

2_2019

KWARTALNIK 2019, 2(149)

ISSN 0239-6858

INDEKS 357278

cena 13,00 zł (w tym 8% VAT)

KWARTALNIK NAUKOWY EDUKACJA

2_2019

KWARTALNIK 2019, 2(149)

KWARTALNIK NAUKOWY
EDUKACJA

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

Redaktor naczelna

MAŁGORZATA SEKUŁOWICZ

Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁOŃ-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

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

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradownictwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Redakcja językowa i korekta

KATARZYNA KRYSZTOFIAK, ELŻBIETA ŁANIK, MONIKA NIEWIELSKA,

BERENIKA WILCZYŃSKA (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 2019

Kwartalnik EDUKACJA

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. 22 24 17 193 , 508 983 041

e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

spis treści

- 5 SILVIA KOPP-SIXT, ANDREA HOLZINGER, BRIGITTE RIEGLER
Supporting teaching development of newly qualified teachers through lesson studies during their induction phase and mentoring programme
- 22 AGNIESZKA KOTERWAS
Selected areas of functioning of adult former pupils impacted by various systems of education
- 31 ORIT LEHRER-KNAFO
How to improve the quality of teaching in higher education? The application of the feedback conversation for the effectiveness of interpersonal communication
- 42 MAGDALENA JOACHIMOWSKA
O potrzebie wychowania humanistycznego. Wybrane kategorie i ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego
- 54 MAŁGORZATA DZIEKOŃSKA
Violence in the school environment: The perspective of students with mental disorders
- 66 AGNIESZKA HAMERLIŃSKA
Edukacja zdrowotna w zakresie higieny jamy ustnej jako integralny element profilaktyki chorób nowotworowych jamy ustnej
- 76 LUCIE ZORMANOVA
Factors influencing the choice of pedagogy study programme among Czech students in blended learning
- 85 ROBERT PATER
Zapotrzebowanie na umiejętności na rynku pracy i w przestrzeni życia społecznego w Polsce

- 101 BEATA JACHIMCZAK, GRAŻYNA MAŁACHOWSKA
Włączająca edukacja przedszkolna – założenia teoretyczne a perspektywa
praktyczna Przedszkola Miejskiego nr 152 w Łodzi
- 112 PRZEMYSŁAW GĄSIÓREK, BEATA ZAMORSKA
Nauczyciel i uczeń w zagrożeniu *zombifikacją*. Problem motywu i motywacji
w perspektywie kulturowo-historycznej
- 129 O AUTORACH

Supporting the teaching development of newly qualified teachers through lesson studies during their induction phase and mentoring programme

SILVIA KOPP-SIXT*, ANDREA HOLZINGER**, BRIGITTE RIEGLER***

Institut für Elementar- und Primarpädagogik, Pädagogische Hochschule Steiermark

As of the 2019/20 school year, newly qualified teachers employed to teach in Austrian schools will be entering a mentoring programme at their career start for the first time. This programme is the responsibility of the school authority and is to last for the induction phase of 12 months. Support to newly employed teachers is provided by collegial mentors and accompanying induction courses provided by the Colleges of Teacher Training. Teaching the curriculum of general competencies as well as the didactic and methodological principles of teaching the diverse subjects of the national curriculum are the stated priority development goals. In order to achieve this, the lesson study approach was chosen as an instrument of professional development support, as it takes advantage of the long-standing and unique professional experiences of all teachers and the school principal in an individual school within its social community.

KEYWORDS: career entry, induction phase, lesson study, mentoring, newly qualified teachers.

1. Introduction

Starting in the 2019/20 school year, a required mentoring programme is being implemented in Austrian schools for the first time to support newly qualified teachers. The first 12 months on the job represents the induction phase of entry to this profession. It must be stated that this an outstandingly profound change out of the many initiated in the last 25 years by

the governance of the Austrian school system. It affects all groups involved in schools: pupils, parents, newly qualified teachers, more experienced teachers, school principals and representatives of the school authority and the local community, as well as trainers providing continuing education for teachers and school leaders. The mentoring approach is intended to offer a forward-looking opportunity to integrate new colleagues into the team, quickly taking into account their unique professional capacities as well as the incomparable experience of the particular school located in its unique geographical and social community.

In the run-up to the Austrian induction phase and mentoring programme, a research

*E-mail: silvia.kopp-sixt@phst.at

**E-mail: andrea.holzinger@phst.at

***E-mail: brigitte.riegler@phst.at

project was conducted at the University College of Teacher Education Styria, in which young professionals and experienced colleagues at a school site used the lesson study approach to explore their teaching practice. One of its purposes was to derive conclusions on the learning effectiveness of their teaching during their induction phase and mentoring programme.

1.1. International perspectives

According to *Education at a Glance* (OECD, 2014), job entry programmes in primary and secondary education are compulsory in 18 out of 33 countries surveyed. These last on average one year and include mentors, school management and local education authorities. Cooperation with teacher education institutions exists in about half of the countries, for example in Norway, France or Switzerland. Mentoring is rewarded with salary raises, bonuses and/or apprenticeship reductions. In countries where there are no incentives available in terms of time or finances, such as Italy, formal mentoring programmes are also not compulsory. For beginners, full-time teaching is the reality in most countries. Reduced teaching commitments are more of an exception, such as in England, Wales or France, where first year entrants in England only need to fulfil 90 percent, in Scotland only 70 percent and in France only 30 percent of the teaching obligation in the form of lessons (OECD, 2006). The low teaching obligation in France is due to the fact that the career entry phase is still part of initial training. The qualification for independent professional teaching practice occurs afterwards through participation in the *Concours*, an additional examination procedure, which is the responsibility of public authorities.

1.2. Specific Austrian frame conditions

As indicated by the amendment to the Austrian teaching profession law (Dienst-

rechts-Novelle Pädagogischer Dienst, 2013), the new Austrian teacher training law (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, 2013) and based on the joint efforts of the central Austrian government, ministry departments, institutions and stakeholders, Austrian students of teaching today achieve a degree leading to the education of either pupils aged 6–10 years (primary education), or older pupils 10–19 (secondary education) regardless of their future employment at a specific type of school. All teacher training programmes in the area of primary and secondary general education require the completion of a bachelor's degree programme and a subsequent master's programme, which can either be completed as a full-time study programme without a concurrent employment relationship or as a part-time on-the-job study programme taking place at the same time as the career start.

In addition, starting with the 2019/20 school year, the new Austrian teacher training law and the 2013 amendment to the Austrian teaching profession law stipulate an obligatory induction phase supported by a mentor for all new contract teachers in service to the state or federal government. Therefore, Austria is currently undergoing a fundamental reform in teacher education as well as in the teaching profession based on the new service law.

Having an employment contract is a precondition for the completion of the teachers' induction phase. Accordingly, the induction phase cannot be completed without being employed, and conversely, being hired for a subsequent teaching position is impossible without completion of the induction phase. The induction phase begins on entering the service and ends after twelve months.

According to Fresner (2019), advisably in the first quarter, the mentor shares a de-

velopment profile with the newly qualified teacher, which is supplemented by peer support, deliberate feedback about work results and developments, teaching skills and general expertise focusing on the school subjects, their fundamental content and the learning objectives in accordance with the national curriculum. Recommended questions in the profile include ones on the mutual expectations of the mentor-mentee relationship, perceived strengths and weaknesses, a discussion of the image of a professional teacher, the question of what is meant by successful teaching, what makes this school special and what individual goals the mentee should achieve. After discussing the development profile, voluntary visitations and observations by the mentor as well as on-request and scheduled follow-up meetings between the mentor and mentee take place. The mentor submits an interim report to the school principal and the school authority on the following aspects: awareness of the teaching profession, capability to manage diversity and heterogeneity, interpersonal and intrapersonal competencies, reflection and discourse skills.

No later than two months before the end of the induction phase, the school principal must report in writing on the success (significantly exceeded – exhibited – not proven) based on the recommendation of the mentor to the school authority. This report contains the following aspects in accordance with the legal framework (Fresner, 2019):

1. Teaching the curriculum as well as taking into account the didactic and methodological principles corresponding to the subject being taught,
2. Educational work,
3. Cooperation with others required in teaching and education – pupils, parents, teachers and school principals as well as representatives of the school authority and trainers providing in continuing teacher education,
4. Fulfilment of assigned functions, responsibilities as well as administrative tasks,
5. Successful participation in the obligatory induction courses organised by the Colleges of Teacher Education.

The newly qualified teacher finishing the induction phase must be given the opportunity to comment on this report. Finally, the personnel department of the school division will issue a certificate to the trainee completing the induction phase and the assessment to indicate whether the candidate has met the requirements or even exceeded expectations. This document makes it possible to extend the employment contract. During the induction phase, the official duties or amount of teaching time of both newly qualified teachers as well as mentors are not reduced. Teachers acting as mentors can assist up to three contract teachers (mentees) at the same time to advise them on planning and designing their lessons, analysing and reflecting on the activities of teaching and education, providing guidance where necessary and supporting career development, also based on classroom visits and observations (Dienstrechts-Novelle Pädagogischer Dienst, 2013).

2. Theoretical background on the career entry of newly qualified teachers

Career entry is of particular relevance to Hericks (2006). In this phase, the development from rule-based “knowing that” to experience-based “know-how” takes place. The knowledge acquired during training is restructured, condensed and networked according to practical requirements. In the entry-level phase, teachers are required to “further develop the already acquired competence of dealing with new requirements” (Keller-Schneider

2014, p. 103). Hericks sees the acquisition of specialist knowledge and specialist competencies as a primary task of training as well as dealing with technical issues and methods. In the phase of starting a career, it is now important to “relate them to the design of lessons and to develop a personal style as a teacher” (Hericks, 2006, p.100).

Furthermore, the phase of starting a career is characterized by many expectations towards the newcomer (Böhmann, 2010). Pupils expect stimulating lessons, colleagues look forward to new impetus and new ideas, and the school management expects momentum for the school team as well as school development. In addition, there are often relatively high expectations of young professionals with regard to good teaching and sustainable learning processes. The core task of teachers’ work is the teaching process itself. The outcome reveals professionalism or non-professionalism. Without the willingness to invest the effort and time in developing one’s own lessons, professional development does not start (Hericks 2009, p. 2). According to Hericks (2006), this core task is associated with four development tasks. These require teachers:

- to clarify their own role as a teacher; to cope with their own weaknesses and limitations and to create something akin to their own style (development task of finding a role to establish a professional identity),
- to develop a concept of their role as a facilitator of subject matter (the development task of knowledge transfer),
- to learn to respect pupils as persons as well as to recognise their individual development needs (the development task of recognition),
- to master the possibilities and limitations of the institutional framework and to build and shape cooperative relationships (the development task of cooperation).

The research on professional biographical development shows that handling these developmental tasks is formative and sets the trend for further development (Veenman 1987, Hirsch 1990, Terhart et al 1994, Henecka, Lipowsky 2002). To prevent young teachers from falling into unreflected recipes and habits, accompaniment is necessary, which starts at the single school level in the single classroom, and expands to the levels of regional networks and teacher training (Keller-Schneider and Hericks 2013).

3. Theoretical background on lesson studies

For newly qualified teachers to successfully fulfil the first requirement to the end of the induction phase – *Teaching the curriculum as well as taking into account the didactic and methodological principles corresponding to the taught subject* (Fresner, 2019) – the lesson study approach is stated to be an effective and forward-looking method, using the synergies between all people involved in the induction phase and the mentoring programme in a single school location.

Lesson studies have been a tradition in Japan for more than 100 years. They can be seen as a variation of action research and correspond to the cycle of action and reflection described by Altrichter, Posch & Spann (2018). The main goal of lesson studies (Dudley, 2014) is to combine knowledge, transfer competencies and reflect, as well as to let teachers experience their own effectiveness. The focus of observation and analysis is on the learning processes of the pupils in general as well as on single cases of pupils. As stated by Perry & Lewis (2009), the implementation of lesson studies resulted in a significant increase of competencies for teachers as well as for pupils, as shown in American schools. This approach is

a unique way with low requirements to develop team teaching in a group of interested teachers at any school. The main focus lies in reflecting upon appropriate methods of teaching and effective strategies of learning. Monitoring and reflecting take place in the team of colleagues through the subjective theories, personal beliefs and individual experiences of each participant (Posch, 2015). As a result, the development task of teaching and knowledge transfer (Hericks, 2006) is the focus of the research interest. Teachers become increasingly familiar with the basic research approach, benefit from the experience, start to develop individual multi-perspective questioning and contribute to the discourse in their professional community. They are encouraged to take their first steps in action research. Furthermore, action research is presented and disseminated at the same time as a self-evident principle of personal development as well as of teaching development, which promotes school development. An innovative orientation towards instruction and a reflective attitude to that instruction is further supported by action research, which is enhanced by collaboration and cooperation (Rauch et al., 2014). Systematic evaluations (Fernandez, C. & Yoshida, M., 2009; Lo, M. 2015), particularly in English-speaking and Asian countries, show that lesson studies have a positive impact on pupils, teachers and schools. They significantly contribute to professionalising teachers by having them thoroughly reflect on their pedagogical actions (Morita, 2005, p. 407). Furthermore, there is a stronger link between daily practice and long-term goals, and collegial networks are expanded and strengthened (Lewis, Perry & Hurd, 2004). The effectiveness of teaching is increased and cooperation between teachers promoted (Lo, 2015, p. 3).

4. Project design

4.1. Key points of the entire project

At first, all participating schools were invited to a kick-off event organised by the Styria University College of Teacher Education together with the school authority board, the research team and the coaches promoting teaching development. These coaches are lecturers in teaching methods in initial teacher training as well as in continuing teacher education, experienced in action research and counselling teachers.

This start-up consisted of a half-day seminar, the first part with an introduction to the project's intentions and the second part a discourse with coaches of the diverse subject-related development possibilities.

Finally, each school team had to clearly decide which subject to choose for the lesson study approach from among: German as the first language, mathematics, general science and social studies, or English as a first foreign language. This choice of subject will be the focus of the lesson study approach to explore teaching practice and to gain insights into the learning effectiveness of the lessons developed, based on the curriculum for Austrian primary schools. Experts from the respective subject areas functioning as coaches were provided by the Styria University College of Teacher Education.

One month later, all participating teams were invited to a half-day seminar introducing the lesson study approach, provided by experts of the Styria University College of Teacher Education, who at the same time were involved in the research project as researchers.

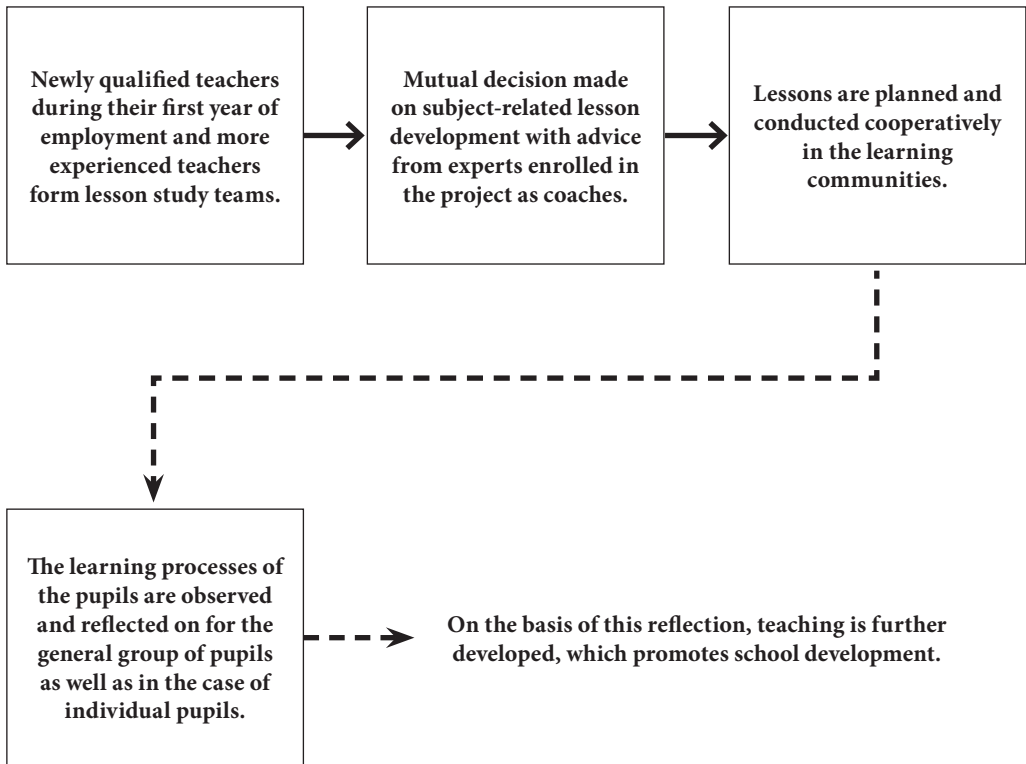
After this introduction phase, the lesson study cycles started. During this process, school teams were continuously accompanied by the subject experts from the Styria University College of Teacher Education who functioned as coaches. They supported the lesson study teams through long-distance counselling

using e-mail or telephone as well as counselling in person at the individual school by appointment with a frequency of one visit per cycle.

At the same time, research workers collected data during the course of the meetings, for example, during the kick-off seminar (base-line written questionnaire), in the second half of the project year (interviews),

and during the closing ceremony (final written questionnaire). Two of the authors of this paper analysed the written questionnaire and the interviews, one author worked as a coach moderating the reflection and analysing discussions on the lesson studies, and contributed his/her professional expertise to the further development of the teaching.

Figure 1. Project related lesson study approach.



Source: authors.

Furthermore, lesson studies are recorded during their implementation and a short movie presenting the project design was produced together (available at: <https://www.radioigel.at/lesson-studies/>). The generated teaching materials are collected, evaluated and shared through an online project platform, for example observation checklists, activities or sample lessons.

All these results and products were presented at a final event comprising the closing ceremony, with a festive awarding of certificates to each participant by representatives of the school authority and the Styria University College of Teacher Education, accompanied by the coaches and research team.

Figure 2. Multilevel project design.

	Training events and counselling	Activities at the schools	Accompanying research	
October	Kick-off Event: project presentation and team-building	Forming the lesson study team and deciding on a specific subject area (German as the first language, mathematics, general science and social studies or English as a first foreign language)	Written questionnaire	
November December	Introduction to the lesson study approach	Cooperative planning and implementation of lesson studies	Interviews with newly qualified teachers and more experienced teachers	Collecting the developed products and disseminating them via an online project platform
January February	Subject-specific counselling, networking and reflection meetings	Cooperative planning and implementation of lesson studies		
March April May	Subject-specific counselling, networking and reflection meetings	Cooperative planning and implementation of lesson studies	Written questionnaire	
June	Final event: presentation and exchange of developed products, sharing experiences Certification and closing ceremony			

Source: authors.

4.2. Research field

The entire project was conducted in 2015/16 and 2016/17 in two of the seven educational regions of Styria. The decision on using these educational regions was made in consultation with the school inspectorate based on the number of young professionals there. The educational region with the most new entrants was chosen as the project area in a respective year. All schools in the region with at least one entry-level trainee participated in the project for the duration of one school year.

4.3. Research interest and methodology of the accompanying research

4.3.1. Research questions

The research focused on the following three questions:

- What significance does subject-related teaching development have for newly qualified teachers as they start their career?
- What contribution do lesson studies make to the subject-related teaching development of newly qualified teachers as they start their career?
- Which structural and personal factors support the practice of lesson studies?

The first two questions are focused on the assessment of the subject-related competences of newly qualified teachers and the contribution of lesson studies to the development of subject-related teaching. The third question searches for the conditions of success for using lesson studies as an approach in the induction phase.

4.3.2. The sample

In the 2015/16 school year, a total of 15 young professionals in ten primary schools from the Eastern Styria region participated in the project; in the 2016/17 school year, 19 newcomers in eight primary schools from the Upper Styria region participated.

The greatest number of young professionals ($n=34$) were between 21 and 25 years old with the common feature that all were employed in a school for the first time in their professional life.

Experienced colleagues nominated to be mentors ($n=22$) were employed for five to almost 40 years. Several were appointed as delegates of the school leader (<5). The majority were involved in classroom teaching, some teaching a different class of the same grade as the young professional whom they were accompanying and supporting. About half of this group volunteered for the project and to be a mentor, the other half was appointed, but nevertheless demonstrated a positive attitude towards the idea of the project and professional development.

The participating school leaders functioned in this role for at least four years. A characteristic of the Austrian school is the fact that principals are exempt from teaching if the school has 8 or more classes. Therefore, in 6 of the 18 schools, the more experienced teachers in the lesson study team also functioned as principals.

Figure 3. Research instruments, participants and response rates.

Project year 2015/2016	Primary schools	Newly qualified teachers n=15	More experienced colleagues as well as principals with a double function (<8-class primary schools) n=14	Principals without a double function n=4
October 2015 written questionnaire	10	15 100%	12 86%	3 75%
interviews		8 (I 1 – I 8)	9 (M 1 – M 9)	
June 2016 written questionnaire		9 60%	6 43%	4 100%
Project year 2016/2017	Schools	Newly qualified teachers n = 19	More experienced colleagues as well as principals with a More experienced colleagues as well as principals with a double function (<8-class primary schools) n=14	Principals without a double function n = 8
October 2016 written questionnaire	8	19 100%	8 100%	4 50%
interviews		11 (I 9 – I 19)	8 (M 10 – M 17)	1 (P 1)
June 2017 written questionnaire		16 84%	5 62%	5 62%

Source: authors.

4.3.3. Data collection, instruments and data processing

The accompanying research followed a mixed-methods design in the form of written questionnaires at the beginning and at the end of the project period comprising a whole school year, differentiated according to roles and work experience, as well as problem-centred interviews (Witzel, 2000) with young professionals, experienced teachers and principals (see Figure 2). The mixed-methods approach was used due to the small number of cases as well as the requirement of having a multi-perspective approach.

In the second year, a case study (Pieper, I.; Frei, P.; Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B., 2014) was conducted at a school location in order to provide holistic and realistic insight into the interaction of a large number of people applying the lesson study approach, lesson development and supervising the career entry of newly qualified teachers at the school. All school teams involved in this research project had at least one newly qualified teacher working at their school.

The written questionnaire at the beginning of the respective project year focused on demographic information, the professional biography, and the perspective of teaching and school development at the particular school. In the written questionnaire at the end of each project year, the focus of interest was on the factors supporting the practice of lesson studies. The questions of the written questionnaires were posed to all school principals, young professionals and experienced teachers from the participating schools. In addition, the questionnaire for the newly qualified teachers contained a block of questions to be analysed quantitatively based on the research work on entry into the profession by Hericks (2006). The data was analysed by using qualitative content analysis in accordance with Mayring

(2010) and frequency analysis. The response rate varied between 43% and 100%, depending on the target group and data collection point in time.

The guided interviews focused on the specific experiences of young professionals and experienced teachers with the lesson studies. A total of 36 interviews were conducted based on identical interview guidelines for all groups. These included questions on the experience of using the lesson study approach and its phases, the effects of subject-related coaching, the effects of the collaboration in the school team as well as questions for evaluating the project.

The project team analysed the data using the MAXQDA text analysis program. The categories were formed deductively from the questions of the interviews. The results of the interviews were correlated with the results of the written questionnaire and interpreted.

5. Presentation of selected results

The results presented here concentrate on the questions relating to the importance of subject-related teaching development in the phase of career entry, on the importance of lesson studies in the phase of entering the profession, and on factors supporting the practice of lesson studies for learning in school teams. This is mainly why the results from the interview study are presented.

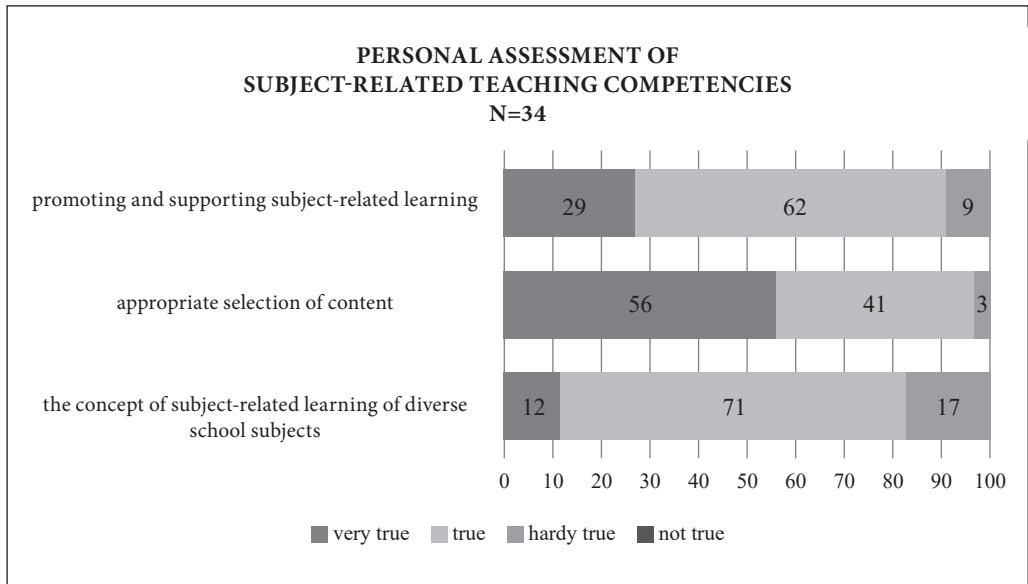
5.1. Personal importance of subject-related teaching development at work entry

Following Hericks' four development tasks (2006), newly qualified teachers were asked to assess their competencies in the written survey. The descriptive analysis shows that most of the young professionals adequately assess their subject-related and subject-didactic competencies and therefore do not see the development task of know-

ledge transfer as a priority challenge. 91% of newly qualified teachers responded “very true” or “true” to the statement that they have developed a good understanding of the subjects to be taught. Furthermore, 97% rated the competency of appropriately

selecting the content to teach in a particular subject as “very true” or “true”. The competency to accompany the learning processes of the pupils in all subjects is rated by 83% of newly qualified teachers as “true” or “very true” and by 17% as “hardly true”.

Figure 4 Assessment of subject-related teaching



Source: authors.

Both the written survey and the interviews show that class management and time management are by far the biggest challenges.

It's just this regulatory framework. In the beginning you are thrown into the whole thing while others who have been working for a long time know exactly what to look for. If you're new to the game, you might not be so aware of the fact that the exam schedule is simply at the back of the student book, or you might not be so aware of how much time you need to hand out the homework plans without missing the departure of the school busses taking the kids home. The practical know-how to handle all this would be very helpful (...). [I 14, Career starter, yr. 2]

Also, interactions with parents and guardians is a central topic referred to by the young professionals during the interviews.

Yes, the most challenging one I definitely think is cooperation and interaction with parents. Of course, it is important to be treated as equals and to make a positive impression on parents. And it would of course be interesting, [to learn] how to do it best, how to get it done. [I 12, Career starter, yr. 2]

A career starter connects this central theme with her age.

