręki, edukacja włączająca.

Wprowadzenie

Wśród dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi występuje duża liczba takich, u których zaburzona

jest sprawność funkcjonalna rąk. U części z nich można mówić o niepełnosprawności ruchowej, która w praktyce edukacyjnej bywa najczęściej kojarzona z ograniczeniami w zakresie poruszania się, a nie sprawności manualnej. O zróżnicowaniu wewnętrznym grupy uczniów z niepełnosprawnością ruchową pisze się niewiele, choć stanowią grupę liczniejszą niż dzieci z całościowymi zaburzeniami

*E-mail: depejot@ukw.edu.pl

**E-mail: info@mcsedu.com

rozwojowymi, niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami wzroku, słuchu czy mowy (Podgórska-Jachnik, 2015, s. 29–30; na podstawie danych orzeczniczych z woj. łódzkiego). Celem artykułu jest zwrócenie uwagi pedagogów i innych specjalistów w systemie oświaty na te dzieci, u których obniżona sprawność rąk wynika z niedowładów (jest ich wcale niemało, a pedagogom realizującym edukację włączającą w szkołach ogólnodostępnych brak wiedzy różnicującej dysfunkcje ruchowe) oraz przedstawienie pewnych wskazówek diagnostycznych, dotyczących oceny funkcjonalnej dla celów edukacyjnych i kształtowania możliwości samoobsługi. Celem teoretycznym jest zapoznanie czytelników z mało znaną pedagogom i psychologom koncepcją ręki asystującej. Cel praktyczny to przedstawienie Testu Oceny Ręki Asystującej AHA (*Assisting Hand Assessment*) oraz pokazanie jego diagnostyczno-terapeutycznego zastosowania w edukacji dzieci z jednostronnymi niedowładami ręki. Zastosowanie takie pokazano w dalszej części artykułu na trzech przypadkach, których opis wychodzi poza sam obraz funkcjonalny wynikający z testu AHA, który na pierwszy rzut oka może bardziej zainteresować fizjoterapeutów niż pedagogów. Powiązanie tego z zakresem różnych czynności samoobsługowych, ukazanych przez pryzmat scheduły obserwacyjnej zawartej w kwestionariuszu do oceniania postępów w rozwoju społecznym (PAC-2) pozwala jednak docenić aspekt praktyczny testu w pracy pedagoga.

Koncepcję ręki asystującej powinni – w naszym przekonaniu – poznać wszyscy nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, kształtujący kluczowe umiejętności manualne dziecka (pisanie), jak również psycholodzy i terapeuci pedagogiczni, diagnozujący dla celów edukacyjnych lateralizację dziecka. W jej profil funkcjonalny mogą być bowiem uwikłane

także czynniki patologiczne, za jakie uznać należy różnego stopnia niedowład. Diagnoza z użyciem testu AHA może być diagnozą projektującą, służącą celom terapeutycznym – przede wszystkim poszukiwaniu i wydobywaniu zasobów funkcjonalnych. Jako taka znakomicie wpisuje się w założenia wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, a biorąc pod uwagę, że większość uczniów z niepełnosprawnością ruchową – zwłaszcza bez dodatkowych niepełnosprawności sprzężonych – trafia do szkół ogólnodostępnych, autorzy artykułu dostrzegają możliwości wykorzystania testu AHA w działaniach diagnostyczno-terapeutycznych w edukacji włączającej.

Sprawność funkcjonalna ręki a przygotowanie dziecka do nauki szkolnej

Dla pedagoga to poważne wyzwanie, gdyż sprawność manualna jest podstawowym warunkiem opanowania czynności pisania – tak ręcznego, jak i komputerowego, a także wykonywania wielu innych czynności manipulacyjnych związanych z aktywnością przedszkolną i szkolną. Sprawność ręki nie jest więc celem samym w sobie, lecz ma charakter instrumentalny, wpisujący się w inne cele i zadania przedszkola, a następnie szkoły, w tym najszerzej rozumianego zadania wspierania rozwoju dziecka zgodnie z podejściem holistycznym. Aktywność manualna dostarcza bowiem intensywnego dotykowego i proprioceptywnego sprzężenia zwrotnego, stymulującego rozwijający się mózg dziecka, dostarcza polisensorycznych doświadczeń, potrzebnych do budowania obrazu świata na złożonej podstawie percepcyjnej (Affolter, 1997). Stąd zasada polisensoryczności, integracji sensorycznej oraz tworzenie okazji do eksploracji i manipulacji z użyciem

rąk na różnorodnym materiale stanowią podstawę metodyki pracy z dzieckiem, szczególnie małym. Ograniczenie sprawności manualnej utrudnia zbieranie takich doświadczeń, bazowych dla całego rozwoju poznawczego, oraz ogranicza rozwój praktyki – celowych ruchów narzędziowych, umożliwiających sprawne funkcjonowanie w świecie pełnym różnego rodzaju technicznych rozwiązań, stanowiących funkcjonalne przedłużenie ludzkiej dłoni. Widoczne jest to już w przedszkolu, gdy dziecko ma trudność w korzystaniu z łyżki, kubeczka, kredki czy nożyczek.

Akt prawa oświatowego, jakim jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356) formułuje konkretne osiągnięcia, oczekiwane od dziecka na koniec etapu wychowania przedszkolnego. Obejmują one także sprawność manualną. Zgodnie z Podstawą programową wychowania przedszkolnego dziecko przygotowanie do podjęcia edukacji szkolnej w obszarze rozwoju fizycznego, m.in. „wykonuje czynności, takie jak: sprzątanie, pakowanie, trzymanie przedmiotów jedną ręką i oburącz, małych przedmiotów z wykorzystaniem odpowiednio ukształtowanych chwytów dłoni, używa chwytu pisarskiego podczas rysowania, kreślenia i pierwszych prób pisania” (Obszar I, pkt. 7), jak również „wykazuje sprawność ciała i koordynację w stopniu pozwalającym na rozpoczęcie systematycznej nauki czynności złożonych, takich jak czytanie i pisanie” (Obszar I, pkt. 9). Gotowość szkolna wiąże się też z osiągnięciem optymalnego dla wieku poziomu samodzielności, w czym sprawność rąk jest bardzo ważna (np. przy ubieraniu się, rozbieraniu, korzystaniu z toalety). Niestety nie wszystkie dzieci z obniżoną sprawnością manualną będą w stanie osiągnąć taki poziom gotowości szkolnej,

co stawia przed systemem edukacji kilka zadań, a mianowicie:

1. potrzebę wczesnego wychwycenia dzieci z obniżoną sprawnością manualną, jeszcze w okresie przed podjęciem nauki szkolnej;
2. konieczność dobrej diagnozy różnicowej niskiej sprawności manualnej, która może mieć różne przyczyny i uwarunkowania oraz diagnozy funkcjonalnej, pozwalającej na opracowanie spersonalizowanego planu terapeutycznego;
3. działania usprawniające, ze szczególnym naciskiem na rozwijanie samodzielności i umiejętności samoobsługowych.

Obniżona sprawność manualna ręki lub rąk może być problemem samoistnym – być przejawem niepełnosprawności ruchowej, ale może też towarzyszyć innym niepełnosprawnościom – i tak często jest w praktyce, w przypadku tzw. niepełnosprawności sprzężonej, np. w przypadku różnego rodzaju wrodzonych wad rozwojowych o podłożu genetycznym. Mimo postępu nauk medycznych wskaźnik występowania wrodzonych wad rozwojowych u noworodków od lat pozostaje względnie stabilny. Coraz większe możliwości wczesnej rehabilitacji ograniczają funkcjonalne skutki uszkodzeń u wielu z nich, jednak postępy w medycynie zapewniają też utrzymanie przy życiu coraz większego odsetka coraz młodszych wcześniaków, nowo narodzonych dzieci z wadami rozwojowymi lub z predyspozycjami genetycznymi, które dodatkowo zostają wzmocnione przez działanie we wczesnym okresie rozwoju szkodliwych czynników środowiskowych. Jak wynika z danych WHO „utrwalone, nieodwracalne zaburzenia ze strony ośrodkowego układu nerwowego dotyczą około 7% populacji dzieci na świecie. W tej liczbie mieszczą się poważne uszkodzenia neuronu centralnego pod postacią mózgowego porażenia dziecięcego, padaczki,

upośledzenia umysłowe, choroby nerwowo-mięśniowe, choroby uwarunkowane genetycznie i zaburzenia metaboliczne, a także uszkodzenia neuronu obwodowego” (Dudek 2012, s. 5).

Dla nauczyciela edukacji specjalnej, w tym edukacji włączającej, oznacza to uwzględnienie w postępowaniu edukacyjno-terapeutycznym (w tym w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym – IPET) specjalnych potrzeb wynikających z zaburzeń w różnych sferach rozwoju i funkcjonowania ucznia. Obniżona sprawność manualna, niskie napięcie mięśniowe, niedowłady, niewłaściwe wzorce ruchowe – towarzyszą często niepełnosprawności intelektualnej, wpisują się w obraz kliniczny mózgowego porażenia dziecięcego (MPD) i innych niepełnosprawności, np. zespołu Downa. Dzieci z takimi problemami można zatem spotkać w szkołach dość często, natomiast specjalistyczna wiedza pedagogów na temat dysfunkcji ręki jest niewielka, co szczególnie w warunkach edukacji włączającej należy zmienić. Opisany w dalszej części artykułu test może być użytecznym narzędziem diagnostyczno-terapeutycznym dla fizjoterapeuty, pedagoga specjalnego czy terapeuty zajęciowego¹. Może także służyć diagnozie funkcjonalnej, stanowiącej część wieloprofilowej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) – obowiązkowej dla szkół pracujących z uczniami z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego; może pomóc wyznaczać kierunki działań rewalidacyjno-usprawniających planowanych w IPET, może być narzędziem ewaluacji tych działań. Warto go także

wykorzystać nawet wtedy, gdy uczeń ma niedowłady mniejszego stopnia (obniżony tonus mięśniowy).

Porażenia układu nerwowego jako przyczyna niedowładów ręki

Mózgowe porażenie dziecięce (*cerebral palsy*)

Mózgowe porażenie dziecięce (MPD) to zespół niepostępujących zaburzeń rozwoju ruchu i postawy, którym mogą towarzyszyć zaburzenia zmysłowe, poznawcze, zaburzenia komunikacji, postrzegania, zachowania lub padaczka (Michalska, 2014). Określa się je jako pojęcie zbiorcze, czy też pojęcie-parasol obejmujące zespół niewzrastających i niejednostajnych klinicznie uzewnętrznionych symptomów, wynikających z zaburzenia mózgu dziecka w okresie jego najintensywniejszego rozwoju, czyli w okresie płodowym i pierwszych latach życia. Niesprawność nie postępuje, ale objawy mogą się konwertować w miarę upływu czasu. Ogólnie termin mózgowe porażenie dziecięce zdefiniować można jako zespół przewlekłych i niepostępujących zaburzeń ośrodkowego układu nerwowego powstałych w wyniku uszkodzenia mózgu w czasie ciąży (20%), w czasie okołoporodowym (60%) lub w pierwszych latach życia (20%) (Wyszyńska, 1987, s. 145).

A. Wyszyńska pojęciem mózgowe porażenie dziecięce określa „przewlekłe, niepostępujące zaburzenie czynności ośrodkowego neuronu ruchowego, będącego następstwem nieprawidłowego rozwoju lub uszkodzenia mózgu. Nie stanowi ono odrębnej jednostki chorobowej, lecz zespół objawów, spośród których na pierwszy plan wysuwa się upośledzenie funkcji motorycznych” (Wyszyńska, 1987, s. 145). Mózgowemu porażeniu dziecięcemu często towarzyszy padaczka, u ok. 40% osób występuje niepełnosprawność intelek-

¹ Kursy certyfikujące na całym świecie prowadzi szwedzka firma Handfast AB. Kursy prowadzone są w kilku językach, w tym języku angielskim. Pełna instrukcja do testu jest dostępna w języku angielskim, szwedzkim i słoweńskim, a jej wersje skrócone także w innych językach [online] <http://ahanetwork.se/> [dostęp: 3.02.2019].

tualna – głównie przy porażeniu cztero-kończynowym (Ziaja, 2015). Jednak większość pacjentów – mimo pewnych zaburzeń fragmentarycznych czy dysartrycznych dysfunkcji mowy – jest sprawna intelektualnie.

Źródła podają, że częstotliwość występowania m.p.dz. to od 2 do 10 na 1000 narodzin. Jednak z precyzyjnych międzynarodowych metaanaliz wynika bardziej złożony obraz, gdyż w przypadku wcześniaków wskaźnik ten wzrasta odwrotnie proporcjonalnie do długości trwania ciąży. Zatem to min. 1,13:1000 dzieci żywo urodzonych, w terminie, ale już 7:1000 urodzonych między 32. a 36. tygodniem ciąży, 62:1000 między 28. a 31. tygodniem ciąży i aż 146:1000 między 22. a 27. tygodniem ciąży (Oskoui, 2013).

Hemiplegia – porażenie połowicze

Hemiplegia, inaczej porażenie połowicze, jest szczególnym przypadkiem m.p.dz., związanym z asymetrycznym uszkodzeniem w obrębie jednej z półkul mózgowych, co skutkuje porażeniem przeciwległej połowy ciała. Obejmuje około 30% przypadków m.p.dz., wśród których u 60% osób jako czynnik etiologiczny można wskazać przedporodowe uszkodzenie krążeniowe. Rozpoznanie porażenia połowiczego może nastąpić między 4. a 8. miesiącem życia (Kułakowska, 2003). Dzieci z hemiplegią mają trudności w poruszaniu się, które spowodowane są między innymi skróceniem długości mięśni. Zaburzona równowaga pomiędzy agonistami a antagonistami predysponuje do tworzenia się przykurczy oraz deformacji (Winters, 1987). Chód pacjentów z hemiplegią często charakteryzuje się asymetrycznym wzorcem. Te zaburzenia są spowodowane: brakiem zdolności do koordynacji aktywności mięśniowej kończyn dolnych, utratą siły mięśniowej (Patterson, 2007) lub informacji sensorycznej (Nadeau, 1999)

w niedowładnej kończynie dolnej. W ostatnich badaniach pacjentów z niedowładem połowicznym skuteczne okazały się specyficzne metody terapii opartych na dużej powtarzalności tych samych wzorców ruchowych. „W skład tych specyficznych metod wchodzi: trening na bieżni z całkowitym lub częściowym odciążeniem, trening funkcjonalny siłowy, trening obwodowy, trening na urządzeniu Lokomat, trening chodu połączony z funkcjonalną elektryczną stymulacją (FES) lub ćwiczenia chodu” (Johannsen, 2010, s. 243).

Porażenie spłotu ramiennego (*brachial plexus palsy*) – niedowład Erba

O ile problem mózgowego porażenia dziecięcego jest dość powszechnie znany, a sama nazwa i etiologia nieobca jest też nauczycielom realizującym zadania edukacji włączającej, o tyle na temat porażenia spłotu ramiennego (*brachial plexus palsy*) wiedza pedagogów jest niewielka. Spłot ramienny jest strukturą nerwową obejmującą zazwyczaj gałęzie przednie:

od piątego do ósmego nerwu szyjnego (C_5-C_6) oraz pierwszego piersiowego (Th_1). Możliwe są odmiany (C_4-C_8) oraz (C_6-Th_2). Stanowią one pięć korzeni spłotu łączących się w trzy pnie: górny, środkowy i dolny. W związku z położeniem spłotu ramiennego możemy wyróżnić dwie części: nadobojczykową i podobojczykową. Z części nadobojczykowej wychodzą nerwy krótkie, obsługujące mięśnie obręczy kończyny górnej, szyi i tułowia. Z części podobojczykowej wychodzą nerwy długie unerwiające kończynę górną.

(Zabłocki, 1998, s. 8)

Porażenie spłotu ramiennego może nastąpić w każdym momencie życia (urazy, wypadki), jednak jego najczęstszą przy-

czyną jest nieprawidłowo przebiegająca akcja porodowa.

„Wśród najbardziej urazowych mechanizmów porodu wymienia się poród pośladowy i kleszczowy, choć opisuje się również przypadki uszkodzenia splotu pomimo rozwiązania porodu za pomocą cięcia cesarskiego” (Mielcarska i Chochowska, 2009, s. 66). Podatność splotu ramiennego na urazy wynika z jego położenia i delikatnej struktury, a działanie sił mechanicznych podczas porodu jest nieuniknione. „Ze względu na budowę anatomiczną i sposób zakotwiczenia części splotu w tkankach górny odcinek splotu ramiennego (C_5-C_6) jest bardziej narażony na rozciągnięcie lub rozerwanie w porównaniu z dolnym odcinkiem splotu (C_8-Th_1), który z kolei częściej ulega wyrwaniu z rdzenia kręgowego” (Mielcarska i Chochowska, 2009, s. 67).

Czynnikami ryzyka są: dystocja barkowa² (100-krotny wzrost ryzyka porażenia), wysoka waga urodzeniowa dziecka (pow. 4,5 kg), porody bliźniacze lub mnogie (Foad i in., 2008). Częstość występowania okołoporodowego uszkodzenia splotu ramiennego (o.u.s.r.) jest podawana różnie przez autorów. Część z nich uważa, że o.u.s.r. występuje dość rzadko (0,2–5,1 na 1000 żywych urodzeń) i że obserwuje się tendencję do obniżania się odsetka noworodków z tym schorzeniem (Nyka, 2000). Jednakże można przyjąć, że to nadal przeciętnie ok. 1,5 na 1000 urodzeń. Zarazem najczęstszym uszkodzeniem nerwów obwodowych u dzieci jest porażenie splotu ramiennego noworodka. Wiąże się ze znacznym upośledzeniem kończyn górnych, co wpływa na jakość życia i dziecka, i jego rodziny, gdyż od 30 do 40%

tych dzieci cierpi na trwałe niewydolności funkcjonalne górnej kończyny (Mehlman, 2014). Mogą towarzyszyć im także poważne dolegliwości bólowe, jednak – w odróżnieniu od m.p.dz. – uraz na obwodzie nie jest powiązany wspólną przyczyną z niepełnosprawnością intelektualną.

Sprawność ręki a umiejętności samoobsługowe – aspekty diagnostyczno-terapeutyczne

Pedagog pracujący z dziećmi z niedowładami powinien zdawać sobie sprawę z etiologii zaburzenia i jego skutków. Z pedagogicznego punktu widzenia istotna jest przede wszystkim diagnoza funkcjonalna sprawności manualnej, gdyż przekłada się to na możliwości wykonywania czynności szkolnych oraz zakres i ograniczenia czynności samoobsługowych. Ma to silny związek zarówno z funkcjonowaniem szkolnym, jak i rozwojem zdolności przystosowawczych, co należy uwzględnić w wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia oraz w planach pracy rewalidacyjnej. Jeśli zakres i stopień niepełnosprawności nie kwalifikują do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, nawet mniejsze ograniczenia wynikające z niedowładów w m.p.dz. i o.p.s.r. powinny być identyfikowane przez nauczycieli z powodu trudności w pisaniu i wykonywaniu innych czynności manualnych oraz wykonywaniu ćwiczeń na lekcjach wychowania fizycznego. Byłoby dobrze objąć uczniów z tymi problemami zajęciami korekcyjnymi, jednak nawet świadoma indywidualizacja ćwiczeń z zakresu wychowania fizycznego może pomóc w ich usprawnieniu. Podstawą wszelkich działań jest jednak właściwa diagnoza funkcjonalna. W pierwszej kolejności chcemy zwrócić uwagę na zasoby diagnostyczne narzędzi

² „Dystocja lub niewspółmierność barkowa to dynamiczna sytuacja położnicza, gdy po urodzeniu główki płodu dalsze wydobywanie się barków z kanału rodowego jest utrudnione, najczęściej przez zahaczenie się barku przedniego za łuk łonowy” (Troszyński, 2003, s. 235).

wykorzystywanych już przez pedagogów specjalnych do ogólnej oceny umiejętności samoobsługowych. Pewne możliwości w tym zakresie daje kwestionariusz PAC-2 do oceny umiejętności społecznych dziecka. Naszą propozycją jest jednak poszerzenie go o narzędzie specjalistyczne: test Oceny Ręki Asystującej AHA (*Assisting Hand Assessment*). Połączenie tych narzędzi, jak i samodzielne wykorzystanie stosunkowo prostego testu AHA mogą być bardzo użyteczne w ocenie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z niedowładem rąk.

Ocena umiejętności samoobsługowych w kwestionariuszu PAC-2 do oceny umiejętności społecznych dziecka

W 1988 roku Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN opublikował pracę T. Witkowskiego *Metody PAC i PAS w społecznej rewalidacji upośledzonych umysłowo*³ (Witkowski, 1988). Jest ona przystosowaniem metody zasadniczej kwestionariusza H. C. Gunzburga, której początki sięgają lat 60. XX wieku, do uwarunkowań krajowych poprzez opracowanie polskich diagramów średnich oraz polskich wag, odpowiednio dla PPAC, PAC-1, PAC-2 – wersji skali dostosowanych do zróżnicowanego poziomu funkcjonalnego osoby diagnozowanej.

Ze względu na ogólną dostępność i powszechne wykorzystywanie tej metody w placówkach specjalnych, nie przedstawiamy szczegółowego opisu narzędzia (w tym skali PAS), odnosimy się jedynie do możliwości jego wykorzystania w omawianym przez nas obszarze diagnozy umiejętności samoobsługowych. Narzędzie PAC (*Pogress Assessment Chart*) służy przede wszystkim psychologom oraz wychowawcom

pracującym z dziećmi niesprawnymi intelektualnie do oceny indywidualnych możliwości dziecka. PPAC wykorzystywany jest do oceny dzieci z głęboką intelektualną niesprawnością, PAC-1 – umiarkowaną, a PAC-2 – lekką. PAC-2 to kwestionariusz z tzw. inwentarzem podzielonym na cztery działy: I. Obsługiwanie siebie; II. Komunikowanie się; III. Uspołecznienie; IV. Zajęcia.

W każdym dziale są zadania o różnym stopniu trudności do zrealizowania przez oceniane dziecko. Oceniający sporządza diagram umiejętności dziecka, który po przeprowadzonych badaniach w formie wizualnej pokazuje słabe i mocne strony testowanego. Dzięki temu oceniający uzyskuje informację, nad jakimi sferami umiejętności dziecka powinien pracować, może też zaplanować terapię. Narzędzie PAC-2 pozwala na ocenę osiągniętych postępów w trakcie i po terapii (w przypadku głębszych niepełnosprawności można oczywiście użyć też PAC-1). W zaprezentowanych badaniach wykorzystano PAC-2 w sposób niestandardowy: nie w aspekcie pomiarowo-normatywnym, ale jako sędziwą obserwacyjną pozwalającą ukazać w sposób opisowy podstawowe czynności samoobsługowe.

Nazwy wskazanych działów wskazują na dużą użyteczność diagnozy funkcjonalnej dziecka z niedowładem, zwłaszcza że odwołują się do czynności dnia codziennego. Jednak ograniczeniami narzędzia są: długi czas badania, zazwyczaj konieczność bardzo dobrej znajomości ocenianej osoby oraz konieczność dokładnej, gruntownej znajomości instrukcji do całego kwestionariusza, tzw. podręcznika (Witkowski, 1988). Zaistniała więc konieczność skonstruowania narzędzia diagnostycznego niewymagającego długiego czasu badania, gruntownej znajomości ocenianego dziecka oraz mniej skomplikowanego, dającego

³ Obecnie używamy określenia „niepełnosprawność intelektualna” zamiast „upośledzenie umysłowe”.

obiektywne wyniki. Te kryteria spełnia test AHA.

Koncepcja i historia tworzenia testu Oceny Ręki Asystującej AHA (*Assisting Hand Assessment*)

Na podstawie znajomości budowy oraz funkcjonowania ludzkiego ciała, w tym narządów zmysłów, lekarze i terapeuci opracowali wiele narzędzi diagnostycznych, opisanych w literaturze i dostępnych także dla pedagogów, które dają możliwość przeprowadzenia interdyscyplinarnej oceny dziecka bez niepełnosprawności i z niepełnosprawnością (choć w tym drugim przypadku często konieczny jest współdziałanie w diagnozie specjalistów lub przeprowadzenie dodatkowych badań). W oparciu o wspomniane narzędzia można między innymi określić prawidłowe wzorce motoryczne i prawidłowy ruch. Obserwacja zachowań i reakcji dziecka pozwala określić występowanie u niego ewentualnych problemów neurologicznych. Specyficzne narzędzia diagnostyczne tworzone przez naukowców i praktyków z różnych krajów, w tym z Polski, pozwalają ukierunkować obserwację oraz określić intensywność występujących problemów (Szmalec, 2016). Aby ocenić stan funkcjonowania kończyny górnej dla celów edukacyjno-terapeutycznych⁴, istniała potrzeba zaprojektowania wiarygodnych narzędzi. Jednym z nich jest test Oceny Ręki Asystującej – AHA (ang. *Assisting Hand Assessment*), którego opracowywanie rozpoczęto w latach 90. XX wieku w Szwecji. Test autorstwa Leny Krumlinde-Sundholm, Marie Holmefur i Ann-Christin Eliasson jest stosowany od 2003 r. (Krumlinde-Sundholm, 2003, 2007, 2009, 2013). Obecnie stosuje się go w 34 krajach. Przy jego opracowywaniu wykorzystano modele matematyczne

pochodzące z nowoczesnych teorii testów. Modele te – np. angielski *Rasch Analyse and Item Response Theory* – są wykorzystywane w coraz większym stopniu w rehabilitacji pediatrycznej, aby uwiarygodnić procesy testowania. Zastosowano je w takich testach, jak: *Pediatric Evaluation of Disability Inventory* (PEDI), *The Gross Motor Function Measure* (GMFM-66/88), *ABILHAND-Kids*, *Assessment of Motor and Process Skills* (AMPS). Model Rascha jest uznawany za właściwy, ponieważ umożliwia przekształcenie empirycznych, porządkowych, „suchych” wartości/liczb w dane interwałowe, które prowadzą do trafnych i rzetelnych wyników. Pierwsze informacje na temat wiarygodności i trafności poczynionych obserwacji oraz powtarzalności wyników zostały opublikowane w 2003 roku przez badaczy z *Karolinska Institutet* w Sztokholmie (Michalska, 2014). Analiza Rascha, której poddano 60 testów AHA, pokazała, że wszystkie elementy (zadania) pasują do konstrukcji testu. Wiek dzieci nie miał żadnego wpływu na wynik, co potwierdziło, że zadania testu AHA uniezależniają pojęcie „funkcje ręki” od wieku dziecka. Ówczesne badania dostarczyły dowodów na trafność testu u dzieci w wieku od 18 miesięcy do 5 lat. W latach 2004–2006 weryfikowano trafność, rzetelność i czułość testu przy pomocy analizy Rascha dla grupy wiekowej od 18 miesięcy do 12 lat. Przeanalizowano 409 elementów oceny. Wyniki badań pokazały, że test AHA potrafi dobrze zobrazować funkcje ręki w odniesieniu do różnych zdolności i wychwycić zmiany (czułość pomiaru), a trzeba podkreślić, że zadania z testu AHA mieszczą się w zakresie od łatwych do trudnych, od prostych po skomplikowane (Mielcarska, 2009). Badania dotyczące rzetelności i wiarygodności testu AHA przeprowadzono na grupie dzieci w wieku od 18 miesięcy do 12 lat ze zdiagnozowanym wrodzonym niedowładem połowicznym lub

⁴ W przedstawionych studiach przypadków: przed rozpoczęciem rehabilitacji, w trakcie i po jej zakończeniu.

uszkodzeniem splotu ramiennego. W celu sprawdzenia rzetelności testu aż 20 certyfikowanych weryfikatorów oceniających test AHA, pochodzących z różnych krajów, dokonywało oceny nagrań wideo ośmiorga dzieci, by porównać wyniki uzyskane przez każde z nich. Średni indeks ICC (*Intraclass Correlation Coefficient*) dla 20 oceniających był bardzo wysoki, wyniósł 0,97 (0,92–0,99). W indeksie tym: 1 oznacza pełną korelację, 0 – brak korelacji. Dwóch weryfikatorów testu AHA oceniło 18 dzieci z wynikiem ICC na poziomie 0,98 (0,95–0,99). Po trzech tygodniach 20 weryfikatorów testu AHA oceniło to samo nagranie wideo jednego z dzieci. Uzyskano wskaźnik ICC równy 0,99 (0,98–0,99). Wyniki te potwierdzają, że rzetelność testu AHA jest na bardzo dobrym poziomie (Paczkowska, Szmalec, 2015). Jest on testem trafnym, jednowymiarowym i rzetelnym. A ponieważ dostosowuje się – pod kątem wrażliwości – do zmiennych czynników, można wykorzystywać go do ewaluacji leczenia i oceny skuteczności prowadzonej terapii.