(...) because I'm still so young, some people believe that they can treat me in a com-

pletely different way. There are great trainings-on-the-job to help you communicate properly with parents. [I 18, Career starter, yr. 2]

Requirements for cooperation in the system are also perceived as a development task rather than the further development of teaching. In this context, for example, the quality initiative of the Austrian Ministry of Education, Quality Education [in] General Education (SQA, available at: www.sqa.at) is explicitly mentioned by a career starter as very challenging:

The lessons themselves with the kids, that's actually quite good [...], but everything else in addition [...] feels overwhelming [...] SQA for example. And then the development plan [...] that is actually very challenging. [I 4, Career starter, yr. 1]

5.2. Importance of lesson studies in the phase of entering the profession

Young professionals confirm that lesson studies can offer teachers the opportunity to explore and reflect on their own lessons. They are supported in having the impetus to accompany the individual learning of pupils, in recognizing the differences between assumptions and reality, as well as in further developing their teaching.

If you teach every day, you eventually settle into an everyday routine and such concepts as lesson studies encourage you to think more about the lessons. Of course, one may think, how can I do that, I want to do justice to each student. Such concepts will make you realize that you need to study your teaching. [I 10, Career starter, yr. 2]

The lesson study team uses the different methodological competencies of individual team members when planning and implementing lesson studies. Young professionals can benefit from the experience of mentors and have the opportunity to learn about a variety of methodological

approaches. Even the more experienced teachers appreciate the new ideas and inspiration that the younger colleagues bring back from the training.

I see the greatest benefit in the exchange of ideas. Everyone contributed ideas. You can discover a lot of new methods and you learn by having a colleague with more work experience working with younger colleagues. [I 10, Career starter, yr. 2]

We both significantly developed our ideas. Everyone contributed ideas and then we agreed on one. That was pretty interesting. [M 3, Experienced colleague, yr. 1]

In order to adapt lessons to the individual needs of pupils, to create optimal learning opportunities for everyone, it is necessary to closely observe the children's learning and thought processes. Lesson studies offer precisely this opportunity, to specifically observe individual pupils.

I would say that you – or another person, whoever – just observe more closely [...]. It is rewarding, and you notice things you would not if you were standing in front of the class, because you do not have the children's perspective. [I 16, Career starter, yr. 2]

Teachers who know about the different learning situations and learning processes of their pupils can better meet today's demand for individualized teaching. Not having to be involved in a jointly scheduled classroom session or having to keep an eye on an entire class allows teachers to focus on the learning of a child and to see if, how and under what conditions learning is successful. The observed learning activities do not always correspond to the expectations or the assessments of the teachers recorded in the planning phase.

We were partly surprised, because we had partly misjudged the children. I've been

watching a kid who's otherwise struggled with maths, who finds it hard to keep up, solving all the problems on his own correctly and being totally interested in maths. So, we really misjudged that. [M 13, Experienced colleague, yr. 2]

Another positive aspect of lesson study is that young professionals see the opportunity to receive feedback on the effectiveness of their teaching from colleagues without being criticized.

If someone else helps me, I find that very good, because I do not perceive as much in class with that many children than if someone sits in on the lesson and gives me feedback about certain children. [M 7, Experienced colleague, yr. 1]

Lesson studies and lesson development in a team in which all participants meet as equals make it easier for young professionals to join the professional community in the school. In addition, they make a valuable contribution to the school's teaching development and team development.

I think that these studies have shown that both sides can benefit. Very consciously, I too can learn from young colleagues, and junior teachers may be able to profit from an experienced colleague. [M 5, Experienced colleague, yr. 1]

In summary, the experiences of the newcomers to lesson studies can be regarded as very positive. It is of significance that joint planning and exchange, as well as the various ideas that accompany them in order to achieve a goal, were perceived as beneficial. Competence enhancement happens above all through closely studying didactic aspects and specialist knowledge. The lesson study approach is seen as a way to learn from one another and share responsibility for teaching.

5.3. Supporting factors for the practice of lesson studies

In terms of structural framework conditions that support the implementation of lesson studies at the school level, the most frequently cited factor is time – both from the perspective of newly qualified teachers and more experienced teachers. Having enough time resources are of central importance in all phases of a lesson study cycle. Finding the time for planning together is considered the most challenging task.

So, I have to say, this project itself is a very good idea. But I have to say, it was very difficult for us because we were a very big group; we are three young professionals, an experienced teacher and a headmistress. And so, it was hard to make an appointment, that hardly ever worked! To be honest, it would have been easier for me to make an appointment with a teacher colleague teaching the same grade, but for a fourth grade teacher and my entry-level colleague, it is more difficult. And above all, it is really hard to have a meeting in the afternoon. I mean, we three boys, we are all from the outskirts of Graz so participating in those meetings or commuting back and forth has made it very difficult. Of course, you accept it, but it's all a matter of time. As someone starting a job, you already have so much to prepare and to manage all the organisation, so you just need to take a breath, it's just not possible, because it's just too much. [I 12, Career starter, yr. 2]

The implementation phase of lesson studies requires additional personnel resources and a school management that is committed to teaching research and cooperative teaching development, and enables the organisational development of such projects.

The headmistress always supported us. And she even took over teaching my class or my colleague's class in order to make our lesson studies possible at all. From this point of view, she plays an important role. [M 13, Experienced colleague, yr. 2]

The practice of lesson studies requires institutional anchoring but also cross-school cooperation in networks. Especially in schools with few teachers, the exchange with other schools becomes more importance.

Our schools are simply too small. We know each other too well and cannot learn enough from each other. [M 13, Experienced colleague, yr. 2]

The opportunity of obtaining advice from subject area experts at the university is considered particularly important during the joint planning phase.

Mr. E. [expert in a specific subject area] was always extremely cooperative, has always included and supported us. His presence and support during the preparation of lesson studies was great. [I 14, Career starter, yr. 2]

At a personal level, the social climate and willingness to cooperate are mentioned as beneficial factors by all. A climate of trust and the willingness to share knowledge, know-how and mutual learning are the prerequisites for executing lesson studies. Joint planning, implementation and reflection require respectful interaction and face-to-face communication.

Motivation is mentioned as another important personal factor. Terms such as a motivated leader, a motivated team, a motivated career starter, a motivated experienced colleague, a motivated lesson advisor are particularly common in the answers given in the written survey at the end of the second year of the project. Motivation and consistency are also mentioned as prerequisites for seeing lesson studies as a worthwhile ongoing activity. It is only possible to obtain insights into teaching effectiveness and the learning impact of the lessons from consistent and long-term observation and study.

In schools with few pupils and small teams, principals acting in double roles as

teachers and principals and the willingness to come up with creative solutions were mentioned several times as significant factors. In situations like this, staff resources must be carefully used and colleagues from neighbouring schools need to become involved to facilitate the implementation of lesson studies as a team. The inter-institutional and inter-school cooperation already mentioned in the case of structural factors is important in schools with very small teams.

6. Conclusions and limitations of the research

Based on the three central research questions of this paper, namely, a) what significance does subject-related teaching development have for newly qualified teachers as they start their career, b) what contribution do lesson studies make to the development of the subject-related teaching of newly qualified teachers as they start their career, c) which structural and personal factors support the practice of lesson studies, the following can be concluded:

The majority of young professionals interviewed in the context of this study rate themselves as adequately competent at the beginning of their career in the subject-focused didactic field and do not perceive the need for assistance in this areas as a priority. More challenging are time and class management, communication and interaction with parents or guardians, and development work in connection with school system reforms. This is also consistent with the results of related studies (Henecka & Lipowsky, 2002; Albisser, 2009; Martinuzzi, 2009; Holzinger, Kopp-Sixt, da Rocha & Völkl, 2015).

The question whether lesson studies can contribute to the subject-related expansion of competences in the initial phase of career entry can be answered positively based on the data collected in this study. By working

with the model of lesson studies, newly qualified teachers deepen their job-related knowledge as well as further develop their competences at the start of their career and work on further developing their teaching. They are encouraged to look at their lessons from the perspective of their pupils and to closely monitor and analyse their teaching. The positive effect of lesson studies on initial teacher education and in the induction phase is described in several studies, for instance from Lamb & Ko (2016) or Cajkler & Wood (2016). Based on effectiveness studies of professionalization programmes, Lipowsky (2017) sees lesson studies as an effective format for the continuing education of all teachers. Effective professionalization programmes must be close to the job, be connected to one's own teaching and open up opportunities for exchanges with colleagues and opportunities for joint development work and feedback (Lipowsky, 2017).

In relation to the third question on the structural and personal supporting factors for the practice of lesson studies, school leadership plays a central role. A clear stance and the support of staff is needed for the practice of lesson studies. At a personal level, a culture of trust and sharing of knowledge and skills are needed, as well as a willingness to cooperate and to network. If teamwork and professional learning communities (Newman, 1994; Bensen & Rolff, 2006) are successfully established at the schools and the necessary time and personnel resources are provided, collective learning takes place through joint planning, implementation, observation and reflection on the lessons. According to Dudley (2015, p. 18), lesson studies show a good cost-benefit ratio if opportunities are created to incorporate the obtained results into school practice, not only into one teacher's lesson but also among all faculty. What is more, the findings can also be presented and discussed at education conferences.

The extent to which lesson studies can be a specific model for the induction phase of newly qualified teachers at the start of their career, which is a very formative time, depends on the qualifications of mentors and their competences in the area of knowledge, actions and attitudes. A central prerequisite is the understanding that accompanying newly qualified teachers is simultaneously seen as a resource for personal development and collaboration in the school or school alliances, with the aim of enabling collective learning for more experienced and less experienced teachers through the process of planning, observing and analysing together (Dudley, 2015, p. 4).

It must be stated that the present study is limited because the results are based exclusively on the assessments of the persons involved and there is no empirical evidence available on the further development of teaching and an increase in learning effectiveness. Furthermore, it must be pointed out that this study was conducted during the run-up to the implementation of the induction phase and that therefore all persons involved decided to participate voluntarily. The mentors did not have any formal qualifications to fulfil their function. The extent to which lesson studies for career starters can represent a specific model for the induction phase will therefore depend on the orientation of the mentors' qualifications in terms of content and the associated acquisition of competences in the areas of knowledge, skills and attitude. In order to enable collective learning in intergenerational teams – represented by the lesson study teams in this project – it is necessary to understand that the support of young professionals is a resource for personal learning and the sharing of knowledge and competences. The relationship between mentor and career starter must be seen as a learning partnership, requiring cooperation characterised by mutual

respect (Holzinger et al., 2015, p.111). The traditional approach to mentoring as an advice-giver must be left behind (Cajkler & Wood, 2016)

Due to the above-mentioned limitations of the study, a follow-up project is indicated during the implementation of the induction phase, in which on the one hand, systematic surveys on the effects at the pupil level are planned, and on the other, experienced teachers who have already acted as mentors are invited to take on the role of mentors for lesson studies as part of the continuing education of teachers.

References

- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *Pädagogisches Forum*, 37(3), 104–107.
- Altrichter, H., Posch, P. and Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad. Heilbronn: Klinkhardt.
- Böhm, M. (2010). *Gelungender Berufseinstieg – Tipps und Tricks für die ersten Jahre im Lehrerberuf*. Public lecture at the Forum Unterrichtspraxis of the didacta education conference. Köln. Retrieved from <http://www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/fup/forum-unterrichtspraxis-2010/>
- Bonsen, M. and Rolf, H. G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2006) 2, 167–184.
- Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen* (2013). Retrieved from https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgbAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2013_I_124
- Bundes-Schulaufsichtsgesetz* (2012). Retrieved from <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009264>
- Cajkler, W. and Wood, P. (2016). Mentors and student-teachers “lesson studying” in initial teacher education, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 84–98.
- Dudley, P. (2015). *Lesson Study: a handbook*. Retrieved from <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/>
- Fresner, M. (2019). *Einführung in das Mentoring für die Induktionsphase*. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der gleichnamigen Fortbildungsveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, 20.07.2019.
- Henecka, H. P. and Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In H. Melenk, K. Fingerhut, M. Rath & G. Schweizer (Eds.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg* (251–266). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2009). „Es ist natürlich `n bisschen lauter als bei anderen Kollegen ...“ *Individuelle Unterrichtsentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Retrieved from <https://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/hericks/vortragkoeln.pdf>
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., da Rocha, K. and Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau*, Vol. 1/2015 (pp. 92–114). Wien: Verein für interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Studien und Analysen.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Beltz.
- Isak, G. and Zehetmeier, S. (2018). Von der Aktionsforschung zur Lesson Study. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner and J. Thonhauser (Eds.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft* (pp. 178–186). Münster, New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. and Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 296–313). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. and Hericks, U. (2013). Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In J. Hellmer and D. Wittek (Eds.), *Schule im Umbruch begleiten* (pp. 135–148). Opladen: Barbara Budrich.

- Keller-Schneider, M. (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Vol. 4 (pp. 101–117). Wiesbaden: Springer.
- Lamb, P., Ko, P. Y. (2016). Case studies of lesson and learning study in initial teacher education programmes. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 78–83.
- Lipowsky, F. (2017). *Fortbildungen für Lehrpersonen lernwirksam gestalten*. Retrieved from http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Graz_Fobi_Lipowsky_V6_oF.pdf
- Lo, M. L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lo, M. L. (2015). *Lernen durch Variation: Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung* (G. Isak and P. Posch, Trans. into German). Münster: Waxmann.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Martinuzzi, S. (2009). Der Berufseinstieg: Professionalisierung von Anfang an. *Erziehung und Unterricht*, Vol. 1/2, pp. 33 – 40.
- Newmann, F. M. (1994): School-wide Professional Community. *Issues in Restructuring Schools*, No. 6, 1–3.
- OECD (2006). *Stärkere Professionalisierung des Lehrberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Education at a Glance. OECD Indicator*. Paris: OECD Publishing.
- Perry, R. & Lewis, C. (2009). What is Successful Adaption of Lesson Study in the U.S.? *Journal of Educational Change*, 10(4), 365–391. doi: 10.1007/s10833-008-9069-7
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. and Schmidt-Thieme, B. (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Posch, P. (2015). *Lesson Studies and Learning Studies*. Lecture in the course “TUES – Teamorientierte Unterrichtsentwicklung an Schulen”. Alpen-Adria Universität, Klagenfurt 02.10.2015.
- Rauch, F., Schuster, A., Stern, T., Pribila, M. and Townsend, A. (Eds.). (2014). *Promoting Change through Action Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F., and Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.
- Veenman, S. (1987). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, No. 54, 143–178.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Forum Qualitative Research. 1(1), Art. 22. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519>

Selected areas of functioning of adult former pupils impacted by various systems of education

AGNIESZKA KOTERWAS*

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

This paper concerns the question of whether former pupils who attended various models of primary school will differ in selected areas of functioning. Two groups participated in the study: adult former pupils of the Żak Proprietary Curriculum Primary School [Autorska Szkoła Podstawowa Żak] (N=27) and former pupils of a traditional school (N=34). The respondents answered a series of questions about self-esteem, social skills, creative attitude, and self-efficacy. Former ASP Żak pupils scored higher in terms of creative attitude and self-efficacy. The study is a kind of evaluation of the school from the perspective of its primary function, which is the preparation for life in society. There is also a proposal of how to explore the prime mover of a school, and so the extent to which the school can determine the functioning of its former pupils.

KEYWORDS: teaching-learning process, constructivism, former pupil.

Psychological concepts of learning in school

In the early twentieth century, the behaviourist approach to learning dominated in the United States and then in Europe. In this approach, learning is the passive absorption of knowledge leading to planned and deliberate changes in the behaviour of an individual (Dumont, Istance and Benavides, 2013). In keeping with the principles of behavioural teaching, the school's task is to develop pupils by arbitrarily adopted, universal, and desired patterns, in accordance with specified instructions. The aim of accurately directing development is the adaptation of pupils to existing conditions. To do this, an individual's behaviour

is modelled using penalties to suppress or rewards to reinforce certain behaviours. The imposed content of education, facts and opinions are transferred to pupils in a so-called "teacher-centered" manner in the form of a teacher's monologue as unquestionable, unique, and right. Thus, the pupil learns that knowledge is unique, certain and unquestionable, as its only source is the textbook and the teacher. The teacher works in a directive way. He knows how to teach a lesson, which means that he knows the recipe for how to form the pupil, how to shape him according to predetermined rules. The school teaching-learning process, which is based on the assumptions of behaviourism, is called pseudo behaviourist teaching by D. Klus-Stańska (2000). The theory of behaviourism in school practice is deformed because the classroom is nothing like the test conditions in the behaviourists' laboratory. In the complex conditions of

*E-mail: a.koterwas@ibe.edu.pl

school learning, much more happens than in the controllable, measurable and plannable scenario or curriculum of the stimulus-response type. D. Klus-Stańska (2010) writes more on what is described as the deformation of the principles of behaviourism in educational practice.

In the latter part of the 20th century, there was a revolution in American psychology, the so-called cognitive revolution (Dumont, Istance and Benavides, 2013). Since then, attention has been directed towards cognitive psychology. The analysis of responses to stimuli was given up in favour of understanding the internal thought processes and structure of knowledge, which are the basis of behaviour. It turned out that pupils are not passive recipients of information, but that they actively construct their knowledge. Sources of constructivism, which is defined by cognitive psychologists as the process of creating a mental construction, are rooted in this way of thinking. This process is based on the encoding of sensory data in a special language, resulting in the translation of sensory inputs into mental data (Nęcka, 2008). Dorota Klus-Stańska (2000) is the main representative of this approach in the Polish theory of education. She emphasises that learning is not assimilation, acquisition, or readiness to receive information. In contrast, it consists of the active construction and reconstruction of meanings in the mind, based on an individual's existent knowledge, culture, and context of cognition.

Attention paid to the complexity of the structure of thought, the conditions of constructing knowledge in the mind, and the role of cognitive context has led to a new theoretical model of the school, a model with a different curriculum, methods, forms, and content of education, and different roles for the teacher and the pupil. Today, the vast majority of

academics speak in favour of the second model of school based on the principles of cognitive psychology and constructivism. This vision of education is still topical and the most desirable from the perspective of the needs of pupils (Klus-Stańska, 2000; Dylak, 2000; Wood, 2006; Lędzińska and Czerniawska, 2013).

Progressive Era studies

In the empirical school world, there is no clear dichotomy between the presented, opposing theoretical models. In practice, there is no school which is functioning in a pure, or extreme form, as presented by a particular theoretical model. The model which is more or less prevalent in a given school is what is noticeable (Janowski, 2002). The characteristics of the complex functioning of the school consist of the fact that its operation does not fit into any particular theoretical model, but on the contrary, each school is a result of various theoretical concepts (Melosik, 1995). Therefore, research on the effect of school education using a particular educational model is a difficult task, requiring specific conditions to conduct such research. Quantitative comparative research into various theoretical educational concepts of a school model is possible if various schools, genuinely based on certain theoretical assumptions, exist in the empirical world.

Such a situation occurred for the first time in the 1960s in the United States, when schools based on the assumptions of cognitive-developmental psychology, the so-called progressive schools (open schools) began to dominate. Progressive Era studies began at that time, in which progressive schools were studied and compared with the traditional school (Horwitz, 1979). Among the many studies in this area were also comparative studies, which focused on the impact of the two types of

schools on the functioning of their pupils (Gardner, 1966; Minuchin, 1969; Gordon, 1969; Baker, 1941).

The juxtaposition of these studies is shown in a significant publication from that period: *Psychological Effects of the "Open Classroom"* written by Robert A. Horwitz (1969). He analysed the available results of comparative studies of selected areas of functioning of progressive school pupils and traditional school pupils. For various reasons, the results turned out to be not so clear, obvious or unambiguous. Horwitz, analysing many comparative studies of the functioning of pupils from both school models, said that there was evidence of the superiority of progressive schools when the object of the analysis was: attitude towards school, creativity, nonconformity, autonomy, cooperation, curiosity, and sense of causation. However, there was no clear evidence of the superiority of progressive schools in the acquisition of academic skills or growth of self-esteem.

Teaching psychology owes a special developmental dynamism to progressive schools. These schools are at the centre of an idea of education which is opposite to that of the traditional school. This idea, even though it was formulated almost a century ago, is still relevant and inspires both theoretical reflections and empirical studies (Łędzińska and Czerniawska, 2011). Therefore, although the cited studies were conducted almost half a century ago, it is reasonable to repeat the studies of the presented problems using modern standardized tests to verify the selected features.

Assumptions underlying the ASP Żak and the social functioning of its former pupils

The Żak Proprietary Curriculum Primary School [in Polish: Autorska Szkoła

Podstawowa Żak] (ASP Żak) was one of Poland's schools (in Olsztyn) using the idea of progressive learning based on the assumptions of constructivism. It existed for eight years, from September 1994 to June 2002. The characteristics of ASP Żak distinguishing it from traditional schools followed from the principles of education developed by its founder, Prof. Dorota Klus-Stańska (95; 2000; 2013). These are the principles: "deep customization, pluralism of the operating strategy, exploration, creating a stimulating material learning environment, continuous peer cooperation, democratic citizenship" (Klus-Stańska, 2013, 316). The resulting picture of the functioning of the school became the starting point for determining the areas of functioning of its former pupils, which can vary depending on the education system they attended. These are:

- self-assessment,
- social competence,
- creative attitude,
- sense of self-efficacy.

ASP Żak pupils were treated as individuals, as fully-fledged holders of personal knowledge, capable of criticism, reflection, expressing views or raising interesting, topical issues (Klus-Stańska, 1999). As a result, children's thinking, natural cognitive curiosity and a desire to constantly search were stimulated. The pupil moved in complex situations, multi-contextual rather than simplified and unambiguous ones.

The learning environment in the school was constructed in such a way that the pupils achieved their knowledge independently, looking for various cognitive strategies, posed questions, hypotheses and sought a solution to a problem or verification of a hypothesis through the common negotiation of meanings in cognitive partnership (Klus-Stańska, 2000). Therefore, learning

was no longer a result of teaching by the teacher, but an independent and active exploration through the construction and reconstruction of mental models of reality (Klus-Stańska, 2010).

The school teacher was to respect the personal knowledge of the pupil, which was the starting point for developing teaching activities (Klus-Stańska, 2013). The teacher's task was not to deny, correct, or question the statements of the children, but to create the conditions for their development. In contrast, the pupil's response was considered sufficient at a given stage of his development. The role of the teacher was to encourage pupils to reflect on their own, or to put them in problem-solving situations. The pupil was to be sensitive to the situational context, which is an opportunity to ask questions, think, engage in dialogue, and jointly search for solutions (Klus-Stańska, 1995).

The belief that the cognition of reality, and thus an understanding of phenomena and processes, can occur in a number of possible ways was a significant assumption of the development of the school in these areas. The pupil, during his active exploration, poses hypotheses and observes the effects of his actions, thereby creating mental representations. Therefore, knowledge is treated not as a closed, unambiguous set of information contained in a textbook, but as a mental representation created by the joint construction and negotiation of meanings. It is not absorbed, but actively changed in patterns of thinking (Klus-Stańska, 1995).

The presented assumptions cannot be simply ascribed to these areas, since many of them may correlate with several areas of the functioning of pupils, which is associated with the existence of the relationships between those areas. Thus, for example, self-efficacy correlates positively with self-esteem and self-control (Juczyński, 2007).

Method

Participants

The group of respondents comprised 61 persons, including 27 former ASP Żak pupils and 34 former traditional school pupils. Among the respondents were 42 women and 19 men. The average age of the respondents was 26.82 years ($SD=5.46$). All respondents attended higher education, studying various subjects. Their financial status and the educational level of their parents differed.

Procedure

The study was conducted between January and May in 2014. The respondents filled in electronic versions of the *Self-Evaluation Scale SES* (Dzwonkowska et al., 2008), *Social Competence Questionnaire KKS* (Matczak, 2007), *Creative Behaviour Questionnaire KANH* (Poppek, 2000) and the *Generalized Self Efficacy Scale GSES* (Juczyński, 2007).

In order to verify whether there are significant differences in the level of self-esteem, social skills, creative attitude, and self-efficacy between the former pupils of the traditional and progressive schools, the t-test was used for independent samples, where the type of primary school attended by the respondents is the independent variable and the selected areas of functioning analysed on the basis of individual questionnaires is the dependent variable.

Results

An analysis of the results showed no significant differences in the level of self-esteem and social competence. In contrast, it showed significant differences in the creative attitude and generalized sense of self-efficacy between the two groups. A detailed description of the statistical results obtained from the questionnaires used is presented in the table below (Table 1).

Table 1. *Distribution of results of the questionnaires obtained by former pupils of the Autorska Szkoła Podstawowa Żak and the public primary school*

	Type of school				t
	ASP Żak		Traditional School		
	M	SD	M	SD	
Self-esteem	32.32	5.06	30.43	6.50	0.22
Social Competence	104.73	24.24	107.10	27.32	-0.35
Creative Attitude	40.47	8.23	35.08	9.84	2.28*
Nonconformity	21.11	4.31	17.93	5.27	2.53*
Heuristic Behaviour	19.36	4.45	17.15	5.16	1.76*
Self-efficacy	33.30	4.63	31.46	3.85	1.68*

* $p < 0.05$

Former pupils of both types of schools obtained similar average results in the Self-evaluation Scale. In his research on similar issues, Horwitz (1979) stated that the analysis of the school effect of the teaching process on pupil's self-esteem is problematic, because each pupil comes to school with his own amount of experience and, therefore, with a certain self-esteem. In connection with this, he proposed the use of longitudinal research. The first study would include first-graders enrolled in school, while the second one would cover the same group after they had completed primary education (Horwitz 1979). Only the difference between the results in the group of former progressive school pupils and those from a traditional school would be a reliable source of knowledge about the impact of the primary school teaching process on the development of self-esteem.

The level of social competence was also expected to differ between the two groups of former pupils. It turned out that slightly

higher results, but not statistically significant ones, were obtained by former pupils of the traditional school in the Social Competence Questionnaire. As can be seen from the above studies, the teaching process at the primary school level is not a significant predictor of the development of social competence. That is to say – according to the definition of social competence adopted in the questionnaire – the two groups did not differ in the level of skills that affect the effectiveness of coping with social situations, acquired by an individual in the course of social training. Neither cooperation within a group, discussion, negotiation of meanings in a cognitive partnership, nor the opportunity to share personal knowledge or express one's opinion in a forum, as assumed by ASP Żak (Klus-Stańska, 2000), differentiate the levels of social competence in the surveyed adult former pupils. This may be due to the fact that the presented assumptions of ASP Żak are one of a number of possible forms of social practice, which develops the

ability to deal effectively with specific school conditions, but not different and complex social situations outside school.

The examined social competence is the ability to achieve personal goals while taking into account social expectations (Maczak 2007). A possible explanation for the lower results obtained in the Social Competence Questionnaire by former ASP Żak pupils may also be related to the second part of the presented definition of social competence. The concept of taking social expectations into account stands in opposition to nonconformism, which, as subsequent analyses will reveal, is significantly higher among former ASP Żak pupils. This assumption is also confirmed by the negative correlation between the Social Competence Questionnaire KKS and the nonconformism scale of the Creative Behaviour Questionnaire KANH.