Koncepcja testu AHA poszerza dotychczasowe postrzeganie funkcji organów parzystych w kategoriach lateralizacji, wyróżnia bowiem trzy pojęcia dotyczące ręki: ręka dominująca, ręka niedominująca, ręka asystująca. Ludzie bez uszkodzeń neurologicznych mogą wykonywać prawie wszystkie ruchy w podobnym stopniu obydwoma rękoma (np. podczas gry na fortepianie), mimo to ręka dominująca będzie w stopniu przeważającym używana do wykonywania dokładnych i precyzyjnych zadań, a ręka niedominująca będzie miała w tym czasie zadania takie jak: trzymanie, stabilizowanie, wspieranie. Tak więc nawet intuicyjnie jesteśmy w stanie określić, która z rąk jest dominująca, a która nie.

Sedno koncepcji testu AHA bazuje na przekonaniu, że obie ręce przyjmują różnorodne role oraz na tym, że efektywna (sprawna)

ręka asystująca nie musi być tak samo szybka i zręczna jak ręka dominująca, aby umożliwić rozwiązywanie zadań, do których niezbędna jest oburęczność. Ta różnorodność ról będzie jeszcze bardziej widoczna, kiedy jedna ręka ma bardzo ograniczoną ruchowość. Gdy taka ręka z powodu upośledzenia ruchowego dysponuje jeszcze mniejszą liczbą funkcji niż ręka niedominująca, ale mimo to odgrywa rolę ręki trzymającej, stabilizującej i wspierającej, to w koncepcji AHA określana jest mianem „ręki asystującej” (a nie jako „ręka niedominująca”).

(Paczkowska, Szmalec 2015, s. 21)

Test pozwala zatem w sposób jednoznaczny na rozróżnienie pomiędzy rolami: 1. ręki dominującej, 2. ręki niedominującej i 3. ręki asystującej – co wpływa w sposób istotny na formułowanie celów terapii i wybór metod terapeutycznych u dzieci z jednostronnymi upośledzeniami ruchowymi. Tym samym w centrum terapii nie znajdują się funkcje, które spoczywają na zdrowej/sprawnej – dominującej lub niedominującej – ręce, lecz funkcje, które są ważne w odniesieniu do ręki asystującej.

Test AHA ma na celu określenie efektywności wykorzystania porażonej kończyny górnej podczas wykonywania czynności wymagających oburęczności przez dzieci z niepełnosprawnością po jednej stronie ciała spowodowaną przez przyczynę brane pod uwagę podczas procesu standaryzacji. Każdej z 20 ocenianych funkcji przypisuje się, stosownie do stopnia realizacji zadania, punktację od 1 do 4, gdzie 1 oznacza całkowity brak realizacji, a 4 – spełnienie odpowiadających mu warunków realizacji zadania z powodzeniem. Dla potrzeb artykułu zostało przedstawionych 10 funkcji oceny ręki porażonej. Zostało to zobrazowane w Tabeli 1. dla przykładu dla dwóch funkcji: sięga i rusza przedramieniem.

Tabela 1

Przykładowa ocena wybranych funkcji ręki

Funkcja	Stopień realizacji zadania
Sięga	<p>4. Efektywny 4.1. Sięga po przedmioty z łatwością i z powodzeniem w dużym zakresie, także do przodu i na boki.</p> <p>3. Dość efektywny 3.1. Często sięga po przedmioty w dużym, ale nie w pełnym zakresie rąk. 3.2. Często sięga po przedmioty, ale stosuje ruchy kompensacyjne tułowia albo innych części ciała, aby osiągnąć normalny zakres sięgania. 3.3. Rzadko sięga ręką/ramieniem asystującym, ale jeżeli sięga, to w pełnym zakresie.</p> <p>2. Nieefektywny 2.1. Trudność z sięganiem po przedmioty. Nieefektywne, ograniczone sięganie, ruchy kompensacyjne nie wystarczają, aby sięgnąć po przedmioty w normalnym zasięgu. 2.2. Rzadko sięga po przedmioty ręką/ramieniem asystującym, a kiedy to robi, nie sięga obustronnie jednakowo.</p> <p>1. Brak działania – nie sięga, ani nie próbuje sięgnąć ręką asystującą</p>
Rusza przedramieniem	<p>4. Efektywny 4.1. Z łatwością stosuje różne ustawienia przedramienia, czyli pronacja i supinacja w pełnym lub niemal pełnym zakresie. Ruchy przedramienia nie są ograniczone.</p> <p>3. Dość efektywny 3.1. Stosuje różne ustawienia przedramienia (supinację i pronację) w dużym zakresie, ale obustronnie niejednakowo.</p> <p>2. Nieefektywny 2.1. Małe zróżnicowanie ustawień przedramienia (supinacji, pronacji), obserwowany zakres nie przekracza 90 stopni.</p> <p>1. Brak działania 1.1. Nie zmienia ustawienia przedramienia. 1.2. Zmienia ustawienia przedramienia w pojedynczych sytuacjach. 1.3. Ruchy przedramienia są prawie niezauważalne.</p>

Źródło: materiały ze szkolenia AHA Ostróda, 2015.

Metodyka – przeprowadzanie testu AHA

Metodyka przeprowadzania testu AHA dostosowana jest do potrzeb wiekowych i możliwości dziecka, dlatego wykorzystuje zabawę jako istotną i atrakcyjną aktywność. Podczas zabawy

dziecko wykonuje czynności, pożądane dla przeprowadzającego test, z chęcią, bez przymusu, często nie mając świadomości intencji testującego. W celu przeprowadzania testów podczas zabawy wybrano i wykorzystywano taki zestaw gier i zabawek, który umieszczono

w jednej walizce, aby dziecko pokazało w ciągu 10–15 minut, jak używa swoich obu rąk, a w szczególności ręki niesprawnej, do wykonywania czynności wymagających obu ręczności. Zestaw jest dostosowany do wieku dzieci od 18 miesięcy do 12 lat i związanych z tym ich zdolności do manipulowania i „odwrócenia”.

(Mielcarska, Chochowska, 2009, s. 72)

Umieszczenie zestawu w walizce sprawia, że jest on przenośny i umożliwia przeprowadzenie testu w różnych miejscach, w tym tam, gdzie badane dziecko ma poczucie bezpieczeństwa. Jest to istotne, bo jak zauważyły M. Mielcarska i M. Chochowska (2009), dzieci poddawane testom w nowym, nieznanym dla nich środowisku, narażone na długotrwałą rozłąkę z rodziną z powodu licznych hospitalizacji związanych z zabiegami operacyjnymi, leczeniem, często uzyskują gorsze wyniki, niż mogłyby uzyskać w bardziej korzystnych dla nich warunkach.

Test AHA jest testem na pół strukturalnym, tzn. że materiał służący zabawie jest przemyślany i z góry przygotowany tak, by jego użycie wymuszało pewne ruchy rąk, ale co dokładnie dziecko z nim zrobi zależy tylko od jego decyzji. Co ważne: nie ma tu określenia „poprawnie” albo „źle”. Unika się tego, żeby dziecko przeżywało porażki lub frustracje, ponieważ czegoś „nie potrafi”. Dziecko wykonuje czynności spontanicznie, ponieważ zabawka jest prezentowana w sytuacji zabawowej, wesołej. Dzięki testowi AHA można zaplanować efektywną terapię i dostosowywać

ją do aktualnych potrzeb, a nie tylko ćwiczyć przez długie lata chwytanie przedmiotów ze stołu i ich odkładanie, co może być nużące dla większości dzieci, a postrzegane jako sensowne tylko przez niektóre. Test AHA umożliwia wychwytywanie przez terapeutę działań stwarzających problemy, a potem ich analizę, co ułatwia podjęcie decyzji w uzgodnieniu z klientami (opiekunami pacjentów-dzieci), czy i które funkcje ciała mają być usprawniane dla wykonywania określonych codziennych czynności. To znaczy, że koncepcja ręki asystującej, na której opiera się test AHA, umożliwia takie postępowanie terapeutyczne, w którym na pierwszym miejscu stoi nie tyle wyćwiczenie ręki z niedowładem, lecz efektywne wyćwiczenie współpracy obu rąk do wykonywania codziennych czynności.

Potrzebne do przeprowadzenia testu zabawki zostały zgromadzone w walizce dedykowanej metodzie AHA, która stanowi zestaw testowy AHA. Zawiera ona wiele elementów, spośród których można wybrać te, które będą interesujące dla dzieci z grupy wiekowej od 18. miesiąca do 5 lat – tzw. zestaw Small-Kids AHA oraz z grupy wiekowej od 6 do 12 lat – zestaw School-Kids AHA (<http://www.ahane-network.se/aha-how.php>, dostęp: 21.02.2019). Zabawki polecane przez autorki metody, Krumlinde-Sundholm, Holmfur i Eliasson, do wykorzystania podczas zaaranżowanej przez badającego, ale spontanicznej dla dziecka, trwającej do 15 minut sesji zabawowej (w zależności od grupy wiekowej dziecka), są wymienione w Tabeli 2.

Tabela 2

Lista zabawek z zestawu AHA i wersje, do jakich są przeznaczone

Zabawka	Small-Kids AHA	School-Kids AHA	
		„Twierdza”	„Obcy”
Pozytywka	+	+	-
Pozytywka w plastikowym pudełku	-	+	+

Zabawka	Small-Kids AHA	School-Kids AHA	
		„Twierdza”	„Obcy”
Korona	+	-	-
Kapelusz piracki	+	-	-
Naszyjnik	+	-	-
Medal	+	+	+
Bransolety	+	+	+
Marionetka	+	+	+
Samochodzik	+	+	+
Woreczek na kulki	+	+	+
Drewniane cymbałki	+	+	+
Metalowe cymbałki	+	+	+

Źródło: skrypt ze szkolenia, Ostróda 2015.

Zabawki dobrano tak, aby dziecko podczas zabawy w sposób niewymuszony, spontanicznie używało do realizacji zadania w miarę swoich możliwości obu rąk – zarówno sprawnej, jak i porażonej – bez jakichkolwiek sugestii ze strony przeprowadzającego badanie. Dzięki takiemu podejściu można zaobserwować użycie porażonej ręki odzwierciedlające sposób, w jaki jest ona wykorzystywana w codziennym życiu. Brak świadomości dziecka, że aby wykonać zadanie, musi wykorzystać porażoną rękę (na miarę swoich możliwości), pozwala badającemu obiektywnie ocenić zakres ruchowy (umiejętności) dziecka dotyczący tej ręki. Często u dziecka świadomość konieczności jej użycia wywołuje psychiczną blokadę – „nie potrafię”, „nie dam rady”. Dzięki spontaniczności zabawy badający potrafi ocenić zakres możliwości realizacji obserwowanej czynności od „potrafi bezproblemowo” do „wcale nie potrafi”. Dzieci od 18. mż., do 5. rż. spontanicznie oglądają pojedyncze zabawki, biorą je w ręce, bawią się

nimi. To naturalne. Zabawki, same w sobie interesujące, pobudzają do określonych czynności. Zabawki dostosowane do potrzeb tej grupy wiekowej zgromadzono w zestawie Small-Kids AHA.

Ze względu na rozwój zainteresowań starszych dzieci, część zabawek przeznaczonych dla młodszych nie jest stosowana. W zamian za to zestaw AHA umożliwia wykorzystanie (do wyboru) jednej z dwóch gier planszowych, będących składowymi zestawu School-Kids AHA: „Jeniec w twierdzy” oraz „Obcy”. Podczas gry wykorzystywane są przedmioty dostosowane do poziomu manipulowania rzeczami przez starsze dzieci i do ich rozwoju intelektualnego, tak by zadanie w formie zabawowej było nadal spontaniczne i interesujące, a dla badającego było źródłem informacji o możliwościach manipulacyjnych badanego dziecka. Obecność dwóch gier ma za zadanie podtrzymać zainteresowanie dziecka zabawą podczas kolejnego badania, jeśli jedna z gier została już wykorzystana.

Podczas obu gier dziecko ma do wypełnienia misję, która polega na wykonaniu różnych zadań. Na każdej planszy znajduje się ścieżka, a na niej przystanek, na którym dziecko jest proszone o odnalezienie karty z ilustracją odpowiadającą lokalizacji przystanku. Karta jest wręczana osobie prowadzącej grę w celu przeczytania instrukcji na odwrocie. Następnie osoba prowadząca stara się umieścić potrzebne przedmioty tak, aby mogła obserwować element „chwyta, uwalnia, sięga” oraz zauważyć, czy dziecko wybiera rękę asystującą znajdującą się bliżej przedmiotu.

Dzieci, które mają więcej niż 5 lat, ale nie są zainteresowane grami planszowymi albo nie są w stanie śledzić przebiegu gry i stosować się do ich instrukcji w związku ze swoim poziomem kognitywnym, mogą używać zabawek/zadań z zestawu Scholl-Kids podczas sesji swobodnej zabawy, bez scenariusza nakreślonego w grach planszowych.

Diagnostyczno-terapeutyczne wykorzystanie testu AHA i kwestionariusza PAC-2 – studium indywidualnych przypadków terapii dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym

Metoda

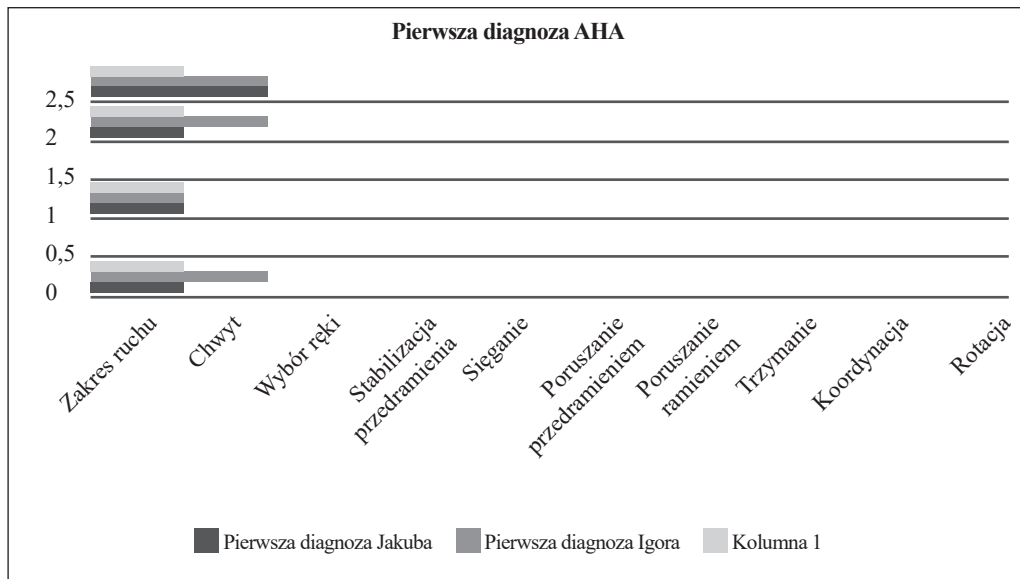
W celu weryfikacji użyteczności metody AHA do celów diagnostyczno-terapeutycznych, w styczniu 2018 roku zostały przeprowadzone badania diagnostyczne u trzech chłopców: Igora, Kacpra i Jakuba, u których występuje niedowład połowiczny (m.p.dz.). Wszyscy byli w wieku 11 lat, przy czym u jednego z chłopców (Kacpra) występowała niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym. Konieczne jest wyjaśnienie, że test AHA zasadniczo stosowany jest w pracy z dziećmi w normie intelektualnej. Przypadek Kacpra był próbą oceny, czy w ogóle może mieć zastosowanie u osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ponieważ badania mają założenia

eksploracyjne, nie weryfikacyjne (w sensie psychometrycznym), takie próbne wykorzystanie narzędzia wydało się uprawnione – ze wszystkimi ograniczeniami co do uogólniania wniosków wynikających z pojedynczych przypadków (takie same ograniczenia dotyczą także przypadków dwóch pozostałych wniosków). Chłopcy nie przebyli żadnych operacji. Dwóch uczęszczało do szkół masowych, gdzie realizowali program nauczania. Chłopiec z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczał do Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego na terenie województwa warmińsko-mazurskiego. Wszyscy trzej chłopcy byli pod stałą kontrolą poradni rehabilitacyjnych w województwie warmińsko-mazurskim.

Badania miały na celu określenie stanu początkowego funkcjonowania ręki oraz uzyskanie wskazówek do zaprojektowania najbardziej efektywnej terapii dla każdego z nich, a następnie przeprowadzenie ewaluacji wyników. W badaniach wykorzystano kwestionariusz PAC-2 do oceny umiejętności samoobsługowych chłopców (skala obsługi siebie była podstawą planowanego zakresu zadań praktycznych) oraz test AHA do oceny funkcji ręki (test był podstawą schematu terapeutycznego wyznaczającego ćwiczenia wszystkich ujętych w nim funkcji). Po wstępnej ocenie ustalono spersonalizowane plany terapeutyczne (spersonalizowane przede wszystkim na poziomie metod pracy, gdyż zakres ograniczeń funkcjonalnych ręki okazał się u wszystkich trzech chłopców podobny) i podjęto 3-miesięczną terapię indywidualną, prowadzoną przez jednego ze współautorów artykułu⁵. Zajęcia odbywały się indywidualnie, trwały 60 min i były prowadzone dwa razy w tygodniu.

Wyniki badań

Wyniki badań stanu początkowego, określającego poziom funkcjonalny ręki asystującej, zobrazowano na poniższym diagramie (Rysunek 1.).



Rysunek 1. Wyniki początkowe testu AHA. Przed rozpoczęciem terapii.

Źródło: wyniki badań własnych.

Diagram pokazuje, że przed terapią u Jakuba najgorsze wyniki związane były z chwytym, wyborem ręki, sięganiem, poruszaniem przedramieniem, poruszaniem ramieniem, rotacją i trzymaniem. W związku z tym praca terapeutyczna z Kubą, trwająca trzy miesiące, została ukierunkowana na pracę na obręczy barkowej, by rozluźnienie powodowało zwiększenie zakresu ruchu, polepszał się zakres ruchu związany z poruszaniem ramieniem i przedramieniem oraz z sięganiem. Najlepsze wyniki testu u Kuby dotyczyły zakresu ruchu, stabilizacji przedmiotu, koordynacji. Następnie praca była ukierunkowana na wykonanie rotacji. W tym celu wykonywane były zabawy z myciem i osuszaniem dłoni, myciem kubków, by chłopiec samodzielnie wykonywał czynności związane z codzienną higieną osobistą. Na koniec prowadzona była terapia w celu polepszenia trzymania oraz chwytu.

U Igora najłabsze wyniki testu związane były z poruszaniem przedramieniem i ramieniem, w związku z tym podobnie jak u Kuby praca terapeutyczna ukierunkowana była na pracę nad obręczą barkową. U Igora najlepsze wyniki testu związane były z zakresem ruchu, wyborem ręki, stabilizacją przedmiotu i koordynacją.

U Kacpra z niepełnosprawnością intelektualną wyniki testu AHA wykazały, że zakres ruchu, chwyt, trzymanie, stabilizacja przedmiotu, sięganie, poruszanie przedramieniem, poruszanie ramieniem, rotacja i koordynacja kwalifikowały się na poziom pierwszy, co oznacza słabe wykorzystanie ręki asystującej w wymienionych obszarach. Praca terapeutyczna, tak jak u Kuby i Igora, rozpoczęła się od pracy nad obręczą barkową, by uzyskać poprawę pracy ramienia i przedramienia, a w konsekwencji polepszenie zakresu ruchu oraz spowodować, by poprawiły się: sięganie, trzymanie, koordynacja i rotacja. U Kacpra nie było wyników, które by odbiegały od pozostałych wyników terapii zaplanowanych dla każdego z trzech

⁵ Oligofrenopedałoga, terapeutę zajęciowego i fizjoterapeutę.

chłopców. W ramach każdej z funkcji efektywność przyjmowała wartość 1.

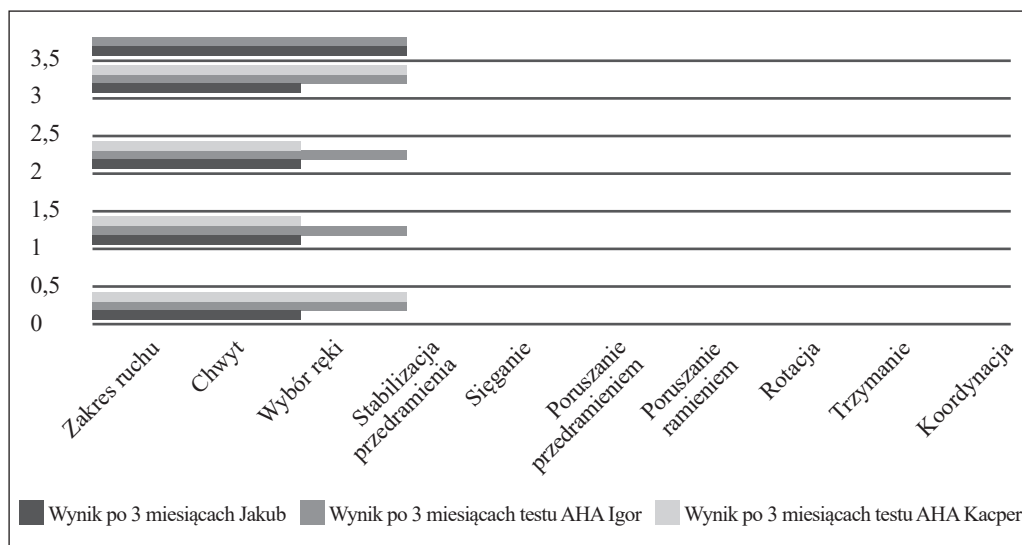
U wszystkich chłopców trwająca trzy miesiące terapia prowadzona była w formie zabawy. Ponadto dzieci i ich opiekunowie otrzymywali zalecenia terapeutyczne do przeprowadzenia w domu. Zajęcia rozpoczynały się od pracy rozluźniającej staw barkowy. Następnie zwrócono uwagę na wykonanie przez chłopców prawidłowego wzorca ruchowego. Główny nacisk w terapii ukierunkowany był na funkcjonalność dziecka. Po terapii u Kuby najlepsze wyniki związane były z zakresem ruchu, stabilizacją przedmiotu, sięganiem, poruszaniem przedramieniem, rotacją, trzymaniem i koordynacją. U Igora zaś najlepsze wyniki związane były z zakresem ruchu, wyborem ręki, stabilizacją przedmiotu, sięganiem, poruszaniem przedramieniem, poruszaniem ramieniem, rotacją, trzymaniem i koordynacją. Kacper największą poprawę uzyskał w zakresie poruszania przedramieniem, poruszania ramieniem, rotacją i trzymaniem.

Przykłady zadań stosowanych w terapii:

- trzymanie piłki obiema rękoma,
- przekładanie szarfy sposobem górnym,

- przekładanie szarfy sposobem dolnym,
- malowanie ściany dłonią, piłką trzymaną oburącz,
- mycie lustra dłonią sprawną, ręka mniej sprawna pełni funkcję stabilizującą,
- mycie kubeczków, talerzy,
- przenoszenie na tacy trzymanej oburącz różnych rzeczy, zabawek,
- rzucanie piłki oburącz,
- łapanie piłki oburącz,
- wkładanie skarpetek,
- zapinanie butów na rzepy,
- odkręcanie butelki,
- otwieranie batoników,
- składanie odzieży przy użyciu składacza do ubrań.

Te przykładowe ćwiczenia wykonywane w czasie terapii, jak również kontynuowane w domu przez okres trzech miesięcy przyczyniły się do poprawy funkcjonowania chłopców we wszystkich obszarach diagnozowanych testem AHA. Wyniki badań wykonanych po trzech miesiącach terapii zostały zobrazowane na kolejnym diagramie (Rysunek 2.).



Rysunek 2. Wyniki końcowe testu AHA po 3 miesiącach terapii. Druga diagnoza AHA.

Źródło: wyniki badań własnych.

U każdego z chłopców widoczny jest wyraźny przyrost ocen poziomu funkcjonalnego ręki we wszystkich ocenianych aspektach. Wyniki wydają się spektakularne jak na stosunkowo krótki, 3-miesięczny okres

terapii, dlatego interesujące jest zestawienie tych wyników z oceną praktycznych umiejętności samoobsługowych w skali PAC-2 – przed i po podjętych działaniach. Zestawienie przedstawia Tabela 3.

Tabela 3

Wyniki badań trzech ocenianych chłopców przy wykorzystaniu wybranych elementów PAC-2 z działu I. Obsługiwanie siebie

Zadanie	Igor		Jakub		Kacper	
	przed terapią	po terapii	przed terapią	po terapii	przed terapią	po terapii
1. Używa noża oraz widelca poprawnie i bez trudności	Nie wykonuje	Wykonuje, używa ich do właściwych celów, tj. pokarm kroci nożem, nabiera i podnosi do ust widelcem	Nie wykonuje	Wykonuje, używa ich do właściwych celów, tj. pokarm kroci nożem, nabiera i podnosi do ust widelcem	Nie wykonuje	Wykonuje, używa ich do właściwych celów, tj. pokarm kroci nożem, nabiera i podnosi do ust widelcem
2. Radzi sobie przy stole, np. obsługuje się bez trudności	Problemy z nałożeniem na talerz odpowiedniej ilości jedzenia	Potrafi nałożyć odpowiednią ilość jedzenia na talerz, je schludnie	Problemy z nałożeniem na talerz odpowiedniej ilości jedzenia	Udaje mu się włożyć na talerz odpowiednią ilość jedzenia, je schludnie	Problemy z nałożeniem na talerz odpowiedniej ilości jedzenia	Nadal potrzebuje pomocy przy nakładaniu odpowiedniej ilości jedzenia na talerz, polepszyło się spożywanie posiłku, je schludnie
3. Nalewa płyny (herbata, kawa, mleko)	Problemy z wlewaniem płynów do kubka	Potrafi samodzielnie wlać płyn do kubka, do tego celu używa czujnika do wlewania	Problem z podniesieniem, chwyceniem pojemnika z płynem, nalewaniem płynów	Potrafi chwycić i utrzymać pojemnik z płynem; nalać do szklanki przy użyciu czujnika	Nie potrafi wykonać zadania	Potrafi chwycić szklankę, napić się, sporadycznie udaje mu się wlać płyn do szklanki

Zadanie	Igor		Jakub		Kacper	
	przed terapią	po terapii	przed terapią	po terapii	przed terapią	po terapii
4. Używa noża do obierania owoców albo krojenia chleba	Nie wykonuje zadania	Próby obierania i krojenia chleba przy użyciu specjalnej obieraczki na palec oraz specjalnej deski funkcyjnej do krojenia chleba	Nie wykonuje zadania	Próby obierania i krojenia chleba przy użyciu specjalnej obieraczki na palec oraz specjalnej deski funkcyjnej do krojenia chleba	Nie wykonuje zadania	Próby obierania i krojenia chleba przy użyciu specjalnej obieraczki na palec oraz specjalnej deski funkcyjnej do krojenia chleba
5. Regularnie dba o włosy	Problem z umyciem głowy i uczesaniem się ze względu na ograniczony zakres ruchu	Potrafi podnieść rękę do góry i położyć ją na głowie, samodzielnie myje głowę i czesze włosy, korzystając z odpowiednio dobranego grzebienia	Problem z zakresem ruchu w stawie barkowym	Potrafi podnieść rękę do góry i położyć ją na głowie, samodzielnie myje głowę i czesze włosy, korzystając z odpowiednio dobranego grzebienia	Problem z zakresem ruchu w stawie	Potrafi podnieść rękę do góry i położyć ją na głowie, samodzielnie myje głowę i czesze włosy, korzystając z odpowiednio dobranego grzebienia
6. Utrzymuje siebie w odpowiedniej czystości (ręce, twarz, zęby) i myje się dokładnie	Problem z umyciem twarzy ze względu na zakres ruchu, problem z myciem rąk ze względu na problem z rotacją przedramienia	Potrafi samodzielnie umyć twarz, potrafi umyć ręce, widoczny jest jednak nadal kłopot z rotacją przedramienia	Problem z umyciem twarzy ze względu na zakres ruchu, problem z myciem rąk ze względu na problem z rotacją przedramienia	Potrafi samodzielnie umyć twarz, potrafi umyć ręce, widoczny jest jednak nadal kłopot z rotacją przedramienia	Problem z umyciem twarzy ze względu na zakres ruchu, problem z myciem rąk ze względu na problem z rotacją przedramienia	Nie potrafi samodzielnie umyć twarzy, potrafi umyć ręce, widoczny jest jednak nadal kłopot z rotacją przedramienia
7. Potrafi przygotować sobie kanapkę	Problem z rozsmarowaniem masła, problem ze stabilizacją chleba drugą ręką	Stabilizacja chleba ręką asystującą, smarowanie chleba masłem	Problem z rozsmarowaniem masła, problem ze stabilizacją chleba drugą ręką	Stabilizacja chleba ręką asystującą, smarowanie chleba masłem	Problem z rozsmarowaniem masła, problem ze stabilizacją chleba drugą ręką	Nadal występuje kłopot ze stabilizacją chleba ręką asystującą oraz smarowaniem chleba masłem

Dyskusja wyników

Trwająca 3 miesiące terapia została zweryfikowana pod względem uzyskanych efektów. U wszystkich trzech chłopców z m.p.dz. rodzaj i stopień ograniczeń funkcjonalnych był podobny, nie widać było pod tym względem większej różnicy u chłopca z niepełnosprawnością intelektualną, co oznacza względną niezależność poziomu sprawności fizycznej ręki od możliwości umysłowych dziecka. Różnica była widoczna tylko w tempie wykonywania czynności. Chłopiec z niepełnosprawnością intelektualną potrzebował więcej czasu, aby wykonać czynność. Ogólny kierunek był jednak podobny. Personalizacja terapii dotyczyła sposobu realizacji zadań: zachęty, motywacji do działania, sposobu demonstrowania wykonania zadań, wsparcie w czasie ich wykonywania. W aspekcie funkcjonalnym był to jednak porównywalny zakres ćwiczeń.

Przeprowadzone badania i oceny uzyskanych wyników świadczą o tym, że:

1. U badanych chłopców z m.p.dz. wykazano polepszenie jakości życia. Świadczy o tym porównywanie kilku elementów kwestionariusza PAC-2.
2. Stwierdza się wzrost niezależności w wykonywaniu czynności dnia codziennego i zwiększenie zdolności do pracy. Polepszyły się u wszystkich badanych chwyt i trzymanie.
3. Zwiększyło się wykorzystanie ręki mniej sprawnej. Ta ręka obecnie pełni rolę asystującą i stabilizującą.
4. Zwiększył się zakres ruchu w aktywowanych stawach.
5. Polepszyła się rotacja w przedramieniu.
6. Polepszyła się praca przedramienia oraz koordynacja i wspólna symetryczna praca obu rąk.
7. U wszystkich chłopców widoczny jest postęp w zakresie samoobsługi. Potrafią sobie zrobić kanapkę, nalać płyn, samodzielnie wykonać toaletę.

Wyniki badań przeprowadzonych z wykorzystaniem elementów PAC-2 potwierdzają osiągnięty dzięki terapii postęp u wszystkich badanych chłopców. Jest on szczególnie widoczny u Kacpra, który mimo niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym potrafi już samodzielnie założyć spodnie, koszulkę, bluzę, czapkę. Wykorzystuje rękę porażoną do stabilizacji przedmiotu (dłoń oparta jest o umywalkę, podczas gdy druga ręka myje zęby), do wlewania płynów do kubka. Chłopiec potrafi również samodzielnie zanieść talerz do okienka w stołówce.

Wnioski

Test AHA pozwala określić poziom funkcjonowania ręki niepełnosprawnej u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. Zwraca uwagę nauczyciela i/lub terapeuty na jej funkcje elementarne, rolę ręki asystującej w wykonywaniu codziennych czynności oraz sposoby jej usprawniania. W szkole zajęcia mogą być ważną częścią usprawniania, np. pracy rewalidacyjnej z uczniami z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, mogą stanowić osobny program terapeutyczny, a także, jako wskazówki ergoterapeutyczne, mogą być przekazywane rodzicom dziecka (z koniecznością monitorowania sposobu wykonywania czynności). Wyniki celowej, planowej i systematycznej (choć wcale nie obciążającej nadmiernie) terapii, są obiecujące – warto sprawdzić jej skuteczność na większej grupie dzieci, w tym rekomendowanych przez autorów testu przypadków porażenia splotu ramiennego. Wykorzystując ją w diagnozie dziecka, można zaplanować cały proces terapii, rozpoczynając działania od czynności łatwiejszych do trudniejszych. Test jest prosty w przeprowadzeniu, wymaga jednak pewnego przygotowania nauczycieli i terapeutów do jego stosowania. By je umożliwić, autorki testu – Krumlinde-Sundholm, Holmfur

i Eliasson – przygotowały polskie tłumaczenie instrukcji oraz arkuszy testowych. Oprócz tego w minionych latach zorganizowano dwie sesje szkoleniowe, składające się z dwuipółdniowej stacjonarnej części teoretycznej oraz drugiej – e-learningowej – trwającej do trzech miesięcy, podczas których uczono dokonywania prawidłowej oceny i wykorzystania testów oraz aranżacji sytuacji testowej. Po pozytywnym ukończeniu szkolenia uczestnicy otrzymali honorowany na całym świecie, podpisywany przez autorki testu, certyfikat. Do tej pory w Polsce uzyskało go około 20 osób (<http://www.ahanetwork.se>, dostęp: 21.02.2019). Jest możliwe i pożądane, aby było więcej diagnostów ze stosownymi uprawnieniami. Wymaga to jednak wstępnego zapoznania środowiska polskich terapeutów – pedagogów, psychologów, fizjoterapeutów – z tą metodą. Także taki cel przyświecał autorom niniejszego artykułu.

Literatura

- Affolter, F. (1997). *Spostrzeżanie, rzeczywistość, język*. Warszawa: WSiP.
- Dudek, J. (2012). *Ocena chodu dzieci z mózgowym porażeniem z wykorzystaniem skali obserwacyjnej oraz optoelektronicznego systemu komputerowego* (niepublikowana rozprawa doktorska). Poznań: UM.
- Foad, S., Mehlman, C. i Ying, J. (2008). The Epidemiology of Neonatal Brachial Plexus Palsy in the United States. *The Journal of Bone and Joint Surgery*, 90(6), 1258–64.
- Holmefur, M., Aarts, P., Hoare, B. i Krumlinde-Sundholm, L. (2009). Test-retest and alternate forms reliability of the Assisting Hand Assessment. *J Rehabil Med*, 41, 886–891.
- Holmefur, M., Krumlinde-Sundholm, L. i Eliasson, A.-C. (2007). Interrater and intrarater reliability of the Assisting Hand Assessment. *Am J Occup Ther*, 61, 79–84.
- How is the AHA done?* Pobrano 11.06.2019 z <http://www.ahanetwork.se/aha-how.php>
- Johannsen, L., Wing, M. A. i Pelton, T. (2010). Sated bilateral leg exercise effects on hemiparetic lower extremity function in chronic stroke. *Neurorehabil Neural Repair*, 24(3), 243–253.
- Kuślakowska, Z. (2003). *Wczesne uszkodzenie dojrzewającego mózgu*. Lublin: Folium.
- Krumlinde-Sundholm, L. i Eliasson, A.-C. (2003). Development of the Assisting Hand Assessment, a Rasch-built measure intended for children with unilateral upper limb impairments. *Scand J Occup Ther*, 10, 16–26.
- Krumlinde-Sundholm, L., Holmefur, M., Kottorp, A. i Eliasson, A.-C. (2007). The Assisting Hand Assessment: Current evidence of validity, reliability and responsiveness to change. *Dev Med Child Neurol*, 49, 259–264.
- Krumlinde-Sundholm, L. i Holmefur, M. (2014). *Manual Kids Assisting Hand Assessment. Wersja β 5.0 English-Polish*. Arkusz Wyników, Ostróda.
- Mehlman, C. T. (2014). Neonatal Brachial Plexus Palsy: History and Epidemiology. W: J. Abzug, S. Kozin, D. Zlotolow (red.), *The Pediatric Upper Extremity* (s. 1–21.). New York: Springer.
- Michalska, A. i Wendorff, J. (2014). Funkcjonalne systemy klasyfikacyjne w mózgowym porażeniu dziecięcym – Communication Function Classification System. *Neurologia dziecięca*, 46(23), 35–38.
- Mielcarska, M. i Chochowska, M. (2009). Okołoporodowe uszkodzenie splotu ramiennego – etiologia, klasyfikacja i kliniczny obraz uszkodzeń, *Fizjoterapia*, 17(1), 66–77.
- Nadeau, S., Arsenault, A. B., Gravel, D. i Bourbonnais, D. (1999). Analysis of the clinical factors determining natural and maximal gait speed in adults with a stroke. *Am J Phys Med Rehabil*, 78, 123–130.
- Nyka, W. i in. (2000). Asymetria rozwojowa jako odległy skutek okołoporodowego uszkodzenia splotu ramiennego. *Post. Rehabil.*, 14(3), 66–72.
- Oskoui, M., Coutinho, F., Dykeman, J., Jetté, N. i Pringsheim, T. (2013). An update on the prevalence of cerebral palsy: a systematic review and meta-analysis. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(6), 509–519.
- Paczkowska, A. i Szmalec, J. (2015). Ręka dominująca i ręka asystująca w diagnozie dziecka z dysfunkcją kończyny górnej – dla optymalizacji rehabilitacji, *Hygeia public health*, 50(1), 21–25.
- Patterson, S. L., Forester, L. W. i Rodgers, M. M. (2007). Determinants of walking function after stroke: differences by deficit severity. *Arch Phys Med Rehabil*, 88, 115–119.

- Podgórska-Jachnik, D. (2015). Podstawy teoretyczne przeprowadzonych badań. W: J. Pyżalski, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat* (s. 12–60). Łódź: RCPS.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.
- Szmalec, J. (2016). *Observation and therapy of a child with hemiplegia*. The 4th Global Virtual Conference. Educational sciences, ISSN: 1339-2778 10.18638/gv.2016.4.1.750.
- Troszyński, M. (2003). *Położnictwo – ćwiczenia: podręcznik dla studentów medycyny*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Winters, T. F., Gage J. R. i Hicks, R. (1987). Gait patterns in spastic hemiplegia in children and young adults. *J Bone Joint Surg Am*, 69, 437–441.
- Witkowski, T. (1988). *Podręcznik do inwentarza PAC-2 Gunzburga do oceny postępu w rozwoju społecznym upośledzonych umysłowo oraz podręcznik do skali osobowej oceny PAS Gunzburga dla upośledzonych umysłowo*. Warszawa: COM MEN.
- Wyszyńska, A. (1987). *Psychologia defektologiczna*. Warszawa: PWN.
- Zablocki, K. J. (1998). *Mózgowe porażenie dziecięce w teorii i terapii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Ziaja K. (2015). *Mózgowe porażenie dziecięce*. Pobrano 21.04.2018 z: [//www.neuropsychologia.org/mozgowe-porazenie-dzieciece](http://www.neuropsychologia.org/mozgowe-porazenie-dzieciece)
- Splot ramienny (bda), Pobrano 21.04.2018 z http://www.anatomia.net.pl/splot_ramienny.html

Assistant Hand Assessment AHA TEST as a diagnostic and therapeutic tool in the inclusion education of children with unilateral hand paresis

Cerebral palsy (CP), including hemiplegia, one of the most common causes of physical disability and manual dysfunction, is not classified as a disability but as requiring educational support. An efficient hand is not only a condition of acquiring one of the basic school skills – writing, but also of the self-service and independence of the student. Pedagogues and therapists conducting classes with children with a paresis of one hand (e.g. as a consequence of CP or brachial plexus) can use the Assistant Hand Assessment (AHA). This tool has a diagnostic and therapeutic character because it allows the initial state of functioning of the assistant and the final hand after the end of rehabilitation therapy to be determined. At the same time, the tool highlights areas of special attention, which allows one to design an effective therapeutic program. The test was used in practice by the authors to assess the initial state of the functioning of the assistant's hand, the final state and to design therapy for three eleven-year-old boys with CP. The usefulness of the tool was demonstrated in case studies describing the results of the three-month treatment for each child. This description can be used as a diagnostic pattern, which is part of the multidisciplinary evaluation of the pupil's performance level used in inclusive education. The concept of an assistive hand should also be learned by pre-school and early school education teachers who are shaping the key manual skills of the child (writing), as well as by psychologists and pedagogical therapists diagnosing the lateralization of the child for educational purposes.

KEYWORDS: AHA test, cerebral palsy, diagnostic tools, hand therapy, inclusion education.

Kapitał normatywny studentów w kontekście nabywania przez nich wiedzy, umiejętności oraz kompetencji

ŁUKASZ KUTYŁO

Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Uniwersytet Łódzki*

Choć rzadko to sobie uświadamiamy, znaczna część podejmowanych przez nas zachowań jest w mniejszym bądź większym stopniu społecznie organizowana. Im bardziej bowiem nasze działanie ma znaczenie dla zbiorowości, przyczyniając się na przykład do realizacji określonych celów zbiorowych, w tym większym stopniu jest prawdopodobne, że będzie ono przez tę zbiorowość regulowane. Uwagą w artykule objęto te społeczne reguły, które ukierunkowują aktywność studentów na nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Tworzą one swego rodzaju kapitał normatywny. Od czego zależy jego poziom? Co sprawia, że studenci są skłonni stosować się do tych reguł? Czy istotną rolę odgrywają tutaj tzw. struktury pośredniczące, czyli skrypty, które pośredniczą między normą a zachowaniem zwykle społecznie inicjowane i dostarczające szeregu uzasadnień, aby się tym regułom podporządkowywać? Czy jakiegokolwiek znaczenie ma to, że student pracuje bądź prowadzi aktywne życie towarzyskie? W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania zrealizowano w maju 2017 r. badanie wśród 306 studentów II i III roku studiów I stopnia na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego.

SŁOWA KLUCZOWE: socjologia edukacji, behawioryzm społeczny, edukacja wyższa, kapitał normatywny, norma społeczna.

Wprowadzenie

Zwykle towarzyszy nam przekonanie, że obserwowane przez nas postawy czy sposoby postępowania właściwe danej osobie zależą tylko od niej samej. Jednak w przypadku zachowania ważnego dla całej zbiorowości bardziej zasadne byłoby szukanie jego przyczyn przede wszystkim w czynnikach społecznych. Realizacja celów zbiorowych, także tych związanych z kształceniem, nabywaniem przez ludzi

wiedzy, umiejętności i kompetencji, opiera się bowiem na określonej organizacji zachowania, społecznie inicjowanej i skupiającej jednostki na działaniach istotnych dla ich osiągnięcia. W procesie tym istotną funkcję wydają się pełnić normy będące zinstytucjonalizowanymi wzorami zachowania. W niniejszym artykule zbiór norm, dzięki któremu grupa społeczna jest w stanie osiągać ważne dla niej cele, nazwano kapitałem normatywnym. Nie można przypisać go jednostce. Ze względu na kolektywny charakter tworzących go norm, pozostaje atrybutem struktury społecznej.

*E-mail: lukasz.kutylo@uni.lodz.pl

Przy założeniu, że kształcenie młodych ludzi pozostaje istotnym celem zbiorowym, uwagą w artykule objęto kapitał normatywny studentów, a także czynniki mogące mieć wpływ na jego poziom. Aby lepiej zrozumieć, w jaki sposób następuje normatywna regulacja zachowania, w maju 2017 r. zrealizowano badanie wśród studentów II i III roku (I stopnia) Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego UŁ (N=306). W części pierwszej artykułu przedstawiono zagadnienia teoretyczne, stanowiące ramę dla badania strukturyzującą dalsze działania. W części drugiej zostały omówione założenia metodologiczne przyjęte przy jego realizacji, w trzeciej zaprezentowano wyniki, a w czwartej dokonano ich interpretacji. Artykuł kończy krótkie podsumowanie zawierające ogólne konkluzje odnoszące się do poruszanej problematyki.

Teoretyczne rozważania nad normatywną organizacją zachowania

Kapitał normatywny to zbiór zinstytucjonalizowanych powinności, dzięki którym zbiorowość jest w stanie osiągać swe cele. W sytuacji gdy dotyczą kształcenia studentów, ukierunkowania ich zachowania na nabywanie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji, to przedmiotem uwagi stają się powinności wpisane w rolę studenta i definiowane głównie w kontekście samej uczelni wyższej (Caboni i in., 2005). Należy tutaj zaznaczyć, że na ów kapitał składają się nie tyle wszystkie normy regulujące zachowanie studentów, a jedynie te, które umożliwiają realizację wspomnianych celów.

Na wstępie przedmiotem uwagi warto uczynić normę społeczną. Choć w literaturze przedmiotu, zwłaszcza tej socjologicznej, przyjmuje się zwykle, że jest oczekiwanym wzorem zachowania umożliwiającym realizację celów bądź ekspresję wartości w społecznie akceptowany sposób (Braxton, 2010; Horne, 2001), to dla dalszych rozważań

dobrze byłoby dokonać rozróżnienia między oczekiwaniem normatywnym a normą społeczną. O ile pierwszy termin odnosi się do społecznie oczekiwanego sposobu zachowania się w danej sytuacji, o tyle o normie możemy mówić dopiero wtedy, kiedy to oczekiwanie normatywne zostanie zinstytucjonalizowane (Morris, Hong, Chiu i Liu, 2015). Innymi słowy, normy nie należy sprowadzać jedynie do upowszechnionej w danej zbiorowości reprezentacji poznawczej społecznie pożądanego zachowania. Jej realizację gwarantują bowiem mechanizmy kontroli społecznej, odpowiadające za to, że obecne w niej zobowiązania ulegają utrwaleeniu, stają się względnie stabilnymi regułami rządzącymi życiem społecznym (Horne, 2001; Brennan, Eriksson, Goodin i Southwood, 2016).

Mechanizmy te mają dyskursywny bądź pozadyskursywny charakter. Pierwsze oddziałują w bardziej subtelny sposób, stwarzając warunki do często nieświadomej internalizacji przez jednostkę norm społecznych i traktowania ich jako swych własnych, wewnętrznych reguł postępowania, a także dostarczają jej argumentów przemawiających za stosowaniem się do danego wzoru zachowania. Przykładem tego są rozpowszechnione w zbiorowości wzory osobowe, za pomocą których następuje konkretyzacja społecznych oczekiwań (Bandura, 2007). Dostarczają one opisu jednostek, na których należy się (bądź nie) wzorować wraz z właściwymi im repertuarami zachowań (Eriksson-Zetterquist, 2008; Lockwood, 2006). Obrazują, w jaki sposób powinna być odgrywana rola społeczna (Lockwood, Jordan i Kunda, 2002; Merton, 2002; Morgenroth, Ryan i Peters, 2015). Choć współcześnie źródłem wzorów osobowych, zwłaszcza tych atrakcyjnych dla młodych ludzi, są głównie media masowe, to nie należałoby całkowicie przekreślać znaczenia nauczycieli i wychowawców w tym względzie (Braxton i Bayer,

1999; Ilić, Blažanin i Mojović, 2017; Lindenberg, Joly i Stapel, 2011). Innym przykładem tych mechanizmów są prototypy grupowe odpowiedzialne za kształtowanie tożsamości społecznej (Tajfel, Turner, 1986; Turner, Wetherell i Hogg, 1989). Składają się na nie m.in. reprezentacje poznawcze norm odróżniające daną zbiorowość od innych kategorii społecznych (Hogg, Reid, 2006; Reynolds, Subašić i Tindall, 2014). Z kolei przykładem mechanizmów pozadyskursywnych są sankcje społeczne, rozumiane jako społecznie akceptowane bodźce behawioralne (awersyjne bądź gratyfikujące) mające zniechęcić lub zachęcić jednostkę do określonego zachowania. W literaturze przedmiotu znacznie więcej miejsca poświęca się sankcjom negatywnym (Chekroun, 2008; Williams, 2007). Być może wynika to z faktu, że obwarowane są nimi przede wszystkim te normy społeczne, które mają duże znaczenie dla zbiorowości, a ich łamanie byłoby dla niej szczególnie kosztowne (Chekroun i Brauer, 2002; Forsyth, 1995).

Odpowiedzialne za proces instytucjonalizacji norm mechanizmy kontroli społecznej, oddziałujące także na studentów, przynajmniej w części mają wpływ na ukształtowanie się w nich tzw. struktur pośredniczących. Pod pojęciem tym kryją się skrypty poznawcze pośredniczące między oczekiwaniem normatywnym sformułowanym pod adresem studenta a jego rzeczywistym zachowaniem. Uruchamiają one, a potem podtrzymują określone tryby odpowiedzialne za stosowanie się do norm społecznych. Jednym z nich jest tryb osobisty. Tworzą go struktury, które nadają sens realizacji określonych wzorów zachowania, odgrywaniu danej roli społecznej (bądź też kształtują poczucie przynależności do grupy społecznej charakteryzującej się m.in. typowymi dla niej sposobami postępowania). Wynikają z racjonalnych kalkulacji dokonywanych przez jednostkę,

określających, w jakim stopniu opłaca się jej realizować dany wzór zachowania. Ale też poczucie sensu kształtowane jest przez samą zbiorowość w większym stopniu ceniącą dane wartości i potrzeby od innych. Ani trybu osobistego, ani tworzących go struktur nie należy utożsamiać w pełni z pojęciem normy osobistej. Dominujące w literaturze przedmiotu stanowisko głoszące, że norma ta jest wewnętrznym, niezależnym od otoczenia sposobem regulacji zachowania (Bamberg, Hunecke i Blöbaum, 2007; Kallgren, Reno i Cialdini, 2000; Schwartz, 1977) z punktu widzenia niniejszej koncepcji wydaje się być przejawem nieuzasadnionego redukcjonizmu (Etzioni, 2000) ignorującego fakt, że powstaje ona zwykle w wyniku uwewnętrznienia społecznie oczekiwanego wzoru zachowania. Nawet poszerzona o tę uwagę definicja nie oddaje istoty trybu osobistego. Norma osobista może być co najwyżej jedną z możliwych konsekwencji oddziaływania wskazanych tutaj struktur. Ich skutkiem nie musi być zawsze internalizacja społecznie oczekiwanego wzoru zachowania, a jedynie przyswojenie go jako egzogennej reguły, do której stosujemy się tylko dlatego, że prowadzi do pożądanых (dla nas lub/i dla innych) rezultatów.

Dwa pozostałe tryby to tryb nakazowy oraz opisowy. Na pierwszy z nich składają się struktury, które kształtują w studentach przekonanie, że zachowanie zgodne lub niezgodne z normą spotka się z określoną reakcją otoczenia. Choć w literaturze przedmiotu funkcjonuje pojęcie normy nakazującej (Cialdini, Reno i Kallgren, 1990; Morris i in., 2015), to jednak ani tryb nakazowy, ani składające się na niego struktury nie pokrywają się z nim w pełni. Pod pojęciem normy nakazującej rozumie się zwykle przeświadczenie jednostki o tym, jakiego zachowania wymaga się od niej w danej sytuacji. Przytoczoną

definicję można byłoby odnieść do tego, co w niniejszej koncepcji kryje się pod terminem normy społecznej w ogóle przy założeniu, że: (a) zbiorowość rzeczywiście formułuje tego rodzaju oczekiwanie pod adresem swych członków (a nie jest ono tylko wyobrażane sobie przez jednostkę); (b) egzogenny charakter tego oczekiwania nie musi być powszechnie odczuwany. Definicja ta podkreśla jednak ważną cechę norm społecznych – ich społeczną odpowiedzialność, którą w pełni odzwierciedla właśnie tryb nakazowy (Elster, 2007). Tworzące go struktury kształtują bowiem w nas przekonanie, że otoczenie społeczne nie jest obojętne wobec tego, czy obowiązujące w nim oczekiwania są realizowane czy też nie w tym sensie, że łamanie norm może spotkać się z karą, a stosowanie się do nich z nagrodą.

Z kolei na tryb opisowy składają się te skrypty, które budują w studentach przekonanie, na ile do określonych norm stosują się inni kształcący się rówieśnicy. Ponieważ w literaturze przedmiotu funkcjonuje pojęcie normy opisowej, należy dokonać rozróżnienia między nią a omawianym trybem. O ile termin „norma opisowa” odzwierciedla nasze przekonanie na temat wzorów zachowania powszechnych (normalnych) w danej zbiorowości (Cialdini, 2001; Lapinski i Rimal, 2005), o tyle pojęcie „tryb opisowy” dotyczy tylko naszego przeświadczenia o tym, w jakim stopniu określone oczekiwania formułowane pod adresem jej członków są przez nich rzeczywiście realizowane. Struktury składające się na tryb opisowy definiują przy tym rozdźwięk, nazwany tutaj dystansem normatywnym, istniejący między naszym zachowaniem a postępowaniem innych osób. Im jest on większy, tym bardziej prawdopodobne, że doświadczymy dysonansu poznawczego, skłaniającego nas do przyjęcia postawy konformistycznej.

Struktury pośredniczące, przynajmniej w części świadczące o skuteczności oddziałujących na jednostkę mechanizmów kontroli społecznej, sprzyjają procesowi kształtowania się w zbiorowości określonego kapitału normatywnego. Istnieją jednak czynniki, które prawdopodobnie obniżają jego poziom, powodując, że studenci stają się mniej skłonni do stosowania się do omawianych norm. Na przykład taki wpływ na kapitał normatywny studentów może mieć odgrywanie innych, znaczących dla nich ról społecznych. W sytuacji, kiedy związane z nimi zobowiązania nie dają się pogodzić z normami odpowiadającymi za kształcenie, to jednostka staje wówczas przed dylematem, które z tych powinności należałoby realizować. Ten konflikt ról może towarzyszyć zwłaszcza tym studentom, którzy wykonują w trakcie studiów pracę zarobkową. Godzenie ze sobą często sprzecznych oczekiwań powoduje spore obciążenie, odciskające piętno m.in. na studiowaniu (Kelly, 2012; Lingard, 2007).

Inny problem dotyczy niespójności oczekiwań wobec jednostki formułowanych najczęściej przez różne grupy, w których funkcjonuje. W przypadku roli studenta takim wyzwaniem dla realizacji interesujących nas norm wydaje się być aktywność towarzyska, ale nie każda. Łatwo sobie wyobrazić, że umiarkowana jej intensywność dająca wytchnienie od obowiązków związanych ze studiowaniem niesie więcej pozytywnych konsekwencji. Jednak nadmierna aktywność towarzyska wiąże się zwykle z obciążeniem fizycznym mającym wpływ na realizację oczekiwań formułowanych w ramach uczelni wyższej, ukierunkowujących jednostkę na nabywanie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji (El Ansari i in., 2013).

Podsumowując rozważania teoretyczne, należałoby wskazać czynniki mające wpływ na stosowanie się do powinności wpisane

w rolę studenta, które odpowiadają za kształcenie. Wśród nich wymienić można m.in.: struktury pośredniczące, wykonywanie pracy oraz prowadzenie intensywnego życia towarzyskiego. Aby zweryfikować te założenie, wykonano badanie za pomocą ankiety audytoryjnej na osobach (N=306) studiujących na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym UŁ.

Metoda

Uczestnicy badania

Badanie zrealizowano w maju 2017 r. wśród studentów II i III roku (I stopnia) Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego UŁ. Na początku wylosowane zostały grupy dziekańskie, a następnie badaniem objęto wszystkich obecnych studentów. W badaniu zastosowano technikę ankiety audytoryjnej. Mimo że wzięło w nim udział 350 studentów, to ostatecznie użytkoano 306 wypełnionych ankiet. W próbie było 221 kobiet oraz 83 mężczyzn. Dwie osoby nie zdefiniowały swojej płci. Wśród badanych było 143 studentów z II roku oraz 161 z III roku.

Narzędzie badawcze

W badaniu zastosowano kwestionariusz ankiety składający się ogółem z 23 pytań głównych dotyczących m.in. stosowania się do norm (wpisanych w rolę studenta), poczucia sensu, poczucia przynależności, poczucia responsywności negatywnej, przekonania na temat wypełniania zobowiązań przez innych, wykonywania pracy zarobkowej, intensywności życia towarzyskiego. Na końcu kwestionariusza umieszczono 6 pytań odnoszących się do cech społeczno-demograficznych badanych.