The analysis showed a significant difference in creative attitudes between former progressive school pupils and traditional school pupils. It turned out that the former ASP Żak pupils are more creative compared with former public elementary school pupils: $t=2.28$; $p<0.05$. Levene's test showed that the variances are homogeneous. The average result obtained by former ASP Żak pupils is $M=40.47$ ($SD=8.23$), while that obtained by former traditional primary school pupils is $M=35.08$ ($SD=9.84$). A detailed analysis of the Creative Behaviour Questionnaire KANH sub-scales showed that there are significant differences in the obtained N scale mean scores relating to nonconformist attitude: $t=2.53$, $p<0.05$. Levene's test showed that the variances are homogeneous. The average result obtained by former ASP Żak pupils is $M=21.11$ ($SD=4.31$), while that obtained by the former traditional primary school pupils is $M=17.93$ ($SD=5.27$). The average score on the H scale relating to heuristic behaviour also differs significantly between the two groups: $t=1.76$ $p<0.05$ (one-sided significance). Levene's test showed that the

variances are homogeneous. The average result obtained by former ASP Żak pupils is $M=19.36$ ($SD=4.45$), while that obtained by the former traditional primary school pupils is $M=17.15$ ($SD=5.16$).

Even as part of the Progressive Era studies, Garder's (1966) research is evidence of the superiority of progressive schools in the context of developing creativity. In contrast, Horwitz (1979) showed the superiority of progressive schools in the context of nonconformism, comparing studies involving classroom observations, teacher assessments of pupils' behaviour, the application of tests, and experimental tasks. The results of the recently standardized Creative Behaviour Questionnaire KANH measuring the level of creative behaviour, whose components are nonconformism and heuristic behaviour, also confirm this relationship.

Discussion

It turned out that elements of the educational process in ASP Żak, such as: non-transmissional educational methodology, emphasis on the activation of thinking, placing the pupil in a conflict situation without a prior talk, getting to know reality using multiple ways of cognition, the ability to solve problems independently in many ways, confidence in the pupils' cognitive competence (Klus-Stańska, 1995) had a significant influence on the development of creativity, a nonconformist attitude and heuristic behaviour. This effect is also related to the stage of school education in which the respondents experienced the various educational models. Early school age, in which the first serious and responsible tasks in new, specific, away-from-home conditions are assigned to a child, is a critical period in the development of awareness of action, subjectivity and autonomy (Harwas-Napierała and Trempała 2001). Thus, the impact of education based on these assumptions may permanently change pupils' intellectual and personality structures (Bruner, 2010).

The analysis showed a significant difference in the level of self-efficacy between former progressive school pupils and former traditional school pupils. It turned out that former ASP *Žak* pupils have a higher level of self-efficacy compared with public elementary school former pupils: $t=1.68$; $p<0.05$ (one-sided significance). Levene's test indicated a homogeneity of variance. The average result obtained by former ASP *Žak* pupils is $M=33.29$ ($SD=4.63$), while that obtained by former traditional primary school pupils is $M=31.46$ ($SD=3.87$). This result is also an outcome of the negative correlation between the generalized sense of self-efficacy and the level of social competence which, as has been shown previously, is slightly higher in former traditional school pupils. This means that the Generalized Self Efficacy Questionnaire currently used confirms the results of the non-standardised tests relating to the sense of internal control as a sense of causation, which have been used to examine former pupils of both models of schools within Progressive Era studies (Horwitz, 1979)

It turns out that the subjective treatment in ASP *Žak* of a pupil as an individual, capable of criticism, reflection, expressing his own views, as well as raising interesting and topical issues (Klus-Stańska, 2000) significantly affects the development of self-efficacy among former pupils.

Conclusion

Who we are and who we are becoming in the cycle of life is conditioned by genetic and environmental factors. The school environment is one such factor. The school has a special place in human development. First of all, it is an inevitable institution in the path of life, which one attends mandatorily five days a week for at least 12 years. Here, for the first time, a child comes into contact with a non-family social system, with other rules of conduct, norms, and values determined by the participants of the educational process.

Compared with the family environment, the school environment is a separate system, has certain formal rules of the organisation and different objectives and roles played by individual members of the school community. From this perspective, the school as an integral part of human life becomes a separate microcosm, a separate system, with specific rules of functioning in it. It is thus one of the important determinants of the quality of human life not only in terms of gaining knowledge or skills (as the primary goal of the school), but also, and perhaps above all, in terms of personality formation (as a secondary, often hidden, ignored and informal effect of learning at school).

Narrowing the collective consciousness of the purpose of school education to the cognitive development of a pupil, which is often the result of international studies such as, among others, PISA, treating this as a measure of school quality is a very disturbing phenomenon (Meyer, Zahendi et al., 2014). For the essence of school is not only the cognitive development of pupils, but also and especially preparing them to skilfully cope in adulthood, and this objective is not easily comparable quantitatively.

The world of the school where a pupil lands may differ, so the consequences of the learning processes can be very different. As D. Klus-Stańska argues, "educational events cause the pupils belonging to different school cultures to find themselves forming their personality and identity under different conditions" (Klus-Stańska, 2010, 111). She believes that pupils from a variety of "school worlds" will understand their own "I" in relation to themselves, other people and the surrounding reality in different ways. As Z. Melosik puts it, a pupil in school is "pressed into the ready-made identity matrix which is formed from the top down according to set, universal and irrefutable patterns" (Melosik, 1995, p. 126). A pupil who, in the process of developing knowledge, has the right to impart meanings, make personal choices and produce his

own paths of reasoning, problem solving and the means of arriving at knowledge, becomes someone different than the pupil who has been steered by instructions and the rigid imposition of meanings, values and norms for many years. The transformation model of school, characterized by frontal teaching, creates social situations that differ from the progressive model, in which pupils construct and negotiate meanings given to reality through cognitive partnership and personal knowledge.

The surveyed groups were differentiated by the kind of primary school they attended. After completion of ASP *Žak*, its former pupils continued their education in a traditional secondary school. This means that the former pupils surveyed, now adults who had attended higher education, were subjected to a different learning process for a period of six years about twenty years ago, and then continued their education in traditional schools. The different impacts experienced by the former pupils at their early school age significantly influenced the further development of specific areas of their functioning. These differences are revealed not only immediately after the completion of the stage of progressive schooling, as Horwitz proved (1979), but even in adulthood, after eleven years of traditional schooling, as this study presents. This means that the learning activities inspired by the assumptions of constructivism and experienced at the primary school level can have a significant influence on developing creativity, heuristic behaviour, nonconformism and self-efficacy in adult life. The kind of influence pupils are subjected to in the process of teaching in primary school significantly effects a lasting change in their thinking structures in certain areas and, therefore, implies a difference in their future functioning.

The study also confirms that early school age is a critical period for the development of particular competences in children. When the child starts learning at school, he begins

to develop a heightened awareness. At this time, the child is faced with the first serious and responsible tasks in a new, hitherto unknown to him, out-of-home environment. Suitable school conditions for doing these tasks make it possible for the child to develop skills and competencies. In this way, the child is preparing for the future independent struggle with the requirements of contemporary reality. As it turns out, the way in which the school is constructed in terms of the learning environment significantly affects functioning in adulthood.

The present study of former pupils, now adults taking their first steps in the labour market, who have experienced different kinds of education, can reveal the assumptions of a school that are significant for the development of specific aspects of individual functioning. The study is a proposal for a form of evaluation of the school from the perspective of its primary function, which is to prepare people for life in society on the one hand, and a proposal on how to explore the prime mover of school, and thus the extent to which the school can determine the functioning of its former pupils, on the other.

Currently, in the empirical world, experimental schools such as Summerhill, Montessori schools, or home schooling are still functioning, though perhaps not on such a large scale as in the already mentioned Progressive Era studies and not in one country, but scattered in many countries. Unfortunately, however, there are few comparative studies of these educational solutions (Kasprzak, 2013).

It is worth reflecting on what the quality of a school really is, and on this basis determine research tools. Then, look for possible areas for comparative studies in the empirical world. This includes, among others: alternative schools, specific "islands of educational resistance" (Śliwowski, 1993). The next step is to study the educational process functioning there and to compare it with the educational process of the traditional school. The final stage is to identify the elements that truly

contribute to the development of the child in the modern world from the perspective of the previously assumed purpose/essence of the functioning of the school.

References

- Baker, G. (1941). *New method vs. old in American education: An analysis and summary of recent comparative studies*. New York: Columbia University.
- Bruner, J. S. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: TA i WPN Universitas.
- Dumont, H., Istance, D. and Benavides, F. (Eds.). (2013). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: WoltersKluwer Polska.
- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli. In H. Kwiatkowska, S. Lewowicki, S. Dylak (Eds.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: WSP ZNP.
- Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K. and Laguna, M. (2008). *Samocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Garder, D. (1966). *Experiment and tradition in primary school*. London: Methuen.
- Harwas-Napierała, B. and Trempała, J. (Eds.). (2001). *Psychologia rozwoju człowieka* (Vol. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Horwitz, R.A. (1979). Psychological effects of the "Open Classroom". *Review of Educational Research*, 49(1), 71–85.
- Janowski, A. (2002) *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki*. Warszawa: Fraszka.
- Juczyński, Z. (2007). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kasprzak, P. (2013). *Manipulowanie krzywą Gaussa – cele oświaty – rekonstrukcja*. Retrieved from <http://www.paktdlaskzoly.pl/krzywa-gaussa>
- Klus-Stańska, D. (1995). Autorska Szkoła Podstawowa w Olsztynie, jako próba przełamania transmisyjnego paradygmatu w nauczaniu. In S. Kawula, J. Rusiecki (Eds.), *O nowy model wychowania, część druga*. Olsztyn: Studium Kształcenia Ustawicznego GLOB.
- Klus-Stańska, D. (1999). *W nauczaniu początkowym inaczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2013). Szkoła jakiej jeszcze nie znamy: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej. In H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (Eds.), *Edukacyjne badania w działaniu* (pp. 306–336). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ledzińska, M. and Czerniawska, E. (2012). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matczak, A. (2007). *KKS – Kwestionariusz kompetencji społecznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Melosik, Z. (1995). Pedagogika poststrukturalna: jak działać w świecie bez wielkich liter? In B. Śliwerski (Ed.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Łódź-Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Meyer H. and Zahendi K., An Open Letter: To Andreas Schleicher, OECD, Paris. Retrieved from <http://www.globalpolicyjournal.com/blog/05/05/2014/open-letter-andreas-schleicher-oecd-paris>.
- Minuchin, B., Biber, P., Shapiro, E. and Zimiles, H. (1969). *The psychological impact of school experience. A comparative study of nine-year-old in contrasting schools*. New York: Basic books.
- Nęcka, Z. (2008). *Psychologia Poznawcza*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Popek, S. (2010). *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

How to improve the quality of teaching in higher education?

The application of the feedback conversation for the effectiveness of interpersonal communication

ORIT LEHRER-KNAFO*

Education Faculty, Beit Berl Academic College, Israel

This paper presents a process of instruction to improve the teaching quality of lecturers in higher education through the development of communication skills. One of the main instruments in the process of the personal instruction of lecturers is the filming of lessons. The lesson is observed both by the lecturer and the observer. Then a conversation that includes feedback and reflection constitutes the tool for changing behaviors and improving the quality of the interpersonal communication. The instrument is aimed at the empowerment and personal growth of the lecturer and is not focused on assessment. The observation tool using lesson filming and personal conversation can contribute to reducing fears of feedback and to improving the lecturer's reflective ability and interpersonal communication.

KEYWORDS: feedback, feedback conversation, higher education, interpersonal communication, reflective.

Introduction

In higher education, the lecturer is found in constant interpersonal interaction with students. The topic of the quality of teaching and especially the way in which lecturers convey the content of the lesson is of interest to both students and lecturers. Faculty development programs in institutions of higher education began to develop in the 1970s and since then have steadily gained momentum. These programs focus on teaching and include the provision of

teaching skills to lecturers. However, in most institutions, teaching is still in second place after research (Henard, 2009). Excellence in research is considered the leading criterion, if not the main one, for the remuneration and advancement of lecturers. In recent years in Israel, the goals of the higher education system have been broadening, and the place of teaching is steadily becoming more prominent. The tension between research and teaching is found in the discourse of the Council of Higher Education and in the institutional discourse in Israel (Council for Higher Education, website, 2015; 2019).

Therefore, to give teaching its appropriate place, it is important to research the

*E-mail: cadoe@zahav.net.il

field and define what quality teaching is and the measures for its assessment (Landsberger, 2007).

Research studies show that in institutions of higher education, lecturers are more aware of the lack of pedagogical training. They want to be better and have students look at them with satisfaction when they leave the lecture hall. Therefore, when institutions begin to address teaching, many lecturers are interested in improving and in being improved (Bakutes, 1998; Dotolo, 1999).

Higher education

Institutions of higher education are expected to produce new knowledge. To do this, they must recruit and retain the best researchers in every field. However, in parallel they must convey the knowledge onwards through quality teaching to train the future generations of researchers in academia and the academically educated workers who hold senior roles in society and the economy. Therefore, the system of higher education has two main roles: research and teaching. The tension between research and teaching is found in the discourse of the Council of Higher Education and in institutional discourse. Higher education institutions are required to ensure good education and good learning and to aspire to constant improvement (Gromkowska-Melosik, 2015; Henard, 2009; Henard and Roseveare, 2012).

Higher education, responsible for creating new information in modern society, has gone through a series of changes deriving from domestic and global cultural, social, and economic processes that are related primarily to access to education, students' profiles, dynamism in employment and inclusion, as well as technological progress, such as the personal computer (PC), the worldwide web, the transition to distance learning, and the drastic rise in the number of academic

students (Cybal-Michalska, 2018, Kfir, Miro-Yaffe, and Nuriel, 2012).

The center of gravity in academic teaching has shifted from the traditional approach that sees learning as a process of passive knowledge reception from a figure of authority to a learning-centered approach that sees learning as an active process in which learners go through a process of change (Davidovitch, 2013; Gehart, 2011).

On the institutional level, universities and colleges invest considerable resources in the promotion of quality teaching by providing different instruments to the faculty of lecturers. In many countries (USA, UK, Australia, Canada, Germany, Netherlands, and others), including Israel, there are centers for the promotion of teaching quality on the institutional level or on the state level. In addition, there is a global umbrella organization that operates to develop teaching in the academic system, ICED, the International Consortium for Educational Development, of which Israel is a member (Kfir, Miro-Yaffe and Nuriel 2012).

The Council for Higher Education is a state institution working on higher education issues in Israel. It outlines higher education policy. The Council for Higher Education attributes great importance to the advancement and improvement of the quality of instruction in higher education institutions. This topic is even included in the objectives determined in the multi-year program for the years 2017-2022. Criteria were defined for faculty training, which include: accompanying and mentoring new faculty members for the first three years of their work in teaching, the active instruction of faculty members, activities for lecturers who are weak in teaching (personal meetings, accompaniment, mentoring, workshops, etc.), and at least once a year holding a departmental seminar on issues of the quality and improvement of teaching (Higher Education Council website, 2015; 2019).

Quality of teaching

Attempts have been made in higher education to define quality teaching using quantitative and qualitative approaches and different outlooks, both those of students and those of lecturers, yet there is no universal definition (Devlin and Samarawickrema, 2010). Research defines the quality of teaching as learning-focused teaching. Students are at the center of the learning process, and their needs are taken into consideration (Hativa, 2014; Henard, 2009). Effective interpersonal communication between a lecturer and students is an essential condition for effective teaching (Jankowiak, 2015; Graham, 1997; Gruber, Reppel, and Voss, 2010,). Many of the obstacles to effectively holding the attention of lecture participants lie in the lecturer and in the way the message is conveyed. These include noise in the form of a long and awkward message, ambiguity and internal contradictions, deficient logical sequence, monotonous and unimaginative presentation of the message, and ignoring the characteristics of the target audience (Hativa, 2014). Obstacles to holding attention also lie in the disruptions deriving from the students. However, a good lecturer who takes the initiative to communicate better during the lesson can help in the process of holding attention by organizing lessons according to students' needs, ensuring that the messages are clear, and displaying an interest in the target audience, the students (Zamir, 2006).

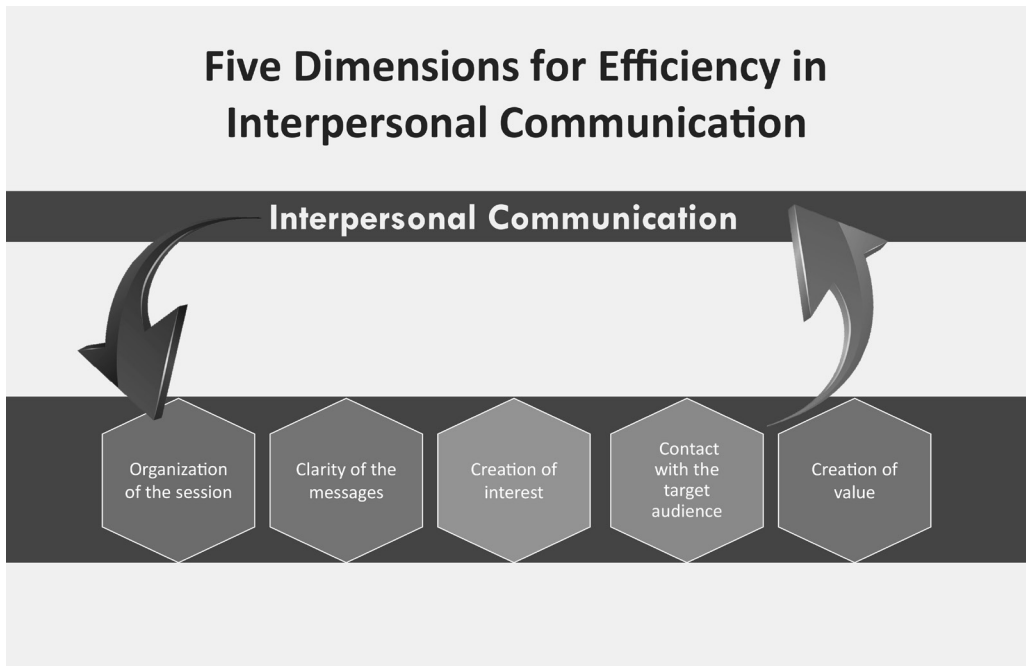
Five dimensions relating to interpersonal communication were defined as important by both students and lecturers (Garrett, 2009; Hativa, 2005; Reis, 2011).

1. Organization of the lesson. Students know what has been learned until now, what is being learned now, and what will be learned in the next stage. In addition, the time spent on the lesson is utilized

well for learning. The organization of the lesson by the lecturer helps the students remember and understand the material and gives them confidence.

2. Clarity of the messages. The lecturer presents clear and understandable explanations that enable students to understand what is learned and to perform the tasks and assignments required in the lesson and between the lessons.
3. Creation of interest. The lesson is interesting and strengthens attention and concentration. The lecturer succeeds in preserving students' concentration and their involvement in the learning during the lesson through a variety of techniques and behaviors such as diversifying the teaching methods, changing the tone of speech, moving around in the room, and giving examples.
4. Contact with the target audience, the students. The lecturer responds to what is happening in the "here and now" to create a positive and pleasant atmosphere. The lecturer is attentive to the verbal and nonverbal (body language) messages of the students and holds positive and beneficial interactions with students, such as encouraging them to ask questions and responding adequately to their questions.
5. Creation of value. The students understand the value of the course and its contribution to their knowledge and are aware of their ability to implement the learned knowledge outside of the class.

Figure 1. Five dimensions for efficiency in interpersonal communications in higher education.



Source: Garrett, 2009; Hativa 2005; Reis, 2011.

Interpersonal communication is a skill required from lecturers to convey the desired meaning. In the information world of today, the attention and patience of the audience have changed dramatically. There is far more “noise”, and the lecturer needs to know how to capture the audience’s attention and retain it over time (Zamir, 2006, 2014).

The main instrument today for the evaluation of the effectiveness of the transfer of content is feedback. Feedback primarily addresses the satisfaction of the target audience and does not provide information for the sender that will help him improve the skill (Hativa, 2014). Studies conducted on teaching surveys in the world support their validity and reliability as a tool for measuring students’ satisfaction with the teaching. The findings of global research show that the information provided about teaching in

such surveys is not sufficient (Hativa, 2014; HEFCE, 2011).

The personal instruction process addresses the enhancement of teaching in higher education by developing an instrument to improve the quality of the lecturer’s interpersonal communication with students. The results of this research study can be implemented in different organizations. In higher education, the lecturer is found in constant interpersonal interaction with students. The topic of teaching quality and especially the way in which lesson content is conveyed by lecturers is of interest to both students and lecturers. Lecturers in college maintain that today they are competing for the student’s attention with the laptop, the mobile phone, the Internet, and Facebook. Both lecturers and students agree that if the lesson is not relevant and interesting, then “technology wins”.

Feedback and reflection to improve teaching

The use of filming lessons as an observation tool to improve teaching quality has greatly developed in recent years, following the dedicated efforts in understanding teaching, the knowledge of lecturers, the dynamics of lessons, in different content areas, and so on (Borko, Koellner, Jacobs, and Seago, 2011). Research from recent years indicates the possibilities of the beneficial use of tapes of lessons as a professional learning opportunity for lecturers, but that this also has limitations and even risks. The introduction of a camera into the lesson can influence the processes that occur in it and sometimes even disrupt the learning process. However, the tapes of the lessons can be a means of learning and improving the teaching. The tapes of the lessons, like feedback on teaching quality, do not directly promote teaching but may promote reflection on the teaching. Filming can provide a more reliable source than memory for the lecturer's reflection. In addition, filming enables information on the teaching to be obtained from other professionals, supportive feedback intended to increase a desired behavior, and corrective feedback intended to change behavior that is not effective through alternatives to achieve the desired behavior (Tlanker, 2013).

Feedback is a response to an action that has the goal of providing awareness, understanding, and information on the performed action. The goal is for the feedback to help reduce the gap between the existing situation and the desired situation (Arharad, 2010). Reflection is not only observation, but also the creation of a delayed space between the experience and its explanation. In this space,

reflection means observing the action while doing the action. This is a dual action, which preserves the dual movement of directing attention inwards and outwards and distance from the experience while examining it up close. It is the act that exists between knowledge and not-knowledge. Reflection is also acting to create relations, context, and meanings. In this lies its importance to the processes of learning and change (Kedem, Bochblater, and Freund, 2012).

By using films for the lesson observation instrument and feedback conversation, it is possible to preserve behaviors that promote interpersonal communication and to change a lecturer's behaviors that make interpersonal communication difficult (Glickman, 2002, pp. 24-25). Using the tool, it is possible to provide the information required by the organization on the lecturer's professional development (Moffett and Zhou, 2009, pp. 9-13; Sergiovanni and Starratt, 1998). Despite the concerns, many lecturers expect that their work will be assessed, observed, documented, and commented upon (Cortland, 2010).

Sullivan and Glanz (2013) found that the improvement of school teaching depends on teaching observations and the feedback conversation about the observed lesson. The study of Taylor and Taylor (2012) found that teachers changed their teaching from the feedback discussions that took place after an observation. Therefore, it is advisable to examine the impact of feedback after observation among higher education lecturers.

Feedback conversation

Guidelines for an effective feedback conversation include the following elements. Following these guidelines can protect lecturers and the person providing

the feedback from doing it incorrectly and ineffectively (Gotterman, 2007, 2010).

- Trust. Transparency in the process, discretion, separation between the assessment process and the growth and cultivation of skills for effective communication in teaching.
- Consistency. Use of the tool of observation and conversation at set periods of time, memorandum of understanding the importance of process.
- Empathy. Understanding the objective difficulties of the lecturers and the complexity of managing the lesson, aspiration to create positive and growing experiences.
- Knowledge of interpersonal communication. The observer must recognize approaches of good interpersonal communication.
- Growing language. Use of empowering words (success, planning, achievements). Expressions that focus the conversation on the speaker and not on the lecturer will be removed from use (“I enjoyed”, “I liked”, etc.), as well as statements such as “If I were in your place”, “If you had done ...”, and “it was possible to do...”

Personal instruction process

The instruction programs for lecturers are intended to improve their knowledge and abilities. Research shows that it is necessary to develop an adult’s skills using a set of different methods and tools (Zakarevičius and Župerkienė, 2008). A number of models for adult skills development have been created. One of these is the training cycle proposed by Kolb (1992) encompassing four stages: actions, thinking, understanding, and checking.

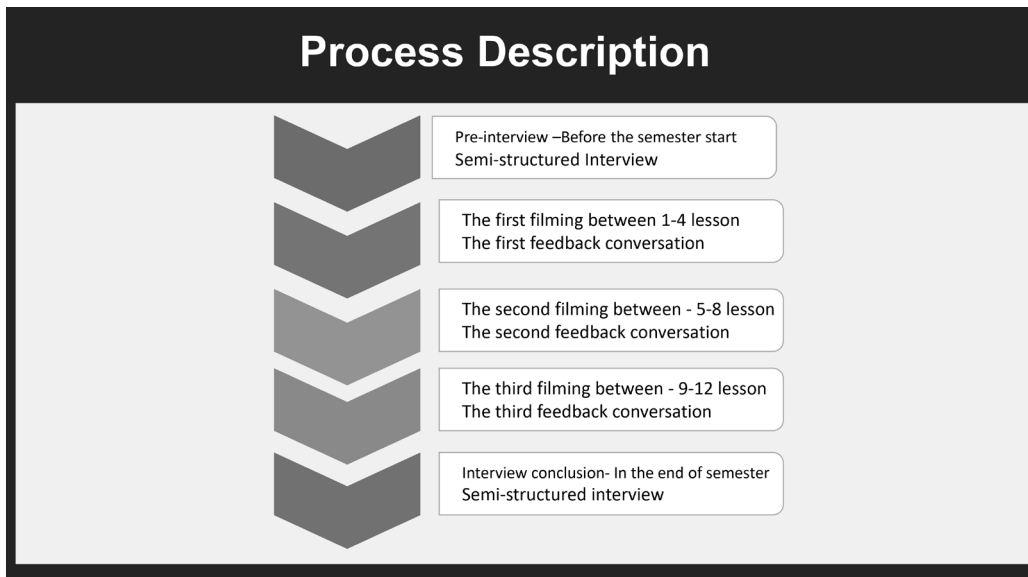
Lecturers are adults, and therefore the principles of adult learning (Oreg and Sverdlik, 2011) are recommended in the

instruction process. Lecturers’ partnership and involvement in the instruction process will be expressed in the definition of the goals and the ways of achieving them. The creation of a safe space with the re-definition of success through open conversation will reduce the objections derived from the fear of exposure. Lecturers must choose to be in the instruction process voluntarily. An open conversation on the goals of the process can help.

The patterns of behavior and ways of thinking derived from the lecturer’s experience sometimes obstruct learning. During instruction, identifying these patterns and implementing practices to overcome them are recommended. The relevance of the information and the learned abilities are most essential to the lecturers. It is important to connect them to the content world of the lecturers and ensure that they relate to the work world. Adult learners are resistant when the “what” and the “how” of the learning process are dictated to them. Therefore, an open conversation with lecturers is needed to clarify their needs and to determine together the goals and process of the instruction. Adult learners evaluate their progress, and therefore clear feedback will help them implement the learned skills.

Personal instruction can incorporate the principles of adult learning and reduce objections. Personal instruction is a series of personal meetings with the lecturer that addresses personal and professional development. Personal instruction is intended to provide a response to the lecturer’s unique needs and to accompany and support him in the process of improving communication skills (Oreg and Sverdlik, 2011).

Figure 2. Personal instruction process.