Procedura badawcza

Pytanie otwierające poszukiwania badawcze brzmiało: Jakie czynniki mają wpływ na to, że studenci stosują się do

tych norm regulujących odgrywaną przez nich rolę, które odpowiadają za nabywanie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji. Aby na nie odpowiedzieć, konieczne okazało się opracowanie modelu regresji liniowej, wielorakiej, w którym zmienną objaśnianą stał się średni poziom stosowania się do tych norm. Z kolei wśród zmiennych objaśniających znalazły się te określające: (a) – siłę tzw. struktur pośredniczących; (b) – wykonywanie przez studenta pracy zarobkowej; (c) – intensywność jego życia towarzyskiego. Ponadto do modelu włączono zmienną (d) – płeć, jako tę, która odzwierciedla jedną z cech społeczno-demograficznych badanych. Po omówieniu wstępnych założeń dotyczących modelu regresji należy przejść do sposobu dokonania operacjonalizacji obecnych w nim zmiennych.

Średni poziom stosowania się do norm

Punktem wyjścia dla pomiaru tej zmiennej było pytanie: „Wskaż, proszę, w jakim stopniu poniżej wymienione zachowania oddające Twoje podejście do studiowania, pasują do Ciebie bądź nie”. Badani odnosili się następnie do ośmiu stwierdzeń określających, na ile stosują się do takich norm jak: uważanie na zajęciach; uczestniczenie w zajęciach lub wykładach nawet wtedy, gdy prowadzący nie sprawdza obecności; robienie notatek podczas zajęć, wykładów; aktywny udział w ćwiczeniach (np. uczestnictwo w dyskusji); niekopiowanie z internetu prac na zaliczenie; niekorzystanie z telefonu, internetu czy mediów społecznościowych podczas zajęć; przygotowywanie się do egzaminów i zaliczeń; czytanie zadanych przez prowadzących zajęcia lektur, publikacji. Normy te zdefiniowano wcześniej, zanim doszło do badania właściwego, na podstawie wyników wywiadów grupowych zrealizowanych wśród studentów. Same stwierdzenia nie zawierały wprost treści normy.

Uznano bowiem, że zamiast skupiać się na stosunku studentów do norm, lepiej jest objąć analizą wzory zachowania rzeczywistości przez nich przejawiane. Na przykład stwierdzenie odnoszące się do normy „Student powinien robić notatki podczas zajęć, wykładów” brzmiało „Robię notatki podczas zajęć, wykładów”. Ustosunkowując się do każdego z nich, badany korzystał ze skali od -3 do 3, gdzie -3 oznaczało, że treść danego stwierdzenia zdecydowanie do niego nie pasuje, a 3 – że zdecydowanie pasuje. Sama skala do pomiaru tej zmiennej okazała się rzetelna ($\alpha = 0,751$). Analizą objęto średnią wartość z odpowiedzi udzielonych przez respondenta, mieszczącą się w przedziale $<-3;3>$. Im była ona wyższa, w tym większym stopniu badany stosował się do wskazanych norm.

Poczucie sensu

Na wstępie dokonano operacjonalizacji tych struktur pośredniczących, które odpowiadają za tryb osobisty. Zmienną zbudowano w oparciu o pytanie, w którym badani mieli odnieść się do ośmiu stwierdzeń określających, w jakim stopniu podjęte studia ułatwią im w przyszłości znalezienie pracy, pozwolą na znalezienie dobrze płatnego zajęcia, pogłębiają zainteresowania, przyczyniają się do osobistego rozwoju, pozwalają na spotkanie ciekawych ludzi, pomagają w budowaniu planów na przyszłość, zwiększają pewność siebie, pomagają w nabyciu umiejętności praktycznych. Ustosunkowując się do nich, respondenci korzystali ze skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało – „w żadnym stopniu”, a 5 – w „bardzo dużym stopniu”. Skala do pomiaru tej zmiennej okazała się rzetelna ($\alpha = 0,783$). Analizą objęto średnią wartość z odpowiedzi udzielonych przez badanego, mieszczącą się w przedziale $<1;5>$. Im była ona wyższa, w tym większym stopniu towarzyszyło mu poczucie, że podjęte przez niego studia mają sens.

Poczucie przynależności

Ponieważ struktury pośredniczące składające się na tryb osobisty wytwarzają w nas nie tylko poczucie sensu, ale też poczucie przynależności, przedmiotem uwagi objęto także to, w jakim stopniu studenci utożsamiają się z odgrywaną przez nich rolą. Źródłem inspiracji dla pomiaru tej zmiennej było badanie zrealizowane przez Walkera i Lynn'a (2013). Badanych poproszono, aby wyobrazili sobie, że: spotykają kogoś po raz pierwszy w życiu, spotykają dawnego znajomego, mają wygłosić przemówienie i powiedzieć na początku kilka słów o sobie. Następnie pytano ich, na ile prawdopodobne jest w każdym z tych przypadków, że opowiedzą o swoich studiach.

Badani ustosunkowywali się do tych stwierdzeń korzystając ze skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało – „bardzo mało prawdopodobne”, a 5 – „bardzo prawdopodobne”. Choć sama skala nie była rzetelna w stopniu wystarczającym ($\alpha = 0,656$ – poniżej kryterium Nunnally'ego), to ostatecznie użyto jej jednak do pomiaru zmiennej – poczucia przynależności. Analizą objęto średnią wartość z odpowiedzi udzielonych przez badanego mieszczącą się w przedziale $<1;5>$. Im była ona wyższa, tym bardziej utożsamiał się on z rolą studenta.

Poczucie responsywności negatywnej

Dokonując operacjonalizacji struktur składających się na tryb nakazowy, ograniczono się do responsywności negatywnej. Badanych poproszono, aby wskazali, na ile prawdopodobne jest, że łamanie wcześniej wymienionych norm spotka się z negatywną reakcją otoczenia, np. wykładców, innych studentów. Utworzono w tym celu osiem stwierdzeń. Odnosząc się do nich, badany korzystał ze skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało, że taka reakcja jest „bardzo mało prawdopodobna”, a 5 – „bardzo prawdopodobna”. Sama skala okazała się rzetelna ($\alpha = 0,729$). Analizą

objęto średnią wartość z odpowiedzi udzielonych przez badanego mieszczącą się w przedziale $<1;5>$. Im była ona wyższa, tym badanemu w większym stopniu towarzyszyło przekonanie, że otoczenie zastosuje sankcje negatywne w sytuacji łamania wskazanych norm.

Przekonanie na temat wypełniania zobowiązań przez innych

Do pomiaru struktur pośredniczących uruchamiających tryb opisowy użyto pytania, w którym badany miał określić, w jakim stopniu do wymienionych wcześniej wzorów zachowania stosują się inni studenci. Podobnie jak poprzednio, utworzono osiem stwierdzeń. Badani ustosunkowywali się do nich na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało, że inni stosują się do danego wzoru „w bardzo małym stopniu bądź w ogóle”, a 5 – w „bardzo dużym stopniu”. Skala ta okazała się rzetelna ($\alpha = 0,829$). Analizą objęto średnią wartość ze wskazań udzielonych przez badanego, mieszczącą się w przedziale $<1;5>$. Im była ona wyższa, tym bardziej towarzyszyło mu przekonanie, że inni studenci stosują się do tych norm.

Wykonywanie pracy zarobkowej

Pomiaru tej zmiennej dokonano w oparciu o pytanie, w którym badany miał do wyboru takie kategorie odpowiedzi jak: „tylko studiuję” oraz „studiuję i pracuję”. W modelu uwzględniono ją jako zmienną dychotomiczną (wartość 0 przypisano odpowiedzi – „tylko studiuję”, a 1 – „studiuję i pracuję”).

Intensywność życia towarzyskiego

Zmienną tą utworzono dzięki pytaniu, które brzmiało: Wyobraź sobie, że stworzyliśmy „termometr” do pomiaru „imprezowego życia”. Jaką wartość wskazywałby on w Twoim przypadku? Badany mógł wybrać jedną spośród takich kategorii jak: „bardzo często (pow. 38°)”, „często (37°–38°)”,

„umiarkowanie (ani często, ani rzadko) (36°–37°)”, „rzadko (35°–36°)”, „bardzo rzadko (34°–35°)”, „w ogóle nie imprezuję (poniżej 34°)”. Każdej z nich przypisano wartość od 1 („w ogóle nie imprezuję”) do 6 („bardzo często”).

Płeć

Pytanie o płeć zawarte zostało w metryczce, wśród innych pytań dotyczących cech społeczno-demograficznych. Wyodrębniono w nim dwie kategorie odpowiedzi: „kobieta”, „mężczyzna”. W modelu zmienna ta funkcjonowała jako zmienna dychotomiczna (wartość 0 oznaczała „kobietę”, a 1 – „mężczyznę”).

Analiza danych

Na wstępie dokonano opisu statystycznego danych. Przedmiotem analizy uczyniono różnice, jakie istnieją między odpowiedziami i średnimi wartościami uzyskiwanymi na poszczególnych skalach przez respondentów z II i III roku. Następnie badaniem objęto wyniki korelacji między zmiennymi objaśniającymi obecnymi w modelu. Na koniec zaś przedmiotem uwagi stały się rezultaty analizy regresji. Na ich podstawie sformułowano wnioski dotyczące czynników wpływających na poziom stosowania się przez badanych studentów do norm regulujących ich rolę. Wszystkie analizy statystyczne zostały przeprowadzone w programie IBM SPSS.

Wyniki

Na wstępie za zasadne uznano dokonanie opisu statystycznego zmiennych włączonych do modelu regresji, w tym zmiennej objaśnianej (średni poziom stosowania się do norm), jak i następujących zmiennych objaśniających: poczucie sensu, poczucie przynależności, poczucie responsywności negatywnej, przekonanie na temat wypełniania zobowiązań przez innych,

wykonywanie pracy zarobkowej, intensywność życia towarzyskiego oraz płęć.

W Tabeli nr 1 przedstawiono rezultaty, jakie uzyskano, w podziale na rok studiów.

Tabela 1

Opis statystyczny zmiennych uwzględnionych w modelu regresji (N=306)

Zmienna:	II rok	III rok	Ogółem
	wartości średnie		
Stosowanie się do norm* <-3,3>	1,09	1,05	1,07
Poczucie sensu z odgrywanej roli <1,5>	3,24	3,05	3,14
Poczucie przynależności* <1,5>	3,39	3,38	3,38
Poczucie responsywności negatywnej* <1,5>	2,77	2,80	2,78
Przekonanie nt. wypełniania zobowiązań przez innych* <1,5>	2,11	2,02	2,06
Wykonywanie pracy zarobkowej*	wartości w proc.		
„Tylko studiuję”	65,7	57,8	61,5
„Studiuję i pracuję”	34,3	42,2	38,5
Intensywność życia towarzyskiego*	wartości w proc.		
„pow. 38 stopni – bardzo często imprezuję”	2,8	3,1	3,0
„37–38 stopni – często imprezuję”	4,9	6,9	6,0
„36–37 stopni – umiarkowanie imprezuję, ani często, ani rzadko”	33,8	36,3	35,1
„35–36 stopni – rzadko imprezuję”	26,1	20,0	22,8
„34–35 stopni” – bardzo rzadko imprezuję”	19,7	21,9	20,9
„pon. 34 stopni – w ogóle nie imprezuję”	12,7	11,9	12,2
Płęć	wartości w proc.		
Kobiety	70,4	76,4	72,7
Męzczyźni	29,6	23,6	27,3

* gdy $p > 0,05$.

Źródło: badanie własne.

Jak wynika z zaprezentowanych danych, badani deklaruowali, że na ogół stosują się do norm regulujących ich rolę. Średnie wartości uzyskiwane przez nich na skalach do pomiaru poczucia sensu oraz poczucia przynależności także były stosunkowo wysokie. Ponadto okazało się, że niemal jedna trzecia z nich pracuje, a intensywne życie towarzyskie prowadzi co dziesiąty. Poza płcią istotna statystycznie różnica między studentami II i III roku miała miejsce jedynie w przypadku poczucia sensu ($p < 0,01$; $\eta^2 = 0,02$). Bardziej szczegółowa analiza wykazała, że przedstawiciele obu grup różnili się między sobą przekonaniem co do swych szans na znalezienie pracy ($p < 0,01$) oraz dobrze płatnego zajęcia

($p < 0,01$). Badani z II roku byli bardziej optymistycznie nastawieni w tym względzie od tych z III. Innymi słowy, obserwowana różnica między tymi dwiema grupami dotyczyła nie tego, w jakim stopniu studia zaspokajają ich obecne potrzeby, ale czy możliwe będzie po ich ukończeniu osiągnięcie określonych celów.

Zanim przystąpiono do analizy wyników regresji liniowej, przedmiotem badania uczyniono też relacje między zmiennymi objaśniającymi. Okazało się m.in., że istnieje umiarkowana korelacja między poczuciem sensu a poczuciem przynależności (współczynnik r Pearsona: $r = 0,369$; $p < 0,001$). W Tabeli nr 2 przedstawiono szczegółowe dane w tym względzie.

Tabela 2

Wyniki korelacji zmiennych objaśniających uwzględnionych w modelu

Zmienne:	Poczucie sensu	Poczucie przynależności	Poczucie responsywności negatywnej	Wypełnianie zobowiązań przez innych	Wykonywanie pracy zarobkowej	Intensywność życia towarzyskiego	Płeć
Poczucie sensu	1	0,369*	0,063	0,100	-0,020	0,120*	0,075
Poczucie przynależności	0,369*	1	-0,010	0,142*	0,010	0,108	-0,127*
Poczucie responsywności negatywnej	0,063	-0,010	1	0,135*	-0,074	0,075	-0,076
Wypełnianie zobowiązań przez innych	0,100	0,142*	0,135*	1	-0,034	0,075	-0,048
Wykonywanie pracy zarobkowej	-0,020	0,010	-0,074	-0,034	1	-0,007	0,137*
Intensywność życia towarzyskiego	0,120*	0,108	0,075	0,075	-0,007	1	0,059
Płeć	0,075	-0,127*	-0,076	-0,048	0,137*	0,059	1

*gdym $p < 0,05$.

Źródło: badanie własne.

Przedmiotem uwagi uczyniono też wyniki analizy regresji liniowej wielorakiej. Użyto w niej metody eliminacji wstecznej, przyjmując zarazem, że w ostatecznym modelu powinny znaleźć się te zmienne objaśniające, które są w istotny sposób związane ze zmienną objaśnianą. Z rezultatów analizy wynika, że predyktorami średniego poziomu stosowania się do norm są: poczucie sensu, przekonanie na temat wypełniania zobowiązań przez innych, wykonywanie pracy zarobkowej, intensywność życia towarzyskiego oraz płeć. Relacje między zmienną objaśnianą a takimi zmiennymi jak poczucie sensu oraz przekonanie na temat wypełniania zobowiązań przez innych okazały się stosunkowo słabe i pozytywne. Wartości współczynnika r Pearsona wynosiły tutaj odpowiednio: $r = 0,278$ ($p < 0,001$) oraz

$r = 0,206$ ($p < 0,001$). Z kolei relacja między zmienną objaśnianą a intensywnością życia towarzyskiego także okazała się stosunkowo słaba, ale zarazem negatywna. Wartość współczynnika r Pearsona wyniosła $r = -0,238$ ($p < 0,01$). I wreszcie, relacje między takimi zmiennymi objaśniającymi jak wykonywanie pracy zarobkowej oraz płeć a zmienną objaśnianą okazały się słabe i negatywne. Wartości współczynnika r Pearsona wynosiły tutaj odpowiednio $r = -0,129$ ($p < 0,03$) oraz $r = -0,137$ ($p < 0,03$). Jak na badanie socjologiczne model okazał się umiarkowanie dopasowany do danych. Wartość skorygowanego współczynnika determinacji wyniosła $R^2 = 0,20$. Oznacza to, że model wyjaśnia 20 proc. wariacji zmiennej objaśnianej. Szczegółowe wyniki analizy przedstawione zostały w Tabeli 3.

Tabela 3

Wyniki modelowania zależności między stosowaniem się do norm a wybranymi zmiennymi pośredniczącymi

Zmienne:	MODEL I			MODEL II			MODEL III		
	B	SE	Beta	B	SE	Beta	B	SE	Beta
Stała	-0,890	0,518		-0,812	0,447		-0,590	0,398	
Poczucie sensu	0,415	0,095	0,253*	0,417	0,095	0,254*	0,456	0,087	0,278*
Poczucie przynależności	0,106	0,097	0,064	0,105	0,097	0,063			
Poczucie responsywności negatywnej	0,032	0,106	0,016						
Wypełnianie zobowiązań przez innych	0,394	0,108	0,198*	0,400	0,106	0,201*	0,410	0,106	0,206*
Wykonywanie pracy zarobkowej	-0,260	0,105	-0,132*	-0,261	0,105	-0,132*	-0,254	0,105	-0,129*
Intensywność życia towarzyskiego	-0,190	0,042	-0,243*	-0,189	0,042	-0,242*	-0,186	0,042	-0,238*
Płeć	-0,271	0,117	-0,125*	-0,273	0,117	-0,126*	-0,296	0,115	-0,137*

Legenda: B – współczynnik niestandardyzowany, SE – błąd standardowy, Beta – współczynnik standaryzowany,

* gdy poziom istotności $p < 0,05$.

Źródło: badanie własne.

Dyskusja

Z rezultatów badania wynika, że poziom kapitału normatywnego w zbiorowości studentów może zależeć m.in. od siły struktur pośredniczących składających się na tryby osobisty oraz opisowy. Na wstępie zajmijmy się tym pierwszym. Okazało się, że im bardziej studenci widzą sens w uczeniu się, kształceniu się, w tym większym stopniu skłonni są stosować się do norm tworzących interesujący nas kapitał normatywny. Można byłoby przyjąć, że zależność ta wynika z ich racjonalnych kalkulacji. Jeśli studia nie dają możliwości zaspokojenia (obecnie i/lub w przyszłości) określonych potrzeb, to uzasadnionym skutkiem staje się niestosowanie się do wskazanych norm. Dobrze byłoby jednak zastanowić się nad tym, czy na to poczucie sensu nie oddziałują także czynniki egzogenne, związane z różnymi wymiarami funkcjonowania uczelni. Należy przypuszczać, że wpływ na tą zmienną może mieć zadowolenie z wykładowców czy też z relacji panujących między studentami w grupie dziekańskiej. Te wymiary, o ile rzeczywiście oddziaływałyby na poczucie sensu, wydają się o tyle istotne, że dokonując w ich ramach zmian, uczelnia byłaby w stanie pośrednio wpływać na zaangażowanie studentów, na stosowanie się przez nich do norm, które regulują ich rolę.

Z kolei w przypadku struktur tworzących tryb opisowy dało się zaobserwować następującą sytuację: w im większym stopniu badanym towarzyszyło przekonanie, że inni stosują się do norm, tym bardziej byli oni skłonni realizować wynikające z nich wzory zachowania. Wydaje się, że duże znaczenie ma tutaj chęć bycia częścią grupy przyczyniającą się ostatecznie do zmniejszenia rozdźwięku (oczywiście, o ile w ogóle taki istniał) między własnym zachowaniem a zachowaniem pozostałych jej członków.

Te rozważania nad trybami i tworzącymi je strukturami warto odnieść do

mechanizmów kontroli społecznej, które pośrednio mogą wpływać na poziom kapitału normatywnego. Dotyczy to zwłaszcza mechanizmów dyskursywnych, zorientowanych głównie na to, aby określone normy zostały przez członków danej zbiorowości zinternalizowane, a przynajmniej przez nich przyswojone. W wyniku ich osłabienia grupa przestaje być zdolna do nadawania sensu określonym wzorom zachowania czy do budowania w oparciu o nie poczucia wspólnotowości, a w konsekwencji traci też możliwość utrzymania tychże wśród swych członków.

Z badania wynika ponadto, że istotny wpływ na poziom kapitału normatywnego mogą mieć czynniki odciągające studenta od realizacji tych powinności, które dotyczą nabywania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji. Po pierwsze, im intensywniejsze jest jego życie towarzyskie, z tym większym prawdopodobieństwem nie będzie stosować się do omawianych norm. Po drugie, z analizy regresji wynika, że istotny wpływ na poziom kapitału normatywnego ma też wykonywanie pracy zarobkowej. Bardziej szczegółowa analiza wykazała, że średni poziom stosowania się do norm był wyższy wśród badanych tylko studiujących ($M=0,48$) aniżeli wśród tych, którzy dodatkowo jeszcze pracowali ($M=0,18$). Zależność ta okazała się istotna statystycznie ($p<0,01$; $\eta^2=0,02$). Zasadne wydaje się zatem następujące przypuszczenie: osoby wypełniające dwie ważne dla nich role jednocześnie, w większym stopniu będą stosować się do norm wpisanych w tę z nich, której właściwe odgrywanie gwarantują skuteczniejsze mechanizmy kontroli społecznej.

I wreszcie z badania wynika, że średni poziom stosowania się do norm pozostaje istotnie wyższy ($p<0,01$; $\eta^2=0,03$) wśród kobiet ($M=0,47$) aniżeli wśród mężczyzn ($M=0,10$). Uzyskane rezultaty w tym względzie nie są zaskakujące. Pozostają spójne z wynikami badań nad samodyscypliną

wśród uczniów (Duckworth i Seligman, 2006). Być może wyjaśnienia tego, że kobiety w większym stopniu stosują się do regulacji normatywnych należałoby szukać w procesie socjalizacji pierwotnej, kiedy od dziewczynek w większym stopniu aniżeli od chłopców wymaga się zachowań konformistycznych.

Na koniec należałoby skupić uwagę na słabych stronach badania. Po pierwsze, wydaje się, że zbiór norm regulujących zachowanie studentów, które są wpisane w odgrywaną przez nich rolę, a zarazem ukierunkowujących ich na nabywanie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji mógłby być bardziej rozbudowany. Na potrzeby przyszłych badań warto w proces definiowania tego rodzaju wzorów zaangażować, poza samymi studentami, także wykładowców. Po drugie, w prezentowanej analizie nie uwzględniono responsywności pozytywnej, która może wpływać na poziom stosowania się do norm (a przynajmniej oddziaływać na poczucie sensu). Po trzecie, pomiary poszczególnych zmiennych odbywały się w oparciu o różne skale (siedmiostopniową oraz pięciostopniową). Warto byłoby ujednoczyć procedurę w tym względzie. Co więcej, pomiaru wszystkich zmiennych dokonano w oparciu o skale porządkowane. Na potrzeby analizy regresji potraktowano je tak, jakby były to skale ilościowe. Choć tego rodzaju podejście jest powszechnie stosowane w badaniach społecznych, to nie ulega jednak wątpliwości, że odbiega ono od podstawowych założeń analizy regresji i poprzez to może być uznane za kontrowersyjne.

Podsumowanie

Ze względu na to, że kształcenie młodych ludzi pozostaje ważnym celem zbiorowym, to związane z nim zachowania podlegają normatywnej regulacji. Zbiór tych społecznych oczekiwań formułowanych pod adresem jednostki, ukierunkowujących jej aktywność na nabywanie wiedzy, umiejętności oraz

kompetencji, składa się na to, co w niniejszym artykule nazwano mianem kapitału normatywnego. W omawianym przypadku tworzące go normy odzwierciedlają pewne podzielane w danej zbiorowości wyobrażenia dotyczące rodzaju wzorów zachowań, które powinny być przejawiane przez studentów w procesie kształcenia.

Z badania wynika, że na poziom tego kapitału normatywnego mogą mieć wpływ takie czynniki jak: poczucie sensu, przekonanie na temat wypełniania tych zobowiązań przez innych, wykonywanie pracy zarobkowej, intensywność życia towarzyskiego oraz płęć. Im bardziej badani studenci odczuwali sens ze studiowania, dostrzegali, że inni stosują się do omawianych norm, a także im mniej intensywne życie towarzyskie prowadzili, w tym większym stopniu byli skłonni stosować się do wskazanych regulacji. Ponadto, skłonność ta bardziej cechowała osoby tylko studiujące (niepracujące) oraz kobiety.

Literatura

- Bamberg, S., Hunecke, M., Blöbaum, A. (2007). Social context, personal norms and the use of public transportation: Two field studies. *Journal of Environmental Psychology*, 27(3), 190–203.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braxton, J. M. (2010). Norms and the Work of Colleges and Universities: Introduction to the Special Issue – Norms in Academia. *The Journal of Higher Education*, 81(3), 243–250.
- Braxton, J. M. i Bayer, A. E. (1999). *Faculty Misconduct in Collegiate Teaching*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Brennan, G., Eriksson, L., Goodin, R. E. i Southwood, N. (2016). *Explaining Norms*. Oxford: Oxford University Press.
- Caboni, T. C., Braxton, J. M., Deusterhaus, M. B., Mundy, M. E., McClendon, S. A. i Lee, S. D. (2005). Toward an Empirical Delineation of a Normative Structure for College Students. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 519–544.

- Chekroun, P. (2008). Social Control Behavior: The Effects of Social Situations and Personal Implication in Informal Social Sanctions. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(6), 2141–2158.
- Chekroun, P., Brauer, M. (2002). The bystander effect and social control behavior: the effect of the presence of others on people's reactions to norm violations. *European Journal of Social Psychology*, 32, 853–867.
- Cialdini, R. B. (2001). *Influence: Science and Practice*. New York: HarperCollins.
- Cialdini, R. B., Reno, R.R. i Kallgren C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015–1026.
- Duckworth, A. L. i Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208.
- El Ansari, W., Stock, C. i Mills, C. (2013). Is Alcohol Consumption Associated with Poor Academic Achievement in University Students? *International Journal of Preventive Medicine*, 4(10), 1175–1188.
- Elster, J. (2007). *Explaining Social Behavior: More Nuts and Bolts for Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2008). Gendered role modelling – A paradoxical construction process. *Scandinavian Journal of Management*, 24(3), 259–270.
- Etzioni, A. (2000). Social Norms: Internalization, Persuasion, and History. *Law & Society*, 34(1), 157–178.
- Forsyth, D. R. (1995). Norms. W: A. S. R. Manstead, M. Hewstone (red.), *The Blackwell Encyclopaedia of Social Psychology* (s. 412–417). Oxford: Blackwell.
- Hechter, M. i Opp, K. (2001). Introduction. W: M. Hechter, K. Opp (red.), *Social Norms* (s. 11–19). New York: Russel Sage.
- Hogg, M. A. i Reid, S. A. (2006). Social Identity, Self-Categorization, and the Communication of Group Norms. *Communication Theory*, 16(1), 7–30.
- Horne, Ch. (2001). Sociological perspectives on the emergence of norms. W: M. Hechter, K. Opp (red.), *Social Norms* (s. 3–34). New York: Russel Sage.
- Ilić, I. S., Blažanin B. i Mojović K. (2017). Public Figures as Role Models of Serbian Adolescents: Who Are Idols and Why? *Serbian Political Thought*, 15(1), 5–20.
- Kallgren, C. A., Reno, R. R., Cialdini, R. B. (2000). A focus theory of normative conduct: When norms do and do not affect behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(8), 1002–1012.
- Kelly, G. (2012). Lecture attendance rates at university and related factors. *Journal of Further and Higher Education*, 36, 17–40.
- Lapinski, M. K. i Rimal, R. N. (2005). An Explication of Social Norms. *Communication Theory*, 15, 127–147.
- Lindenberg, S., Joly, J. F. i Stapel, D. A. (2011). The N-Activating Power of Celebrity: The Dynamics of Success and Influence. *Social Psychology Quarterly*, 74(1), 98–120.
- Lingard, H. (2007). Conflict Between Paid Work and Study: Does It Impact upon Students' Burnout and Satisfaction with University Life?. *Journal for Education in the Built Environment*, 2(1), 90–109.
- Lockwood, P. (2006). "Someone Like Me can be Successful": Do College Students Need Same-Gender Role Models? *Psychology of Women Quarterly*, 30, 36–46.
- Lockwood, P., Jordan C. H. i Kunda Z. (2002). Motivation by positive and negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 854–864.
- Merton, R. K. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Morgenroth, T., Ryan, M. K. i Peters, K. (2015). The Motivational Theory of Role Modelling: How Role Models Influence Role Aspirants' Goals. *Review of General Psychology*, 19(4), 1–19.
- Morris, M. W., Hong, Y. Y., Chiu, C. Y. i Liu, Z. (2015). Normology: Integrating insights about social norms to understand cultural dynamics. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 129, 1–13.
- Reynolds, K. J., Subašić E. i Tindall K. (2014). The Problem of Behavior Change: From Social Norms to an Ingroup Focus. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(1), 1–12.
- Schwartz, S.H. (1977). Normative influences on altruism. W: L. Berkowitz (red.), *Advances in Experimental Social Psychology* (t. 10, s. 221–279). New York: Academic Press.
- Tajfel, H. i Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. W: S. Worchel, W. G. Austin (red.), *Psychology of Intergroup Relations* (s. 7–24). Chicago: Nelson Hall.

- Turner, J. C., Wetherell, M. S. i Hogg, M. A. (1989). Referent informational influence and group polarization. *British Journal of Social Psychology*, 28(2), 135–147.
- Walker M. H. i Lynn F. (2013). The Embedded Self: A Social Network Approach to Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 76(2), 151–179.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism: The Kiss of Social Death. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 236–247.

The normative capital of students in the context of the acquisition of knowledge, skills and competencies

Although we rarely realize it, most of our behaviour is, to a greater or lesser extent, socially organised. The more important our activity is for the collectivity, contributing, for example, to the achievement of certain collective goals, the more likely it is to be governed by that collectivity. The article focuses on those social rules that direct the activity of students towards the acquisition of knowledge, skills and competencies. They form a sort of normative capital. What is it that determines the level of that capital? What makes students want to observe those rules? Do “intermediary structures” play an important role here, meaning cognitive scripts that operate between a pattern and behaviour, which are usually initiated by society and provide a number of reasons to abide by those rules? Is it of any relevance here that a student works or has an active social life? In order to answer these questions, a survey was conducted in May 2017 on a group of 306 students in the 2nd and 3rd years of 1st cycle studies at the Faculty of Economics and Sociology of the University of Łódź in Poland.

KEYWORDS: sociology of education, social behaviourism, higher education, normative capital, social norm.

Klient nowy a zatrzymany – determinanty satysfakcji studentów

ANNA SZELIGA-DUCHNOWSKA

Wydział Finansów i Zarządzania, Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu*

MIROŚŁAWA SZEWCZYK

Wydział Ekonomii i Zarządzania, Politechnika Opolska**

Celem artykułu jest identyfikacja i przedstawienie kluczowych determinant satysfakcji studenta. Pierwszym etapem badań była identyfikacja atrybutów oferty edukacyjnej istotnych z punktu widzenia studenta. Badanie przeprowadzono wśród studentów studiów niestacjonarnych II st. Wyższej Szkoły Bankowej na Wydziale Ekonomicznym w Opolu (WSB). Kolejny etap to sprawdzenie różnic w ocenie ważności walorów usługi edukacyjnej pomiędzy badanymi grupami studentów tzw. zatrzymanych i nowych. Na potrzeby opracowania przyjęto, iż student nowy ukończył pierwszy stopień studiów na innej uczelni niż WSB. Student, który po ukończeniu studiów pierwszego stopnia na WSB zdecydował się kontynuować studia drugiego stopnia na WSB, został uznany za klienta zatrzymanego. Celem trzeciego etapu badań było określenie ogólnej oceny satysfakcji studenta, która stanowi sumę oceny zadowolenia ze spełnienia wymagania i oceny niezadowolenia z niespełnienia wymagania usługi edukacyjnej. W opracowaniu obliczono również wartość bezwzględną różnicy pomiędzy ogólną oceną satysfakcji studenta nowego oraz ogólną oceną satysfakcji studenta zatrzymanego. W podsumowaniu przedstawiono następujące wnioski: ocena jakości usługi edukacyjnej w przypadku większości analizowanych cech jest podobna w obu analizowanych grupach studentów. Różnice występują w ocenie infrastruktury uczelni. Wszystkie zaobserwowane różnice ocen ważności cech usługi edukacyjnej są niewielkie.

SŁOWA KLUCZOWE: jakość usługi, satysfakcja studentów, retencja, nowy klient, klient zatrzymany, oferta edukacyjna, determinanty satysfakcji studentów.

Wstęp

Usługi edukacyjne szkół wyższych stanowią specyficzną formę usług na rynku. Studenci są nabywcami usługi edukacyjnej, jednakże traktowanie studenta jako typowego klienta spotyka się

z krytyką (Laing i Laing, 2016; Obermiller, Fleenor, Peter, 2005). Klienci usługi edukacyjnej mają różne potrzeby i oczekiwania. Wartości oczekiwane przez studenta to wartości: funkcjonalne – rozumiane jako użyteczność wykształcenia z punktu widzenia pracy; twórcze – czyli innowacyjność i rozwój intelektualny; społeczne – związane z nowymi kontaktami, życiem w grupie, zawieraniem przyjaźni, zaufaniem do innych; emocjonalne – takie jak równowaga między zainteresowaniami

*E-mail: anna.szeliga-duchnowska@wsb.wroclaw.pl

**E-mail: m.szewczyk@po.opole.pl

i preferencjami a wybranym kierunkiem studiów oraz wartości wynikające z pozyskania nowych kwalifikacji zawodowych (Botas, 2011). Dla przykładu, studenci oczekują oferty na wysokim poziomie, która umożliwi zdobycie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, co z kolei pozwoli im na podjęcie efektywnej działalności w konkurencyjnym otoczeniu (Maciąg, 2011). Współcześnie, zróżnicowane oferty szkół wyższych o różnych poziomach kształcenia/profilach w większości pozwalają na spełnienie wymagań studenta (w różnym wieku) (Zieliński i Lewandowski, 2012).

Jednym z fundamentalnych problemów kadry zarządzającej szkołami wyższymi jest osiągnięcie i utrzymanie satysfakcji i lojalności studentów, stąd też projektowanie i doskonalenie oferty szkół wyższych jest niezbędnym, ale i trudnym procesem, który powinien następować w sposób permanentny. W procesie tym niezbędna jest partycypacja studentów, która powinna polegać na pozyskiwaniu od nich wiedzy na temat czynników mających wpływ na ich satysfakcję i lojalność. Identyfikacja atrybutów usługi edukacyjnej istotnych dla studentów oraz ich hierarchizacja pod kątem ważności stanowi podstawę działań projektowych i doskonalących oferty edukacyjnej, gdyż spełnienie potrzeb i oczekiwań studentów jest podstawą budowania relacji z nimi, sposobów świadczenia usługi oraz lojalności studenta wobec uczelni.

Autorki przeprowadziły badania jakościowe i ilościowe. Przeanalizowały literaturę przedmiotu w zakresie asumptów mających wpływ na satysfakcję i lojalność klienta usługi edukacyjnej. Zasadniczym celem badań jakościowych była identyfikacja atrybutów oferty edukacyjnej z punktu widzenia studentów. Równocześnie zamiarem autorek było sprawdzenie, czy pomiędzy badanymi grupami studentów za-

trzymanych i nowych występują różnice w ocenie walorów usługi edukacyjnej. Studenci zostali poproszeni o ocenę trzech modułów: 1. organizacji studiów, rozkładu zajęć i udogodnień, 2. infrastruktury oraz 3. charakterystyki wykładowcy. Ponadto dokonano ogólnej oceny satysfakcji studenta. W opracowaniu obliczono również wartość bezwzględną różnicy pomiędzy ogólną oceną satysfakcji studenta nowego oraz ogólną oceną satysfakcji studenta zatrzymanego.

Czynniki implikujące satysfakcję i lojalność klienta usługi edukacyjnej

Elementami determinującymi rynek usług edukacyjnych w szkole wyższej są popyt, podaż i cena usługi. Na popyt na usługi edukacyjne oddziałują takie czynniki, jak: ceny tych usług, ceny produktów substytucyjnych i komplementarnych, dochody klientów oraz gusty, upodobania, potrzeby, oczekiwania, reklama, moda itp. (Flejterski, Panasiuk, Perenc i Rosa, 2005).

Do czynników, które mają wpływ na wybór szkoły wyższej (czyli na popyt) można zaliczyć: oferowane kierunki studiów, niską cenę usługi edukacyjnej, jakość kadry naukowo-dydaktycznej, lokalizację uczelni, warunki studiowania, obsługę administracyjną studenta itp. Podaż usług edukacyjnych z kolei kształtowana jest głównie przez poziom cen za świadczone usługi, poziom zamożności klienta oraz liczbę konkurujących ze sobą szkół wyższych. Cena usługi wpływa na popyt konsumpcji i w wielu przypadkach nabywcy postrzegają jakość oferty edukacyjnej poprzez pryzmat ceny (Cichoń, 2012).

Podstawową determinantą mającą wpływ na wzrost konkurencyjności na rynku usług (edukacyjnych) jest satysfakcja. Pojęcie satysfakcji wywodzi się od łacińskiego słowa *satis* (dostatecznie)

oraz *facere* (robić) i tłumaczone jest jako spełnianie oczekiwań. W literaturze przedmiotu pojęcie satysfakcji jest różnie definiowane. W psychologii pojęcie to określane jest jako „stan emocjonalny powstały w trakcie dokonywania czegoś lub w rezultacie osiągnięcia jakiegoś celu” (Skrzypek, 2007). Klient usługi edukacyjnej dokonuje oceny poziomu swojego zadowolenia, bazując na porównaniu swoich doświadczeń z konsumpcji usługi z wcześniejszymi oczekiwaniami wobec tejże usługi (stanem pożądanym). Jeśli oczekiwania klienta zostają spełnione, to odczuwa on satysfakcję. Jeśli jednak usługa nie odpowiada wcześniejszym oczekiwaniom, to klient będzie odczuwał niezadowolenie.

Wzrost satysfakcji klientów prowadzi do wzrostu ich lojalności, co potwierdzają między innymi wyniki badań (Dahlgaard, Kristensen i Kanji, 2000; Urbanek, 2004). Pojęcie lojalność definiowane jest jako wierność, oddanie, przywiązanie (Smyczek, 2000). Pojęcie retencja wywodzi się od łacińskiego słowa *retentio* (powstrzymanie). W marketingu używane jest zamiennie z utrzymaniem/zatrzymaniem. Odnosi się do powtórnego zakupu produktów bądź ponownego skorzystania z usług (Sulikowski i Zdziebko, 2015). Jak wskazują badania, satysfakcja jest dodatnio skorelowana z retencją (Elliott, 2002). Stach i Bąk potwierdzają istnienie związku pomiędzy zadowoleniem ze studiów, lojalnością względem uczelni oraz prawdopodobieństwem rekomendacji uczelni w przyszłości (Stach i Bąk, 2009).

Tylko osiągnięcie pełnej satysfakcji klienta prowadzi do jego lojalności. Satysfakcję klienta determinują z kolei: całkowita zgodność z jego wymaganiami, skuteczna realizacja celu usługi, bezpieczeństwo i szybkość realizacji usługi, trwałość rezultatu usługi oraz jak najmniejsze wykorzystanie niezbędnych

zasobów (Kolman, Pytko i Siedlikowski, 2004). Jak zostało wspomniane, za konieczne do osiągnięcia lojalności klienta uważa się jego zadowolenie z usługi. Zadowolenie klienta jest początkiem drogi, która prowadzi do uzyskania jego lojalności. Aby klient mógł być lojalny, musi być najpierw nadzwyczajnie zadowolony (Urbanek, 2004). Osoby niezadowolone są z kolei zupełnie nie-lojalne (Jones i Sasser, 1995). Relacyjny model lojalności studentów wskazuje, że największy wpływ na lojalność studentów mają trzy czynniki: jakość oferowanej usługi, emocjonalne zaangażowanie w stosunku do uczelni oraz zaufanie (Hennig-Thurau, Langer i Hansen, 2001; Helgesen i Nettet, 2007).

Na rynkach, które odznaczają się wysoką konkurencyjnością, w których występuje wiele substytutów (na przykład na rynku usług edukacyjnych), wysoką lojalnością cechują się dopiero klienci bardzo zadowoleni (Jones i Sasser, 1995). Obok satysfakcji klientów oraz natężenia konkurencji na rynku na lojalność klientów ma wpływ również cena (Hart, Heskett i Sasser, 1990). Większej lojalności można spodziewać się po klientach dokonujących zakupu po standardowej cenie niż po wybierających ofertę po cenie promocyjnej. Kolejną determinantą lojalności jest wybór produktu pod wpływem rekomendacji znajomych. Okazuje się, że osoby, które dokonują zakupu, kierując się rekomendacjami znajomych, wykazują większą lojalność niż wybierający ofertę firmy pod wpływem reklamy. Prowadzone są również badania dotyczące wyborów konsumentów pod wpływem rekomendacji zamieszczanych w mediach społecznościowych (Chatterjee, 2011; Fan, Shen, Wu, Mattila i Bilgihan, 2018; Hettiarachchi, Wickramasinghe i Ranathunga, 2018; Zhang, Wang, Chen i Guo, 2019).

Badania potwierdzają, że głównym czynnikiem decydującym o spadku zaufania klienta do produktu (spadku satysfakcji i lojalności) jest kryterium jakości produktu. Rozczarowanie produktem (niski poziom jakości) jako główną przyczynę zaprzestania lojalności wskazuje 49% ankietowanych (Liczmańska i Konarski, 2013). Łańcucki podkreśla, że „jakość usługi to nic innego, jak wychodzenie naprzeciw wymaganiom klienta przez podmioty prowadzące działalność usługową. Dokładniej, jakość usługi można zdefiniować jako stopień, w jakim ogół nieodłącznych właściwości usługi spełnia wymagania klienta” (Łańcucki, 2001). Aby „wyjść naprzeciw wymaganiom klienta” i „rozpoznać właściwości usługi spełniające wymagania klienta”, należy:

1. Przyjąć „orientację z zewnątrz do wewnątrz, polegającą na tym, że punktem wyjścia wszelkiej działalności nie jest produkt/usługa, lecz potrzeby i wymagania klientów. Organizacja najpierw poznaje te potrzeby i wymagania (przeprowadzając badania marketingowe), a następnie tworzy ofertę, która je jak najlepiej zaspokaja. Dzięki takiemu postępowaniu zadowala/zachwyca klientów, którzy stają się fundamentem jej trwałej egzystencji i rozwoju” (Pabian, 2005).
2. Pozyskiwać wiedzę od klientów/studentów na temat atrybutów usługi edukacyjnej istotnych z ich punktu widzenia oraz umożliwić im ocenę ważności tychże cech.

Permanentna partycypacja studentów w ocenie walorów usługi edukacyjnej, celem wyodrębnienia i pogrupowania tych, które są po pierwsze – niezbędne, po drugie – uświadomione i sprecyzowane i po trzecie – wprawiają w zachwyt (decydują w największej mierze o lojalności) determinuje satysfakcję studenta, a w konsekwencji i jego lojalność.

Metody badawcze i realizacja badania

Pierwszy etap badań to badania jakościowe przy zastosowaniu „burzy mózgów” w grupie 20 studentów studiów niestacjonarnych drugiego stopnia Wyższej Szkoły Bankowej na Wydziale Ekonomicznym w Opolu (WSB). W badaniach przyjęto założenie, iż student zatrzymany to student, który systematycznie korzysta z usług tej samej uczelni w dłuższym czasie (ukończył studia pierwszego stopnia na WSB i kontynuuje studia drugiego stopnia na WSB). Z kolei studenta, który pierwszy stopień studiów ukończył na innej uczelni niż WSB, uznano za nowego. W badaniu studenci zostali poproszeni o wskazanie istotnych atrybutów oferty edukacyjnej. Metoda ta umożliwiła zidentyfikowanie najważniejszych cech, zdaniem studentów, które mogą być wyznacznikiem wyboru przez nich usługi edukacyjnej. Wyniki badania wykorzystano do opracowania kwestionariusza Kano, dzięki któremu można zidentyfikować indywidualne wymagania klienta oraz odnieść znaczenie tych wymagań w procesie percepcji jakości (Högström, Rosner i Gustafsson, 2010; Dominici i Palumbo, 2013). Twórca kwestionariusza – Noriaki Kano – stwierdził, że w większości przypadków jakość postrzegana danego wyrobu lub usługi nie jest równa jakości otrzymanej, stąd też przeprowadził analizę współzależności pomiędzy satysfakcją klienta a oferowaną jakością. Sklasyfikował atrybuty jakościowe produktu w następujące grupy (Kano, Seraku, Takahashi i Tsuji, 1984):

- atrybuty obowiązkowe (M) – muszą być obecne w produkcie, gdyż są konieczne do uzyskania satysfakcji klienta; brak tych atrybutów powoduje spadek satysfakcji klienta, jednakże ich obecność w produkcie nie wywołuje wzrostu zadowolenia;
- atrybuty bezpośrednio oczekiwane (O) – muszą być obecne w produkcie, gdyż

ich brak powoduje obniżenie satysfakcji klienta, zaś ich obecność powoduje wzrost satysfakcji;

- atrybuty atrakcyjne (A) – kilka z tych atrybutów powinno być obecnych w produkcji, gdyż wywołują duży wzrost satysfakcji, często decydują o lojalności klienta; brak tego rodzaju atrybutów nie ma zaś istotnego znaczenia dla klienta;
- atrybuty obojętne (I) – nie powinny być obecne w produkcji, gdyż ich obecność nie powoduje wzrostu satysfakcji, a ich brak nie powoduje zmniejszenia satysfakcji;
- atrybuty wątpliwe (Q) – nie jest wiadome, kiedy staną się istotne dla klienta i kiedy ich obecność może wpłynąć na wzrost jego satysfakcji, stąd też badanie powinno być przeprowadzane cyklicznie, aby móc je zakwalifikować do odpowiedniej kategorii atrybutów;

- atrybuty przeciwne (R) – należy bezwzględnie zapobiegać pojawieniu się tych atrybutów w produkcji, gdyż ich obecność powoduje niezadowolenie klienta, natomiast ich brak powoduje satysfakcję.

Noriaki Kano przygotował kwestionariusz umożliwiający identyfikację poszczególnych atrybutów wchodzących w skład danego produktu i zaliczenie ich do danej grupy spośród wyżej opisanych. W kwestionariuszu Kano respondent udziela odpowiedzi na pytania w dwóch wymiarach: pozytywnym, gdy określony atrybut produktu występuje i spełnia swoje zadanie, i negatywnym, gdy dany atrybut produktu nie występuje lub występuje w sposób niezadowalający. Bardzo często kwestionariusz Kano jest tworzony z pytań, które powstają według powielanego wzorca wskazanego w Tabeli 1.

Tabela 1
Struktura pytań i odpowiedzi w kwestionariuszu Kano

	Wymiar pozytywny	Wymiar negatywny
Pytania	W momencie, kiedy określona cecha występuje, jak się Pan(i) czuje?	W momencie, kiedy określona cecha nie występuje (lub jest wadliwa), jak się Pan(i) czuje?
Odpowiedzi	Odpowiada mi to. Tak musi być. Jest mi to obojętne. Mogę z tym żyć. To mi nie odpowiada.	Odpowiada mi to. Tak musi być. Jest mi to obojętne. Mogę z tym żyć. To mi nie odpowiada.

Źródło: Wolniak i Skotnicka, 2008, s. 143–144.

Każdy atrybut produktu określony jest kombinacją dwóch odpowiedzi i może przyjąć pięć wartości. W efekcie można

otrzymać 25 wariantów zaprezentowanych w Tabeli 2, z której można odczytać typ atrybutu w konkretnej sytuacji.

Tabela 2

Określenie wariacji atrybutów w metodzie Kano

Atrybut	Negatywny					
	Zadowolenie	Odpowiada	Musi być	Obojętne	Może być	Nie odpowiada
Pozytywny	Odpowiada	Q	A	A	A	O
	Musi być	R	I	I	I	M
	Obojętne	R	I	I	I	M
	Może być	R	I	I	I	M
	Nie odpowiada	R	R	R	R	Q

gdzie: A – oznacza atrybut atrakcyjny, O – atrybut bezpośrednio oczekiwany, M – atrybut obowiązkowy, I – atrybut obojętny, R – atrybut przeciwny, Q – atrybut wątpliwy.

Źródło: Wolniak i Skotnicka, 2008, s. 144.

Wymagane jest zawarcie danych atrybutów w produkcie w odpowiednich proporcjach, zarówno podczas projektowania, jak i doskonalenia produktu. W procesach tych należy kierować się dodatkowymi regułami związanymi z poziomem jakości walorów produktu (Kano, Seraku, Takahash i Tsuji, 1984):

- produkt powinien zawierać wszystkie atrybuty obowiązkowe wskazane przez klientów, przy czym poziom jakości tych atrybutów nie musi być najwyższy z możliwych;
- produkt powinien zawierać wszystkie atrybuty bezpośrednio oczekiwane, a poziom ich jakości musi być taki sam albo wyższy od produktów przedsiębiorstw konkurencyjnych;
- produkt powinien zawierać tylko kil-

ka atrybutów atrakcyjnych i należy zapewnić najwyższy poziom ich jakości. Odpowiedni wybór cech atrakcyjnych pozwala na tworzenie produktu unikalnego, a co za tym idzie, przewagi konkurencyjnej na rynku.

Na podstawie największej liczby przyznanych przez respondentów głosów w ramach określonego atrybutu produktu określa się jedną kategorię (A, M, O, R, Q, I).

Kolejny etap badań został przeprowadzony według powyższych zaleceń metody Kano i polegał na wypełnieniu przez respondentów (studentów) kwestionariusza Kano pod kątem hierarchizacji wcześniej przez nich zidentyfikowanych atrybutów usługi edukacyjnej w celu zakwalifikowania ich do odpowiedniej kategorii atrybutów (A, M, O, R, Q, I). Dobór próby miał charakter celowy,

nieprobabilistyczny. Badanie przy wykorzystaniu kwestionariusza Kano odbyło się w listopadzie 2016 r. i objęło 218 (76%) studentów pierwszego roku studiów drugiego stopnia studiów niestacjonarnych Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu, Wydział Ekonomiczny w Opolu – uczestników wykładu w ramach jednego z przedmiotów obligatoryjnych. Studenci zostali poproszeni o ocenę organizacji studiów, rozkładu zajęć i udogodnień, infrastruktury oraz o charakterystykę wykładowcy.

Kolejny etap polegał na analizie statystycznej zgromadzonych wyników badań. W celu oceny poszczególnych atrybutów usługi edukacyjnej rozważono ocenę zadowolenia ze spełnienia wymagania (SI) oraz ocenę niezadowolenia z niespełnienia wymagania (DI), aby następnie, sumując ocenę zadowolenia i ocenę niezadowolenia, otrzymać ogólną ocenę satysfakcji klientów usługi edukacyjnej (CSI) (Berger i in., 1993; Bilgili, Erciş i Ünal, 2011).

$$SI = \frac{A+O}{A+O+I+M} \quad (1)$$

$$DI = \frac{(-1)(O+M)}{A+O+I+M} \quad (2)$$

$$CSI = SI + DI = \frac{A+O}{A+O+I+M} \quad (3)$$

gdzie: SI – to ocena zadowolenia, DI – ocena niezadowolenia, CSI – ogólna ocena satysfakcji.

Ocena zadowolenia (SI) przyjmuje wartości od 0 do 1. Im wynik SI dla danego wymagania jest bliższy wartości 1, tym większy jest wpływ tego wymagania na satysfakcję klienta usługi edukacyjnej w przypadku spełnienia wymagania. Z kolei ocena niezadowolenia (DI) przyjmuje wartości od -1 do 0. Im wynik DI jest bliższy wartości -1, tym jest większy wpływ niespełnionego wymagania na niezadowolenie klienta. Im wyniki SI i DI są bliższe zeru, tym mniejszy wpływ wymagania na zadowolenie czy niezadowolenie studentów. Ogólna ocena satysfakcji (CSI) może przyjmować wartości z przedziału od -1 do 1.

W ostatnim etapie analiz obliczono wartość bezwzględną różnicy pomiędzy ogólną oceną satysfakcji klienta nowego oraz ogólną oceną satysfakcji klienta zatrzymanego. Różnica ta może przyjmować wartości od 0 do 2. Wartość bliska 0 oznacza zgodność ocen, natomiast wartość bliska 2 oznacza niezgodność ocen.

Wyniki i dyskusja

Badanie wykazało, iż w grupie studentów zatrzymanych aż 72% studentów jest skłonnych do ponownego skorzystania z oferty WSB. W grupie klientów nowych w razie potrzeby skorzystałoby ponownie z oferty WSB 42% studentów. W wyniku przeprowadzonej analizy statystycznej ustalono, iż występuje statystycznie istotna zależność pomiędzy gotowością do ponownego wyboru uczelni a typem klienta ($p < 0,05$).

Badania wykazały również, że 76% studentów zatrzymanych i 42% studentów nowych jest skłonnych polecić innym studia w WSB. Istnieje statystycznie istotna zależność pomiędzy typem klienta a gotowością do udzielenia rekomendacji ($p < 0,05$).

Badania jakościowe przy zastosowaniu metody „burzy mózgów” umożliwiły wskazanie przez studentów istotnych atrybutów usługi edukacyjnej. Atrybuty te związane

są z organizacją studiów, rozkładem zajęć i udogodnieniami dla studentów, infrastrukturą oraz charakterystyką wykładowcy (Tabele 3–5).

Kolejny etap badań – wykorzystanie kwestionariusza Kano – umożliwił sprawdzenie, czy pomiędzy badanymi grupami studentów tzw. zatrzymanych i nowych występują różnice w ocenie ważności walorów usługi edukacyjnej. Wyniki obliczeń zaprezentowano w Tabelach 3–5.

Wśród atrybutów obowiązkowych (kategoria „M”) w zakresie organizacji studiów, rozkładu zajęć i udogodnień, zgodnie wskazanych przez grupy studentów nowych oraz studentów zatrzymanych, znalazły się: informowanie o ewentualnych zmianach w planie zajęć, odpowiednia liczebność grup, dogodny kontakt z poszczególnymi działami i pracownikami uczelni, a także wspieranie studenta w wyjazdach zagranicznych na studia/staż/praktykę (Tabela 3.). Wśród wymagań atrakcyjnych (kategoria „A”) znalazły się: oferowanie przedmiotów do wyboru,

oferowanie bezpłatnych szkoleń, warsztatów, wsparcie w poszukiwaniu pracy/stażu/praktyki oraz dostępność literatury przedmiotu w bibliotece uczelni. Wśród atrybutów obojętnych (kategoria „I”) obie grupy wskazały oferowanie płatnych szkoleń, warsztatów. W większości przypadków klasyfikacja atrybutów usługi edukacyjnej przebiegała podobnie w obu badanych grupach. Różnice wystąpiły m.in. w przypadku oceny szybkości, zakresu i przejrzystości informacji udzielanych przez pracowników administracyjnych, a także jasnego zdefiniowania praw i obowiązków studentów (klienci nowi umieścili je wśród cech pośrednio oczekiwanych, natomiast klienci zatrzymani wśród bezpośrednio oczekiwanych). Różnice zdań wystąpiły również w przypadku klasyfikacji organizacji zajęć aktywizującej studentów oraz możliwości podjęcia indywidualnej organizacji studiów (klienci nowi umieścili je wśród cech atrakcyjnych, natomiast klienci zatrzymani wśród atrybutów bezpośrednio oczekiwanych).

Tabela 3
Ocena organizacji studiów, rozkładu zajęć i udogodnień

Jakościowe atrybuty usługi edukacyjnej	Klient nowy				Klient zatrzymany				CSI _N -CSI _Z
	Kw	SI	DI	CSI	Kw	SI	DI	CSI	
szybkość, zakres i przejrzystość informacji udzielanych przez pracowników administracyjnych uczelni są odpowiednie	M	0,38	-0,50	-0,12	O	0,5	-0,38	0,12	0,24
uczelnia wspiera studenta w wyjazdach zagranicznych na studia/staż/praktykę	M	0,46	-0,25	0,21	M	0,41	-0,36	0,05	0,16
prawa i obowiązki studentów są jasno zdefiniowane	M	0,44	-0,48	-0,04	O	0,50	-0,44	0,06	0,10
uczelnia oferuje przedmioty do wyboru	A	0,68	-0,09	0,59	A	0,66	-0,16	0,50	0,09

Jakościowe atrybuty usługi edukacyjnej	Klient nowy				Klient zatrzymany				CSI _N -CSI _Z
	Kw	SI	DI	CSI	Kw	SI	DI	CSI	
organizacja zajęć zachęca studentów do aktywnego udziału	A	0,41	-0,21	0,20	O	0,5	-0,24	0,26	0,06
pozycje książkowe/czasopisma (literatura przedmiotu) są dostępne w bibliotece uczelni	A	0,35	-0,21	0,14	A	0,43	-0,23	0,20	0,06
uczelnia umożliwia indywidualną organizację studiów/indywidualny tok studiów	A	0,46	-0,24	0,22	O	0,41	-0,24	0,17	0,05
zajęcia są optymalnie rozplanowane w ciągu zjazdu (np. nie ma „okienek”)	O	0,64	-0,26	0,38	O	0,62	-0,28	0,34	0,04
uczelnia oferuje bezpłatne szkolenia, warsztaty	A	0,56	-0,17	0,39	A	0,51	-0,16	0,35	0,04
kontakt z poszczególnymi działami i pracownikami uczelni jest dogodny (dni, godziny urzędowania; możliwość kontaktu drogą telefoniczną czy mailową)	M	0,46	-0,43	0,03	M	0,46	-0,47	-0,01	0,04
liczba osób w grupach jest odpowiednia (np. w odniesieniu do wielkości sali, liczby stanowisk komputerowych)	M	0,37	-0,44	-0,07	M	0,36	-0,46	-0,10	0,03
uczelnia oferuje płatne szkolenia, warsztaty	I	0,34	-0,17	0,17	I	0,35	-0,21	0,14	0,03
uczelnia informuje o zmianach w planie zajęć	M	0,34	-0,62	-0,28	M	0,33	-0,6	-0,27	0,01
uczelnia wspiera w poszukiwaniu pracy/stażu/praktyki	A	0,56	-0,14	0,42	A	0,56	-0,15	0,41	0,01

gdzie: Kw – to kategoria wymagania, SI – ocena zadowolenia, DI – ocena niezadowolenia, CSI – ogólna ocena satysfakcji, |CSIN-CSIZ| – wartość bezwzględna różnicy pomiędzy ogólną oceną satysfakcji klienta nowego oraz ogólną oceną satysfakcji klienta zatrzymanego.