Source: own elaboration based on a literature review (Glickman, Calhoun, and Roberts, 1993; Gotterman, 2007)

Extensive investigation has not identified any existing process tool and therefore the development of such a process is innovative. The feedback process is a practical tool through which lecturers can improve their interpersonal communication with students. The process enables the lecturer to diagnose himself throughout the process and receive professional feedback and to try again, using the tools he acquired. Feedback provided throughout the process, and not only once, allows the lecturer to examine his improvements and thereby promote the transmission of messages and content in the lessons so that they will be more organized, clear, interesting and relevant to the students. The lecturer's involvement throughout the personal process, using a reflective assessment tool, which is a central and significant tool for development, will enable the improvement and promotion of teaching skills. The lecturer will be able to see results in the short term.

It is possible to address the personal guidance program as training accepted in modern

didactics for adults. The training is intended to develop and improve performance. The trainer listens, observes, asks questions, performs observations, reflects, and makes suggestions that help the person undergoing the training to grow and develop. The feedback given in the process is performed through active discussion (Gold, 2012; Harwell-Kee, 2019). Kolb's cycle of training is an example of the training process intended to improve the interpersonal communication of a lecturer in higher education and thus to improve his quality of teaching (Kolb, 1992).

The stages in the process

The stages in the process are the researcher's own elaboration based on a literature review (Glickman, Calhoun and Roberts, 1993; Gotterman, 2007; Ho and Kane, 2013; Sullivan and Glanz, 2013).

The process includes notes made by the observer. The first note is called: "feedback conversation after the film". After viewing

the filmed lesson, the observer writes about each of the five dimensions (in the different categories of each dimension) and reviews the behaviors that should be maintained and those requiring improvement and change. This note is the basis for the feedback conversation. The second note is called: "Table of links". It is a summary of the feedback conversation that includes the lecturer's reference

to each of the five dimensions of interpersonal communication as expressed in the filmed lesson and the emotions and thoughts conveyed during the feedback session. At the end of the conversation, the lecturer sets goals for the next lesson to be filmed. The goals include defining the dimensions for improvement and what actions to take to achieve this. The lecturer receives the notes.

Table 1

Personal instruction process description

Stage	Descriptions
1 Pre-observation meeting	The process is presented to the lecturer The lecturer's familiarity with the dimensions of interpersonal communication constituting the aspects of the teaching performance that will be analyzed Coordination of expectations for the process between the lecturer and the observer The lecturer determines the lessons to be filmed and the dates for the ones at the beginning of the semester, the middle of the semester, and the end of the semester
2 Observation of the lesson and data collection	The lecturer films the lesson The lecturer watches the filmed lesson The observer watches the filmed lesson and writes note no. 1 "feedback conversation after the film"
3 Analysis of the lesson and setting objectives for the feedback	The observer analyzes the filmed session in accordance with the five dimensions of interpersonal communication in teaching and writes note no. 1 "feedback conversation after the film"
4 Feedback conversation about the observation	The lecturer and the observer meet for a feedback conversation after they both have viewed the filmed lesson The lecturer shares his experience of watching, what he thinks of his teaching in accordance with the five dimensions The observer presents the data from the lesson prepared in note no. 1 There is a discussion about the data collected The lecturer and the observer analyze the data in reference to emotions, insights, and actions. Together they set ways to handle behaviors that the lecturer wants to change The lecturer chooses a target for improvement or change for the next lesson to be filmed The observer writes note no. 2 "Table of links"
	Stage 2-4 repeat themselves in the second and third filming
5 Conclusion conversation	The lecturer shares his experience of the process and summarizes what is being learned in the process The observer summarizes the process

Source: own elaboration based on a literature review (Glickman, Calhoun, and Roberts, 1993; Gotterman, 2007; Ho and Kane, 2013; Sullivan and Glanz, 2013).

Challenges for the lecturer and for the observer during the process

The purpose of the process is to improve the lecturer's teaching and not to assess the lecturer. Nevertheless, the lecturer and observer face challenges arising from the process itself. The lecturer is very exposed in the process. It requires him to have high self-awareness and the ability to reflect on the one hand and to receive feedback on the other hand. The lecturer is required to do something new in a new way, and this is a challenge. Sometimes there is a gap between the understanding and the ability to perform. It can be frustrating, and it is important that the lecturer has the ability to talk about this.

The observer is required to create a supportive atmosphere for a process that requires great exposure and to preserve the lecturer's privacy throughout the process. It is important that the observer finds positive aspects in the observed dimensions and presents the dimensions that require improvement in a way that is accessible to the lecturer so that he can accept the feedback. The observer must be attentive to his own verbal and non-verbal communication and that of the lecturer during the feedback conversations and avoid judgment.

Conclusions

Quality teaching is required today in higher education, and therefore it is necessary for the academic faculty to have pedagogical training and instruction to improve the teaching. The aspect of interpersonal communication is essential to effective teaching, and thus the proposed process addresses the improvement of a lecturer's interpersonal communication during lessons in the five dimensions defined as most important both by lecturers and students: the organization of the lesson, clarity of the messages, contact with the target audience, the creation of

interest, and the creation of value. Feedback is a significant component that occurs in the process of training and instruction. Feedback is a complex social interaction influenced by the person providing feedback, the person receiving feedback, and the context. Therefore, it is possible that feedback could be given in an erroneous and ineffective manner. Hence, the observer must be attentive to his own verbal and nonverbal communication as well as that of the lecturer during the feedback conversation and must cope with the challenges posed by the instruction process.

The use of the feedback conversation in higher education provides an effective learning experience for the lecturer and its purpose is to enable change by acquiring knowledge, skills and insights. It is also important that the feedback conversation address the issue of the effectiveness of interpersonal communication between the lecturer and the students because this is an essential condition for quality teaching.

Filming lessons should be a powerful tool for the provision of feedback and reflection by the lecturers. The feedback provided by filming the lessons will enable the normalization of the phenomena occurring during the lesson, ventilation, a focus on successes, the joint investigation of difficulties, with all its complexity, and weighing a variety of alternatives with their advantages and disadvantages.

Filming will enable lecturers to examine their practice in a more effective manner. Alongside the advantages of filming, there are some challenges for both the observer and the lecturer. Therefore, the challenge is to create a space for conversation and learning in order to improve interpersonal interaction during the lessons, cultivate feedback norms, and promote reflection among the lecturers.

The focus on only five dimensions of interpersonal communication throughout the entire process can enable the observer and lecturer to focus on what needs to be

improved and implemented during the lesson. A personal instruction process that relates to the authentic lessons of the lecturers, discusses fixed dimensions, and focuses on improving skills reduces resistance to change among lecturers and enables immediate change.

The proposed process allows the lecturer to obtain feedback to improve interpersonal communication skills through professional instruction, which integrates advanced filming technology. A designated study will be held on the construction of an instrument for the improvement of the teaching quality in higher education in Israel. The Council for Higher Education in Israel should raise the rank of teaching itself, and communication is an unquestionable foundation of teaching.

Acknowledgments

I would like to thank Dr. hab. Barbara Jankowiak, Educational Studies, and Anna Gulczyńska, Ph.D., Educational Studies, Adam Mickiewicz University, for their support and feedback on this process for the improvement of the quality of teaching for lecturers in higher education.

References

- Arharad, R. (2010). *m-sh-vv v-h-'-r-chh* [Feedback and assessment]. Website of the Psychological Counseling Service, Israel. Retrieved from <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITs/Shefi>
- Bakutes, A. P. (1998). An examination of faculty development centers. *Contemporary Education*, 69(3), 168–171.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J. and Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM*, 43(1), 175–187.
- Cortland, H. (2010). 'v-nm v-m-n-hl v-v-r-g-vn h-ch-n-vch [Principals evaluate teachers – Between perception and performance]. In M. Katz (Ed.), *Studies in the administration and organization of education*, pp. 271–323. Haifa University: Avney Rosh Institute.
- Council for Higher Education (n.d.). Retrieved October 28, 2015, from <https://che.org.il>
- Council for Higher Education (n.d.). Retrieved June 15, 2019, from <https://che.org.il>
- Gromkowska-Melosik, A. (2015). Globalne rankingi uniwersytetów i akademicka gra o status [Global University Rankings and the Academic Status Game]. *Educational Studies*, 37(2), 7–21. DOI: 10.14746 / se. 2015.37.1
- Cybal-Michalska, A. (2018). Globalization and Alternative Thinking: On the Need to Direct the Society Towards Responsible Co-Participation and Cooperation. Retrieved from <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/23762>
- Davidovitch, N. (2013). Learning-centered teaching and backward course design from transferring knowledge to teaching skills. *Journal of International Education Research (JIER)*, 9(4), 329–338.
- Devlin, M. and Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111–124.
- Dotolo, L. G. (1999). Faculty development: working together to improve teaching and learning. *New Directions for Higher Education*, 106, 51–57.
- Garrett, P. E. (2009). Student motivation: Problem solved? *Tomorrow's Professor Blog*, 913. Retrieved from <https://tomprof.stanford.edu/posting/913>
- Gehart, D. (2011). The core competencies and MFT education: Practical aspects of transitioning to a learning-centered, outcome-based pedagogy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(3), 344–354.
- Glickman, C. D., Calhoun, E. and Roberts, J. (1993). Clinical supervision within the school as the center of inquiry. In R.H. Andersons and K. J. Snyder (Eds.), *Clinical supervision, coaching for higher performance*. Lancaster, PA: Technomic.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gold, J. (2012). A natural alliance: Positive psychology, hope theory and executive coaching. (*Ph.D. dissertation*). Pepperdine University, Los Angeles, CA.
- Gotterman, Y. (2007). *sh-ch-vs m-sh-vv v-'-k-v-vs s-tz-f-vs h-v-rh - ch-l l-sh-f-vr s-h-l-ch h-v-rh v-l-m-dh v-vs h-s-fr* [Feedback conversations following observations of teaching – A tool for the improvement of teaching and learning processes in the school]. *Education and Its Environment*, 29, 13–27.
- Gotterman, Y. (2010). *v-d-rch l-m-n-h-g-vs ch-n-v-chs h-tz-d h-v, h-ch-n-vch v-s-v-vv* [On the way to edu-

- cational leadership, the next step: teaching observations and pedagogical discourse as a focus of the educational process and pedagogical growth in the school]. *Education and Its Environment*, 32, 149–167.
- Graham, P. (1997). Tensions in the mentor teacher-student teacher relationship: Creating productive sites for learning within a high school English teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 513–527.
- Gruber, T., Reppel, A. and Voss, R. (2010). Understanding the characteristics of effective professors: The student's perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(2), 175–190.
- Harwell-Kee, K. (2019). Coaching. *The Learning Professional*, 40(4), 66–67.
- Hativa, N. (2005). *k-d-vm -ch-vs h-h-v-rh h-l-chh l-m-'shh* [Promotion of the quality of teaching, theory and practice] (discourse). *On the Heights*, 4, 32–38.
- Hativa, N. (2014). *Student ratings of instruction: A practical approach to designing, operating and reporting*. Oron Publications.
- Henard, F. (2009). *Review of quality teaching in higher education*. OECD, p. 82. Retrieved from [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/IMHE/GB/RD\(2009\)1&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/IMHE/GB/RD(2009)1&docLanguage=En)
- Henard, F., & Roseveare, D. (2012). Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices. *An IMHE Guide for Higher Education Institutions*, 7-11.
- Ho, A. D. and Kane, T. J. (2013). The Reliability of Classroom Observations by School Personnel. Research Paper, MET Project, Bill & Melinda Gates Foundation.
- Kedem, E., Bochblater, M., Freund, T. (2011). *m-vt ch-f-vl chl s-f-k-dh shl h-r-f-k-l-tzh v-s-h-lch h-h-'r-chh- h-'r-chh ch-s-h-lch r-f-l-k-t-v v-r-f-l-k-tzh 'l s-h-lch h-h-'r-chh* [A double look: The entire role of reflection in the evaluation process – evaluation as a reflective process and reflection on the evaluation process]. *Organizational Analysis: Journal for Organizational Counseling*, 18.
- Jankowiak, B. (2015). Kompetencje Socjoterapeuty – Wybrane Zagadnienia [Sociotherapist competences – selected issues]. *Educational Studies*, 37, 289–311. DOI: 10.14746 / se. 2015.37.17 Retrieved from https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14448/1/SE_37_2015_Jankowiak.pdf
- Kolb, J. A. (1992). Leadership of creative teams. *Journal of Creative Behavior*, 26, 1–9.
- Kfir, D., Miro-Yaffe, A. and Nuriel, H (2012). *h-dv\`ch h-sh-n-s shl h-ch-dh l-h-'r-chs -ch-vs m-v-s-ds -s-sh\`v* [The annual report of the unit for the evaluation of institutional quality], 2012. The Beit Berl Academic College.
- Landsberger, J. (2007). Learning by design: A look at the relationship between research and practice in the UK. *TechTrends*, 51(1), 8.
- Moffett, D. W. and Zhou, Y. (2009). Cooperating teacher evaluation of candidates in clinical practice and field experiences. Paper presented at the Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association, October 23.
- Oreg, S. and Sverdluk, N. (2011). Ambivalence toward imposed change: The conflict between dispositional resistance to change and the orientation toward the change agent. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 337–349.
- Reis, R. (2011). Effective teaching behaviors [Web log post]. Retrieved from <https://tomprof.stanford.edu/posting/1292>
- Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition*. (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sullivan, S. and Glanz, J. (2013). *Supervision that Improves Teaching: Strategies and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Taylor, E. S. and Tyler, J. H. (2012). Can Teacher Evaluation Improve Teaching? *Education Next*, 12(4), 78–84.
- Tlanker, S. (Ed.). (2013). *ch m-v-rm l-v-m-dm m-tz-l-v-m sh-'v-rm: d-vch f-'l-vs* [How teachers learn from copies of lessons: Activity report]. Jerusalem: The Initiative for Applied Research in Education, The Israeli National Academy of the Sciences.
- Zakarevičius, P. and Župerkienė, E. (2008). Improving the development of managers' personal and professional skills. *Engineering Economics*, 60(5).
- Zamir, S. (2006). h-k-sh-vh - vn h-f-nh shl h-l-m-dh [Listening – The cornerstone of learning]. *On the Heights*, 5, May, 13–16.
- Zamir, S. (2014). *s-k-sh-v-rs v-ch-n-vch- ch-sh-rm v-h-k-sh-rm* [Communication and education – Abilities and contexts]. Jerusalem: Henrietta Szold Institute.

O potrzebie wychowania humanistycznego. Wybrane kategorie i ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego

MAGDALENA JOACHIMOWSKA*

Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Humanitas hominis humani

Celem artykułu jest wskazanie i krótkie zaprezentowanie wyłonionych w trakcie analiz badawczych kategorii, które okazały się istotne z punktu widzenia wychowania, ukierunkowanego na projektowanie i realizowanie działań podejmowanych przez człowieka, zarówno dla jego rozwoju indywidualnego, jak i zaangażowania społecznego. W związku z przeprowadzoną pod takim kątem analizą porównawczą różnych koncepcji, rzutujących na proces wychowania, omawiane zagadnienia oscylują głównie wokół następujących wyodrębnionych kategorii: świadomości, refleksji, aktywności i zrozumienia. Całość przemysłów dotyczy szeroko rozumianej troski o człowieczeństwo we współczesnym zglobalizowanym świecie z uwzględnieniem sześciu głównych obszarów praxis człowieka: ekonomii, polityki, religii, etyki, sztuki i pedagogiki. Jak się okazało, wychowanie jest i powinno być wychowaniem humanistycznym¹, wywodzącym się z *paideia* i *humanitas* z elementami humanistyki i humanizmu.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, aktywność, refleksja, świadomość, wychowanie humanistyczne, rozumienie, zrozumienie.

Wprowadzenie

Zawarte w tytule założenie potrzeby Zwychowania humanistycznego wynika z analiz wybranych prac dotyczących edukacji współczesnego człowieka. Możemy z nich wywnioskować o pewnych brakach w zakresie działań pedagogicznych, edukacyjnych i wychowawczych, które rzutują zarówno na rozwój indywidualny, jak i społeczny. Wielu przedstawicieli różnych

dziedzin naukowych (nie tylko pedagogicznych) podjęło już taką refleksję, lecz brakuje jej szerszego przełożenia na praktykę

¹ Artykuł jest częścią cyklu artykułów o potrzebie wychowania humanistycznego, rozumianego tutaj bardzo szeroko, bez odniesień do szkół, teorii pedagogicznych czy różnych odmian humanizmów, a mianowicie jako wychowanie w duchu humanistyki, którą według Henryka Kieresa stanowi zespół nauk i dyscyplin, których przedmiotem jest człowiek historyczny, poznawany w aspekcie racji i uwarunkowań jego decyzji (wyborów), działań oraz ich skutków z uwagi na ich doniosłość kulturową (Kiereś, *bdw.*). Właśnie tak ujęte działania (aktywność) człowieka, ich uwarunkowania (poprzez wybory) oraz refleksja nad nimi i ich skutkami (rozumienie) stanowią główne elementy/kategorie omawianej koncepcji wychowania humanistycznego, innymi słowy wychowania klasycznego odwołującego się do takich idei jak *paideia* i *humanitas*.

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

wychowawczą (Nussbaum 2008, Neville 2009). We współczesnym świecie odnajdujemy wiele przykładów wychowania humanistycznego, jednak w skali systemu edukacji, bez względu na kraj, jest ich stosunkowo mało. Diagnozy badaczy brzmią dość spójnie: istnieje edukacja, ale bez wychowania, gdyż w punkcie wyjścia, jakim jest początek edukacji każdego dziecka, i punkcie dojścia, jak można określić kształcenie przyszłych kadr systemu edukacji, działają nauczyciele, ale nie zawsze wychowawcy. Już samo słowo „edukacja” nie oddaje istoty rzeczy, dlatego treści tego artykułu dotyczą potrzeby wychowania humanistycznego. Wyodrębnione w trakcie badań kategorie służą również uwypukleniu ich istoty w działaniach pedagogicznych, które kształtują decyzje, wybory i zachowania, a tym samym człowieczeństwo.

Przedstawione badania zostały przeprowadzone zgodnie z ogólnie przyjętą metodą analizy (Kamiński, 1989), czyli wyodrębniono najważniejsze pojęcia/kategorie (analiza porównawcza) oraz odkrywano ich sens i znaczenie w kontekście przyjętej problematyki (analiza treści), która dotyczy tutaj wychowania humanistycznego. Celem było również wykazanie znaczących związków w pojmowaniu wyróżnionych kategorii badawczych w tekstach wybranych autorów, mimo istniejących różnic w ich koncepcjach czy teoriach ujmowanych całościowo. W celu poznania istoty wyodrębnionych kategorii jako fenomenów zastosowano elementy metody wglądu fenomenologicznego.

Ujęcie problematyki w zakresie wychowania humanistycznego podkreśla istotę i znaczenie analizowanych kategorii w i dla rozwoju człowieka, jego człowieczeństwa oraz rozwoju wspólnot, społeczności czy społeczeństw (w duchu humanistyki), gdzie relacja człowiek–środowisko przejawia się w aktywnym zaangażowaniu na rzecz zarówno samorozwoju, jak i rozwoju innych oraz środowiska. Kolejnym celem analiz było

porównanie wykrytych u różnych twórców kategorii oraz wydobycie i ustalenie ich sensów i znaczeń w kontekście wychowania humanistycznego.

Potrzebę wychowania humanistycznego w literaturze naukowej uzasadniają przedstawiciele różnych dziedzin i nurtów naukowych. Są wśród nich m.in. tacy badacze jak: Allan Bloom, Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum, Margaret Archer, Edgar Morin, Florian Znaniecki, Bogdan Suchodolski, Lech Witkowski, Christopher Lasch czy Bernie Neville.

W Polsce XXI wieku, w niezbyt szerokiej debacie dotyczącej potrzeby nauk humanistycznych w wychowaniu, można jednak odnaleźć nieliczne, znaczące głosy. Jednym z nich są poglądy Michała Hellera, kosmologa i filozofa, który pisze:

Dyskusja o potrzebie nauk humanistycznych jest bezprzedmiotowa, bo człowiek bez pewnego minimum wiedzy humanistycznej nie wychodzi zbyt daleko poza stan życia wegetatywnego. A społeczeństwo bez minimum kultury humanistycznej niewiele różni się od jakiegoś plemiennego zbiorowiska. Sprawa jest poważna. Chodzi bowiem o uczłowieczenie, o humanizację ludzi i społeczeństwa (Heller, 2014).

Z kolei przedstawiciel nauk technicznych, Andrzej Jajszczyk, przypomina, że humanistyka jest główną osią uniwersytetu, który zawsze był i nadal powinien być miejscem poszukiwania prawdy (Jajszczyk, 2014).

Można jeszcze przywołać głos historyków:

Humanistyka, jak i inne dyscypliny nauki, nie rozwija się normalnie, gdy tkwi w zamknięciu i izolacji. Jak inne nauki, humanistyka rozwija się w dialogu, poprzez weryfikowanie hipotez i debatę z badaczami o innych poglądach i odmiennych metodach badawczych, wychowanych w innych uwarunkowaniach historycznych i kulturach. (...) Kształcenie humanistyczne daje jednak, przede wszystkim,

podstawową umiejętność: zdolność do krytycznego oceniania otaczającego świata. Umiejętność ta jest dziś bardzo pożądana, gdyż człowiek krytycznie myślący nie ulega łatwo manipulacji (Niesiołowski-Spanò i Pieńdz, 2014).

Z dziedziny literatury natomiast przekonująco brzmią słowa Michała Pawła Markowskiego: „Celem humanistyki jest przede wszystkim uwrażliwienie na względną interpretacji świata, pokazanie różnych sposobów widzenia i artykułowania rzeczywistości oraz ich czasowości” (Markowski, 2013, s. 79). Jak wynika z przeprowadzonych analiz, to otwarcie na różnorodność, uważność i wrażliwość jest możliwe m.in. dzięki uwzględnieniu/zastosowaniu w wychowaniu przedstawionych kategorii. Poniżej znajduje się ich omówienie.

Aktywność – sprawstwo – praxis – działanie, czyli nasze codzienne zaangażowanie

Pierwsza z kategorii dotyczy codziennej aktywności człowieka, wynikającej z podejmowanych decyzji, wyborów, a w konsekwencji – ich realizacji. Codzienna aktywność, określana również jako działanie, sprawstwo czy praxis, jest przedmiotem analiz w wielu koncepcjach człowieka, które poszukują odpowiedzi na pytania, kim, czy też czym jest człowiek. Są to pytania i zagadnienia dotyczące jego aktywności, takie jak: „Powiedz mi, co robisz, a powiem ci, kim jesteś” lub: „Dlaczego coś robisz i z kim coś robisz?”. W aktywności człowieka istotny jest fakt mówienia o niej (który już sam w sobie jest aktywnością, co podkreśla m.in. Ricoeur (Ricoeur, 2005), umiejętność zdawania sprawy ze swoich działań oraz fakt zgodności tego, co mówię, z tym, co robię. Aktywność wymaga więc jej świadomości, refleksji i oceny podjętych działań, co

z kolei jest ściśle związane z odpowiedzialnością, moralnością i etyką.

Po wielowiekowych filozoficznych dociekaniach w dziedzinie etyki, którą czasem sprowadzano m.in. do psychologii moralności, socjologii moralności, nauki o obyczajach czy metaetyki, Alasdair MacIntyre proponuje powrót do etyki cnót Arystotelesa, ponieważ tłumaczy ona przekonująco, jak możemy zdobywać praktyczne sprawności i dzięki nim skutecznie realizować dobro i tym samym rozwijać daną nam naturę ludzką (Biesaga, 2002). Arystotelesowska praxis to dbanie o dobre, cnotliwe i szlachetne życie; to chęć, dążenie do poznawania, zdobywania wiedzy dla dobrych i poświadanych działań w realizacji siebie, co rzutuje na jakość budowanych wspólnot oraz społeczności, w których żyjemy.

Aktywność, jak czytamy w „Leksykonie analizy aktywności” Jeana-Marie Barbiera, to „proces postrzegania i transformacji świata oraz siebie przekształcającego świat, w którym i poprzez który jednostka wchodzi w relacje ze swym otoczeniem; etymologicznie aktywność oznacza możliwości, potencjały, jakie jednostka ludzka posiada do przekształcania samej siebie i jej otoczenia” (Barbier, 2016, s. 46–47). Owo przekształcanie – jak pisze w książce „Czym jest człowiek?” Chantal Delsol (2011) – to praxis pojmowana jako kształtowanie w sobie podmiotowości oraz kształtowanie swojego środowiska, otoczenia, o czym z kolei szeroko piszą np. Heidegger, Ricouer, Foucault czy Archer (do których w znacznej mierze odwołuję się w dalszej części artykułu). Praktykę działań możemy zatem rozumieć jako dyskurs na temat własnej aktywności. Taka analiza aktywności może stanowić zarówno narzędzie badań, jak i narzędzie kształcenia, a tym samym profesjonalizacji ludzkich działań (Barbier, 2016). Potrzeba refleksji i dyskusji nad własną aktywnością jest nieoceniona, a często

także niedoceniana w codziennej praktyce. Pozostaje, jak zwykle, pytanie, czy jest ona uświadamiana, czy też pozostaje poza naszą świadomością? Fakt ten wyraźnie uwiadczenia powiązania między wyłonionymi kategoriami, mianowicie świadomością i refleksją. Warto przypomnieć, iż: „Akty działania, postrzegania, poznania, wyrażania emocji i konstruowania siebie są nierozłączne” (Barbier, 2016, s. 23), co wskazuje na ich wzajemne warunkowanie się, ewidentne między omawianymi kategoriami.

Z podejmowanej aktywności czy praxis wynika pedagogicznie i społecznie pożądane zaangażowanie człowieka jako osoby w rozwój osobisty i obywatela w rozwój społeczny. Jest to zaangażowanie rozumiane jako potwierdzenie ukierunkowanej, konkretnej i wybranej świadomości aktywności. Wychowanie natomiast jawi się jako przygotowanie do podejmowania świadomych, popartych refleksją decyzji i wyborów.

Wychowanie w proponowanej koncepcji pojmowane jest zatem jako kształtowanie do dwukierunkowego działania, na rzecz siebie oraz swojej wspólnoty/społeczności. Teoria wychowania Friedricha Daniela Ernsta Schleiermachera przedstawia na przykład wychowanie jako praxis ukierunkowaną na troskę (troszczenie się) „o to, aby każdy człowiek wykształcił w sobie indywidualność i był jednocześnie zdolny do uczestnictwa w życiu wielkich organizmów społecznych i do współdziałania w ich rozwoju przez odpowiedzialne myślenie i działanie (Benner, 2008, s. 43–44). Cytowany autor w swojej koncepcji edukacji zakłada równorzędność i współzależność między sześcioma rodzajami ludzkiego działania: pracą (ekonomia), moralnością (etyka), wychowaniem (pedagogika), polityką (władza), twórczością (sztuka) i religijnością (religia); konieczność i nierozzerwalność integracji wiedzy historycznej z pedagogiczną; konieczność refleksji filozoficznej. Dodaje również, że moralność wymaga specyficznej

troski pedagogicznej i politycznej, natomiast w praxis zakotwiczone są wszystkie tradycyjne i nowoczesne formy wiedzy pedagogicznej na przestrzeni dziejów. Tak rozumiana koncepcja wychowania wytycza jego pewne ramy i kierunki, które sprowadzają się do kształtowania człowieka odpowiedzialnego za siebie i innych.

Bycie sobą rozumiane jako możliwość działania, podejmowania celowych aktywności to założenia koncepcji Paula Ricoeura. Ricoeur w swojej hermeneutyce człowieka (budowania siebie) podkreśla ścisły związek filozofii języka, filozofii działania, tożsamości i etyki oraz moralności, przy czym dwie ostatnie rozróżnia. Wynika z tego, iż bycie sobą ma cztery wymiary: językowy, działaniowy, narracyjny, a zarazem etyczny i moralny. Ricoeur zaznacza również, iż o działaniu mówi się właśnie w wypowiedziach, a same akty mowy (opowieści) są działaniami (Ricoeur, 2005). Z kolei przedstawiana przez niego sobość (ten-który-jest-sobą) wyraża się w rzeczywistym/faktycznym działaniu, doznawaniu. Zgodnie z tym, co powiedziane powyżej, sobość to również zdolność do podejmowania aktywności opowiadania siebie w celu refleksji i oceny swoich działań.

Z kolei Vilfredo Pareto jako ekonomista i socjolog pisze o działaniach m.in.: „Człowiek przejawia tak silną tendencję do dołączania do działań logicznych działań pozalogicznych, że wszystko służy mu za pretekst do oddawania się temu ulubionemu zajęciu” (Pareto, 1994, s. 109). Autor, podobnie jak australijski psycholog Bernie Neville, wskazuje na siłę oddziaływania mitów greckich i rzymskich w determinowaniu działań człowieka. „Według greckich żeglarzy ofiary składane Posejdonowi i czynności wiosłowania stanowiły środki jednakowo logiczne, potrzebne do żeglowania” (Neville, 2009, s. 108). Jak podaje Andrzej Kojder, autor wstępu do książki „Uczucia i działania”, „Nikt tak

zdecydowanie jak Pareto nie odrzucał wizji człowieka jako istoty racjonalnej” (Kojder, 1994, s. XIV). Podobnie jak na przykład Bourdieu w habitusie czy Neville w emocjach, Pareto podkreśla (w uczuciach) pozaracjonalne, pozalogiczne uwarunkowania działań ludzkich. O kwestii działań pozaracjonalnych piszę również w dalszej części tekstu dotyczącej przekonania i intuicji w ocenach moralnych.

Codziennie zaangażowanie u Johna Deweya – twórcy, który wprowadził do dyskursu pedagogicznego kategorię refleksji – ogniskuje się wokół rekonstrukcji. Celem tej rekonstrukcji jest życie zintegrowane w poczuciu sprawstwa, które polega na twórczym przekształcaniu jakości doświadczeń i ich reorganizacji w taki sposób, aby były użyteczne w aktualnej sytuacji życia codziennego. Rekonstrukcje mogą być przeprowadzane zarówno z pożytkiem dla dobra indywidualnego, jak i ogólnego oraz przyszłych pokoleń (Dewey, 1963), a takie dotyczą właśnie procesu wychowania. Dewey pisał o doświadczeniu refleksyjnym sprowadzającym się do dociekania, które ma służyć poprawie jakości życia na podstawie tworzenia nowych nawyków w miejsce starych, już nieużytecznych, czy wręcz ograniczających, w myśl zasady, że „prawdziwym środowiskiem człowieka są rzeczy, wraz z którymi się on zmienia” (Dewey, 1963, s. 26).

W ten sposób w skrócie zarysowuje się proponowany zakres wychowania humanistycznego, czyli wychowania do aktywności ukierunkowanej, do działania przekształcającego świat fizyczny, społeczny i mentalny, które stanowi „dla podmiotów i ich partnerów jedność funkcji, sensu i/lub znaczenia” (Barbier, 2016, s. 66), co jak warto podkreślić, wskazuje na istotę namysłu, dyskusji, a także współpracy/współdziałania. Działania człowieka nie powinny więc pozostawać bez refleksji, zrozumienia oraz odniesienia do wartości w jego codziennym zaangażowaniu, w odnajdowaniu swojego miejsca w świecie.

Świadomość i samoświadomość, czyli warunek *sine qua non* wychowania

Świadomość wyłania się z aktywności i jest immanentną cechą człowieka, nie mając jej ani organizacje, ani systemy społeczne. W tych krótkich rozważaniach dotyczących świadomości nie chodzi tylko o jej istotę, ale wagę refleksji nad nią w wychowaniu każdego człowieka. Istotne jest uzmysłowienie sobie, że świadomość może być pojmowana jako esencja jednocząca ludzi i świat w poczuciu wspólnotowości, jedności i ducha odpowiedzialności. Można tu zadać jedno z pytań filozoficznych – czy świadomość pochodzi ze świata czy świat ze świadomości? Refleksja i zastanowienie w tej kwestii stanowią ważne zagadnienie pedagogiczne w celu poszukiwania sensu życia.

Według Romana Ingardena świadomość stanowi podstawę kreowanego według wartości sensu życia człowieka. Bycie sobą (czucie się sobą) i bycie wobec wartości są ze sobą nierozzerwalnie związane (Ingarden, 1961). Aby stawać się sobą, trzeba wykraczać poza siebie. Transgresja ta jest już szeroko odczytywana również w twórczości pedagogów. Intencjonalność świadomości u Ingardena wyprzedza bezpośrednio refleksji w realizacji życia zadanego przede wszystkim w konieczności posiadania, poznawania i tudzież realizowania wartości (Ingarden, 1987). Odnoszenie swych działań do wartości jest zatem sensem życia, a świadomość tego faktu ma doniosłe znaczenie w humanistycznym wychowaniu.

Martin Heidegger z kolei dezawuował znaczenie świadomości; wprowadził zamiast niej pojęcie obrazowe „bycie-w-świecie” jako scalenie bytu świata i bycia w świecie. Jak konkluduje przywołany autor: subiektem to „świadomość w sobie” – nie przedstawienie, lecz raczej jego „forma” (Heidegger, 2008). Kategoria rozumienia to dla niego sposób bycia, a nie sposób poznania. Sposób bycia implikuje kategorię nieswojości, czyli

„bycia-w-nie-swoim-domu”, która wskazuje na brak umiejętności, mówiąc potocznie, odnajdywania siebie w świecie, czy swojego w nim miejsca.

Dla Ricoeura, który nawiązuje w swych badaniach do Heideggera, świadomość nie jest procesem psychologicznym, musi być najpierw świadomością czegoś, a później dopiero samoświadomością, jest zatem, jak u Ingardena, intencjonalna. Jak sugeruje Ricoeur, wręcz pedagogicznie: „Literatura stanowi <<wielkie laboratorium dla doświadczeń myślowych>>, w którym człowiek wypróbuje różne możliwości bycia w świecie, co z kolei prowadzi do zastanowienia się nad sobą samym w rzeczywistym życiu (Ricoeur, 2005, s. 165)”. Stąd na przykład wychodzenie od opowieści w celu odnalezienia sensu sobości. W miejsce Bewusstsein, bycia-świadomym, stawia on Bewusstwerden, stawanie-się-świadomym. Refleksja nad sobą nie stanowi aktu pierwotnego, gdyż jak już wspomniano, świadomość musi być najpierw świadomością czegoś, musi być skierowana na zewnątrz, gdyż wszelki dostęp do samego siebie powinien być zapośredniczony przez symbole czy znaki (Lorenc, 2003).

Świadomość jest zatem jednym z systemów regulujących dystans człowieka do świata zewnętrznego (rzeczywistości). Stanowi ona zadanie uświadomienia się sobie samemu, co oznacza u Ricoeura stawanie się dorosłym. Nie ma poznania bezpośredniego, źródłowego ani bezzałożeniowego, co zakładają Husserl czy Ingarden; człowiek jest zanurzony w świecie (Lebenswelt), zanim sam się poznawczo do siebie i do niego odniesie, co daje w rezultacie zakorzenienie epistemologii w ontologii. U Ricoeura mamy do czynienia z poznaniem znakowo i symbolicznie zapośredniczonym, tzw. długą, okrężną drogą poznania.

Ścisły związek pomiędzy aktywnością (sprawstwem) a samoświadomością omawia Margaret Archer. Jest jedną z badaczek,

która nie godzi się na zredukowanie ludzi do punktów węzłowych, przez które przekazywane są wiadomości oraz rozproszenie jaźni w strukturach dyskursywnych, gdyż niemożliwe jest zerwanie relacji łączących ludzi ze światem, a poczucie jaźni (samoświadomość) wyłania się w konsekwencji naszej praktycznej aktywności w świecie (Archer, 2013). Zdaniem tej autorki, świadomość siebie jest pochodną naszych ucieleśnionych praktyk w porządku naturalnym, społecznym i praktycznym, których nie można rozdzielić. Należy podkreślić, iż jaźń indywidualna (tożsamość osobista) jest kształtowana we wszystkich trzech wymienionych porządkach, natomiast jaźń społeczna (tożsamość społeczna) jest definiowana jedynie w kategoriach społecznych. „Każdy z nas musi – za pośrednictwem ucieleśnionych praktyk – odkryć różnicę między jaźnią a tym, co od niej odmienne, następnie pomiędzy podmiotem a przedmiotem, by w końcu zmierzyć się z różnicą między jaźnią a innymi ludźmi” (Archer, 2013, s. 11–12). To ucieleśnione wspomnienia i praktyka dają człowiekowi poczucie ciągłości jaźni (m.in. Locke, Merleau-Ponty), a unikatowe poczucie ciągłości jaźni daje mu z kolei zakorzenienie w jednostkowej (osobistej) tożsamości nadanej przez sposób porządkowania trosk. Pojawienie się natomiast owej tożsamości osobistej jest uwarunkowane wykształceniem dojrzałej zdolności do refleksyjnego oglądu trzech porządków rzeczywistości: naturalnego, praktycznego i społecznego, w które jesteśmy z konieczności zaangażowani (Archer, 2013). Naturalne relacje ze światem są źródłem nie tylko świadomości, ale również refleksyjności, która z kolei stanowi podstawę poczucia jaźni, ponieważ zdaniem autorki być człowiekiem to znaczy być refleksyjnym podmiotem działania poprzez tzw. konwersację wewnętrzną.

Powyższe przykłady rozważań na temat świadomości, jaźni człowieka, jego poczucia sensu życia oraz poczucia posiadania

swojego miejsca w świecie mogą stanowić przyczynek do szerokich badań i dyskusji na temat istoty i znaczenia świadomości w wychowaniu humanistycznym, wychowaniu ku sobie i ku drugiemu człowiekowi – w sprawiedliwych instytucjach, chciałyby się dodać za Ricouerem – oraz ku budowaniu dobrych wspólnot.

W podsumowaniu rozważań nad kategorią świadomości w wychowaniu warto postawić sobie pytania takie jak: „Czy jesteśmy świadomi swoich przekonań?, Czy zdajemy sobie sprawę z wpływu sytuacji, kontekstu na nasze zachowania?, Czy wiemy, jakie są realne motywacje naszych decyzji i wyborów?, Czy analizujemy swój sposób rozumowania?, Czy jesteśmy świadomi swoich ograniczeń?, Czy jesteśmy świadomi manipulacji, jakim ulegamy?”. W ewolucji człowieka, jak pisze Andrzej B. Legocki, „Świadomość pojawiła się jako wtórny wytwór języka (...), dziś natomiast patrząc na świat, w którym żyjemy, świadomość zdaje się stanowić uboczny produkt mediów, których bynajmniej nie można uznać za strażników humanizmu (Legocki, 2008, s. 21).

Rozumienie i zrozumienie, czyli o pewnej hermeneutyce życia

Kategorie rozumienia i zrozumienia stanowią zarówno element, jak i cel wychowania humanistycznego. Są one częścią pewnej teorii sztuki rozumienia życia, bez oceniania i negowania, zgodnie z zawartą w „Traktacie politycznym” sugestią Spinozy „ludzkich postępów nie wyśmiewać, nie opłakiwać i nie potępiać, lecz je zrozumieć”, gdzie istotą jest zrozumienie, ale nie ocenianie (Spinoza, 1916, s. 355). Znaczącą definicję rozumienia jako naczelną funkcji życia odnajdujemy w hermeneutycznej koncepcji filozofii życia Wilhelma Diltheya, który ujmując życie jako istnienie rozumujące, rozumiejące zwracanie się życia do świata. Ten prekursor hermeneutyki określa rozumienie jako „proces,

w którym na podstawie znaków z zewnątrz dostarczanych przez zmysły poznajemy sferę wewnętrzną”, a z kolei „analiza rozumienia jest jednym z głównych zadań dla uzasadnienia nauk humanistycznych” (Dilthey, 1982, s. 292 i 315). „Rozumienie jest ujmowaniem sensu i aktem sprowadzania znaczeń do jedności. Interpretacje zaś to ujmowanie znaczeń poprzez badanie historyczne, to przekładanie sensu na dyskurs” (Brogowski, 2004, s. 66).

Z kolei według znawców tematu rozumienie we współczesnych społeczeństwach sprowadza się do świata mediów, w którym najistotniejszą rolę odgrywają obrazy i symbole/znaki. O powstałym imperium znaku zamiast imperium sensu pisze zatrważająco Jean Baudrillard. Mówi o związanej z nim zapaści przedstawienia i zapaści działania, a tym samym wycofaniu z zaangażowania (Baudrillard, 2005). Świat obrazów nie sprzyja ani nie pomaga wzajemnemu zrozumieniu, o czym piszą również Martin i Schumann (Martin i Schumann, 2000). Ten brak dotyczy rozumienia tekstu, sytuacji, siebie i innych, a także rozumienia przemian współczesnego świata. O ewidentnym i doskwierającym braku myślenia, a w rezultacie rozumienia we współczesnych społeczeństwach pisze, wręcz krzyczy, ekonomista Lester Thurow:

„Wizualno-werbalne media pod wieloma względami cofają nas do świata analfabetyzmu (...), wpajając zespół antyprodukcyjnych, konsumpcyjnych wartości, w telewizji zadecydowanie brakuje twórców i budowniczych (...), gdzie mają być wytworzone wartości wspierające konieczne inwestycje w edukację, badania i rozwój oraz infrastrukturę?” pyta, w tak określonym kontekście, autor (Thurow, 1999, s. 115, 117, 411).

I pesymistycznie konkluduje, iż w świecie mediów najważniejsze jest emocjonalne i wizualne odwoływanie się do uczuć lub lęków, a zupełnie nieobecne jest logiczne operowanie abstrakcyjną, rygorystyczną myślą.

Konieczność rozumienia swojego środowiska jest niezbędna również, by poczuć się bezpiecznie w nowym miejscu, gdyż trzeba zrozumieć środowisko, w którym żyjemy (Thurow, 1999). Rozumienie jest podstawą odnajdowania oraz ustalania swojego miejsca, a tym samym uczestnictwa w życiu społecznym. Podobne ustalenia wynikają również m.in. z tekstów przedstawicielki polskiej pedagogiki antropologicznej Krysiny Ablewicz czy twórczyni polskiej pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Warto przytoczyć także konkluzje z badań dwóch socjolożek:

Jednym z podstawowych warunków zaangażowania się ludzi w działania na rzecz spraw publicznych jest więc to, że będą rozumieli świat, w którym żyją – że będą mieli dostęp do wiarygodnej, prostej i zrozumiałej informacji. A tymczasem... kto z nas wie, jaki jest poziom bezrobocia w naszym powiecie? Albo jaki jest procent kobiet pasywnych zawodowo? Jak wydawany jest budżet naszej gminy? Jakie wyniki uzyskały na teście kończącym podstawówkę dzieci z naszej szkoły na tle innych szkół w naszym rejonie lub w Polsce? Ile pieniędzy europejskich pozyskał nasz samorząd? (Giza-Poleszczuk i Komentant-Brodowska, 2012, s. 8).

O ważnym aspekcie rozumienia, a mianowicie rozumienia działania drugiego/innego człowieka pisze również cytowana wcześniej Archer, podkreślając, że kluczową rolę w rozumieniu zachowań człowieka odgrywa zrozumienie znaczenia, jakie nadaje on swojemu działaniu/zachowaniu. Nadawanie znaczeń, które u Archer jest związane z formułowaniem tzw. trosk ostatecznych, jest zatem istotnym elementem w omawianym tu wychowaniu humanistycznym.

Ponadto rozumienie w myśleniu pozwala człowiekowi rozróżnić to, co wiem, od tego, co rozumiem, oraz fakty od przekonań (które mogą stanowić kolejną kategorię w wychowaniu humanistycznym). W rezultacie pozwala wiedzieć, co rozumiem, a cze-

go nie rozumiem, i odpowiedzieć sobie na pytanie, czy i na ile jestem świadomy rozumienia swojego myślenia (siebie samego) i jego uwarunkowań (Wawszczak, 2007). To bardzo istotna wskazówka dla wychowawców, nauczycieli i każdego, kto jest zaangażowany w samowychowanie i samorozwój. Być może za cel życia współczesnego człowieka wystarczy przyjąć tylko, aby wiedzieć więcej i rozumieć lepiej (Legocki, 2008)? Jak mówi Rabindranath Tagore, podkreślając w zrozumieniu wzajemność: „wiedza może dać nam potęgę, ale pełnię osiągamy tylko dzięki zdolności wzajemnego zrozumienia”.

Refleksja – refleksyjność – dialog – dyskusja – dyskurs

Refleksja stanowi źródło m.in. ludzkiej świadomości, podmiotowości, indywidualności, osobowości, poznania, działania, racjonalności, samopoznania, samodoskonalenia, rozumienia i zrozumienia. Ma zatem różnorodne i szerokie aspekty: filozoficzny, religijny, etyczny (moralny), antropologiczny, psychologiczny, pedagogiczny, socjologiczny, polityczny, ekonomiczny itp. Stanowi więc kategorię w najszerszym stopniu łączącą wcześniej omówione, wymaga tzw. całościowego, kontekstowego ujmowania problemów i sytuacji, ich złożoności w czasie i przestrzeni, czyli ich historyczności.

Refleksyjność w analizach naukowych, podając najogólniej za klasykiem, to: „Aktywność intelektualna explicite czyniąca tematem swych dociekań procesy interpretacyjne, z których czerpie badacz” (Habermas, 1999, s. 231). Zdaniem Archer refleksyjność, obok osobowości, pamięci i emocjonalności, jest jednym z atrybutów człowieczeństwa. Ten antropologiczny wymiar refleksyjności jest szeroko opracowany w antropologii kulturowej, gdzie refleksyjność oznacza świadomość człowieka w badaniu samego siebie i społeczeństwa (kultury). Jak zauważa Michael Herzfeld:

Najbardziej przydatny rodzaj refleksyjności to nie czyste autobadanie, lecz refleksyjność poddająca w wątpliwość założenia kulturowe etnografa [można odczytać: „każdego badacza”, MJ] – refleksyjność wyjaśniająca etnograficzne spotkanie wraz z jego ograniczeniami jako istniejące na podstawie niedoskonałego zazębiania się dwóch różnych kodów, z wielością przeróżnych kodów i domysłów (Herzfeld, 2004, s. 77).

O spolaryzowanym stanowisku wobec refleksji w nauce może świadczyć następujący cytat:

W świetle najbardziej wpływowych nurtów filozofii współczesnej myślenie, refleksja i wręcz świadomość jako taka („samoobecność” lub „obecność przy sobie”, jak ujmował to Sartre, odróżniający intencjonalną refleksję od sposobu, w jaki doświadcza siebie świadomość nierefleksyjna) okazują się zjawiskami wtórnymi wobec nieświadomych popędów, stosunków społeczno-ekonomicznych, języka lub po prostu rzeczywistości fizyczno-biologicznej. Akt bezpośredniej refleksji (lub „prerefleksyjnej samoobecności”) uchodzi dziś na ogół za akt nie tylko nie źródłowy, ale też poznawczo jałowy lub, co gorsza, mający charakter samomistyfikacji przesłaniającej rzeczywistość naturę ludzkiego (i wszelkiego) bytu (Kowalska, 2005, s. VII–VIII).

Potrzeba wynikającego z refleksji² dialogu oraz uważnej, zaangażowanej wymiany myśli jest wskazywana przez wielu twórców, zwłaszcza w dziedzinie nauk o komunikacji społecznej (np. Habermas, Schulz von Thun). W praktyce mamy potwierdzenie tej potrzeby, choćby w szerokim zainteresowaniu warsztatami poprawy komunikacji, treningami kształtującymi kompetencje

w skutecznym porozumiewaniu się itp. Jednak przeniesienie zdobytych kompetencji w sferę życia prywatnego i publicznego nie jest oczywiste, łatwiej bowiem zdobyć wiedzę o np. asertywności czy technikach dobrej rozmowy niż stosować ją w praktyce życia codziennego. Okazuje się po raz kolejny, iż dobra teoria nie zapewnia dobrej praktyki, sedno tkwi w sposobie edukacji i wychowania. Stąd znajduje potwierdzenie rozważana tutaj propozycja niezbędnych kategorii w wychowaniu humanistycznym ku skutecznemu działaniu, nie tylko w porozumiewaniu się, ale we wszelkich przejawach aktywności człowieka.

Wnioski z analiz, czyli co tekst wnosi do wiedzy o wychowaniu

Istotą przedstawionego zakresu wychowania humanistycznego jest kształtowanie wrażliwości, wewnętrzny rozwój, samodzielność i dzielność życiowa, co wskazuje na nieunikniony powrót do takich idei jak: paideia, sokratejska dociekliwość, sztuki wyzwolone, par exemplum Foucaulta, wychowanie ku dialogowi, dyskursowi itp. Ujmowanie człowieka i rzeczywistości świata w sposób kompleksowy, a zarazem kontekstowy w całej jego złożoności odnajdujemy w twórczości Edgara Morina, który z całym przekonaniem sugeruje myślenie kompleksowe zamiast myślenia redukcyjnego, kaleczącego, izolującego, katalogowego charakteryzującego naszą współczesność. Nastawienie na odnajdywanie różnic i tylko różnic w analizach myślenia Marthy Nussbaum (Nussbaum, 2008) koreluje ze zdiagnozowanym przez Morina oddzieleniem/antagonizmem/oderwaniem zamiast współpracy i łączenia (Morin, 1998). Autorzy zgodnie opowiadają się za potrzebą reformy myślenia wraz z uwzględnieniem odpowiedzialności za myślenie, co oczywiście pociąga za sobą potrzebę reformy systemów edukacji. W Polsce od wielu lat o powyższe ubiegają

² Szerzej na ten temat w: Joachimowska, M. (2016). Humanistyka w kształceniu (nie tylko) pracowników społecznych. Wybrane zagadnienia. W: J. Kurtyka-Chałas, M. Kawińska (red.). *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

się z głębokim zaangażowaniem w swoich licznych i istotnych z punktu widzenia omawianej problematyki publikacjach oraz wystąpieniach Lech Witkowski³, który wskazuje na potrzebę kategorii m.in. duchowości, i Zbigniew Kwieciński⁴, domagający się m.in. mądrości w wychowaniu, kulturze i całym życiu współczesnego człowieka.

Wyniki przedstawionych analiz wskazują na konieczność ujmowania w wychowaniu humanistycznym omówionych kategorii z uwzględnieniem ich istoty, znaczenia oraz licznych znaczących powiązań i uwarunkowań między nimi. Niemożliwe wydaje się wychowanie człowieka wrażliwego, refleksyjnego, zaangażowanego, uduchowionego, mądrego i szczęśliwego bez uwzględnienia wymienionych kategorii w permanentnym procesie wychowawczym, gdzie role wychowawców, obok rodziców, nauczycieli i nielicznych wychowawców w pełnym tego słowa znaczeniu, podejmują bardzo różni znaczący dla nas ludzie, tacy jak: artyści, przyjaciele, liderzy (a także niestety celebryci i politycy). Potrzebna okazuje się świadomość siebie samego, swojego pochodzenia, sposobu myślenia i działania oraz refleksja nad swoim człowieczeństwem i światem oraz ich przyszłością. Niezbędne jawi się zrozumienie natury człowieka oraz świata i mechanizmów zachodzących w nim zjawisk, a także zrozumienie licznych powiązań między nimi i wzajemnych uwarunkowań, które wpływają na kształtowanie człowieka i świata we wszystkich sferach jego aktywności/działania.

³ Nie sposób wymienić tu wszystkich publikacji, natomiast dziełem w największym stopniu spajającym dorobek L. Witkowskiego w zakresie potrzeby i istoty humanistyki w edukacji jest „Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury”, Kraków 2018, Impuls.

⁴ W dorobku Z. Kwiecińskiego najbardziej scalająca wydaje się publikacja zawierająca nowe teksty oraz przedruki „Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty”, Kraków 2012, Impuls.

Na podstawie analizowanych tekstów można wysnuć wnioski, iż w systemie edukacji niewielu nauczycieli spełnia rolę wychowawców. Dzisiejsza edukacja bardziej przypomina produkcję nastawioną na rezultat, zamiast być przekazem nastawionym na owoc (Delsol, 2011). Samodzielne myślenie, refleksja, wrażliwość społeczna, wyobraźnia narracyjna oraz tzw. edukacja wyzwolona to niektóre ze spójnych punktów węzłowych w koncepcji Marthy Nussbaum, zwolenniczki kształcenia humanistycznego – autorka nie używa pojęcia „wychowanie humanistyczne” (Nussbaum, 2008). Dyscypliny humanistyczne i artystyczne kształtują m.in. umiejętności: krytycznego myślenia, wykraczania poza siebie (transgresji), poza więzy lokalne i spojrzenia na globalne problemy z perspektywy „obywatela świata” (Nussbaum, 2008), współodczuwania i zrozumienia trudnej sytuacji drugiej osoby (Nussbaum, 2016) oraz wytyczania życiowych celów, i mówiąc językiem Archer, trosk ostatecznych.

Przedstawione powyższym powiązaniu kategorie, a dokładnie ich świadomość i podjęcie trudu refleksji nad własnymi przekonaniami pozwalają lepiej zrozumieć siebie, innych oraz świat, w którym żyjemy. Nierozzerwalność świadomości siebie, swoich przekonań oraz refleksja nad nimi w dialogu czy dyskursie jest ewidentna w przedstawionych analizach. Bez względu na czas powstawania przytaczanych dzieł czy też różnice epistemologiczne oraz ontologiczne, istnieje zgoda co do potrzeby zaistnienia omówionych kategorii humanistycznych w praktyce wychowania sprzyjającego człowiekowi i człowieczeństwu, wychowania, które zachęca do zaangażowania w rozwój, zarówno osobisty, jak i społeczny. Jest to wychowanie, ukierunkowane na dbałość o siebie, innych, środowisko, a nawet, w pewnych wymiarach, cały świat. Jego celem jest wykształcenie, ukształtowanie

ludzi zdolnych sprostać globalizacji życia społecznego, potrzebie interdyscyplinarności wiedzy, a przede wszystkim potrzebie umiejętności oddzielenia tego, co doniosłe życiowo, od tego, co przypadkowe (Judycki, 2012).