W przypadku oceny infrastruktury (Tabela 4.), wśród cech obowiązkowych (kategoria „M”), zgodnie wskazanych przez studentów zatrzymanych oraz nowych, znalazły się: zapewnienie odpowiedniej liczby bezpłatnych miejsc parkingowych dla studentów, zapewnienie czystości w budynku, dostępność do miejsc wypoczynku między zajęciami, zapewnienie odpowiedniej liczby stanowisk komputerowych oraz

dostęp do internetu. W większości przypadków klasyfikacja atrybutów usługi edukacyjnej przebiegała podobnie w obu badanych grupach. Różnice wystąpiły w przypadku zapewnienia klimatyzacji, dostępu do ksero oraz miejsc wypoczynku między zajęciami (klienci nowi umieścili je wśród cech bezpośrednio oczekiwanych, natomiast klienci zatrzymani wśród pośrednio oczekiwanych).

Tabela 4

Ocena infrastruktury

Jakościowe atrybuty usługi edukacyjnej	Klient nowy				Klient zatrzymany				CSI _N -CSI _Z
	Kw	SI	DI	CSI	Kw	SI	DI	CSI	
na terenie uczelni działa sklepik/bufet/bar/automat z napojami i przekąskami	O	0,61	-0,17	0,44	M	0,44	-0,33	0,11	0,33
uczelnia zapewnia odpowiednią liczbę bezpłatnych miejsc parkingowych	M	0,48	-0,40	0,08	M	0,35	-0,51	-0,16	0,24
uczelnia zapewnia dostępność do miejsc wypoczynku między zajęciami	O	0,54	-0,24	0,30	M	0,43	-0,33	0,10	0,20
uczelnia zapewnia dostęp do internetu	A=M =O	0,55	-0,27	0,28	M	0,46	-0,38	0,08	0,20
uczelnia zapewnia klimatyzację w salach dydaktycznych	O	0,55	-0,24	0,31	M	0,50	-0,36	0,14	0,17
zajęcia odbywają się w jednym budynku	O	0,54	-0,26	0,28	O	0,50	-0,38	0,12	0,16
na terenie uczelni działa szatnia	O	0,60	-0,15	0,45	O	0,53	-0,24	0,29	0,16
uczelnia zapewnia odpowiednią liczbę stanowisk komputerowych/ laptopów	M	0,40	-0,25	0,15	M	0,4	-0,4	0,00	0,15
uczelnia zapewnia czystość w budynku (sale, korytarze, toalety)	M	0,40	-0,5	-0,10	M	0,35	-0,57	-0,22	0,12

Jakościowe atrybuty usługi edukacyjnej	Klient nowy				Klient zatrzymany				$ CSI_N - CSI_Z $
	Kw	SI	DI	CSI	Kw	SI	DI	CSI	
na terenie uczelni działa punkt ksero	O	0,52	-0,3	0,22	M	0,46	-0,36	0,10	0,12

gdzie: Kw – to kategoria wymagania, SI – ocena zadowolenia, DI – ocena niezadowolenia, CSI – ogólna ocena satysfakcji, $|CSI_N - CSI_Z|$ – wartość bezwzględna różnicy pomiędzy ogólną oceną satysfakcji klienta nowego oraz ogólną oceną satysfakcji klienta zatrzymanego.

Wyniki (Tabela 5.) wskazują na brak większych różnic zdań pomiędzy studentami zatrzymanymi i nowymi w ocenach cech związanych z charakterystyką wykładowcy. Wśród wymagań związanych z charakterystyką wykładowcy, postrzeganych przez studentów jako niezbędne do zaspokojenia podstawowych potrzeb (kategoria „M”), znalazły się: jasne określenie przez wykładowcę obowiązków studenta, dobra znajomość teorii,

umiejętność podawania dobrych przykładów z praktyki, umiejętność fachowego odpowiadania na pytania, komunikatywność oraz przyjazne podejście do studenta. Różnice zdań wystąpiły tylko w przypadku klasyfikacji przyjaznego podejścia do studenta oraz komunikatywności wykładowcy (klienci nowi umieścili je wśród cech bezpośrednio oczekiwanych, natomiast klienci zatrzymani wśród pośrednio oczekiwanych).

Tabela 5

Charakterystyka wykładowcy

Jakościowe atrybuty usługi edukacyjnej	Klient nowy				Klient zatrzymany				$ CSI_N - CSI_Z $
	Kw	SI	DI	CSI	Kw	SI	DI	CSI	
wykładowca wykazuje dobrą znajomość teorii	M	0,31	-0,58	-0,27	M	0,41	-0,49	-0,08	0,19
wykładowca ma przyjazne podejście do studenta	O	0,55	-0,38	0,17	M	0,48	-0,47	0,01	0,16
wykładowca jest komunikatywny	O	0,51	-0,38	0,13	M	0,45	-0,45	0,00	0,13
wykładowca odpowiada fachowo na pytania	M	0,48	-0,43	0,05	M	0,42	-0,46	-0,04	0,09
wykładowca jest dostępny dla studenta poza zajęciami (np. na dyżurach, w kontakcie mailowym)	O	0,64	-0,28	0,36	O	0,66	-0,23	0,43	0,07
wykładowca umożliwia dyskusję na zajęciach	O	0,53	-0,23	0,30	O	0,51	-0,27	0,24	0,06

Jakościowe atrybuty usługi edukacyjnej	Klient nowy				Klient zatrzymany				CSI _N -CSI _Z
	Kw	SI	DI	CSI	Kw	SI	DI	CSI	
wykładowca realizuje materiał przygotowujący do radzenia sobie z problemami w życiu codziennym	O	0,58	-0,32	0,26	O	0,52	-0,32	0,20	0,06
wykładowca daje dobre przykłady z praktyki	M	0,49	-0,42	0,07	M	0,49	-0,39	0,10	0,03
wykładowca jasno określa obowiązki studenta	M	0,4	-0,45	-0,05	M	0,41	-0,44	-0,03	0,02

gdzie: Kw – to kategoria wymagania, SI – ocena zadowolenia, DI – ocena niezadowolenia, CSI – ogólna ocena satysfakcji, |CSI_N-CSI_Z| – wartość bezwzględna różnicy pomiędzy ogólną oceną satysfakcji klienta nowego oraz ogólną oceną satysfakcji klienta zatrzymanego.

Wartość bezwzględna różnicy pomiędzy ogólną oceną satysfakcji klienta nowego oraz ogólną oceną satysfakcji klienta zatrzymanego przyjmuje wartości zbliżone do 0, a zatem należy uznać, że pomiędzy badanymi grupami klientów występuje duża zgodność w ocenie ważności walorów usługi edukacyjnej (Tabele 3–5). Największą różnicę ocen w zakresie organizacji studiów, rozkładu zajęć i udogodnień (0,24) odnotowano w przypadku ogólnej satysfakcji z szybkości, zakresu i przejrzystości informacji udzielanych przez pracowników administracyjnych. Największą różnicę ocen w zakresie infrastruktury (0,33) odnotowano w ocenie działalności sklepiku z napojami i przekąskami, a dla charakterystyki wykładowcy (0,19) – w zakresie oceny znajomości teorii przez wykładowcę.

Podsumowanie

Podsumowując powyżej przeprowadzoną analizę wyników badań, należy stwierdzić, że:

1. Pomimo iż na popyt na usługi edukacyjne oddziałują zarówno czynniki ilościowe (np. cena usługi), jak i jakościowe (np. upodobania, potrzeba rozwoju), studenci nie wskazali ceny usługi (kosztów studiowania) jako istotnego atrybutu oferty edukacyjnej. Prio-

rytetowe okazały się atrybuty jakościowe tejże usługi, pogrupowane w takie moduły jak:

1. organizacja studiów, rozkład zajęć i udogodnienia, 2. infrastruktura oraz 3. charakterystyka wykładowcy.

2. Badane grupy (klienci nowi, klienci zatrzymani) różnią się gotowością do ponownego skorzystania z oferty WSB oraz gotowością do udzielenia rekomendacji. Gotowość ta kształtuje się w wyniku interakcji student-uczelnia.
3. Ocena ważności walorów usługi edukacyjnej wykazała:
 - a) w ramach modułu „organizacja studiów, rozkład zajęć i udogodnienia” – iż w większości przypadków klasyfikacja atrybutów usługi edukacyjnej przebiegała podobnie w obu badanych grupach (studentów zatrzymanych i nowych); różnice wystąpiły m.in. w przypadku oceny szybkości, zakresu i przejrzystości informacji udzielanych przez pracowników administracyjnych, a także jasnego zdefiniowania praw i obowiązków studentów;
 - b) w ramach modułu „infrastruktura” – że w większości przypadków klasyfikacja atrybutów usługi edukacyjnej przebiegała podobnie w obu badanych grupach; różnice wystąpiły w przypadku zapewnienia

klimatyzacji, dostępu do ksero oraz miejsc wypoczynku między zajęciami;

- c) w ramach modułu „charakterystyka wykładawcy” – iż brak większych różnic zdań pomiędzy studentami zatrzymanymi i nowymi; różnice wystąpiły tylko w przypadku klasyfikacji przyjaznego podejścia do studenta oraz komunikatywności wykładowcy.

Rekapitulując przeprowadzone badania, należy stwierdzić, iż ocena jakości usługi edukacyjnej w przypadku większości analizowanych atrybutów jest podobna w obu analizowanych grupach studentów. Najczęściej różnice występują w ocenie infrastruktury uczelni. Różnice te zapewne wynikają z odmiennych doświadczeń studentów zatrzymanych i nowych, zaznaczyć jednak należy, że wszystkie zaobserwowane różnice ocen ważności walorów usługi edukacyjnej są niewielkie.

Szkoła wyższa powinna mieć na względzie implikacje w zakresie ważności walorów usługi edukacyjnej w procesie projektowania i doskonalenia tejsze usługi.

Literatura

- Berger, C., Blauth, R., Boger, D., Bolster, C., Burchill, G., DuMouchel, W., Pouliot, F., Richter, R., Rubinoff, A., Shen, D., Timko, M. i Walden, D. (1993). Kano's Methods for Understanding Customer-defined Quality. *CQM*, 4, 3–36.
- Bilgili, B., Erciş, A. i Ünal, S. (2011). Kano model application in new product development and customer satisfaction (adaptation of traditional art of tile making to jewelries). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 24, 829–846.
- Botas, R. (2011). The consumption values of and empowerment of student as customer in higher education and its implications for higher education policy. W: *Positive Futures for higher education: connections, communities and criticality*, Conference Papers Society for Research into Higher Education, Newport, Great Britain.
- Chatterjee, P. (2011). Drivers of new product recommending and referral behaviour on social network sites. *International Journal of Advertising*, 30(1), 77–101.
- Cichoń, S. (2012). Szkoła wyższa na rynku usług edukacyjnych. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*, 3, 11–27.
- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K. i Kanji, G. K. (2000). *Podstawy zarządzania jakością*. Warszawa: PWN.
- Dominici, G. i Palumbo, F. (2013). The drivers of customer satisfaction in the hospitality industry: applying the Kano model to Sicilian hotels. *International Journal of Leisure and Tourism Marketing*, 3, 215–236.
- Elliott, K. M. (2002). Key determinants of student satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4, 271–279.
- Fan, A., Shen, H., Wu, L., Mattila, A. S. i Bilgihan, A. (2018). Whom do we trust? Cultural differences in consumer responses to online recommendations. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30(3), 1508–1525.
- Flejterski, S., Panasiuk, A., Perenc, J., Rosa, G. (red.) (2005). *Współczesna ekonomia usług*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hart, Ch. W. L., Heskett, J. L. i Sasser, W. E. Jr (1990). The Profitable Art of Service Recovery. *Harvard Business Review*, 68(4), 148–156.
- Helgesen, Ø. i Nettet, E. (2007). What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126–143.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F. i Hansen, U. (2001). Modelling and managing student loyalty. An approach based on the concept of relationship quality. *Journal of Service Research*, 3(4), 331–344.
- Hettiarachchi, H. A. H., Wickramasinghe, C. N. i Ranathunga, S. (2018). The Influence of Social Commerce on Consumer Decisions. *The International Technology Management Review*, 7(1), 47–58.
- Högström, C., Rosner, M. i Gustafsson, A. (2010). How to create attractive and unique customer experiences: An application of Kano's theory of attractive quality to recreational tourism. *Marketing Intelligence & Planning*, 28(4), 385–402.
- Jones, T. O., Sasser, W. E. Jr (1995, November/December). Why Satisfied Customers Defect. *Harvard Business Review*, 11–12, 88–99.
- Kano, N., Seraku, N., Takahashi, F. i Tsjui, Sh. Sh. (1984). Attractive quality and must-be quality. *Journal of the Japanese Society for Quality Control (in Japanese)*, 14(2), 39–48.
- Kolman, R., Pytko, B. i Siedlikowski, K., (2004). Wpływ jakości usług na wartość firmy. *Problemy Jakości*, 2, 22–25.

- Łańcucki, J. (2001). *Podstawy Kompleksowego Zarządzania Jakością TQM*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Laing, C. L. i Laing, G. K. (2016). The student-as-customer metaphor: A deconstruction using Foucauldian constructs. *Australasian Accounting, Business and Finance Journal*, 10(1), 40–54.
- Liczmańska, K. i Konarski, S. (2013). *Determinanty lojalności klienta na podstawie województwa kujawsko-pomorskiego*. W: A. Wiśniewska (red.), *Kształtowanie lojalności konsumenckiej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji.
- Maciąg, J. (2011). Wieloaspektowa ocena jakości usług edukacyjnych (na przykładzie AWF im. Jerzego Kukuczki w Katowicach). *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(38), 119–135.
- Obermiller, C., Fleenor, P. i Peter, R. (2005). Students as customers or products: perceptions and preferences of faculty and students. *Marketing Education Review*, 15(2), 27–36.
- Pabian, A. (2005). *Marketing szkoły wyższej*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyny Wydawniczej ASPRA – JR.
- Skrzypiek, A. (2007). Satysfakcja i lojalność klienta w otoczeniu konkurencyjnym. *Problemy Jakości*, 39(7), 4–12.
- Smyczek, S. (2000). Lojalność konsumentów a sukces rynkowy banku. *Marketing i Rynek*, 4, 6–12.
- Stach, P. i Bąk, J. (2009). Na ścieżkach zadowolenia i lojalności – poszukiwanie modelu w kontekście uczelni. *Marketing i Rynek*, 6, 20–25.
- Sulikowski, P. i Zdziebko, T. (2015). Uwarunkowania lojalności, retencji i churnu klientów na przykładzie branży telekomunikacyjnej. *Handel Wewnętrzny*, 3(356), 273–284.
- Urbanek, G. (2004). Jakość, satysfakcja, lojalność, rentowność – łańcuch przyczynowo-skutkowy. *Marketing i Rynek*, 6, 2–8.
- Wolniak, R. i Skotnicka, B. (2008). *Metody i narzędzia zarządzania jakością. Teoria i praktyka*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Zhang, H., Wang, Z., Chen, S., i Guo, C. (2019). Product recommendation in online social networking communities: An empirical study of antecedents and a mediator. *Information & Management*, 56(2), 185–195.
- Zieliński, G. i Lewandowski, K. (2012). Determinanty percepcji jakości usług edukacyjnych w perspektywie grup interesariuszy. *Zarządzanie i Finanse*, 10(3), 42–54.

New vs existing customer: determinants of student satisfaction

The aim of this article is to identify and present the key determinants of student satisfaction. The work has a research character. The first stage consisted of identifying the relevant attributes of an educational offer from the point of view of a student – the customer. The next stage concentrated on examining the differences in the assessment of the importance of the assets of the educational offers that occurred between the examined groups of students, that is, the so-called new and existing ones. For the purpose of the article, an existing customer was defined as one who was inclined to systematically use the services of the same higher education institution over a long period of time. Existing students completed first cycle studies at the WSB University of Wrocław, Department of Economics in Opole and pursued their second cycle education at the same university. The students were requested to evaluate the organisation of their study courses, distribution of classes and conveniences, the infrastructure of the school and characteristics of lecturers. The aim of the third stage of the research was to determine the overall assessment of student satisfaction, which was determined as the sum of the size of satisfaction with the fulfilled requirements of the educational service as well as the size of the dissatisfaction due to failing to fulfil the requirements. The authors also calculated the absolute value of the differences between the overall evaluation of new students' satisfaction and that of existing students. The first chapter presents the factors that influenced customer satisfaction and loyalty in light of the literature on the problem. The second chapter presents the research methods and implementation of the study. The results of the research and discussion are then provided in the next chapter. The summary presents the following conclusions: the evaluation of the majority of the analysed features relating to the quality of the educational service is similar in both analysed groups of students. Most frequently, differences occur in the assessment of the institution's infrastructure. At the same time, all of the observed differences in the evaluation of the importance of the characteristics of an educational service are small.

KEYWORDS: service quality, student satisfaction, retention, new customer, existing customer, educational offer, determinants of student satisfaction.

Opinie o przebiegu praktyki studenckiej jako źródło informacji o kompetencjach przyszłych nauczycieli

MAŁGORZATA SŁAWIŃSKA, MILENA KACZMARCZYK

Katedra Wczesnej Edukacji Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie*

W artykule zaprezentowano wyniki badań, których celem było rozpoznanie oczekiwań wobec kandydatów na nauczycieli, ujawnianych w opiniach na temat przebiegu ich praktyki. Dokonano analizy opinii sformułowanych przez nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, aby wyłonić oczekiwane przez nich cechy i kompetencje niezbędne do pracy w zawodzie oraz ustalić, na ile opinie mogą pełnić rolę informacji zwrotnej o przygotowaniu studenta do pracy w zawodzie nauczyciela. Wyniki pokazują, że dla opiekunów praktyki najważniejsze u studentów są kompetencje metodyczne, a następnie komunikacyjne i informacyjne, zaś cenione cechy osobowe to m.in. rzetelność, punktualność, obowiązkowość, serdeczność, opanowanie i spokój. Stwierdzono, że opinia o przebiegu praktyki nie może być wiarygodną informacją dotyczącą tego, jak kandydat na nauczyciela radzi sobie z czekającymi go w przyszłości zadaniami, ponieważ przy jej formułowaniu opiekunowie z reguły korzystają z gotowych wzorów i unikają krytycznych sądów.

SŁOWA KLUCZOWE: praktyka pedagogiczna, opinie o przebiegu praktyki studenckiej, kształcenie nauczycieli, wczesna edukacja.

Studia pedagogiczne kształtują u studenta pewne wyobrażenie o pracy nauczyciela, formowane pod wpływem teorii naukowych, myślenia potocznego i wcześniejszych doświadczeń szkolnych. Jednak, jak wskazują badania polskie (Dróżka i Madalińska-Michalak, 2016; Magda-Adamowicz, Żernik i Żuchelkowska, 2016; Suświłło, 2015) i zagraniczne (Britzman, 2003; Caires, Almeida i Vieira, 2012; Evelein, Korthagen i Brekelmans, 2008), największe znaczenie w tej kwestii może mieć praktyka, gdyż to właśnie tę formę kształcenia studenci wskazują jako najbardziej przydatną w przygotowaniu

do zawodu. Ważnym jej składnikiem, dostarczającym wzorów profesjonalizmu pedagogicznego, są obserwacje czynnych nauczycieli. Analiza ich pracy przez studentów ma, prawdopodobnie po raz pierwszy (w odniesieniu do dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych), świadomy charakter i pozwala na wyłonienie wartościowych elementów warsztatu nauczycielskiego, które chcieliby włączyć do własnej praktyki.

Inspiracje teoretyczne – pedeutologiczne ujęcia osoby nauczyciela

Refleksja wokół pytania „co znaczy być dobrym nauczycielem” jest wcześniejsza niż powstanie pedeutologii jako nauki, sięga bowiem do początków za-

*E-mail: malgorzata.slawinska@uwm.edu.pl;
milena.kaczmarczyk@uwm.edu.pl

interesowania zawodem nauczycielskim, a więc do czasów starożytnych. Współczesny dyskurs naukowy skoncentrowany na poszukiwaniu odpowiedzi na zadane pytanie wnosi modele profesjonalizmu nauczycielskiego rozumiane najogólniej jako charakterystyka standardów poznawczych, działaniowych i etycznych spełnianych przez reprezentantów zawodu (Kwiatkowska, 2008). Do klasyki w tym obszarze problemowym należą w Polsce prace takich autorów, jak Bogusława Dorota Gołębnik (1998), Henryka Kwiatkowska (2008) czy Henryk Mizerek (1999). Nowsze propozycje, ważne z punktu widzenia myślenia o nauczycielu i jego profesjonalizmie, o czym możemy przeczytać w retrospektywnym wstępie do książki Gołębnik i Zamorskiej (2014), obok „starych” perspektyw oglądu rozwoju profesjonalnego nauczycieli wprowadzają do dyskursu pedeutologicznego nowe paradygmaty i wątki tematyczne. Do tych „nowych” kategorii teoretycznych, ukształtowanych w wyniku studiów nad literaturą i badań empirycznych, należą na przykład: tożsamość biograficzna (Ligus, 2009), po/myślenie na nowo (Zamojski, 2010), programowe nie/przygotowanie (Gołębnik i Kwiatkowska, 2012), przywództwo partycypacyjne (Madalińska-Michalak, 2015), profesjonalność pedagogiczna (Urbaniak-Zajac, 2016), tranzycje profesjonalne nowicjuszy i uczenie się w miejscu pracy (Kędzierska, 2018).

Ze względu na charakter zebranego materiału badawczego – opinii o przebiegu praktyki studenckiej, a więc tekstów z założenia uwydatniających uznawane przez opiniodawców za ważne obszary funkcjonowania nauczyciela, dla analiz i interpretacji wyników badań prezentowanych w niniejszym artykule wykorzystano tradycyjne teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela, prezentowane przez Kwiatkowską (2008). Należą do nich: ujęcie

psychologiczne, technologiczne, humanistyczne, socjologiczne oraz ujęcie pedagogiki krytycznej.

W ujęciu psychologicznym (osobowościowym), które ma swoje źródła w teorii biologiczno-psychologicznej, fenomenologii, indywidualistycznym nurcie filozofii, etyce oraz założeniach pedagogiki nowego wychowania, zmierza się do skonstruowania sylwetki nauczyciela jako zbioru pożądanego cech osobowych. Ich opisu dokonuje się w kontekście pojęć takich jak wzór, ideał, talent pedagogiczny, powołanie. Przedstawiciele tego ujęcia w Polsce, wśród których Kwiatkowska wymienia Władysława Dawida, Zygmunta Mysłakowskiego, Stefana Szumana i Stefana Baley, wskazywali na pożądane cechy i zdolności nauczycieli, podkreślając jednocześnie, że miarą „talentu pedagogicznego” jest realizacyjna strona tych predyspozycji, czyli to, jaki użytek nauczyciele potrafią zrobić z tego potencjału.

Źródła ujęcia technologicznego tkwią w nauce zorientowanej pozytywistycznie, akcentującej to, co może być obiektem poznania empirycznego. Głównym pojęciem pedagogicznym w tym ujęciu są kompetencje nauczyciela i jego wąsko określone czynności zawodowe. Literatura pedeutologiczna obfituje w rozliczne propozycje kategoryzacji kompetencji nauczyciela, w których przyznaje się prymat niektórym ich typom, w zależności na przykład od zmieniających się warunków społeczno-kulturowych, w których funkcjonuje szkoła, czy właściwości podmiotów edukacji.

Ujęcie humanistyczne zawdzięcza swoją nazwę pedagogice i psychologii zorientowanej humanistycznie, z których się wywodzi. Zasadniczą kwestią w procesie kształcenia nauczycieli staje się wydobywanie ich indywidualności, zatem proces przygotowania adeptów do zawodu nie może być zunifikowany. Negatywnie

postrzega się dostarczanie przyszłym nauczycielom wspólnego doświadczenia, które redukuje szeroko rozumianą odmienność w zakresie funkcjonowania zawodowego.

W ujęciu socjologicznym akcentowane jest utożsamianie się nauczyciela z pełnioną rolą zawodową. „Normatywny przepis roli nie podlega dyskusji, jest przedmiotem wdrożeń zgodnie z nałożonymi z góry kryteriami poprawności. Zaadaptowanie się do tych norm, respektowanie ich ustaleń stwarza szansę na akceptację jednostki przez społeczeństwo i jej bezpieczne funkcjonowanie” (Kwiatkowska, 2008, s. 38). Nauczyciele, dla których ważne jest sumienne wypełnianie roli zawodowej, z reguły nie analizują krytycznie zasadności realizowanych zadań oraz celów, i nie interesują się skutkami swoich działań. Dzieje się tak dlatego, że rozumieją je jako zewnętrzne, pochodzące od innych.

Ostatnie z wymienionych przez Kwiatkowską teoretycznych ujęć osoby nauczyciela to ujęcie pedagogiki krytycznej. Kluczowym pojęciem zaproponowanym przez amerykańską radykalną myśl krytyczną reprezentowaną przez Henry'ego A. Giroux i Petera McLarena jest nauczyciel „transformatywny intelektualista”. Transformatywność wymaga pogłębionego namysłu nad tym, kogo się uczy, czego się uczy, jak się uczy i jakim to służy celom. Intelektualiści transformatywni nie są realizatorami zadań wynikających z teorii tworzonej zewnętrznie, poza nauczycielem, lecz współtwórcami nowej teorii, będącej efektem oporu wobec zastanej wiedzy, aplikowanej w sposób bezrefleksyjny. Biorą zatem odpowiedzialność zarówno za projektowanie, jak i wdrażanie zmian w edukacji, nie tylko w wąsko rozumianym środowisku zawodowym, ale także w szerszej przestrzeni społecznej (Rutkowiak, 1995).

Studenckie wyobrażenia na temat „dobrego nauczyciela” są weryfikowane podczas praktyki śródrocznej oraz praktyki ciągłej. W pierwszym przypadku nauczyciel akademicki bywa „strażnikiem poprawności” działań zarówno studenta, jak i (w sposób niezamierzony) pracowników placówki, przez co rzeczywistość szkolna obserwowana przez praktykantów staje się nieco zafałszowana. W drugim przypadku opieka tego rodzaju jest ograniczona, a tym samym to, co widzi student, jest bliższe codzienności.

Założenia badawcze

Celem badań było rozpoznanie oczekiwań wobec kandydatów na nauczycieli, ujawnianych w opiniach na temat przebiegu ich praktyki oraz ocena użyteczności opinii jako informacji zwrotnej o kompetencjach studenta ważnych w pracy nauczyciela. Dokumenty, o których mowa, sporządzane są przez nauczycieli-opiekunów ze strony placówki i zamieszczone w dziennikach praktyki. Przyjęto, zgodnie z wymogami formalnymi, że odbiorcami informacji zawartych w tych dokumentach są zarówno pracownicy akademicy, którzy oceniają studenta, jak i sami praktykanci. Wyznaczono następujące problemy badawcze:

Jakie cechy i kompetencje kandydatów na nauczycieli są eksponowane (jako najbardziej pożądane w pracy nauczyciela) przez opiekunów w opiniach o przebiegu praktyk pedagogicznych?