Ponadto z przeprowadzonej kwerendy wynika m.in. kolejna bardzo istotna kwestia dla postulowanego wychowania humanistycznego, a mianowicie potrzeba stworzenia wspólnej platformy wymiany myśli, wręcz nowej dyscypliny zogniskowanej wokół szerokiej, zweryfikowanej interdyscyplinarnie wiedzy o człowieku i jego człowieczeństwie w świecie, co zamierzam uczynić przedmiotem kolejnych analiz badawczych w omawianej dziedzinie.

Literatura:

- Archer, M. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Nomos.
- Barbier, J.-M. (2016). *Leksykon analizy aktywności*. Łódź: WUŁ.
- Baudrillard, J. (2005). *Pakt jasności. O inteligencji Zła*. Warszawa: Sic!
- Benner, D. (2008). *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność. Kultura. Demokracja. Religia*. Warszawa: Wyd. UKSW.
- Biesaga, T. (2002). *Dobro jako ratio cognitions practicae i podstawa wyróżnienia dziedziny praxis*. Pobrano 21 marca 2017 z <http://www.biesaga.info/.../31.-Dobro-jako-ratio-cognitionis-practicae-i-podstawa-wyrozniania-dz>
- Brogowski, L. (2004). *Świadomość i historia*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.
- Delsol, Ch. (2011). *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*. Kraków: Znak.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dilthey, W. (1982). *Pisma estetyczne*. Warszawa: PWN.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego* (t. 1) Warszawa: PWN.
- Hall, E. T. (1987). *Bezgrośny język*. Warszawa: PIW.
- Hall, E. T. (2001). *Poza kulturą*. Warszawa: PWN.
- Heidegger, M. (2008). *Bycie i czas*. Warszawa: PWN.
- Heller, M. (2014). *Między humanistyką a naukami ścisłymi*. Pobrano z <http://www.tygodnikpowszechny.pl/miedzy-humanistyka-a-naukami-scislymi-21962>
- Herzfeld, M. (2004). *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie*. Kraków: Wyd. UJ.
- Ingarden, R. (1961). *Spór o istnienie świata* (t. 2). Warszawa: PWN.
- Ingarden, R. (1987). *Książeczka o człowieku*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Jajszczyk, A. (2014). *Między humanistyką a naukami ścisłymi*. Pobrano z <http://decydent.pl/tygodnik-powszechny-5/>
- Judycki, S. (2012). *Filozofia i świat współczesny*. W: *Analiza i Egzystencja*, 18, s. 5–18
- Kamiński, S. (1989). *Jak filozofować. Studia z metodologii filozofii klasycznej*. Lublin: TN KUL.
- Kiereś, H. (bdw). *Humanistyka. Z dziejów poznania humanistycznego i zagadnień humanistyki*. Pobrano 23 maja 2016 z <http://www.bu.kul.pl/files/57/wydzial/biblioteka/humanistyka.pdf>
- Kowalska, M. (2005). *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*. W: P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*. Warszawa: PWN.
- Lasch, Ch. (1997). *Bunt elit*. Kraków: Platan.
- Legocki, A. B. (2008). *Miejsce człowieka we współczesnym świecie. Rozważania na temat nowej filozofii przyrody*. W: *Nauka*, 1, s. 19–25.
- Łobocki, M. (2005). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Markowski, M. P. (2013). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas.
- Neville, B. (2009). *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Niesiołowski-Spanò, Ł. i Pieniądz, A. (2014). *Kondycja humanistyki*. W: *Forum Akademickie*, 5. Pobrano z <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2014/05/kondycja-humanistyki/>
- Nisbett, R. E. (2009). *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*. Sopot: Smak słowa.
- Nussbaum, M. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum, M. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Warszawa: BKL.
- Pareto, V. (1994). *Uczucia i działania. Fragmenty socjologiczne*. Warszawa: PWN.
- Ricoeur, P. (2005). *O sobie samym jako innym*. Warszawa: PWN.
- Spinoza B. (1916). *Dzieła*, (t. 2). Warszawa, Księgarnia Gebethmera i Wolffa.

Thurow, L. (1999). *Przyszłość kapitalizmu. Jak dzisiejsze siły ekonomiczne kształtują świat jutra*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.

Wawaszczak, W. (2007). *Modele człowieka – humanizacja techników, ale także technicyzacja humanistów*. Pobrano z http://www.chfnp.pl/files/?id_plik=326

On the need for humanistic education. Selected categories and their importance for individual and social development

Humanitas hominis humani

The aim of the article is to indicate and briefly present the categories emerging from the research analyses that are important from the point of view of rearing and education, focused on the design and implementation of activities undertaken by people, both for their individual development and involvement in society. In relation to the comparative analysis, undertaken within this perspective, of various concepts that have an impact on the education and rearing process, the discussed issues oscillate mainly around the following distinguished categories: awareness, reflection, action and understanding. The reflection in its entirety examines the broadly understood concern for humanity in the modern globalized world, taking into account six main areas of human praxis: economics, politics, religion, ethics, art, and pedagogy. As it turned out, education is and should be humanistic education, derived from *paideia* and *humanitas* with elements of the humanities and humanism.

KEYWORDS: social pedagogy, activeness, reflection, awareness, humanistic education, comprehension, understanding.

Violence in the school environment: The perspective of students with mental disorders

MAŁGORZATA DZIEKOŃSKA*

Instytut Socjologii i Kognitywistyki, Uniwersytet w Białymstoku

The problem under investigation is violence experienced in schools by students with mental disorders during primary and secondary education. The article is based on an analysis of interviews conducted among 20 adults with mental disorders aged 23-53. It discusses the types of violent behaviours these people encountered in the school environment and focuses on those who committed this violence, namely peers and adults. The method applied was the qualitative in-depth interview with elements of biographical narrative. The basic findings are that regardless of the stage of education, there are students with mental disorders who are subjected to violence in the school environment. The research also shows that schools, and especially teachers, lack up to date knowledge on how to work in the regular classroom with children that have mental disorders. The conclusions are that schools need to keep pace with policy changes and teachers require support. Disability studies need to be introduced into the curriculum of teacher education.

KEYWORDS: educational environment, students with mental disorders, school community relationships, violence.

Introduction

The World Health Organization (WHO, 2002) defines violence as the “intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation” (Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., and Lozano, R., p. 5). An act can be qualified as violent according to who commits it – be it self-directed violence,

interpersonal violence or collective violence, or according to the nature of the violence i.e.: physical, sexual, psychological, deprivation and neglect¹. These criteria, espe-

¹ These categories encompass the whole range of particular acts committed against human dignity and safety. They are: a) physical violence: striking, hitting, beating, pushing, shoving, shaking, slapping, kicking, pinching, burning, unwarranted administration of drugs and physical restraints, force-feeding, and physical punishment; b) sexual violence: illicit sexual contact and unwanted touching and all types of sexual assault, such as rape, sodomy, coerced nudity and sexually explicit photographing, c) emotional and/or psychological violence includes inflicting anguish, emotional pain, distress as a result of verbal assaults, insults, threats, intimidation, humiliation, bullying, teasing, harassment, and imposed physical and social isolation; d) neglect includes the refusal or failure by a caregiver to fulfil any part of their obligation or duty to the child; neglect typically refers to the failure or refusal to provide such necessities for life as food, water, clothing,

*E-mail: m.dziekonska@uwb.edu.pl

cially when illustrated by specific examples of unacceptable behaviour (see footnote 1), draw a straight line between what is and what is not an act of violence. Nevertheless, when it comes to research results, it is still difficult to report on violence and especially violence against disabled children. There are many reasons for this: violence and disability are operationalized differently by different researchers; research samples and methods vary and so the results may differ as well. There is almost no data on victimization – especially concerning children and youth with disabilities – many acts of violence in general do not come to the attention of authorities – they are not reported, and those that are contain insufficient information, so exploring the problem is difficult (Krug et al., 2002). Violence towards students with mental disorders is hardly mentioned. What is, however, slowly gaining attention is violence towards disabled persons in the school environment. According to The World Report on Disability 2011:

Violence against students with disabilities, exercised by teachers, other staff, and fellow students – is common in educational settings. Students with disabilities often become the target of violent acts including physical threats and abuse, verbal abuse, and social isolation. The fear of bullying can be as great an issue for children with disabilities as actual bullying. (WHO, 2011, p. 216)

There is hardly any research data available concerning how students with mental disorders function in the school environment as well as on the cases of violence

exercised against them². For this reason, this article provides the context by cross references to the research on the single problems of: violence against disabled adults, violence against disabled children (WHO, 2011; Merge, 2003), the education of children with disabilities (Shah, Tsitsou and Woodin, 2016), the education of students with mental disorders and their functioning in the school environment (Namysłowska, 2010; Goodley and Runswick-Cole, 2011), the education of teachers, (Santos, G., Sardinha, S. and Reis, S., 2016) as well as general concepts of mental disorder (Gulliver, Griffiths and Christensen, 2010) and violence.

Among the most important reasons for such a scarcity of knowledge on the subject is the fact that children and adolescents with mental disorders are difficult to diagnose. First of all, researchers explain that the early symptoms of many mental disorders emerge during adolescence and young adulthood, with around half beginning by the mid-teens. Using the example of students with schizophrenia, the symptoms may be: changes in behaviour – a good learner suddenly has problems concentrating and remembering information and his/her learning results are poor; a calm student has mood swings or prefers to spend time alone rather than with peers; it may be difficult to understand his/her speech. In the case of diagnosed students, medication can also cause specific, embarrassing side effects contributing to

shelter, personal hygiene, medicine, comfort, personal safety, and other essentials of life; e) abandonment refers to the desertion of the child by the caregiver and differs in the degree of severity of the violence because it could result in life-threatening situations leading to death; at the least, it generally results in the neglect of the necessities for life as well as emotional and psychological abuse. (Merge, 2003, pp. 43–44)

² There is also not much data on disabled people in Poland, especially those with mental disorders. The Office of the Government Plenipotentiary for Disabled People (Health Conditions, 2015) quotes the data on disability collected in the National Census of Population and Housing conducted in 2011 by Statistics Poland as the most recent. The data indicate that there are 4.7 million disabled people in Poland, constituting 12.2% of its population; people with disabilities constitute 11.42% of Białystok's population. No distinction is made in the census among types of disabilities and there is no information about disabled children under 16 years of age, not to mention those affected by mental disorders.

the student's isolation (Namysłowska, 2010). However, adolescent emotional and behavioural problems can easily be mistaken for misbehaviour or accepted as very common in this age group. Therefore, they are probably assumed to have little clinical significance and are typically untreated. This may be the explanation of why adolescents have traditionally been overlooked in clinical and public health responses to mental disorders (Borschmann and Patton, 2018; Auerbach et al., 2016).

Second, in the Polish education system, children with visible symptoms of some disabilities are first consulted in Psychological and Pedagogical Counselling Centres. These provide help and guidance for both teachers and parents of children with intellectual disabilities, autism, impairments of movement, vision and hearing, but they do not diagnose mental disorders because this

is the mandate of health units or the Municipal Disability Evaluation Board. What is more, only parents can file an application to the Board for a diagnosis and disability certificate for their child and few parents do so. This may be another explanation of why the percentage of children diagnosed with a mental disorder is low. Undiagnosed children stay within mainstream education and are treated the same as any other pupil in the school. Neither the parents nor the educators know that these children need special treatment and not because their sometimes strange behaviour is a call for attention, but because the mental disorder they are developing is the basis for this behaviour. The data presented in Table 1 show that the number of young children who have undergone psychiatric diagnosis every year in Białystok County is low.

Table 1 *Children and adults with diagnosed mental disabilities in Białystok County, in numbers, 2014-2017*

Year	Age						
	0-3	4-7	8-16	16-25	26-40	41-60	60 or over
2014	6	4	19	80	266	378	116
2015	4	8	16	67	197	326	108
2016	0	2	9	66	235	363	138
2017	0	0	13	78	220	337	132

Source: Author's own work on the basis of the data obtained from the Department of Human Services of the Municipal Office in Białystok.

The role of adults is crucial for young people's proper functioning. The first to notice changes and take the right steps should be the parents, but the teacher's role is central as well. Support, positive reinforcement, adaptation of educational requirements to the student's individual abilities, protection against violence and stigmatization from

other students, as well as motivating the class to support their peers in overcoming difficulties at school is what a teacher should do (Namysłowska, 2010). But reality is usually far from the ideal. The lack of knowledge on the part of parents and teachers leads to the situation in which students with mental disorders remain within mainstream education

and, by the same token, gain the experience of inclusive education. By definition, inclusive education encompasses mainstream schooling in which the school curriculum accommodates every child, irrespective of his/her disability (Civitillo, et al., 2016). Only a few of the respondents were diagnosed as early as in secondary school, but regardless of this knowledge, they remained within mainstream education.

The main aim of the analysis presented in the text is to describe the violence suffered in the school environment by children and adolescents with mental disorders, including the characteristics of the acts of violence and the perpetrators as well as the environment itself. All the events are presented just the way the respondents – who are adults today – remembered and told them. The questions to be answered are: What kinds of violence take place in school? Who are the perpetrators? Is school violence related to the stage of education? The text is organised as follows: first, information about the research method, the subjects and the research procedures is provided, then, the research results are presented and discussed.

1. Method

1.1. Research participants

The presented research³ included 20 adult residents of the city of Białystok, all with valid certificates confirming their mental disorder with the 02-P symbol and degree of disability. There were five participants classified as having a significant degree of disability and 15 persons classified with a

moderate degree; none of the participants were certified as having a mild degree of disability. The certificates were issued by the Disability Assessment Board in accordance with the legal model of disability in Poland. The group consisted of 13 women and 7 men. Ten individuals were in their twenties, five in their thirties, three in their forties and two persons were older than 50 years of age. The youngest participant was 23 years old and the oldest was 53.

Eleven of the interviewed adults went to school about 20 or even 30 years ago, so they were in the education system before the education reform of 1999⁴, and nine of them went through the new scheme with lower secondary school as part of their secondary education. In the Polish education system, special education is also provided, offering specially organised teaching and learning processes, as well as working methods tailored for children with special needs, but none of the interviewed adults attended such schools. They reported that this was the case because they had not been diagnosed early enough.

Out of the twenty persons interviewed, only two held a Master's degree and one a

³ The main research project involved 120 participants representing six types of disabilities: intellectual disability, mental disorders, autism, impairment of movement, blindness and deafness. Each group was represented by 20 individuals. This article only discusses the group of persons with mental disorders, as it was this group that mentioned violence in the school context more frequently than any other group – slightly more than by every other person (12 out of 20 people).

⁴ Polish education underwent several changes in the past 20 years. The most significant one – education reform – took place in 1999. Aside from changes to the curriculum, the school system was also restructured. Before the reform, the school system was based on a two-step model. Primary education started at the age of seven, and after eight years, pupils could choose to continue their education at four-year general secondary schools, five-year technical vocational schools, or three-year basic vocational schools. The reform introduced one more step between primary and secondary school – lower secondary school. In the new system, primary education lasted six years, gymnasium, which was the next mandatory level, lasted another three years and pupils could then choose to continue learning in general upper secondary schools, vocational upper secondary schools or basic vocational schools. In each case, their education was shortened by one year than before the reform was introduced. Some of the interviewed adults went to school about 20 or even 30 years ago, so they were in the system before the reform. Some of the younger respondents attended school under this new scheme.

Bachelor's degree – obtained after they were diagnosed. Three persons managed to complete tertiary education before they developed the disorder.

The following is a list of the mental disorders that were diagnosed among the respondents: schizophrenia, bipolar disorder, obsessive-compulsive disorder, personality disorder, phobia, depression.

1.2. The research

The research was conducted in a community centre for people with mental disorders – provided by the only non-governmental organisation in the city of Białystok offering support to city inhabitants affected by mental disorders. This place was chosen as the research site to ensure a feeling of safety and to lower the stress connected with participating in the study.

The method applied was the in-depth interview with elements of biography. The method itself seeks to understand the changing experiences and outlooks of individuals in their daily lives, what they see as important, and how they interpret the accounts they give of their past, present and future (Roberts, 2002). In the course of the interview, the respondents frequently answered the questions by telling their own stories, reflecting on their lives within the social context, showing the meaning they attached to their lives, and how they acted in accordance with this meaning.

The research tool was an interview questionnaire composed of six sections addressing the following areas: general socio-economic situation, educational attainment, rehabilitation needs, labour market participation, social contacts, and violence. The questionnaire consisted of 55 open-ended questions, additional questions were asked as needed. The section on violence had 10 open-ended questions regarding: general knowledge about violence, violence experienced by disabled people, the respondent's

own experience of violence, the perpetrators, the consequences of violence, knowledge of available help and how to access it, protection against violence, barriers to accessing support, the social reception of people with disabilities experiencing violence. Because the section on violence (section 6) was very sensitive, it was placed at the end of the questionnaire. In the course of the interview, it soon became apparent that the question about one's educational experience (section 2) unexpectedly opened this "black box" of bad memories. In many cases, the respondents' facial expression changed, they started to hesitate or changed the tone of their voice. Further inquiry about any difficulties they remembered in reference to their education was too often answered with details of experiences as a victim of many types of violence. When the interview entered its last stage – devoted to violence – the respondents referred back to their school experience, some also added more examples of violence experienced in other spheres of their lives⁵.

It was not simple to encourage 20 people to talk about their lives, especially with a person they had never seen before, but they all agreed to participate in the research. As the interview progressed, they were visibly less stressed and gradually opened up with their stories. Some of the people admitted that they really liked the interview – a few of them even thanked me for the opportunity to take part in the research. The majority of them felt very well at the time of the interview, however, in some cases, participants' health condition was influenced by the phase of their particular disorder and the side effects of their medication.

⁵ For more details on violence experienced by people with disabilities, see M. Zemło, A. Sakowicz-Boboryko, M. Bilewicz, et al. (2018). *W kierunku inkluzji społecznej. Potrzeby osób z niepełnosprawnościami w mieście Białystok*. Białystok-Gdańska: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

2. Results

The analysis showed that out of the entire group of 20 people, 13 had experienced violence in their lives and 12 of them mentioned school as the place where it had happened. The reported cases related to acts of violence committed at every stage of education, although they were slightly more common during the secondary stage. Ten of the 12 people experienced violence in secondary school and seven of the 12 experienced it in primary school. In the text, the whole spectrum of these acts is introduced with respect to the stage of education being discussed, i.e. first referring to primary and then to secondary education. Within each section, the results are presented by the types of violence experienced by the students and the people who committed these acts. The analysis also shows that the experiences of the men and women are similar.

2.1. Primary education

Experiencing violence starts as early as in primary school. The interviewed adults remember the most vivid and, at the same time, the most embarrassing and difficult situations quite clearly even after all these years. Most of the time, these refer to relations with their peers, ranging from a lack of communication or understanding: "They stopped contacting me, talking to me, and then they started laughing at me", (I9) to bullying or physical attacks. A forty-three year old man brings up the following memories:

In primary school, I was often threatened that I would be beaten up ... after school. It was like this, in primary school, they hid my winter shoes somewhere in the locker room and I could not find them at all, and I also got sick too ... Because I came home from school in my slippers.... . and I would surely become ill then. ... and they laughed ... (I16)

These types of school problems naturally raise questions about the role of the adults in such situations – namely the teachers, and whether they took any steps to prevent or resolve them; whether they had any knowledge of them. All of the respondents admitted that they did not report these situations to the teachers because – as they explain it today – most of the time, the teachers did not pay attention to anything that was out of the ordinary at school, and such situations were definitely out of the ordinary. This means that the teachers did not want to be aware of difficult situations, or – if they were – they did not know what to do about them. The children felt that they were right in assuming that help would not come. In their memories, some of the teachers may have even have tried to help, but in the end, they did not. As a result, those children – the victims of peer violence – did not even consider turning to adults for help. They often stated: "Well, what about the teachers? Come on ... Well, nothing. Actually, I did not say anything at all either." (I9)

The most disturbing, however, is the fact that some teachers not only did not help (neglect) but also, consciously or subconsciously, inspired the class to treat such a child badly by their own example. They obviously forgot that the crucial role they play in the school environment is that of a role model. A thirty-nine year old woman recalled:

If someone was so different and, she was a teacher, and she did not know what this person was talking about, and she immediately judged this child as stupid, and she laughed at this child in front of the class, as if she did not think anyone could have problems or that the kid may not understand something (...) maybe it was related to the disease that I could not really say what I meant ... and then the teacher was irritated and angry and she sometimes said: "I do not even have anything to say to you." (I3)

Interestingly, even today, when these adults realize what the situations actually were and can name them, and talk about them openly, they still provide a justification or explanation for the behaviour of the perpetrators. The woman quoted above says: "Such were the teachers in my time, especially in my school ... But later it was good ... so, I had my baptism of fire in primary school." (I3) They try to convince the interviewer that it is all over now: "It is all water under the bridge now," (I 10) as one of them calls it, but these memories are obviously vivid and painful still today, so it is not – contrary to what they say – gone now.

2.2. Secondary education

Memories of violence experienced in secondary school were among the strongest threads in the research. Those children who presented symptoms of their disorder very early developed a specific kind of attitude towards the school environment – they did not take any action, which implied tacit consent to the violence; they even blamed themselves rather than the perpetrators. In secondary school, there were many reasons why students with a mental disorder could experience violence, namely: problems with learning, relations with peers, relations with teachers and other adults.

Among the triggers of stress in children with mental disorders is the tension associated with school work, such as studying for tests, doing homework, passing exams. Some of the interviewed adults already knew at that time that their limitations in learning stemmed from their disorder, so they accepted them, thought of them as natural given their condition. They also believed that good grades were almost beyond their reach and that what was difficult for them was probably easy for the majority of their classmates. Some respondents experienced physical symptoms of stress when facing the need to complete school work, such as: bedwetting,

sleeplessness, vomiting, nervousness, etc. For some students, these problems were enough to quit further learning. All of the persons interviewed completed secondary education – not all of them took the final exams, but in many cases, this took more time and energy than they had expected.

Another important source of violence in secondary school was interpersonal relationships. Most of the time, violence was inflicted on students with mental disorders by their peers – more often than in primary school. This took many forms, ranging from neglect to physical violence – the examples given were: spitting in the face, pushing, pulling hair, throwing apple cores at the person, putting a bucket on his/her head, hiding personal belongings, not allowing them to leave the classroom or blocking the way to the toilet, offending the person and his/her family.

The noteworthy part of the stories told is that all of these people formulated their sentences stressing the first person singular. They justified "they" as the agent: "Because they did not understand my disorder, they did not accept my disorder"(I7) and blamed the "I": "In school, I had difficulties of this type that I could not find my place among my peers (...) but it was related a little to my disorder, but not only, because also with my personality" (I18) or "I did not fit in with the group, just like that... there was something about me that they didn't like and there were always fights." (I19) The interviewed adults explained that they themselves built these barriers because they took medication, whose side effects were especially visible in social situations (shaking hands, drowsiness, slow or difficult speech, weakness of the arms, etc.). These were the reasons, they say, why it was difficult for them to make contact or develop relationships with other students or simply to talk to them. They would stay away, distant from the crowd and as a result, their peers started pushing them away. But "pushing away" was among the mildest of

behaviours. The acts of violence towards students with mental disorders also enumerated were: verbal aggression, physical aggression, laughing, neglect, lack of action, lack of help.

Secondary school teachers also played their part in the violence perpetrated against students with mental disorders. Apart from turning a blind eye to some situations – just like the primary school teachers – secondary school teachers represented the whole spectrum of behaviour which is contrary to what a teacher is expected to embody. These included: lack of empathy or understanding, unfair treatment, giving poor grades, deriding, making judgements, discouraging, demotivating, verbally expressing their frustration, losing patience.

Among the most frequently recalled discriminatory acts mentioned by the interviewees was grading. They had the impression that the teachers never believed that their good results were actually achieved because they had worked hard. A male respondent believes today that if teachers knew that students had a history of stays in a mental hospital, just as he did, or a diagnosed mental disorder, they would give them poor grades, as if they were incapable of accomplishing the assigned tasks by themselves. In addition to this, teachers believed that these students cheated on tests, they did not believe that other students could copy from them, but only that they copied test answers from the others. They would also say exactly what they meant, and did not mince their words. These are only two of such situations:

Some said that I was treated preferentially or “Sir, you’d better sit down. You have nothing intelligent to say, after all” – that’s what he said, the teacher said this. (I16) (. . .) for example a Polish teacher did not want to give me an A at the end of lower secondary school when she learned from a school counsellor that I attended therapy sessions. She also did not recommend me to the more prestigious high school. (I2)

This resulted in failing aspirations, weakening or loss of self-confidence and faith in achieving success, and, finally, abandoning further educational plans.

When asked how they responded to all these situations, the interviewees often said that they did not respond, and that they were left alone. They thought about looking to other adults, such as the school counsellor, psychologist, or a tutor for help, but then they stopped themselves from doing so for fear of being called a snitch. The way out they found was to pretend that it was nothing, that it did not hurt. From today’s perspective, they say that the adults noticed everything, provided that they wanted to, and that what happened to them was impossible to miss:

I mean, I think [a very long pause here] ... well, you have to want to notice it ... because this is also something that, after all, everyone – colleagues, teachers – everyone has seen it ... only, well, there is something that ... makes it difficult to oppose. (I18)

School as an institution also leaves much to be desired in the matter under discussion. First and foremost, support was expected to come from the school counsellor, who was actually not there for students with mental disorders. The respondents reported that there was no psychologist in their schools, or, if there was, he/she was usually too busy to intervene in ongoing situations. Students could talk to them about such situations, but not when they were actually taking place – they had to make an appointment and wait. Many times, the school psychologist or counsellor did not know that students had mental disorders, and/or did not react to this. The students felt left on their own and this impression has remained to the present.

There were also cases in which the problems encountered by students with mental disorders were solved in another way – they were simply silenced. The schools attended by some of the respondents were entirely

focused on educational achievements, and such students were obviously lagging behind. Students, or their parents, were then told that they lowered the school's average, and therefore, it would be advisable for them to change schools.

Some interviewed adults had good memories of their school days and the people around them. Several remembered schoolmates acting kindly towards them, as well as the school taking actions in their favour. They mostly mentioned adults whom they described as: helpful, caring, supportive, open, attentive and the fact that they were respected by those adults – just like any other student. Some schools tried to help by using the tools that were at their disposal, such as school counselling and individual lessons organised by the school for those who qualified. The respondents still appreciate that today.

There were eight people who did not experience violence at school. Seven of them were affected by mental disorders after completing secondary education. Those who continued their education faced problems associated with their health condition: poor concentration, problems with acquiring knowledge and remembering information, difficulties with joining and staying in the student group. They all stated that they were accepted by their peers and that it was entirely their own decision to give up further education.

3. Discussion and conclusion

The analysis yielded several important results. The key findings are that despite considerable age differences in the group of respondents, as well as the different time periods of the reported events taking place, children and adolescents with mental disorders were at risk of experiencing violence in the school environment. The acts of violence ranged from neglect through verbal to physical ones, and the perpetrators were

both peers and adults. One of the strongest reasons for becoming the victims of violence was the students' health condition. This is consistent with previous research analysing violence towards disabled people, including individuals with mental disorders (WHO, 2011).

The essential results of the analysis refer to the two stages of education. In the studied group, violence happened slightly more often in secondary school than in primary school, which could be due to the fact that mental disorders more often start in adolescence and early adulthood (aged 16–24) than in childhood (Gulliver, Griffiths and Christensen, 2010). The data also indicate that regardless of the stage of education, some adults “failed their exam”: first, when they did not stop the peer violence, and second, when they inflicted violence themselves. A possible explanation for this is that being part of the education system, students must meet the system's requirements. In light of performance indicators, school rankings, etc., the learners who score low affect the school's effectiveness. So, in a way, this is a system that imposes violence on those learners (Goodley and Runswick-Cole, 2011). This was openly stated by a few respondents who could not meet the school's standards and were advised to quit. But these cases also prove that schools need to concentrate on factors that go beyond only the teaching-learning process, and to accomplish the school's primary mission – that of education in its full meaning. In the school environment, it is the responsibility of adults to acknowledge any differences and to act professionally in relationship to this situation, as well as to keep the school environment safe, value-oriented and fair. The research findings confirm that the opposite has been taking place for decades. Therefore, these results, and many others (Cosier – Pearson, 2016; Meyers – Lester, 2016; Ferguson, 2006) call for a holistic approach to teacher education,

not only in terms of knowledge about special education needs (SEN) or disability studies (DS), but also in terms of teachers' attitudes. It is also crucial that teachers are ensured support along the way. For now, the lack of time, limited experience and knowledge of SEN, along with limited opportunities to work with specialists have been effectively standing in their way.

These results, interpreted in the context of inclusive education, are just one more voice in the ongoing discussion of this issue, which join those of Hyatt and Hornby (2017), Civitillo, Moor and Vervloed (2016), Santos, Sardinha and Reis (2016), Waitoller and Thorius (2015) and Valle and Connor (2011), who show the practical outcomes for this type of approach. Aside from the desperate need for teachers' support (Hyatt et al., 2017; Civitillo, et al., 2016; Golder et al., 2005; Naukkariinen, 2010), there is also the argument of the consequences of inclusion for SEN students. In the research, due to lack of information and diagnosis, children with mental disorders naturally fell into mainstream education and were treated in accordance with the tenets of this assumption. One of the immediate results was stigmatization (Mehta and Thornicroft, 2010). All that, combined with the lack of confidence, a loss in self-esteem and low social interactive skills (Hyatt et al., 2017), left such students vulnerable to aggression from their peers. The respondents even believed that whatever critical situation happened to them was because they provoked or deserved it. Much research proves that experiencing victimization as a young child increases the risk of victimization in later childhood and adulthood (Widom, Czaja and Dutton, 2008; WHO, 2007; Shah, Tsitsou and Woodin, 2016).

The analyses are not without limitations. First, the research group was small. The fact that the majority reported having experienced violence in the course of their education makes their opinions powerful, but

children and adolescents with mental disorders are a rare sight in schools, therefore the greatest power of the results is in proving that the problem exists. Second, regardless of the fact that a certain effort was made to compare the research data with any data on violence towards children and youth with mental disorders in the school environment, not much cross-national data was identified to rely on. To the author's knowledge, no data is available on violence towards students with mental disorders in this context, especially not in Poland. Third, there is the issue of applying qualitative research methods to a group of people with mental disorders. This is because their own interpretation of their words, memories, and comments may be influenced by their disorders. Nevertheless, it has already been shown that qualitative methods provide a great spectrum of possibilities to carefully describe and understand the experiences of people with disabilities (Zawiślak, 2002). What is more, people with mental disorders are already treated in unethical ways because their disorder is often not as visible as in other disabled groups (Mehta and Thornicroft, 2010). This also leads to their victimization because the perpetrator can question the credibility of the accuser (Marge, 2003) – and similarly, researchers could question the credibility of the respondents' stories. But studies are needed in which their memories and interpretations of their lives are the focal point and should not be questioned or undermined. Otherwise, it will still concentrate more on the disability as the dimension of human difference (Mertens, 2003) and the voice of these people will not be heard.

Violence towards mentally disabled children and adolescents, especially in the school environment, is a sensitive issue. Due to the above mentioned conditions, it is very difficult to identify and investigate. However, the discussed cases, although not many, indicate that the problem has existed for decades. It

definitely requires more attention in further research on disabilities, mental disorders and the school environment.

References

- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., et al. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955–2970. doi: 10.1017/S0033291716001665
- Borschmann, R. and Patton, G. C. (2018). The outcomes of adolescent mental disorders. [Editorial]. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 137, 3–5. doi: 10.1111/acps.12833
- Civitillo, S. Moor, J. M. and Vervloed, M. P. (2016). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: An exploratory study. *Support for Learning*, 31(2), 104–121. doi:10.1111/1467-9604.12119
- Cosier, M., and Pearson, H. (2016). Can We Talk? The Underdeveloped Dialogue Between Teacher Education and Disability Studies. *Comprehensive Psychology*, 6(1), 1–10.
- Ferguson, P. (2006). *Infusing Disability Studies into the General Curriculum*. Tempe, Arizona: National Institute on Urban School Improvement.
- Goodley, D. and Runswick-Cole, K. (2011). The violence of disablism. *Sociology of Health & Illness*, 33(4), 602–617. doi: 10.1111/j.1467-9566.2010.01302.x
- Gulliver, A., Griffiths K. M. and Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: a systematic review. *BMC Psychiatry*, 10, 113. doi:10.1186/1471-244X-10-113
- Hyatt, C. and Hornby, G. (2017, August). Will UN Article 24 lead to the demise of special education or to its re-affirmation? *Support for Learning*, 32(3), 288–304. doi: 10.1111/1467-9604.12170
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. and Lozano, R. (Eds.). (2002). *World Report on Health and Violence*. Geneva: World Health Organization.
- Marge, D. K. (Ed.). (2003). *A Calling to Action: Ending Crimes of Violence against Children and Adults with Disabilities*. A Report to the Nation. SUNY Upstate Medical University Department of Physical Medicine and Rehabilitation, Syracuse, NY.
- Mehta, N. and Thornicroft, G. (2010). Stigmatization of People with Mental Illness and Psychiatric Institutions. In H. Helmchen and N. Sartorius (Eds.), *International Library of Ethics, Law and the New Medicine. Ethics in Psychiatry*, 45, 11–32.
- Mertens, D. M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: The transformative-empiricist perspective. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 135–164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyers, S. and Lester, D. (2016, May). An Attempt to Change College Students' Attitudes Toward Individuals With Disabilities. *Comprehensive Psychology*, 5, 1–7. doi: 10.1177/2165222816648076
- Namysłowska, I. (2010). *Dziecko z zaburzeniami psychotycznymi w szkole. Informacje dla pedagogów i opiekunów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 185–196. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01168.x
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press.
- Santos, G., Sardinha, S. and Reis, S. (2016). Relationships in Inclusive Classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 950–954. doi: 10.1111/1471-3802.12238
- Shah, S., Tsiou, L. and Woodin, S. (2016). 'I can't forget': Experiences of violence and disclosure in the childhoods of disabled women. *Childhood*, 23(4), 521–536.
- The Office of the Government Plenipotentiary for Disabled People. (2015). *Health conditions*. Retrieved from <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/art,612,health-conditions>.
- Waitoller, F. R. and Thorius, K. K. (2015). Inclusive Education in USA. *Support for Learning*, 30(1), 23–41. doi: 10.1111/1467-9604.12076
- Widom, C. S., Czaja, S. J. and Dutton, M. A. (2008). Childhood Victimization and Lifetime Revictimization. *Child Abuse and Neglect*, 32(8), 785–796.
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2007). *The Cycles of Violence: The Relationship between Childhood Maltreatment and the Risk of Later Becoming a Victim or Perpetrator of Violence: Key Facts*. Copenhagen. Copenhagen, Denmark: Author.

- World Health Organization. (2011). *World Report on Disability 2011*. Geneva, Switzerland: Author.
- Valle, J. W. and Connor, D. J. (2011). *Rethinking disability: A disability studies approach to inclusive practices*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Zawiślak, A. (2002). Refleksje metodologiczne z praktycznego zastosowania metod jakościowych do analizy problemów życiowych osób niepełnosprawnych umysłowo. In J. Pańczyk (Ed.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, 2, 133–138.

Acknowledgements

This article was developed from the qualitative research conducted within the project entitled The Diagnosis of Needs of Disabled Residents of the City of Białystok (2018). I am grateful to The Research Studio of the Continuing Continuing Education Centre in Białystok for the opportunity to analyse the data obtained from the group of persons with mental disorders on their experiences of violence at school.

I would like to extend my gratitude to the entire research team for their advice and valuable experience.

I would like to include a special note of thanks to the research participants for their courage and willingness to share their most painful experiences with me.

Edukacja zdrowotna w zakresie higieny jamy ustnej jako integralny element profilaktyki chorób nowotworowych jamy ustnej

AGNIESZKA HAMERLIŃSKA*

Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

W artykule przedstawiono charakterystykę kształtowania prozdrowotnych umiejętności i postaw w zakresie higieny jamy ustnej, stworzoną na podstawie analizy literatury, a następnie opisano dane epidemiologiczne i czynniki ryzyka zachorowania na nowotwory jamy ustnej. W ostatniej części tekstu przedstawiono badania dotyczące stanu higieny jamy ustnej u dzieci i dorosłych w Polsce. Celem artykułu jest podkreślenie, że szerzenie wiedzy w zakresie higieny jamy ustnej może przyczynić się do poprawy zachowań zdrowotnych oraz obniżenia liczby zachorowań na raka. Każdy powinien czuć się odpowiedzialny za dbałość o stan zdrowia swój i swoich najbliższych, co jest zgodne z podejściem edukacji zdrowotnej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja zdrowotna, higiena, jama ustna, rak.

Wprowadzenie

Problem zapobiegania chorobom nowotworowym z perspektywy higieny jamy ustnej w literaturze pedagogicznej jest rzadko omawiany. Jednocześnie ta tematyka mieści się w zakresie edukacji zdrowotnej, której głównymi strategiami są: nabywanie wiedzy (informacji), kształtowanie umiejętności (zwanymi życiowymi – ang. *life skills*), kształtowanie przekonań i postaw niezbędnych do zachowania i doskonalenia zdrowia własnego i innych ludzi (Woynarowska, 2000). Dbanie o jamę ustną to zachowanie prozdrowotne, ponieważ dzięki niemu zapobiega się rozwijaniu chorób, chroni się swój stan zdrowia, na co wskazuje Karta Ottawska

z 1986 r. (za: Karski, Słońska i Wasilewski, 1994): „Edukacja zdrowotna jest nieodłącznym i komplementarnym elementem promocji zdrowia”. Brak higieny to zachowanie antyzdrowotne, czyli szkodliwe dla zdrowia, które stanowi przykład unikania podejmowania praktyk zdrowotnych.

Pewne nawyki, w szczególności higieniczne, powinny być rozwijane już w dzieciństwie, tym bardziej, że ludzie powinni świadomie kształtować odpowiedzialność za własne zdrowie i zdrowie swoich najbliższych (Williams, za: Woynarowska, 2000). Dotyczy to m.in. higieny jamy ustnej, której początek powinien sięgać okresu niemowlęctwa, kiedy pojawiają się pierwsze zęby, oraz wraz z rozwojem umiejętności gryzienia i żucia, a także z chwilą urozmaicania diety dziecka (Krajewski, 1995). Dla dziecka w tym okresie życia pielęgnacja sfery orofacjalnej nie jest do końca uświadomioną czynnością, gdyż nie

*E-mail: hamer@umk.pl

zna ono jej celu, ale jej przestrzeganie jest początkiem rozwoju higieny osobistej.

20 marca przypada Światowy Dzień Zdrowia Jamy Ustnej. Dbanie o jamę ustną najczęściej kojarzone jest wyłącznie z myciem zębów. Takie podejście jest bardzo ograniczone, ponieważ higiena jamy ustnej wiąże się z dbałością o jej każdy element, czyli o zęby, dziąsła, język, wargi, przedsionek jamy ustnej, dno jamy ustnej i podniebienie. Przedmiot badań, jakim jest higiena jamy ustnej, może wzbudzać zainteresowanie wielu specjalistów, m.in. stomatologów, higienistek, pielęgniarek, ortodontów, logopedów, nauczycieli i wychowawców¹. Osobami zainteresowanymi higieną jamy ustnej powinni być rodzice, a także same dzieci. Konsekwencją nieprawidłowej lub niewystarczającej higieny jamy ustnej mogą być m.in. próchnica, utrata uzębienia czy choroby zapalne (Behrbohm i in., 2012). W ostatnim czasie odnotowuje się znaczny wzrost zachorowań na raka jamy ustnej (Śledź, 2015). Wśród przyczyn najczęściej wymienia się zakażenie wirusem HPV, palenie tytoniu, picie alkoholu oraz nieprawidłową higienę jamy ustnej (Arcimowicz i in., 2013; Xu i Luo, 2017).

¹ Stomatolog zajmuje się przede wszystkim leczeniem zębów, ponadto może ocenić stan pielęgnacji nie tylko uzębienia, ale również jamy ustnej. Zdarza się, że jest pierwszą osobą zwracającą uwagę na obecność stanu zapalnego lub choroby w jamie ustnej. Higienistki stomatologiczne edukują dzieci w zakresie pielęgnacji jamy ustnej lub kształcą opiekunów, jak uczyć dzieci dbania o sferę orofacjalną. W sytuacji pobytu w szpitalu na skutek wypadku i wystąpienia niepełnosprawności ruchowej umyć jamy ustnej powinny zająć się pielęgniarki. Ortodonty, podejmując się leczenia zgrzyzu, przeprowadzają wywiad dotyczący pielęgnacji jamy ustnej, a następnie szkolą, jak dbać o nią w trakcie noszenia aparatu ortodontycznego. Logopedzi zajmujący się artykulacją, którzy wykonują masaż wnętrza jamy ustnej, również zwracają uwagę na poziom zadbania o jamę ustną i w sytuacji wystąpienia nieprawidłowości mogą podjąć się rozmowy na ten temat. Z kolei nauczyciele i wychowawcy, którzy mają bezpośredni kontakt z dziećmi, mogą rozpowszechniać przeróżne akcje profilaktyczne powiązane z higieną jamy ustnej i przeciwdziałać chorobom.

W tym artykule na początku przedstawiono charakterystykę kształtowania prozdrowotnych umiejętności i postaw w zakresie higieny jamy ustnej, nakreślona na podstawie analizy literatury. Szczegółowy opis pielęgnacji ma na celu przede wszystkim przybliżenie samej problematyki dbania o sferę orofacjalną. Następnie opisano dane epidemiologiczne i czynniki ryzyka zachorowania na nowotwory jamy ustnej. W ostatniej części tekstu przedstawiono wyniki badań nad stanem higieny jamy ustnej u dzieci i dorosłych w Polsce. Celem artykułu jest podkreślenie wartości edukacji prozdrowotnej dotyczącej higieny jamy ustnej. Słusznym wydaje się następujące podejście: podwyższanie poziomu wiedzy z zakresu higieny jamy ustnej może stać się elementem profilaktyki raka.

Kształtowanie prozdrowotnych umiejętności i postaw w zakresie higieny jamy ustnej

Problem zdrowych i czystych zębów budził zainteresowanie już od czasów starożytności, a zabiegi higieniczne jamy ustnej wykonywane były zależnie od zwyczajów kulturowych i religijnych. Zęby czyszczono, stosując popiół z kości lub rogów, do mycia całej jamy ustnej stosowano skrobaki ze srebra oraz spreparowane gałązki drzew, a do płukania używano wyciągów z aromatyzowanych ziół i przypraw (Rokitiańska, 2004). W 1949 r. została wydana w Polsce jedna z pierwszych książek dotycząca higieny jamy ustnej o znamionym tytule: „Zdrowe zęby to zdrowy człowiek” autorstwa Jerzego Babeckiego. Już wówczas podkreślano, że zdrowe zęby są niezbędne do odpowiedniego żucia pokarmów, a tym samym do prawidłowego trawienia, które jest podstawą właściwego rozwoju i czynności całego organizmu (Babeczki, 1949). Dostrzeżono, że zęby są ozdobą twarzy, co więcej, twierdzono, że zdrowe zęby świadczą o ogólnym zdrowiu fizycznym

i psychicznym. Mimo że wspomniana książka dotyczy głównie chorób zębów, to jej autor podkreśla jednak, że zdrowe zęby są wynikiem dbania o całą jamę ustną, a jak dodaje Wiesław Krajewski (1995), higiena jamy ustnej to część higieny osobistej.

Higiena i wynikające z niej zachowania to działania sprzyjające zdrowiu. Higiena to nauka, która stawia sobie za cel poznanie wpływów otoczenia na zdrowie człowieka i reakcji organizmu na te wpływy, usuwanie z otoczenia czynników ujemnych, a wprowadzanie dodatnich w celu zapewnienia człowiekowi maksymalnej ochrony zdrowia (Rokitiańska, 2004). Niestety zdarza się, że higiena jamy ustnej odbywa się nieprawidłowo, jest sporadyczna, a w skrajnych sytuacjach nie ma jej wcale – dotyczy to zarówno dzieci, jak i dorosłych. Należałoby się zastanowić, z czego wynika tak różne podejście do higieny jamy ustnej. Z pewnością przyczyn można doszukiwać się w okresie dzieciństwa, kiedy za pielęgnację i wdrażanie pewnych nawyków odpowiadają rodzice. Być może oni sami nie do końca wiedzą, kiedy powinni zacząć dbać o jamę ustną dziecka. Zdarza się, że proces ten zaczyna się dopiero wraz z pójściem dziecka do żłobka lub jeszcze później – w okresie przedszkolnym.

Dbanie o jamę ustną powinno rozpocząć się już w okresie niemowlęcym. Zdrowa jama ustna noworodka i niemowlęcia nie wymaga być może specjalnych zabiegów, ale jej oczyszczanie można rozpocząć już nawet od pierwszego miesiąca życia (Adamowicz-Klepalska, 2012). Wiesław Krajewski (1995) wskazuje, że szczególnym momentem jest pojawienie się pierwszych zębów, ale zdarza się, że przy niezbyt starannie przestrzeganej czystości (np. brudny smoczek) mogą pojawić się w jamie ustnej np. pleśniawki².

² Pleśniawki to białawe, przypominające zsiadłe mleko naloty na błonie śluzowej w buzi dziecka, których nie można zetrzeć wilgotną gazą. Błona śluzowa wokół takiej zmiany może być silniej zaczerwieniona, co jest objawem zapalenia (Adamowicz-Klepalska, 2012).

Wyróżnienie się pierwszych zębów wymaga już pewnych zabiegów higienicznych, które powinni przeprowadzać opiekunowie. Po każdym kleistym i papkowatym posiłku zęby i dziąsła niemowlęcia powinny być starannie oczyszczone za pomocą czystej gazy nawiniętej na palec, zwilżonej w przegotowanej wodzie lub naparze z rumianku. Takie czynności są w szczególności ważne przed snem nocnym³. Zwraca się także uwagę na dietę dziecka, w której należy ograniczać cukier.

Gdy dziecko ma już wszystkie siekacze i zaczynają mu się wyrzywać zęby trzonowe, należy je nauczyć oczyszczania zębów. Służy do tego specjalna mniejsza szczoteczka z krótką rękojeścią i bardzo miękkim włosiem (Krajewski, 1995), którą wprowadza się od około pierwszego roku życia (Rokitiańska, 2004). Warto, by dziecko miało już rozwiniętą umiejętność płukania jamy ustnej, która polega na przepuszczaniu energicznie wody przez przestrzenie międzyzębowe z jamy ustnej właściwej do przedsionka i odwrotnie (przy zwarciu warg), po czym musi też umieć wypływać płyn. Mycie zębów powinno odbywać się dwa razy dziennie: rano i wieczorem, początkowo bez użycia pasty, szczoteczką zmoczoną w wodzie. Szczotkowanie rozpoczyna się od wargowej powierzchni zębów, usuwając pozostałości jedzenia tkwiące w przestrzeniach międzyzębowych; potem, przy szeroko otwartych ustach, należy oczyścić powierzchnie żujące, a wreszcie powierzchnie językowe (Adamowicz-Klepalska, 2012). U dziecka ruchy wykonywane szczoteczką nie powinny być zbyt skomplikowane, aby nie zniechęcić dziecka. Pastę do mycia zębów można wprowadzić wtedy, gdy dziecko opanuje czynności szczotkowania. Pierwsza pasta powinna mieć łagodny i przyjemny smak i ważne, aby jej opakowanie było ładne i kolorowe. Warto, aby szczoteczka

³ Nie powinno się dopuszczać, by dziecko zasypiało z butelką.

i kubek miały walory estetyczne i miły dla oka wygląd (Krajewski, 1995).

W wieku przedszkolnym dziecko, które ma już pełne uzębienie mleczne, powinno regularnie szczotkować zęby, najlepiej z pomocą osoby dorosłej. Rodzice mogą pokazywać dziecku, jak sami myją zęby, ponieważ w przyswajaniu pewnych umiejętności i nawyków istotne jest naśladownictwo. Bardzo korzystne jest, aby dzieci uczęszczające do przedszkola miały w nim swoje przybory do pielęgnacji jamy ustnej. Dzieci powinny się uczyć wykonywania pionowych, poziomych lub okrężnych ruchów szczotką. Szczotka powinna być odpowiednio miękka i mała, a pasta do zębów powinna mieć zmniejszoną zawartość fluoru (Krajewski, 1995).

W wieku szkolnym dziecko staje się już samodzielne i odpowiedzialne za wykonywanie pewnych obowiązków. Niestety jeśli nie zostało odpowiednio przygotowane do dbania o jamę ustną, może zapominać o takiej konieczności, dlatego też istotną rolę w polepszaniu poziomu higieny stanowi edukacja zdrowotna. Instruktaż higieny jamy ustnej dla dzieci może być prowadzony np. przy okazji fluorkowania kontaktowego zębów i powinien uwzględniać następujące zagadnienia:

1. dobór szczoteczki do zębów,
2. dobór pasty do zębów,
3. dobór techniki szczotkowania⁴,
4. dodatkowe środki wspomagające utrzymanie higieny jamy ustnej (Rokitiańska, 2004).

⁴ Najczęściej stosowane metody szczotkowania zębów to: Chartersa, Stillmanna, roll, Fonesa i Bassa. Metoda Chartersa polega na ułożeniu szczoteczki pod kątem 45° w okolicy szyjki zęba, tak aby włosie leżało częściowo na dziąśle, a częściowo na koronie zęba, zawsze skierowane do brzegu siecznego lub powierzchni żującej. Szczoteczką wykonuje się wówczas lekkie, ale precyzyjne ruchy wibrujące (drgające-okrężne), przy czym należy przyciskać szczoteczkę do dziąsła. W metodzie Stillmanna szczoteczkę układa się również pod kątem 45°, ale odwrotnie niż w metodzie Chartersa, bo skierowaną włosiem do wierzchołka korzenia. Szczotka jest przyciśnięta do dziąsła i następnie wywijana w kierunku brzegów siecznych (powierzchni żujących) z jednoczesnym ruchem

Ważne jest, aby przeprowadzać rutynowe kontrole wśród uczniów szkół podstawowych i zachęcać ich do wykonywania samodzielnego badania, w zakresie którego powinni być edukowani. Powinno się zwracać uwagę na konieczność oczyszczania zębów albo przynajmniej przepłukania ust wodą po zjedzeniu słodczy lub używaniu gumy do żucia koniecznie bez cukru. Dzieci powinny wiedzieć, do czego służy nic dentystryczna i jak jej używać. Aby zachęcać dzieci do dbania o jamę ustną, można zwracać uwagę na różnicę w samopoczuciu przed umyciem zębów i po nim. Poza tym warto podkreślać znaczenie zdrowych i ładnych zębów dla ogólnego wyglądu.

Osoby dorosłe powinny przede wszystkim pamiętać o kontrolnych badaniach u stomatologa co pół roku oraz o codziennej samokontroli podczas pielęgnacji jamy ustnej. Powinny one składać się z następujących czynności:

1. umycia zębów,
2. umycia języka,
3. wypłukania jamy ustnej,
4. skorzystania z nici dentystrycznej,
5. obejrzenia wnętrza jamy ustnej – warg, zębów, dziąseł, języka i podniebienia⁵.

Ponadto warto rozpowszechniać obowiązujące określone zasady szczotkowania zębów:

1. rękojeść szczoteczki musi być ujęta całą dłonią, pewnie, tak aby można było swobodnie i dokładnie wykonywać odpowiednie ruchy; uchwyt nie może być jednak zbyt mocny, by nie spowodować przedwczesnego zmęczenia nadgarstka;

(poprzecznie wibrującym). Metoda roll (wymiatania) polega na wywijaniu szczotki ruchem obrotowo-wymiatającym (jest to metoda „dziąsło-zęby”), a metoda Fonesa na stosowaniu drobnych ruchów okrężnych (kółeczek) przy lekko otwartych ustach (ruchy powtarza się kilkakrotnie przy każdym dwóch, trzech zębach). Metoda Bassa jest szczególnie skuteczna, jeśli chodzi o usuwanie płytki bakteryjnej z kieszonek dziąsłowych. Szczoteczką wykonuje się drobne ruchy poziome (drgające i wibrujące), w czasie których końce włókien wnika do kieszonki dziąsłowej i oczyszczają okolicę przydziąsłową (Rokitiańska, 2004).

⁵ Oprócz obejrzenia jamy ustnej może być stosowane kontrolne jej dotykanie.

2. oczyszczanie powierzchni żujących ruchami poziomymi jest takie samo we wszystkich metodach i odbywa się na zakończenie szczotkowania, jednak osoby ze skłonnością do próchnicy tych powierzchni powinny czyścić je jako pierwsze – sztywniejsze na początku włosie i niezmeńczona jeszcze ręka zapewniają dokładniejsze oczyszczanie bruzd;
3. na każdym odcinku łuku zębowego wykonywane ruchy powinny być powtarzane pięciokrotnie (Rokitiańska, 2004).

Trudnym problemem do omówienia z osobą cierpiącą na tę przypadłość jest nieprzyjemny zapach z ust, czyli tzw. halitoza. Mimo iż czujemy u niej nieprzyjemny zapach z jamy ustnej często nie informujemy jej o tym. Tymczasem zwrócenie uwagi na ten problem może stać się wystarczającym bodźcem do zwiększenia dbałości o wnętrze jamy ustnej.

W wieku starszym zachodzą zmiany w narządzie żucia. Często dochodzi do chorób przyzębia, odsłonięcia korzeni zębów, co przyczynia się też do utraty zębów. W momencie pojawienia się protezy warto uczulać, że należy o nią dbać tak jak o zęby stałe. Jeśli osobie starszej brakuje już umiejętności manualnych, druga osoba musi ją wspomóc w pielęgnacji jamy ustnej.

Przyczyny i konsekwencje raka jamy ustnej

Jak zauważono już na wstępie, problem zapobiegania chorobom nowotworowym z perspektywy higieny jamy ustnej jest w literaturze pedagogicznej rzadko omawiany. Można zauważyć, że najczęściej higiena jamy ustnej jest kojarzona przede wszystkim z profilaktyką próchnicy i chorób przyzębia. Oczywiście jest to bardzo istotne, ponieważ prawidłowe i systematyczne stosowanie odpowiednich zabiegów higienicznych w jamie ustnej zmniejsza zapadalność na próchnicę

nawet o około 30–40%. Zaniechanie higieny jamy ustnej już po trzech tygodniach powoduje pojawienie się pierwszych śladów próchnicy. Podkreśla się, że rozwój próchnicy na powierzchniach stycznych i przydziąsłowych jest uwarunkowany głównie złą higieną i zaleganiem osadów bakteryjnych w tych okolicach. Co ważne, częstość zapaleń dziąseł u dzieci może być zredukowana o 50% przez samą poprawę warunków higienicznych jamy ustnej, a systematyczne usuwanie złogów nazębnych wraz z utrzymaniem jamy ustnej w dobrych warunkach higienicznych może zredukować występowanie zapaleń dziąseł nawet o 90% (Krajewski, 1995).