Jakie zapisy w opinii pełnią rolę informacji zwrotnej o przygotowaniu studenta do zawodu?

Zastosowaną w toku badań metodą była analiza dokumentów. Dane pozyskano z dzienników praktyki ciągłej w przedszkole i szkole, złożonych przez studentów pedagogiki I i II stopnia, specjalność edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna oraz wczesna edukacja. Badaniu poddano 55

opinii z praktyki w przedszkolu oraz 45 – w klasach I–III. Wykorzystane dokumenty należą do dokumentów zastanych i mają charakter formalny – na ich podstawie, zgodnie z programem studiów, dokonuje się zaliczenia praktyki pedagogicznej.

Pierwszy etap analizy obejmował jawną zawartość przekazu i miał charakter ilościowy. Temu kierunkowi działania sprzyjała powtarzalność formalnej budowy tekstu, związana głównie z wytycznymi zawartymi w instrukcji praktyk. Opinie jako dokument konstruowane były według powtarzającego się (choć nienarzuconego odgórnie) schematu: dane osobowe studenta; określenie miejsca i terminu realizacji praktyki; wskazanie na zgodność przebiegu praktyki z instrukcją; opis kompetencji studenta; propozycja oceny końcowej; podpis opiekuna. Podjęto również analizę jakościową zgromadzonego materiału, gdyż bardziej znacząca aniżeli generalizacje i uogólniające porównania wydawała się próba odkrycia przekonań i sposobów doświadczania rzeczywistości szkolnej przez nauczycieli oraz odczytania intencji, jakie towarzyszyły im podczas konstruowania badanych dokumentów. Nie bez znaczenia dla koncentracji na podejściu jakościowym pozostaje także osobisty stosunek autorek do badanego tematu, który jest efektem znajomości analizowanego obszaru wynikającej z wieloletniego pełnienia funkcji opiekunów praktyki pedagogicznej oraz doświadczenia w pracy nauczycielskiej w przedszkolu i szkole.

Cechy i kompetencje kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji w opiniach praktyków

Wyodrębnienie oczekiwanych kompetencji studentów nie sprawiało trudności, gdyż sam termin *kompetencje* pojawiał się w analizowanych tekstach lub też wyrażenia w nich użyte mieściły się w polu

znaczeniowym tego pojęcia. Wyjątkowo zasadne zatem wydawało się odwołanie do danych ilościowych. Typy kompetencji, które udało się zidentyfikować, wyróżniono, korzystając z kategorii wprowadzonych przez opiekunów praktyki. Najsilniej eksponowane w opiniach o pracy studenta są kompetencje metodyczne. Nauczycielskie ich rozumienie wymyka się jednakże znanym naukowym typologiom. Obejmuje wiedzę i umiejętności zaliczane w koncepcji Roberta Kwaśnicy (1995) do kompetencji technicznych (metodycznych i realizacyjnych); w koncepcji Hanny Hamer (1994) do specjalistycznych i dydaktycznych; w ujęciu Stanisława Dylaka (1995) do kompetencji koniecznych. Kompetencje metodyczne wyraźnie zaakcentowane zostały w 84 dokumentach, w tym w 41 użyto – w odniesieniu do przygotowanych przez studenta scenariuszy lub przeprowadzonych zajęć – sformułowania „poprawne pod względem merytorycznym i metodycznym”. Jako typowe należy potraktować także zapisy: „wykazuje kompetencje metodyczne i twórczą inicjatywę w pracy pedagogicznej”; „samodzielnie układa scenariusze, uwzględniając cele, metody, formy i środki dydaktyczne”; „lekcje prowadzono sprawnie i zgodnie z wyznaczonymi celami operacyjnymi”; „wykorzystywała w trakcie zajęć atrakcyjne pomoce dydaktyczne wykonane samodzielnie”; „proporcje między poszczególnymi etapami jednostki lekcyjnej zostały zachowane, tempo lekcji właściwe”.

Na drugim miejscu, w liczbie 30, znajdują się zapisy będące odwołaniem do kompetencji komunikacyjnych. W tej kategorii mieszczą się przede wszystkim umiejętności w zakresie porozumiewania się werbalnego: wyrazistość mowy, poprawność językowa, łatwość nawiązywania kontaktu. Charakterystyczne dla tej

części opinii były sformułowania: „posługuje się poprawną polszczyzną”; „dostosowywała słownictwo i stopień trudności wypowiedzi do poziomu uczniów”; „właściwie, jasno i wyraźnie formułowała zadania dla uczniów, przekazywała wiadomości i komunikaty, stosowała też prawidłowe nazewnictwo”¹.

Ostatnią wyodrębnioną w opiniach kategorią kompetencji są kompetencje informatyczne, które zostały przywołane w 10 dokumentach. Opiekunowie praktyki doceniali umiejętność korzystania przez studentów z technologii informacyjnych w procesie dydaktycznym: „wzbogacała zajęcia prezentacjami multimedialnymi i kartami pracy”; „zajęcia były ciekawe, dynamiczne, z uwzględnieniem różnych metod nauczania i wykorzystaniem internetu”; „korzystała z tablicy multimedialnej”; „korzystała z technologii komputerowej”; „posiada kompetencje informatyczne”².

Oddzielne miejsce zajmuje w opiniach charakterystyka studentów pod względem cech osobowych, które – w przekonaniu opiekunów praktyki – mają istotne znaczenie dla jakości pracy przedszkola/szkoły (wyodrębniono 68 zapisów tego rodzaju). Wypowiedzi reprezentatywne dla tej grupy to: „dała się poznać jako osoba solidna, zdyscyplinowana i zaangażowana w swoją pracę”; „pokazała się jako osoba kreatywna, otwarta, z wysoką kulturą osobistą”; „jest osobą spokojną, serdeczną i miłą”; „jest osobą sumienną, punktualną i cierpliwą”; „to spokojna, opanowana osoba, odpowiednio reagująca na różne problemy natury wychowawczo-opiekuńczej”.

¹ Takie rozumienie kompetencji komunikacyjnych ma charakter potoczny i nie należy utożsamiać go z pojęciem *kompetencje komunikacyjne nauczyciela* zaproponowanym przez R. Kwaśnicę.

² Kompetencje informatyczne można zaklasyfikować do realizacyjnych (Kwaśnica, 1995), dydaktycznych (Hamer, 1994) i koniecznych (Dylak, 1995).

Formalna struktura oraz znaczenie opinii jako informacji zwrotnej o przygotowaniu studenta do zawodu

Analizując formalną zawartość opinii, można przyjąć, że zapisami o charakterze informacji zwrotnej są: spostrzeżenia dotyczące posiadanych przez studenta kompetencji i cech osobowych (przedstawionych powyżej), uwagi odnośnie do umiejętności praktykanta wymagających doskonalenia oraz propozycja oceny końcowej. Pierwszy element pojawia się we wszystkich badanych dokumentach, aczkolwiek jego objętość jest zróżnicowana – od znacznej do marginalnej (w porównaniu z innymi fragmentami tekstu). Jeżeli chodzi o uwagi krytyczne odnośnie do umiejętności praktykanta, to znalazły się one w zaledwie sześciu na sto analizowanych opiniach. Dotyczyły trudności w: pracy z grupą łączoną (dzieci 4–5-letnie); przygotowaniu i prowadzeniu zajęć matematycznych; organizacji pracy (niezachowanie proporcji między poszczególnymi etapami zajęć, wolne tempo pracy); konstruowaniu scenariuszy zajęć; kaligraficznym zapisywaniu liter na tablicy w klasie I. Trzeci element – ocena końcowa – pojawił się w niemal wszystkich dokumentach, z wyjątkiem jednego, przedstawionego na Rysunku 3. Z uwagi na niezamieszczenie skali ocen w instrukcji praktyki, sposób ich formułowania przez opiekunów nie był jednolity, jednakże nauczyciele używali wyłącznie trzech określeń stanowiących notę końcową: „celująca”, „bardzo dobra”, „wyróżniająca”. Zaledwie jedna opinia miała wydzźwięk wyraźnie negatywny (Rysunek 1.), ale nauczycielka nie zdecydowała się na sformułowanie jednoznacznie negatywnej oceny końcowej i niezaliczenie praktyki.

Chociaż można byłoby oczekiwać, iż treść opinii będą stanowiły wypowiedzi mające cechy ocen wartościujących,

Opinia opiekuna o przebiegu praktyki

Para [redacted] odbywając praktykę w Państwowej Szkole Męskiej [redacted] zapoznała się z ogólnymi zasadami organizowania i prowadzenia pracy wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej. Studentka miała możliwość obserwowania zajęć dydaktycznych i zabaw prowadzonych przez nauczycieli.

Studentka wykazała się stałym zaangażowaniem w przygotowania do zajęć dydaktycznych (brak konспектов) oraz inicjatywą w stosowaniu metodologicznego i metodycznego (nieudostępnienie metod de projekt i możliwości rozwijających dzieci).

Podczas prowadzenia zajęć nie realizowała kontaktu z dziećmi, nie reagowała na ich potrzeby i zachowania. Brak inicjatywy w prowadzeniu zabaw edukacyjnych i zabaw dowolnych.

Rysunek 1.

wskazujących na poziom przygotowania studenta do zawodu, to w wielu przypadkach znajdujemy informacje pełniące rolę „zapychaczy”, wprowadzane prawdopodobnie w sytuacji, gdy nauczyciel nie chce się dzielić swoimi rzeczowymi obserwacjami. Przykładem stosowania tego typu uników są zapisy odwołujące się do faktu zapoznania studenta z wybranymi aktami prawnymi ważnymi dla funkcjonowania

placówki, które pojawiły się w 91 opiniach (w tym w 55 przypadkach rodzaje dokumentów, z jakimi zapoznawani byli praktykanci, wymieniano bardzo szczegółowo).

W badanych opiniach dostrzec można wyraźną zbieżność treści, niektóre fragmenty tekstów są wręcz identyczne jak w poniższym przykładzie (Rysunek 2. i Rysunek 3.).

pracy. Zastosowała różnorodne metody i formy pracy oraz odpowiednie środki dydaktyczne. Jej stosunek do uczniów charakteryzował się indywidualną otwartością i opornymi emocjonalnie. Wymagane formalności jako nauczycielka poruszała. Istotnym przyczyną klimatu uczenia się, potrafiła utrzymać i dyscyplinę na lekcji.

Rysunek 2.

Pracownicy zastosowała różne formy i metody pracy oraz odpowiednie środki dydaktyczne. Jej przesłanką do ujęcia charakteryzowała otwartość, życzliwość i „panowanie emocjonalne, wymaganie formułowania jasno i mądrze poehowatami! Two- rzysia przyfaeny klimat uczeniósę, potrafiła utrzymać

Rysunek 3.

Do bardzo często powtarzających się sformułowań należą: „Zajęcia [scenariusze, lekcje] były poprawne pod względem merytorycznym i metodycznym”; „Z uwagą przyjmowała wszelkie spostrzeżenia oraz wskazówki i stosowała je w kolejnych etapach praktyki”; „Atmosfera w trakcie zajęć była życzliwa, co sprzyjało otwartości i zaangażowaniu uczniów/dzieci w proces edukacyjny”; „Spostrzegła fakty pedagogiczne, właściwie je analizowała i interpretowała”; „(...) odznacza się ponadto dużą kulturą osobistą oraz taktem i wyczuciem sytuacji”. Tego typu wypowiedzi wydają się „profesjonalne” w brzmieniu (stosuje się w nich język pedagogiczny), jednak w rzeczywistości mają formę frazesów. Nie da się dostrzec różnicy między opiniami na temat studentów I i II stopnia, choć można by oczekiwać, że w przypadku tych drugich, z uwagi na szerszy zakres wymagań im stawianych oraz dłuższy proces kształcenia akademickiego (w tym większy wymiar praktyk pedagogicznych), będą akcentowane inne ich kompetencje i przymioty. Niepokojące jest również to, że w treści opinii nie uwzględnia się w ogóle specyfiki placówki edukacyjnej, w której realizowana była praktyka. Gdyby nie pieczęć instytucji, trudno byłoby rozpoznać, czy chodzi o klasy I–III, czy o oddziały przedszkolne. I choć obydwa etapy kształcenia mieszczą się w obrębie wczesnej edukacji, to jednak z uwagi na odmienną naturę zadań rozwojowych, jakie charakteryzują wiek przedszkolny i wczesnoszkolny (Brzezińska,

2005), można byłoby się spodziewać, że oczekiwania względem przyszłych nauczycieli w przedszkolu i szkole będą się różnić. Identyczność opinii powstałych w dwóch typach placówek wynika ze zwyczaju bezrefleksyjnego kopiowania przez nauczycieli gotowych wzorów, które łatwo można znaleźć w internecie – nauczyciele zmieniają jedynie dane osobowe praktykantów. W tej sytuacji nasuwa się pytanie, czy eksponowane w opiniach kompetencje są rzeczywiście, zdaniem nauczycieli, istotne w pracy pedagogicznej, czy też raczej kierują się oni treścią znalezionych przykładów.

Zunifikowanie opinii, które ujawniono na poziomie ich konstrukcji formalnej i w znacznej mierze treściowej, przejawia się także w tym, iż brakuje w nich uwag dotyczących indywidualnych predyspozycji oraz umiejętności studenta, ważnych w pracy z dziećmi. Chociaż w grupach studenckich z pewnością znajdują się osoby przejawiające talenty muzyczne, sportowe, taneczne, plastyczne, przekraczające zwyczajowe przygotowanie nauczyciela, to jednak żadna opinia nie zawierała wzmianki na ten temat. Można przypuszczać, że zdolności specjalne nie były istotne dla opiekunów, gdyż okazały się „przydatne” jedynie w marginalizowanych przez nauczycieli obszarach edukacji.

Wątpliwości nasuwa także obecność w opiniach wielu superlatyw (m.in. „wzorowo wypełniała obowiązki”; „całym sercem angażowała się w powierzone zadania”;

„praktykę oceniam celująco”), w szczególności w zestawieniu z jakością dokumentacji praktyki złożonej przez studentów, niejednokrotnie niekompletnej, nierzetelnej, z licznymi – nawet rażącymi – błędami językowymi, metodycznymi i rzeczowymi. Jak zostało przedstawione, tylko jedna opinia o przebiegu praktyki studenckiej nie była pozytywna. Chociaż taki wynik powinien być dla pracowników akademickich powodem do satysfakcji, to jednak, w odniesieniu do powyższego, budzi uzasadnione obawy. Oceny, na ogół bardzo dobre, które proponowali nauczyciele-opiekunowie praktyki, różniły się bowiem od ostatecznych not, jakie wystawiono studentom na podstawie kompletnej dokumentacji³. Przesycone przychylnymi komentarzami opinie, bez uwag krytycznych, sprawiają, że kandydaci na nauczycieli nie są świadomi rzeczywistego poziomu swoich kompetencji oraz tych elementów profesjonalnego warsztatu, które wymagają doskonalenia (Komorowska-Zielony, 2018). Widać to szczególnie wyraźnie w momencie konfrontacji oceny obydwu opiekunów praktyki – akademickiego i szkolnego/przedszkolnego – w niektórych przypadkach różnice są tak znaczące, że wywołują duże rozczarowanie studentów. Na podstawie wizytacji przebiegu praktyki oraz rozmów z nauczycielami można twierdzić, iż dostrzegają oni niedostatki kompetencyjne praktykantów, jednak usprawiedliwiają je niedoświadczeniem i możliwością uzupełnienia braków w przyszłości.

Pisemna ocena pracy studentów stanowi dla nich istotną informację zwrotną na temat poziomu ich przygotowania do zawodu nauczyciela na danym etapie kształcenia, o czym świadczy chociażby następująca wypowiedź zawarta w jednym ze sprawozdań z realizacji praktyki: „Dzięki

opinii nauczycieli wiem, że byłabym dobrym nauczycielem i że dzieci by mi zaufały”. Opinia formułowana przez opiekuna z ramienia placówki bywa dla studentów bardziej znacząca niż uczelniana, gdyż pochodzi od osób wykonujących na co dzień obowiązki, które wykładowcy akademicki omawiają jedynie z perspektywy teorii. Doświadczeni nauczyciele, poznani w trakcie praktyki, dostarczają studentom wzorów zachowań, definicji sytuacji, zasad i norm preferowanych przez członków grupy profesjonalnej, które następnie absolwenci naśladowują na starcie swojej kariery zawodowej. Jest to jeden z rozpoznanych przez Hannę Kędzierską (2018) typów zakotwiczenia nauczycielinowicjuszy w nowej sytuacji i kulturze organizacyjnej. Pochlebna ocena praktyków przemilczająca słabości studentów uniemożliwia im samopoznanie, samoocenę, odkrywanie „własnej odpowiedniości (albo nieodpowiedniości) bycia nauczycielem”, co zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak powinno mieścić się w funkcjach praktyki (Czerepaniak-Walczak, 2012, s. 14). Zawyżenie oceny kompetencji przyszłych nauczycieli przyczynia się do zaniechania przez nich wszelkich działań doskonalących warsztat pracy.

Konkluzja i wskazania dla praktyki

W charakterystykach nauczyciela zawartych w analizowanym materiale dominuje ujęcie technologiczno-socjologiczne. Jak wykazano wcześniej, w opiniach o pracy studenta wielokrotnie akcentowano niezbędne kompetencje pedagogiczne, wśród nich natomiast zauważa się prymat kompetencji metodycznych. Dorota Klus-Stańska (2013) zauważa, że taki model kształcenia nauczycieli (zwany przez nią technologiczno-instrumentalnym), reprezentowany tu przez opiekunów praktyki, jest już niemal nieobecny na świecie, jednak w Polsce uległ silnej

³ Dokumentacja obejmowała: dziennik praktyki, scenariusze zajęć prowadzonych przez praktykanta, sprawozdanie studenta z realizacji praktyki. Całość została sprawdzona przez autorki artykułu.

petryfikacji. Twórcy opinii dużą wagę przywiązują również do znajomości powinności nauczycielskich wynikających z obowiązujących aktów prawnych, przy czym, biorąc pod uwagę, że mamy do czynienia na razie jedynie z kandydatami na nauczycieli, można mówić o pewnej nadgorliwości na tym polu. Przykładem niech będzie zwyczaj zapoznawania studenta z licznymi dokumentami, często faktycznie już mu znanymi (jak podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz dla klas I–III) lub nieobowiązującymi na danym etapie edukacji (jak system oceniania w nauczaniu przedmiotowym). Mają one za zadanie kształtować u studentów zachowania oczekiwane z perspektywy pełnionej przez nauczyciela roli społecznej. Akcentowanie przez nauczycieli-praktyków kompetencji związanych ze sferą dydaktyki może wynikać z faktu, iż sami są kontrolowani i oceniani głównie z tej perspektywy przez przedstawicieli nadzoru pedagogicznego, przenosząc więc swoje doświadczenia na obszar praktyki studenckiej. Tymczasem, jak piszą Katarzyna Gawlicz i Jolanta Zwiernik (2014), ścisłe wymogi i obwarowania dotyczące planowania i realizacji pracy dydaktycznej przez nauczycieli są czynnikiem hamującym ich kreatywność.

Obok wymagań oficjalnych, wyznaczonych przepisami prawnymi, określane są także wymagania nieformalne, wynikające choćby z preferowanej (zwykle niejawnie) koncepcji kształcenia. Jednym z przykładów takich pożądaných zachowań, stanowiących element ukrytego programu, jest utrzymanie „wojskowej” dyscypliny w klasie szkolnej, wyrażającej się w absolutnej ciszy podczas zajęć.

U studentów docenia się rzetelność, punktualność i obowiązkowość, a więc cechy ważne z perspektywy przyszłych ról zawodowych. Ponadto w przekonaniu opiekunów praktyki, nauczyciel wczesnej

edukacji powinien być „miły”, „sympatyczny”, „ciepły”, „serdeczny”, „życzliwy”, „opanowany” i „spokojny”. O ile w każdym środowisku obecność ludzi miłych i życzliwych jest niewątpliwym atutem, o tyle dziwi fakt, że w edukacji młodszych dzieci tak wysoko ceni się osoby spokojne (co było akcentowane w większości opinii), a nie na przykład energiczne, ekspresyjne, pełne wigoru i entuzjazmu. Tylko w jednej opinii zauważono, że studentka jest „dynamiczna” i potraktowano to jako walor. Gdyby więc dokumentację praktyki analizować z perspektywy psychologicznego ujęcia postaci nauczyciela, to odkrywamy, iż ideał osoby pracującej w tym zawodzie koncentruje się wokół cech dobrego wychowawcy, z całkowitym pominięciem innych, które wydają się oczekiwane społecznie, jak na przykład „inteligentny”, „błyskotliwy”, „pomysłowy”, „wszechstronny”, „elokwentny”, „dociekliwy”, „poszukujący”, „posiadający wyobraźnię i intuicję”. Cechy te są kluczowe w odniesieniu do nauczyciela, który ma wpływ na rozwój człowieka w okresie, gdy jego umysł jest najbardziej chłonny i uczy się najszybciej.

Konstruowana przez opiekunów praktyki opinia o pracy studenta nie może być miarodajna z uwagi na ujawnioną tendencję autorów do kopiowania gotowych tekstów i nierozszerzania ich o osobiste spostrzeżenia, redukcji obszarów funkcjonowania studenta w roli nauczyciela, idealizowania praktykantów (rozdmuchiwania atutów i przemilczania braków). Nauczyciele, kopiując opinie o powierzonych im studentach, żywią przekonanie, że należycie spełniają swój obowiązek, w rzeczywistości jednak przyczyniają się do tego, że setki osób różniących się osobowością, zdolnościami, umiejętnościami i poziomem przygotowania do realizacji zadań przewidzianych w toku praktyki, otrzymują identyczne,

często przekłamanie informacje zwrotne na temat własnej pracy. Opiekunowie praktyki, podczas indywidualnych rozmów z pracownikami akademickimi (odbywanych m.in. przy okazji wizytacji praktyk ciągłych i zajęć w ramach praktyki śródroczej) otwarcie przyznają, iż proponowana przez nich ocena pracy studenta jest zawyżona, a jej nieadekwatność do stanu rzeczywistego tłumaczą obawą przed zaszkodzeniem praktykantowi w uzyskaniu oceny pozytywnej na uczelni. Takie podejście należy jednakże uznać za nieodpowiednie, nie tylko ze względu na brak rzetelnej informacji zwrotnej na temat kompetencji kandydata na nauczyciela i tego, jak radzi sobie z obowiązkami praktykanta, ale także ze względu na etykę zawodu nauczyciela.

Szansą na zmianę podejścia opiekunów praktyk do opiniowania pracy studenta, i szerzej, na podnoszenie jakości samej praktyki, może być wypracowanie modelu współpracy, a w szczególności bezpośrednich kontaktów uczelni z przedstawicielami placówek, w których znajdują zatrudnienie absolwenci. Formalna komunikacja, wyłącznie za pośrednictwem dokumentów, uniemożliwia pełne zrozumienie oczekiwań obu stron zaangażowanych w proces kształcenia studentów. Dobrym zwyczajem może być organizowanie spotkań przedstawicieli szkół i przedszkoli, tuż po zakończeniu praktyki studenckiej, z uczelnianymi opiekunami, jako tzw. odroczonego feedback⁴. Dialog nie może ograniczać się do kwestii związanych z przebiegiem praktyk, choć i takie inicjatywy podejmowane są zbyt rzadko, lecz powinien obejmować także formy integrujące obydwa środowiska.

Literatura

- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Brzezińska, A. I. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Caires, S., Almeida, L. i Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2012). Ile techné, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(59), 7–22.
- Dróżka, W. i Madalińska-Michalak, J. (2016). Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych. *Forum Oświatowe*, 28(1), 161–179.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Evelein, F., Korthagen, F. i Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1137–1148.
- Filipiak, E. i Lemańska-Lewandowska, A. (red.) (2015). *Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Gawlicz, K. i Zwiernik, J. (2014). W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci. W: B. Kutrowska i A. Pereświat-Sołtan (red.), *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela* (s. 175–206). Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Gołębnik, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo EDYTOR.
- Gołębnik, B. D. i Kwiatkowska, H. (2012). Wprowadzenie: pytanie o obszary i strategie „domykania” kwalifikacji nauczycielskich. W: B. D. Gołębnik i H. Kwiatkowska (red.), *Nauczycy-*

⁴ Jego znaczenia dla szeroko rozumianej zmiany edukacyjnej dowodzą Ewa Filipiak i Ewa Lemańska-Lewandowska w raporcie tematycznym z realizacji projektu ACK (2015).

- ciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 7–14). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B. D. i Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: VEDA.
- Kędzierska, H. (2018). Socjalizacja profesjonalna nauczycieli na starcie kariery zawodowej – druga strona medalu. *Zarządzanie Publiczne*, 1(41), 75–89.
- Klus-Stańska, D. (2013). Praktyki studenckie: wstęp do profesjonalizmu czy rutyna od progu? W: M. Krzemieniecki (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych* (s. 19–35). Wrocław: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Wrocławiu.
- Komorowska-Zielony, A. (2018). *Praktyka pedagogiczna z perspektywy studenta wczesnej edukacji*. Pobrano z <http://repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/94935/edition/89432>
- Kwaśnica, R. (1995). Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju. *Studia Pedagogiczne*, 61, 11–24.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ligus, R. (2009). *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Magda-Adamowicz, M., Żernik, K. i Żuchelkowska, K. (2016). Oczekiwania studentów wobec uczelni kształcących nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej. Rekonesans z badań. W: M. Nowicka i E. Skrzetuska (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce* (s. 145–167). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Rutkowiak, J. (1995). Amerykańska tradycja wychowania demokratycznego jako tło dla współczesnego, radykalnego postulatu „nauczyciela – transformatywnego intelektualisty”. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 292–306). Kraków: Impuls.
- Suświłło, M. (2015). Przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. *Forum Oświatowe*, 27(2), 75–94.
- Urbaniak-Zajac, D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zamojski, P. (2010). *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.

Opinion on the process of student internship as a source of information about the competencies of future teachers

The article presents the results of research on identifying what is expected of teacher candidates, as revealed in the opinions about the course of their internships. The authors analysed the opinions formulated by teachers of preschool and early education in order to determine the expected characteristics and competencies required in this occupation, as well as to state to what degree these opinions can be used as sources of feedback about the level of a student's preparation to work in the teaching profession. The results show that internship supervisors list teaching methods competencies as most important, followed by communication and IT competencies. As far as personal characteristics are concerned, the surveyed teachers indicated reliability, punctuality, dutifulness, kindness, calmness, and composure. We concluded that the opinion about a student's internship cannot be considered a credible source of information about how the candidate will cope with teaching tasks in the future because the supervisors do not formulate their own opinions, but rather use ready-made phrases and avoid critical judgment.

KEYWORDS: teaching internship, opinion on the course of the internship, teacher training, early education.

Unikatowa publikacja encyklopedyczna

ARKADIUSZ WĄSIŃSKI

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, Uniwersytet Łódzki*

Artykuł jest recenzją czwartego tomu *Encyklopedii starości, starzenia się i niepełnosprawności (T-Ż)*. Pięć tomów encyklopedii powstało pod redakcją naukową Adama A. Zycha, refleksje końcowe napisała Mirosława Nowak-Dziemianowicz. Podobnie jak pozostałe tomy, również czwarty wydało katowickie Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski (recenzowany tom w 2017 r.).

Zamysł dzieła, jakim jest pięciotomowa *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, którego pomysłodawcą i redaktorem naukowym jest prof. zw. dr hab. Adam A. Zych, stanowi oryginalną, pierwszą tego typu pozycję wydawniczą podejmującą wieloaspektowo problematykę starzenia się i starości, a także niepełnosprawności wtedy doświadczanej. Biorąc pod uwagę obserwowaną współcześnie fascynację młodością i swoisty jej kult sytuowany w kontrapunkcie do lęku przed starością oraz wypieraniem tego etapu życia z przestrzeni społecznej, inicjatywa prof. Adama Zycha jest wartościowym poznawczo i zarazem ważnym społecznie przedsięwzięciem naukowym. Sprzyja ono podejmowaniu pogłębionej refleksji nad istotą starości rozpatrywanej jako moment zwieńczenia wieloetapowego biegu ludzkiego życia, ale też jako ważny etap rozwoju człowieka dorosłego ukierunkowanego na osiągnięcie dojrzałości osobowej. Należy zauważyć, że publikacja ta wzbudza duże zainteresowanie już od momentu wydania pierwszego tomu. Wskazują na to z jednej

strony liczne recenzje publikowane w czasopismach naukowych, których autorami są często utytułowani badacze specjalizujący się w rozmaitych obszarach problemowych powiązanych ze starością, starzeniem się lub niepełnosprawnością seniorów, a z drugiej bardzo duża ilość informacji na jej temat zamieszczanych w internecie. Uprawniony wydaje się wniosek, że dzieło to koresponduje z ujawniającą się w przestrzeni społecznej potrzebą pogłębionego rozpoznania naukowego omawianej problematyki. Odsłania ono złożony, wielowymiarowy obraz starości rozpatrywany zarówno z perspektywy gerontologicznej, jak i wielu nauk pomocniczych. Znaczenie wspomnianej encyklopedii odczytuję w trzech wymiarach: edukacyjnym, społecznym i praktycznym. W pierwszym stanowi źródło wiedzy gerontologicznej mającej rzetelne podstawy naukowe, wymaganej w programach różnych kierunków studiów i specjalności, jak też kursów, a także szkoleń podejmujących temat starości. W aspekcie społecznym wpisuje się w dyskurs ukierunkowany na pogłębione rozumienie starości przełamujące utrwalone w świadomości społecznej stereotypy. Ponadto zawiera wiele szczegółowych informacji powiązanych z sytuacjami stosowania wiedzy gerontologicznej

*E-mail:arkadiusz.wasinski@uni.lodz.pl

w towarzystwie, współdziałaniu i wspieraniu seniorów w praktyce życia codziennego. Cechą charakterystyczną *Encyklopedii starości, starzenia się i niepełnosprawności* jest rozbudowana warstwa treściowa poszczególnych haseł rzeczowych oraz oryginalna struktura poszczególnych tomów i całego dzieła. Interesujący jest sposób prowadzonej narracji łączącej esencjonalne wyjaśnianie haseł rzeczowych z wieloaspektową, możliwie wyczerpującą ich analizą. Tym samym publikacja jest propozycją skierowaną zarówno do czytelnika mniej zorientowanego w problematyce gerontologicznej, poszukującego krótkich i konkretnych objaśnień w interesujących go zagadnieniach, jak i do czytelnika mającego przygotowanie naukowe a poszukującego specjalistycznej wiedzy. Z kolei na oryginalny charakter struktury publikacji wskazuje pewna asymetria w sposobie uporządkowania pięciu tomów oraz ich struktura wychodząca poza typowo encyklopedyczne rozwiązania edytorskie. Część zasadniczą encyklopedii stanowią cztery tomy, w których zawarto uznane za istotne hasła rzeczowe, natomiast 5. tom pełni funkcję uzupełnienia i rozszerzenia tych treści. Tomy z części zasadniczej zawierają krótkie informacje o autorach, spis haseł, notę końcową redaktora naczelnego, uporządkowane alfabetycznie hasła rzeczowe, a także oceny i opinie oraz refleksje końcowe. Zwłaszcza dwa ostatnie elementy dopełniają zamysł kompozycyjny. Oceny i opinie wielu autorów zaprezentowane w formie fragmentów opublikowanych recenzji encyklopedii zwracają uwagę czytelnika na walory dzieła i przypisywane mu znaczenie. Refleksje końcowe są niespotykaną w wydawnictwach encyklopedycznych formą rozważań naukowych zaproszonych do współpracy profesorów pedagogiki zgromadzonych wokół problematyki starości, starzenia się i niepełnosprawności doświadczanej w wieku senealnym.

Struktura ostatniego tomu jest odmienna od poprzednich. Składają się na nią w warstwie merytorycznej: posłowie, które przygotował profesor Andrzej Kiejna, słowo końcowe, którego autorem jest profesor Jan Szewieczek i zakończenie, pióra doktoranta uniwersytetu w Nantes Yanna Straussa, pod znamienym tytułem *żyć, przeżyć lub dożyć w zakładzie opieki geriatrycznej – postacie bytowania u kresu życia*. Ponadto mamy tutaj suplement obejmujący hasła uzupełniające, bibliografię, wykaz druków i/lub dokumentów urzędowych, netografię i filmografię, spisy autorów, inicjałów, haseł i terminologię kongresową. Tom ten zawiera również CD z elektroniczną wersją encyklopedii. Zastosowane rozwiązanie łączy więc warstwę opisowo-wyjaśniającą w tomach od 1 do 4 z warstwą uzupełniająco-rozszerzającą treści w tomie 5, który tym samym jest również wartościowym dopełnieniem całego dzieła.

Po uwagach o charakterze ogólnym, warto przejść do bardziej szczegółowego odniesienia się do struktury i treści tomu 4. Zawarto w nim ponad 150 haseł przedmiotowych od T do Ż. Obejmują one objaśnienia dotyczące specyfiki: zjawisk i procesów związanych ze starzeniem się człowieka, pogłębiających się deficytów, zaburzeń, dysfunkcji, stanów psychicznych i chorób typowych dla wieku podeszłego, form aktywności edukacyjnej i prozdrowotnej seniorów, testów diagnostycznych stosowanych w profilaktyce i terapii osób starszych, organizacji pozarządowych działających na rzecz seniorów, koncepcji i teorii mających znaczenie dla rozwoju gerontologii. Ważnym elementem tego tomu są krótkie noty biograficzne osób, których działalność rozpoznawana w sferze nauk medycznych, biologicznych, psychologicznych czy społecznych wniosła ważny wkład w rozwój gerontologii. We wspomnianym tomie wyraźnie zarysowuje się konstruktywny sposób odniesienia się wielu autorów do starości jako okresu życia otwierającego człowieka na nowe wyzwania o charakterze

osobotwórczym. Chociaż co prawda nie jest on wolny od różnego rodzaju uciążliwości, trosk i cierpienia związanego ze starzeniem się i stopniową utratą sprawności w wielu sferach, to nie musi być pozbawiony radości ujawniającej się w twórczym kształtowaniu własnej drogi życiowej, dążeniu do mądrości, a także stawania się i spełniania egzystencjalnego zorientowanego na osiągnięcie dojrzałości osobowej. Konstruktywna perspektywa starości odsłania różne aspekty cierpienia związanego ze świadomością stopniowego zbliżania się do kresu życia, a także pokazuje starzenie się jako kontynuację samorozwoju człowieka kierującego się ciekawością świata, pragnieniem działania, odkrywania, tworzenia, wartościowego bycia w relacji z drugim człowiekiem. Prowokuje do spojrzenia na wiek dojrzały w kontekście pięknego starzenia się (urody starości), mądrego, uduchowionego jej doświadczania, afirmatywnego odniesienia się do samego siebie we wszystkich objawach starości oraz zdolności do podmiotowego kierowania własnym życiem. Starzenie się jest wówczas szansą transgresyjnego i transcendentnego przekraczania granic indywidualnie definiowanych słabości i ograniczeń. Staje się bowiem okazją do dynamizowania autokreacji zorientowanej na osiągnięcie dojrzałości osobowej w różnych jej wymiarach i zakresach. Wiele do myślenia dają rozważania zawarte w hasłach: „twórczość w starszym wieku” i „twórczość Starych Mistrzów”. Przywołano w nich koncepcje naukowe analizujące fenomen aktywności twórczej w starości oraz znane fakty historyczne wskazujące na ponadczasową wartość osiągnięć Wielkich Mistrzów – artystów, pisarzy, naukowców, którzy największe swoje dzieła tworzyli właśnie w starszym wieku. Takie rozumienie starości przełamuje zatem stereotypowy, destruktywny obraz i skłania do namysłu nad jej istotą, jako jedyne w swoim rodzaju, równoważnościowego wobec wszystkich poprzednich etapów rozwoju człowieka dorosłego. Interesujące

w tym kontekście są rozbudowane analizy prezentujące przesłanki teoretyczne, zakres i cele tanatopedagogiki oraz tanatopsychologii. Mają one podstawę w antropologicznym założeniu zdolności odniesienia się człowieka do natury własnego istnienia. W myśl tego osoba nie tylko umiera, lecz ma świadomość własnej przemijalności i, co więcej, jest zdolna do indywidualnego traktowania życia w perspektywie nieuchronności śmierci. W procesie (samo)wychowania tanatologicznego rozważa istotę życia i śmierci po to, by dać autentyczną odpowiedź odsłaniającą jej indywidualne rozumienie wartości własnej egzystencji rozpoznawanej w świetle antycypowanego doświadczenia śmierci. W takim samoprzekraczaniu siebie (samotranscendowaniu) człowiek jest w stanie nadać sens własnemu cierpieniu w obliczu nieuchronności śmierci. Co więcej, jest w stanie nadać sens każdemu aktowi umierania. W znaczeniu tanatopedagogicznym ma to istotne znaczenie zarówno w odniesieniu do kształtowania refleksyjnego stosunku do śmierci, jak też przygotowywania się do dojrzałego towarzyszenia drugiemu człowiekowi w sytuacji umierania i przeżywania żałoby po jego śmierci. Takie rozumiejące i sensotwórcze odniesienie się podmiotu do życia w perspektywie śmierci ma podstawowe znaczenie dla uchwycenia wartości własnego istnienia oraz sprzyja osiągnięciu dojrzałości osobowej. Sekwencja takich haseł rzeczowych jak: „telegeriatria”, „telemedycyna”, „telezdrowie” i „teleopieka” eksponuje inne, ważne współcześnie formy wspierania medycznego, edukacyjnego i opiekuńczego seniorów w ich przestrzeni życia. Stosowanie nowoczesnych technologii informatyczno-informacyjnych minimalizuje związane z wymienionymi formami wspierania seniorów niedogodności, które w tradycyjnej formie łączą się z koniecznością przebywania na oddziałach szpitalnych lub wizyt w przychodniach opieki zdrowotnej. Takie zastosowanie nowych technologii minimalizuje

uciążliwości z tym związane i w zasadzie nie zakłóca codziennych aktywności seniorów i tym samym pozwala im na angażowanie się w istotne dla nich wydarzenia rodzinne, towarzyskie, edukacyjne, społeczne czy też zawodowe. Podjęte przez autorów poszczególne hasła rozważania odsłaniają wieloaspektowo pozytywny wkład stosowania nowych technologii w podwyższanie jakości życia seniorów zarówno w sferze korzystania ze świadczeń medycznych (leczenia i rehabilitacji), jak i pozyskiwania wiedzy dotyczącej zdrowego trybu życia i szeroko rozumianej profilaktyki prozdrowotnej. Interesujące są w tym kontekście poddane analizie pierwsze strategie personalizowania tego typu form wsparcia seniorów wdrażane w ostatnich latach w największych polskich aglomeracjach, a także najbardziej zaawansowane modele stosowane w krajach Europy Zachodniej (Francja, Hiszpania, Niemcy, Szwecja, Wielka Brytania). Nie sposób nie wspomnieć o wyrażnie zaznaczającej się w treści 4. tomu prezentacji sylwetek osób, które swoją działalnością naukowo-badawczą i praktyczną wniosły znaczący wkład w rozwój myśli gerontologicznej. Możliwość zapoznania się z ich biogramami zawodowymi i największymi dokonaniem daje pełniejszy, wieloaspektowy obraz procesu kształtowania się gerontologii i nauk pomocniczych. W tym tomie zamieszczono noty dotyczące wybitnych psychologów, socjologów, pedagogów, biologów, polityków społecznych, ekonomistów, prawników, filozofów, lekarzy (geriatrów, psychiatrów, neurologów, internistów, chirurgów), pisarzy i oczywiście gerontologów, np. Apolinarego Tarnawskiego, Hansa Thomae, Clarka Tibbittsa, Larsa Tornstama, Teodora Tripplina, Barbary Tryfan-Obidzińskiej, Andrzeja Tymowskiego, Pierre'a Vellas, Fritza Verzara, Mariory Warren, Leonarda Wdowiaka, Davida Weschlera, Augusta Weismanna, Carla Wernickego, Kingi Wiśniewskiej-Roszkowskiej, Sergieja Woronowa, Tadeusza Wróblewskiego, Lwa

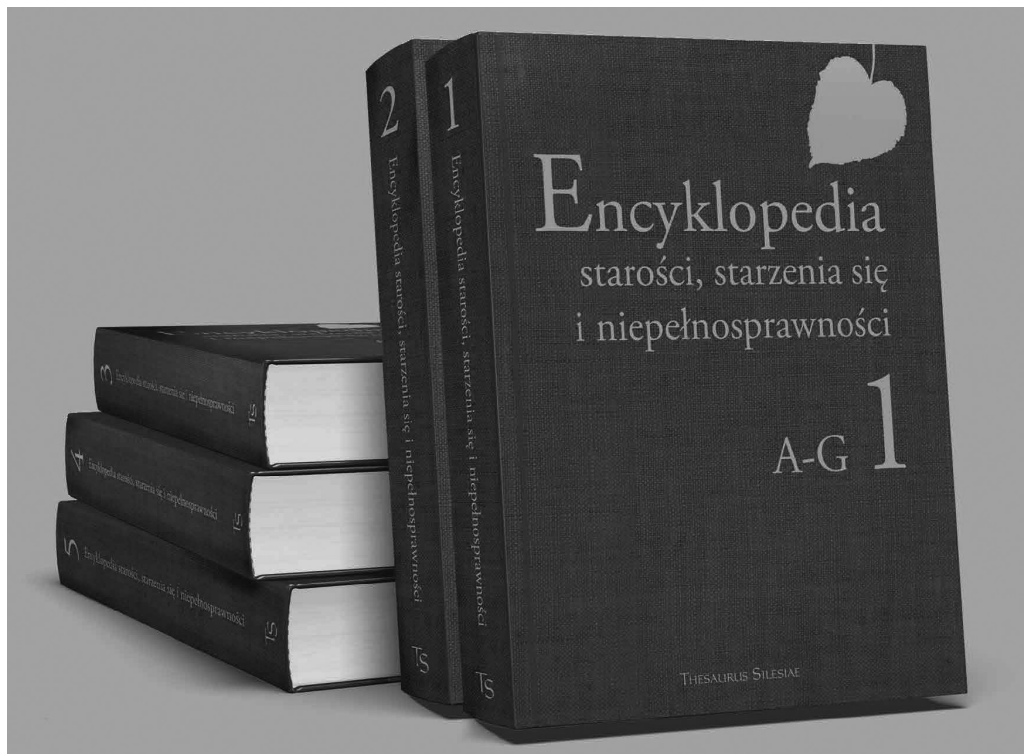
Wygotskiego, Zofii Zarzyckiej czy Bogny Żakowskiej-Wachelko.

Interesującą propozycją spojrzenia wykraczającego poza formułę narracji encyklopedycznej stosowanej w wyjaśnieniach ograniczonych do ramy znaczeniowej konkretnych haseł rzeczowych stanowią rozważania prof. dr hab. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz zamieszczone w części zatytułowanej „Refleksje końcowe”. Autorka rozpatruje złożony charakter starości i starzenia się w kilku perspektywach: poznawczej, emancypacyjno-krytycznej, wspólnotowej, praktyki życiowej, a także tożsamości narracyjnej. Zwłaszcza ostatnia z wymienionych kategorii skłania do pogłębionego namysłu nad wieloaspektowymi przesłankami odniesienia się współczesnego człowieka do starości i starzenia się. Rozpoznawanie i przeżywanie tego etapu życia zachodzi zarazem w płaszczyźnie indywidualnego uwikłania w realia egzystencji wspólnotowej warunkowanej świadomością własnego w niej zakorzenienia, historii oraz tradycji, jak i podmiotowego doświadczania. Nowak-Dziemianowicz rozpatruje złożony charakter tej kategorii w kontekście kulturowych zagrożeń utożsamianych z wypieraniem starości z przestrzeni rzeczywistości społecznej. Zwraca bowiem uwagę na powszechny charakter zjawiska juwenalizacji reorientującego współczesnego człowieka na niekończące się trwanie mentalne w młodości, niejako deprecjonujące znaczenie dorosłości w jego życiu, której zwieńczeniem jest etap sędziwej dorosłości.

Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności stanowi przedsięwzięcie, które zapewne zgodnie z intencją jej pomysłodawcy i redaktora naukowego, profesora Adama Zycha, stało się rozpoznawalnym społecznie projektem naukowym integrującym przedstawicieli środowiska akademickiego, intelektualistów i praktyków (lekarzy, działaczy, publicystów), dla których problematyka gerontologiczna jest

ważnym obszarem aktywności naukowej, zawodowej czy społecznej. Przedsięwzięcie to łączy we wspólnym twórczym wysiłku profesorów o ugruntowanym autorytecie naukowym, doktorów i rozpoczynających swoją drogę rozwoju naukowego doktorantów z osobami specjalizującymi się zawodowo w pracy z seniorami, a także osobami upowszechniającymi w świadomości

społecznej zagadnienia dotyczące jakości życia człowieka w okresie senioralnym. Wartość publikacji ujawnia się nie tylko w warstwie merytorycznej każdego tomu, ale też w tworzeniu intelektualnej więzi autorów poszczególnych haseł, która w przyszłości może okazać się katalizatorem kolejnych ambitnych, twórczych przedsięwzięć naukowych.



Źródło: materiały prasowe Stowarzyszenia Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski w Katowicach.

nasi autorzy

KRYSTYNA BOROŃ-KRUPIŃSKA – doktor nauk o kulturze fizycznej. Adiunkt w Katedrze Nauk Społecznych i Promocji Zdrowia Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. Swoje zainteresowania badawcze koncentruje głównie na zagadnieniach dotyczących świadomości ciała i holistycznego podejścia do zdrowia. Jest autorką publikacji naukowych dotyczących zastosowania różnych technik pracy z umysłem i ciałem (w szczególności podejścia uważności) w kształtowaniu zdrowia i łagodzeniu dyskomfortu psychofizycznego.

MAŁGORZATA CIESIELSKA – absolwentka grafiki na ASP we Wrocławiu i pedagogiki na Uniwersytecie Śląskim. Wykładowczyni w Katedrze Grafiki Uniwersytetu SWPS. Jej zainteresowania naukowe obejmują systemy orientacji wizualnej oraz projektowanie materiałów edukacyjnych i pomocy dydaktycznych. W ramach pracy doktorskiej bada obciążenia poznawcze wywoływane przez formę materiałów edukacyjnych w kontekście poznawczych teorii uczenia się. Zawodowo zajmuje się projektowaniem, głównie typografią.

KATARZYNA GĘBURA – doktor nauk o kulturze fizycznej. Adiunkt w Zakładzie Promocji Zdrowia i Technik Relaksacyjnych Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. Prowadzi zajęcia technik relaksacyjnych, jogi, ekspresji ruchu. W swoich badaniach zajmuje się kulturą fizyczną, promocją zdrowia, jogą i relaksacją oraz ekspresją ruchu. Autorka publikacji naukowych z zakresu oddzia-

ływania różnych form technik relaksacyjnych i jogi na radzenie sobie ze stresem, kształtowanie relacji pomiędzy umysłem i ciałem, a także na pomnażanie zasobów osobistych.

PAWEŁ IZDEBSKI – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, gdzie kieruje Zakładem Psychologii Ogólnej i Zdrowia. Specjalizuje się w psychologii zdrowia. Jego główne zainteresowania badawcze to psychologia osobowości, gerontopsychologia i psychoonkologia.

RAFAŁ JAKUBOWSKI – absolwent Wydziału Fizyki Uniwersytetu Wrocławskiego. Doktorat uzyskał na podstawie dysertacji *Metoda projektów w uczeniu się i nauczaniu fizyki w gimnazjum*; promotorem był prof. Stanisław Dylak. Od 20 lat jest nauczycielem fizyki propagującym wielostronne nauczanie. Organizuje festiwale nauki oraz szkolenia z zakresu nauczania problemowego i projektowego. W 2003 r. został przyjęty do Amerykańskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Fizyki. Uczestniczył w szkoleniach Europejskiej Organizacji Badań Jądrowych (CERN) i National Aeronautics and Space Administration (NASA).

JOANNA JĘDRYSZEK-GEISLER – absolwentka Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej. Stopień doktora uzyskała na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jest psychologiem specjalizującym się w psychologii pracy i organizacji, neuropsychologii oraz psychologii osiągnięć szkolnych. Adiunkt Zakładu Dydaktyki Polonijnej Polskiego Uniwersytetu Na

Obczyźnie w Londynie. Jej główne zainteresowania badawcze to wypalenie zawodowe, agresja, lęk.

MILENA KACZMARCZYK – asystent w Katedrze Wczesnej Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Wykładowczyni przedmiotów związanych z metodyką pracy z dziećmi w klasach I–III szkoły podstawowej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zjawiska feminizacji zawodu nauczycielskiego (szczególnie na początkowym szczeblu edukacyjnym) oraz alternatywnych metod kształcenia wczesnoszkolnego.

LESŁAW KULMATYCKI – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny na Wydziale Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. W obszarze jego zainteresowań badawczych są: kultura fizyczna, psychologia, psychoterapia, etyka, joga i zen-shiatsu. Twórca Podyplomowych Studiów Technik Relaksacyjnych oraz Podyplomowych Studiów Psychosomatycznych Praktyk Jogi. Autor książek i naukowych opracowań z zakresu technik antystresowych i relaksacyjnych, jogi i promocji zdrowia.

ŁUKASZ KUTYŁO – doktor, adiunkt w Katedrze Socjologii Polityki i Moralności (Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego). Przedmiotem jego zainteresowań naukowych są mechanizmy, za pomocą których zbiorowość reguluje zachowania swych członków. Skupia się przy tym na normach, strukturach pośredniczących (skryptach poznawczych zwiększających szanse ich przyswojenia), mechanizmach kontroli społecznej oraz kontekstach społecznych, w jakich ta normatywna regulacja zachodzi. Inspiruje się socjologią norm, kognitywistyką, behawioryzmem społecznym. Główne obszary, w jakich realizuje badania to organizacja pracy, edukacja i gospodarka.

PAWEŁ OCHWAT – doktor nauk o kulturze fizycznej. Adiunkt w Zakładzie Teorii i Metodyki WF w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Wykładowca w Instytucie Wychowania Fizycznego i Sportu w PWSZ im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu. Prezes Stowarzyszenia Instruktorów Narciarstwa Alpejskiego Rekreacji SINAR, trener narciarstwa zjazdowego. Autor publikacji z zakresu dyscypliny i kontroli klasy szkolnej, agresji i przemocy wśród młodzieży szkolnej, agresji elektronicznej oraz wykorzystania humoru w procesie edukacji. Menedżer sportu i specjalista z zakresu organizacji i zarządzania w kulturze fizycznej. Prowadzi przedmioty praktyczne z zakresu: gimnastyki korekcyjnej, narciarstwa zjazdowego, kształcenia ruchowego (fizjoterapia), tańców integracyjnych, zabaw i gier ruchowych, żeglarstwa, siatkówki, piłki nożnej i piłki ręcznej. Wykłada teorię i metodykę wychowania fizycznego i sportu, teorię i metodykę gimnastyki korekcyjnej, zarządzanie w kulturze fizycznej, organizację imprez sportowo-rekreacyjnych.

JOANNA OGRODNIK – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki i Psychologii Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół dydaktyki, psychologii kształcenia i pedeutologii, w szczególności dotyczą efektywności nauczania i uczenia się i jej uwarunkowań.

MAREK PIOTROWSKI – doktor habilitowany, profesor na Wydziale Pedagogicznym Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Fizyk, informatyk i pedagog, autor publikacji z zakresu polityki edukacyjnej i nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (również w systemie matury międzynarodowej). Był nauczycielem, dyrektorem i współtwórcą szkół

(m.in. Cecylii Plater-Zyberkówny). Prowadzi badania w tzw. Gminach i Powiatach Laboratoriach, wspierając lokalne reformy edukacji. Współprowadził „Szkołę z klasą” oraz „Akademię uczniowską”. W latach 2014–2016 był dyrektorem Ośrodka Rozwoju Edukacji, gdzie współprowadził projekt e-podręczniki. Jako fizyk, pracując w Instytucie Badań Jądrowych, odkrył strukturę magnetyczną TbF3.

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, kierownik Zakładu Pedagogiki Specjalnej i Logopedii. Pedagog specjalny – surdopedagog, psycholog, logopeda. Nauczyciel-konsultant ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Zgierzu; ekspertka ds. niepełnosprawności Regionalnego Centrum Polityki Społecznej w Łodzi i Zespołu ds. Osób Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich. Autorka wielu publikacji o niepełnosprawności w kontekście edukacji, komunikacji, wczesnego wspomaganie rozwoju, wsparcia terapeutycznego i psychospołecznego oraz procesów emancypacyjnych.

AGNIESZKA RUMIANOWSKA – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa (UW). Pracuje w Zakładzie Nauk o Komunikacji Społecznej i Mediach na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Jej zainteresowania naukowo-badawcze obejmują komunikację, filozofię języka, kształcenie językowe oraz filozofię egzystencjalną ujmowaną w kontekście edukacyjnym. Autorka publikacji krajowych i międzynarodowych, prelegentka na konferencjach naukowych (m.in. w Londynie i Neapolu), realizatorka kwerend bibliotecznych w Bibliotece Narodowej we Frankfurcie nad Menem.

MAŁGORZATA SŁAWIŃSKA – doktor, adiunkt w Katedrze Wczesnej Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów edukacji przedszkolnej. Autorka licznych artykułów z zakresu pedagogiki wczesnej edukacji oraz monografii *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu* wydanej w Wydawnictwie Impuls w 2010 r. Aktualnie prowadzi badania nad uczeniem się rówieśniczym.

REMIGIUSZ SZCZEPANOWSKI – doktor habilitowany, psycholog, pracownik naukowy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Zajmuje się psychologią poznawczą oraz psychologią medyczną. Odbił staże naukowe w Stanach Zjednoczonych na Uniwersytecie Browna i Uniwersytecie Indiany oraz na Uniwersytecie Bangor w Wielkiej Brytanii. Jest autorem lub współautorem ponad 50 publikacji naukowych, które ukazały się w czasopiśmie krajowych i zagranicznych.

ANNA SZELIGA-DUCHNOWSKA – doktor nauk humanistycznych; adiunkt w Wyższej Szkole Bankowej we Wrocławiu, przewodnicząca Senackiej Komisji ds. Jakości Kształcenia w WSB. Doradca, trener biznesu, wdrożeniowiec. Ma ponadpiętnastoletnie doświadczenie zawodowe w pracy w administracji publicznej, w tym w sądownictwie. Autorka i współautorka artykułów naukowych m.in. z zakresu zachowań organizacyjnych, zarządzania jakością oraz patologii i dysfunkcji w zarządzaniu personelem.

MIROSŁAWA SZEWCZYK – doktor nauk ekonomicznych, absolwentka Uniwersytetu Opolskiego oraz Politechniki Opolskiej. Adiunkt w Katedrze Ekonomii, Finansów i Badań Regionalnych na Wydziale Ekonomii i Zarządzania Politechniki Opolskiej. Autorka i współautorka artykułów nauko-

wych m.in. z zakresu rozwoju regionalnego, sytuacji społeczno-gospodarczej województwa opolskiego, efektywności ekonomicznej przedsiębiorstw. Jest członkiem Polskiego Komitetu Normalizacyjnego oraz Polskiej Akademii Nauk.

JACEK SZMALEC – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, terapeuta wczesnego wspomagania. Certyfikowany terapeuta metody AHA, NDT Bobath w terapii zajęciowej. Zainteresowania naukowe: diagnoza i terapia dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym, niepełnosprawnością sprzężoną, spektrum autyzmu. Prowadzi szkolenia w Mazurskim Centrum Szkoleń.

ANNA URBAŃSKA – doktor nauk o kulturze fizycznej. Pracuje w Zespole Szkół Gastronomicznych we Wrocławiu. Jej za-

interesowania badawcze dotyczą promocji zdrowia, w tym m.in. zastosowanie technik relaksacji wśród uczniów szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych.

ARKADIUSZ WAŚIŃSKI – doktor habilitowany, adiunkt na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowo-badawcze rozwija przede wszystkim w obszarze autokreacji człowieka dorosłego jako doniosłego egzystencjalnie doświadczenia biograficznego. W tym kontekście szczególnie skupia się na kwestiach autokreacji małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego oraz egzystencjalnych problemach starzenia się i starości. Uonorowany w 2019 r. „Nagrodą za wybitną monografię” przez Zarząd Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Prenumeraty czasopisma można dokonać
u kolporterów:
Ruch S.A.
Garmond Press
Kolporter S.A.
oraz
w Instytucie Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 24 17 100
e-mail: ibe@ibe.edu.pl
www.ibe.edu.pl

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; 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

ISSN 0239-6858



9 770239 685903