W ostatnim czasie odnotowano wzrost zachorowań na nowotwory w obrębie jamy ustnej (Śledź, 2015). Stanowią one około 30% wszystkich nowotworów złośliwych głowy oraz szyi. Częściej występują u mężczyzn. Wśród czynników powodujących powstawanie nowotworów w omawianym obszarze wymienia się przede wszystkim: palenie papierosów, żucie tytoniu, złą higienę jamy ustnej i przewlekłe drażnienie błony śluzowej w wyniku źle dobranych protez (por. Jesionek-Kupnicka, 2006; Stockfish i in., 2014; Śledź, 2015)⁶.

Rak najczęściej występuje na wardze dolnej, na języku, w dnie jamy ustnej, na dziąsłach, w trójkącie zatrzonowcowym, na błonie śluzowej policzka oraz na podniebieniu twardym. W większości przypadków zachorowalność dotyczy osób powyżej 60 roku życia, ale coraz częściej choroba jest diagnozowana u ludzi młodszych między 30 a 40 rokiem życia (Śledź, 2015). W pierwszym okresie kancerogenezy objawy raka są mało widoczne. Jednak dość szybko mogą pojawić się: ból, zmiany w ustawieniu zębów, krwawienia z jamy ustnej, uczucie „zawadzenia” językiem o zęby, odczucie zgrubienia,

⁶ Artykuł dotyczy powiązania raka jamy ustnej z nieprawidłową higieną, dlatego też w dalszej części tekstu znajdują się nawiązania wyłącznie do tej przyczyny choroby.

cuchnący oddech czy złe przyleganie protezy. Jeśli wymienione objawy nie ustąpią w ciągu dwóch tygodni, chory powinien zgłosić się niezwłocznie do lekarza na konsultację (Jesionek-Kupnicka, 2006). Niestety często wiele osób ignoruje wymienione objawy, umożliwiając rozwój raka. Ignorancja ta może wynikać z nieświadomości zagrożenia lub zaniechania higieny jamy ustnej. Wśród późnych objawów, które mogą świadczyć już o znacznym zaawansowaniu choroby, wymienia się: bóle okostnowe, bolesne połykanie, porażenie nerwów czaszkowych, bóle języka, ograniczenie ruchomości języka, szczękocisk, powiększenie węzłów chłonnych, zmniejszenie masy ciała i nacieki skórne (Jesionek-Kupnicka, 2006).

Guzy zębopochodne mają swoje oddzielne miejsce w podejściu klinicznym (Kozakiewicz, 2006). Zwraca się szczególną uwagę na wiek pojawienia się choroby: guzy zębopochodne mogą rozwijać się w każdym wieku, a przed ukończeniem 18 lat rozpoznaje się około jedną trzecią wszystkich zachorowań. Do nowotworów zębopochodnych zalicza się: nowotwory i guzy związane z narządem zębotwórczym, nowotwory i inne zmiany związane z kością i torbiele szczęk. Najczęstszymi przyczynami zgłaszania się pacjentów do leczenia są: niebolesne wygórowanie w obrębie szczęki lub żuchwy, zniekształcenie i asymetria twarzy, nieprawidłowości w wyrzynaniu się zębów, przemieszczanie się zębów lub brak zęba w łuku zębowym (Kozakiewicz, 2006).

W momencie diagnozy raka jamy ustnej podejmowane jest leczenie. W większości przypadków jest to leczenie chirurgiczne w połączeniu z chirurgią plastyczną i rekonstrukcyjną, której celem jest odbudowanie usuniętego narządu (Kawecki i in., 2013). Bardzo często cały proces wiąże się także z zastosowaniem radioterapii, której efektem powinno być zlikwidowanie komórek nowotworowych (Maciejewski, 2009). Niestety na skutek przeprowadzonego leczenia

dochodzi do wielu zmian w funkcjonowaniu człowieka, które dotyczą:

1. straty lub zmniejszenia danego narządu,
2. zmiany wyglądu (twarz ulega zniekształceniu),
3. pojawieniu się blizn, które powodują m.in. ograniczenie wykonywania ruchów,
4. powstania zaburzeń połykania (dysfagia), które wpływają na fakturę, konsystencję oraz ilość spożywanego jedzenia, czasem wymuszając odżywianie dojelitowe,
5. pojawienia się zaburzeń artykulacji,
6. zmiany mimiki twarzy,
7. zmiany w sferze seksualnej (całowanie, seks oralny),
8. obniżenia poczucia własnej atrakcyjności,
9. zmiany jakości życia (por. Gasiorska i Fass, 2009; Halczy-Kowalik i in., 2014, Hamerlińska-Latecka, 2013, 2014, 2014a).

Zwracając uwagę na poważne są konsekwencje leczenia raka jamy ustnej, należy szukać sposobów przeciwdziałania tej chorobie. Jednym z pomysłów jest prowadzenie wzmożonej akcji profilaktycznej dotyczącej higieny jamy ustnej już od najmłodszych lat, co jest związane z rozwojem edukacji zdrowotnej. Niestety nieprawidłowa, niewystarczająca higiena jamy ustnej coraz częściej może stawać się właśnie przyczyną raka jamy ustnej. Jak zauważono wcześniej, samo badanie jamy ustnej wiąże się także z jej oglądaniem (nie tylko myciem zębów!). Jama ustna to bardzo wrażliwe miejsce, które łatwo narażać na stany zapalne i choroby. Wkładanie nieumytych palców rąk lub korzystanie z niedokładnie umytych przedmiotów czy produktów jest działaniem niehigienicznym. Jak zauważa Justyna Śledź (2015), stan zdrowia jamy ustnej ma bardzo duży wpływ na ryzyko rozwoju nowotworu. Prawdopodobnie wynika to z oddziaływania mikroorganizmów na płytkę zębową. Ponadto wśród czynników, które mogą

zwiększyć ryzyko rozwoju nowotworu jamy ustnej, należy wymienić zbyt rzadkie kontrole stomatologiczne, znaczne braki w uzębieniu i krwawienie z dziąseł. Utrata zębów w liczbie od sześciu do piętnastu powoduje ponad dwukrotny wzrost ryzyka wystąpienia raka płaskonabłonkowego jamy ustnej (Śledź, 2015). Poruszany w tym tekście temat jest warty pogłębiania, ponieważ jak wynika z ostatniego raportu Krajowego Rejestru Nowotworów, w samym 2015 r. na nowotwory wargi, jamy ustnej i gardła zachorowało ogółem w Polsce aż 3140 mężczyzn oraz 1249 kobiet (!).

Stan badań nad higieną jamy ustnej u dzieci i dorosłych w Polsce

Polska jest jednym z krajów o najwyższym stopniu występowania próchnicy wśród dzieci w Europie⁷. Z przeprowadzonych w latach 2013–2015 badań wynika, że wśród dzieci w wieku 6–12 lat:

1. 76% ma próchnicę zębów,
2. trzy zęby z próchnicą przypadają średnio na jedno dziecko,
3. 38% dzieci ma cztery lub więcej zębów z próchnicą,
4. 79% dzieci z młodszej grupy wiekowej (6–9 lat) cierpi na próchnicę, w szczególności dzieci w wieku 7–9 lat i dzieci mieszkające na wsi (77%),
5. 87% dzieci odwiedza dentystów co najmniej raz w roku,
6. 13% dzieci nie odwiedza gabinetów stomatologicznych w ogóle.
7. trzy czwarte dzieci szczotkuje zęby co najmniej dwa razy dziennie,
8. średni czas szczotkowania zębów wśród badanych dzieci wynosi dwie minuty,
9. dwa, trzy razy w roku rodzice zmieniają szczoteczkę do zębów swoim dzieciom⁸,
10. u 76% dzieci w wieku szkolnym stwierdzono próchnicę zębów⁹.

Należy zwrócić uwagę, że prowadzone badania nad stanem jamy ustnej wśród dzieci wiążą się głównie z tematem próchnicy. Nie zwraca się uwagi na możliwe inne konsekwencje nieprawidłowej higieny. Z badań prowadzonych w grupie studentów kierunków medycznych wynika, że wiedza respondentów na temat higieny jamy ustnej jest na poziomie niskim i bardzo niskim (Majda i in., 2014)¹⁰. Spośród badanych niespełna połowa oceniła stan swojej jamy ustnej jako dobry. Prawie wszyscy mieli plombowane zęby. Tylko jedna trzecia korzystała z usług stomatologa raz na pół roku. Najczęściej badani stosowali jako metodę zapobiegania próchnicy szczotkowanie zębów, a rzadziej ograniczali spożywanie cukru. Do higieny jamy ustnej zazwyczaj wykorzystywali tradycyjną szczoteczkę. Połowa deklarowała, że przeznacza jednorazowo na szczotkowanie zębów około dwie-trzy minuty. Okazało się, że im częstsze spożywanie alkoholu przez studentów, tym istotnie gorszy stan higieny jamy ustnej. Zaskakujące jest to, że wśród studentów kierunków medycznych istnieje niewystarczający poziom wiedzy na temat higieny jamy ustnej i stomatologicznych zachowań zdrowotnych. Są to osoby, po których należałoby się spodziewać wyższego poziomu wiedzy i lepszych zachowań, z uwagi na pełnione przez nich role.

Ciekawe badania zostały zaprezentowane przez Martę Miernik i Agnieszkę Paszkiewicz (2009), które dotyczyły oceny wiedzy nastolatków o podstawach stomatologii. Z przeprowadzonych badań wynika, że wiedza nastolatków jest dość duża. Badani mają świadomość złożoności procesów

⁷ Raport na temat stanu uzębienia dzieci (6–12 lat) w Polsce. Na podstawie badania w ramach ogólnopolskiego programu „Chroń dziecięce uśmiechy”, przeprowadzonego w latach 2013–2015. Pobrano 15 grudnia 2018 z <http://mojorbit.pl/docs/raport-nt-stanu-uzebienia-dzieci-6-12-lat-w-polsce-2.pdf>

⁸ Szczoteczkę do zębów powinno się zmieniać raz w miesiącu.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Wydaje się to zgodne z wcześniej przedstawionym raportem odnośnie do stanu jamy ustnej u dzieci.

wpływających na powstawanie próchnicy, kamienia nazębnego lub halitozy. Co więcej, potrafili wskazać skutki chorób przyzębia, a także znali metody niezbędne do utrzymania higieny jamy ustnej. Jednak okazało się, że największym problemem są emocje związane z wizytami w gabinetach stomatologicznych, które kojarzą się z bólem i stresem. Autorki wysunęły wniosek, że zły stan zdrowia jamy ustnej nastolatków nie wynika z braku wiedzy stomatologicznej, ale ze strachu przed wizytami w gabinetach dentystycznych.

W badaniach prowadzonych wśród 106 mężczyzn w wieku 65–74 lat zamieszkających w Białymstoku (Szpak i in., 2012) wykazano niezadowolający poziom higieny jamy ustnej oraz znaczne potrzeby w zakresie stomatologii zachowawczej, protetyki, chirurgii i periodontologii. Badacze wskazują na konieczność poprawy skuteczności systemu opieki stomatologicznej ludzi w podeszłym wieku, ponieważ spośród badanych 53,8% wymagało użytkowania protez częściowych w szczęce, 62,3% w żuchwie; bezzębie w szczęce występowało u 36,8% badanych, u 27,4% w żuchwie, a bezzębie całkowite odnotowano u 24,5% osób.

Dla kontrastu warto przytoczyć badania przeprowadzone przez zespół Magdaleny Kozłowskiej (2015) wśród 120 osób w wieku od 18 do 65 lat. Wykazano, że niespełna połowa, bo 45,8% ankietowanych, myła zęby rano, natomiast wieczorem przed pójściem spać, zęby myło już 95% respondentów. Największa część ankietowanych myła zęby przez około dwie minuty (43,3%). Podczas codziennej pielęgnacji język i przedsionek jamy ustnej myło 71,7% respondentów. Odsetek osób myjących zęby po zjedzeniu słodkiego posiłku wynosił 36,7%, natomiast jamę ustną po spożyciu posiłku o niskim pH wodą płukało jedynie 25,8% osób. Ponad połowa (60%) osób niemyjących zębów po słodkim posiłku miała od jednego do pięciu wypełnień. Płyny do płukania jamy ustnej używało 50,8% badanych. Nitka

dentystyczna używana była przez 49,2% ankietowanych. Ponad jedna trzecia ankietowanych (37,5%) chodziła do dentysty raz na pół roku. Wyniki prezentowanych badań wskazują na swoisty postęp w zakresie dbania o stan jamy ustnej. Jednak należy zauważyć, że stan jamy ustnej – uzębienia wśród Polaków jest niezadowolający. Zakłada się, że wzmożone działania w zakresie szerzenia wiedzy o pielęgnacji jamy ustnej oraz o konsekwencjach jej zaniedbania mogą przynieść efekt w postaci poprawienia tego stanu, ale wymaga to wieloprofilowego oddziaływania.

Podsumowanie

W powyższym artykule starano się podkreślić, że pielęgnacja jamy ustnej powinna się zacząć w okresie niemowlęctwa. Systematyczne działania i uświadamianie są dobrymi sposobami przeciwdziałania pewnym chorobom. Stan jamy ustnej i uzębienia jest ważnym czynnikiem wpływającym na samopoczucie psychiczne i fizyczne, istotnie powiązanych ze stomatologicznymi zachowaniami zdrowotnymi (Majda i in., 2014).

Właściwa profilaktyka, wdrożona możliwie jak najwcześniej, ma korzystny wpływ na dalsze życie dzieci, stan jamy ustnej oraz ogólny stan zdrowia. Co więcej, trwała zmiana światopoglądu i stylu życia oraz likwidacja barier w dostępie do opieki stomatologicznej mogą przyczynić się do obniżenia częstości występowania chorób, z korzyścią dla osób chorujących i całego społeczeństwa (Stodolak i Fuglewicz, 2014).

Celem edukacji zdrowotnej jest pomoc w podejmowaniu odpowiednich decyzji i wyborów, wspierających harmonijny rozwój i zdrowie w ujęciu holistycznym (fizyczne, psychiczne, społeczne i duchowe), z uwzględnieniem potrzeb indywidualnych i społecznych (środowiska). Ponadto jako cel wymienia się także kształtowanie zdrowego stylu życia oraz identyfikację własnych problemów zdrowotnych i podejmowanie działań prowadzących

do ich rozwiązania (Woynarowska, 2000). Wśród działań, które mogłyby podwyższyć poziom higieny jamy ustnej, można wymienić:

1. poszerzenie programów realizowanych w szkołach rodzenia dla osób spodziewających się dziecka o higienę jamy ustnej już od dzieciństwa,
2. w żłobkach, przedszkolach i szkołach powinno być wprowadzone obowiązkowe mycie zębów po spożywanym posiłku,
3. nauczyciele powinni być edukowani w zakresie pielęgnacji jamy ustnej,
4. kontrola uzębienia u dzieci powinna być obowiązkowa,
5. zwiększanie poziomu wiedzy wśród osób dorosłych o chorobach jamy ustnej i ich przeciwdziałaniu.

Literatura

- Adamowicz-Klepalska, B. M. (2012). Higiena jamy ustnej i smoczki. W: A. Chybicka, A. Dobrzańska, J. Szczapa i J. Wysocki (red.), *Pierwsze dwa lata życia dziecka. Przewodnik dla rodziców* (s. 98–103). Warszawa: Medycyna Praktyczna.
- Arcimowicz, P., Bruzgielewicz, A., Osuch-Wójcikiewicz, E. i Niemczyk, K. (2013). Zakażenie wirusem HPV jako czynnik nowotworzenia w rakach głowy i szyi. *Polski Przegląd Otolaryngologiczny*, 2, 11–14.
- Babecki, J. (1949). *Zdrowe zęby to zdrowy człowiek*. Łódź: Wydawnictwo Kolumna.
- Behrbohm, H., Kaschke, O., Nawka, T. i Swift, A. (2012). Choroby ucha, nosa i gardła. Przeł. W. Gołąbek, C. Stankiewicz. Wrocław: Elsevier&Urban.
- Gasiorowska, A., Fass, R. (2009). *Current Approach to Dysphagia. Gastroenterology and Hepatology*, t. 5, 4, 269–279.
- Halczy-Kowalik, L., Stecewicz, M., Rzewuska, A., Posio V. i Margula D. (2014). Changes in oral cavity functions assessment with the use of the functional intraoral Glasgow scale (FIGS) in patients after subtotal or total glossectomy. *JSM Dent*, 2(35), 1035. Pobrano z https://pdfs.semanticscholar.org/ef68/24104450a4f3f527178135cc99eaf4fe4730.pdf?_ga=2.107008898.1651674870.1575387291-1191237397.1575387291
- Hamerlińska-Latecka, A. (2013). Dysfagia u pacjenta z chorobą nowotworową: pomoc onkologopedy. *Forum Logopedyczne*, 21, 124–129.
- Hamerlińska-Latecka, A. (2014). Zaburzenia połykania pacjenta po resekcji zuchwy. W: A. Hamerlińska-Latecka i M. Karwowska (red.), *Interdyscyplinarność w logopedii* (s. 121–138). Gliwice: Komlogo.
- Hamerlińska-Latecka, A. (2014a). Trudności w komunikowaniu się osób ze zmianami nowotworowymi w obrębie twarzy. W: D. Baczała i J. Błęszyński (red.), *Komunikacja w logopedii: terapia, wspomaganie, wsparcie – trzy drogi, jeden cel*, (s. 169–179). Toruń: UMK.
- Jesionek-Kupnicka, D. (2006). Nowotwory jamy ustnej i gardła środkowego. W: A. Jeziorski (red.), *Onkologia dla stomatologów* (s. 101–110). Warszawa: PZWL.
- Karski J. B., Słońska Z., Wasilewski B.W. (1994). *Promocja zdrowia*. Warszawa: Sanmedia.
- Kawecki, A., Nawrocki, S., Golusiński, W., Grzesiakowska, U., Jassem, J., Krajewski, R. i Olszewski, W. (2013). Nowotwory nabłonkowe narządów głowy i szyi. W: M. Krzakowski i K. Warzocha (red.), *Zalecenia postępowania diagnostyczno-terapeutycznego w nowotworach złośliwych* (t. 1, s. 1–32). Gdańsk: Via Medica.
- Kozakiewicz, M. (2006). Zagadnienia kliniczne. W: A. Jeziorski (red.), *Onkologia dla stomatologów* (s. 101–110). Warszawa: PZWL.
- Kozłowska, M., Streit, D., Kozłowski, P. i Cuch, B. (2015). Analiza nawyków i zachowań związanych higieną jamy ustnej. *Formerly Journal of Health Sciences*, 95–101.
- Krajewski, W. (1995). *Zagadnienia współczesnej profilaktyki stomatologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Medyczne.
- Maciejewski, B. (2009). Zasady radioterapii nowotworów. W: A. Jeziorski, A.W. Szawłowski i E. Towpik (red.), *Chirurgia onkologiczna* (t. 1, s. 3–21).
- Majda, A., Zalewska-Puchała, J., Bodys-Cupak, I. i Czubak-Lewandowska, E. (2014). Stan higieny jamy ustnej i stomatologiczne zachowania zdrowotne studentów kierunków medycznych. *Probl Hig Epidemiol*, 95(4), 895–900.
- Miernik, M. i Paszkiewicz, A. (2009). Ankieta ocena wiedzy nastolatków o podstawach stomatologii. *Dent. Med. Probl.*, 46, 83–87.
- Raport na temat stanu uzębienia dzieci (6–12 lat) w Polsce. Na podstawie badania w ramach ogólnopolskiego programu „Chroń dziecięce uśmiechy” prze-

- prowadzonego w latach 2013–2015 (bdw). Pobrano 15 grudnia 2018 z <http://mojorbit.pl/docs/raport-nt-stanu-uzebienia-dzieci-6-12-lat-w-polsce-2.pdf>
- Rokitańska, M. (2004). *Podstawy ortodoncji dla logopedów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Stockfisch, J., Markowski, J., Pilch, J., Zemła, B., Dziubdziela, W., Likus W. i Bajor, G. (2014). Wpływ zanieczyszczenia środowiska na częstość zachorowań na nowotwory złośliwe górnych dróg oddechowych regionów Mysłowice, Imilin i Chełm Śląski. *Medycyna Środowiskowa – Environmental Medicine*, 17 (1), 16–24.
- Stodolak, A. i Fuglewicz, A. (2014). Zapobieganie próchnicy zębów u dzieci i młodzieży oraz promocja zdrowia jamy ustnej – rola pracowników służby zdrowia. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 20(1), 76–81.
- Szpak, A., Stokowska, W. i Gołębiowska, W. (2012). Stan uzębienia i potrzeby lecznicze mężczyzn w wieku 65–74 lata zamieszkałych w Białymstoku. *Probl Hig Epidemiol*, 93(1), 97–104.
- Śledź, J. (2015). Nowotwory jamy ustnej – dane epidemiologiczne i czynniki ryzyka zachorowania. *Biuletyn Wydziału Farmaceutycznego Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego*, 2, 6–12.
- Xu M. i Luo J. (2017). Alcohol and cancer stem cells. *Cancers*, 9(11), 158–166.
- Woynarowska, B. (2000). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: PWN.

Health education in the field of oral hygiene as an integral element in the prevention of oral cancer

The article presents the characteristics of developing health-promoting skills and attitudes relating to oral hygiene based on an analysis of the literature. Epidemiological data and risk factors for oral cancer will then be described. The last part of the text will present an analysis of the research on the state of oral hygiene in children and adults in Poland. The aim of the article is to emphasize that the dissemination of knowledge in the field of oral hygiene may in effect contribute to the improvement of health-promoting behaviours, which in consequence may prevent the development of cancer in the oral cavity.

KEYWORDS: health education, hygiene, oral cavity, cancer.

Factors influencing the choice of a pedagogy study programme among Czech students in blended learning

LUCIE ZORMANOVÁ*

Faculty of Pedagogy and Psychology, University of Silesia in Katowice

The choice of a field of study is influenced by many factors. This text focuses on the personal preferences and social determinants of choosing a study programme in the field of teaching. Based on selected factors (prestige of the profession, social importance of the profession, interest in working with children, etc.), the motives of the students are surveyed. The work follows the research of Prof. Marta Klímová, D.Sc. from 1973, who conducted studies among students of teacher training programmes. In the current research, parts of Prof. Klímová's questionnaire are used, but they have been updated to reflect the changed conditions in education and the political-economic system. The studied group consisted of students of the first year of the Bachelor's degree in Teacher Training for Kindergarten and Teacher Training for the First Level of Primary School who attend the Warsaw Management University in Karviná in a blended learning programme¹. The presented study shows that students of the blended learning programmes in Primary School Teacher Training and Kindergarten Teacher Training are motivated to study to increase their professional qualifications and to pursue their interest in teaching and working with children. An important factor that positively influenced the results of the research in terms of the interest in teaching and working with children was certainly the fact that 55% of respondents had previously worked in the field of education, often for several years. The research survey showed that these respondents liked their job, and therefore decided to expand their qualifications.

KEYWORDS: teacher, teacher training student, teaching profession, motivation, attitude towards a profession, choice of teacher training, professional prestige.

Studies on the topic of the motivation of students of teacher training programmes are conducted by researchers around the world (Chong, Low, 2008, Bastick, 2000, Yong, 1995, Heinz, 2013, Watt et al., 2012). The Australian researchers P.W. Richardson and M.G. Watt (2005, Watt et al., 2012) recorded four main groups of motives for

entering this profession: the nature of the teacher's profession (the status of a teacher, the prestige of the profession, the importance of the profession for society), the subjective perception of one's suitability for the profession, inner motives (mostly of a personal and altruistic character), motives of a substitute choice. Heinz (2013) learned

*E-mail: l.zormanova@centrum.cz

¹ The blended learning form of study is a combination of the distance form of study and classroom teaching. The teaching is organised in blocks and takes place two weekends per month.

that altruistic motives and high expectations of the studies in the context of being prepared for the profession are prevalent among students.

Similar trends can be found in the Czech Republic, where a number of empirical studies have been conducted, focusing on students' motivations to study the field and work as a teacher (e.g. Urbánek, 2001, 2003, Chráska, 2003, Zimová, 1997, Škoda, Doulík, 2001, Křesáková, 2001, Zormanová, 2011, Malá, 2011, Rybičková, 2009, Klímová, 1975, Havlík, 1995, 1997).

This study presents the results of research that mapped the factors influencing the choice of a teacher training programme among students in the 1st year of bachelor studies in a combined form of study. The research was motivated by the desire to better understand the situation of teachers and other candidates lacking the necessary qualifications for the work of teaching who are required to complete a teaching qualification in accordance with the Act on Educational Staff of 12 January 2016 of the Ministry of Education.

A quantitative research method in the form of a questionnaire survey was chosen to conduct this research.

1. Interest in teacher training study programmes

In all developed countries, interest in the study of teaching disciplines has been relatively high for some time. A high degree of interest in the study of pedagogical disciplines was already confirmed in the research of H. Křešáková (2001), conducted among students of the Faculty of Education of Charles University, which showed that there was great interest in studying at the Faculty of Education there. In 1999, there were 5,167 applicants to that faculty, and 819 (15.9%) were admitted. The greatest chance for admission was in the Primary School

Teacher Training programme, where 30.8% of the applicants were accepted. On the other hand, applicants for the Special Education programme were the least likely to be admitted (12.6%). 15.2% of applicants were accepted to the Secondary School Teacher Training study programme.

A high degree of interest in the study of pedagogical fields still remains today. In 2015, 22,231 persons applied to faculties of education. The number of accepted students was 8,313, or 37.4%. In 2017, 19,665 applicants were interested in pedagogy, but 8,885 were admitted, that is, 45.2% (Mach, 2017).

1.1. High interest in pedagogy study fields contrasting with the lack of teachers

However, the high level of interest in the study of teaching is not balanced with the needs in this field. There is great interest in study programmes for teaching in kindergarten, in the first level of primary school and the humanities, but science teaching has long been struggling with a lack of candidates (CTK, 2017).

Currently, schools are facing a shortage of teachers. In 2015, the Ministry of Education reported 4,334 unoccupied teacher positions in schools. Considering the high average age of Czech school teachers, we can expect a 10% shortage of teachers in the next few years, connected with the current retirement of teachers. In some disciplines, such as physics and mathematics, we are already in a critical condition today, and due to the lack of qualified teachers, the directors of many schools have to employ teachers who do not meet the qualification requirements (Schejbalová, 2017).

Another specific phenomenon exists in connection with the interest in studying teaching: even though interest in teacher training programmes is high, some of the graduates never work as teachers, and part of the group of newly trained teachers soon leave

the profession. According to a SCIO survey conducted among more than 4,000 students during the February term of the National Comparative Exam, one-third of those enrolled in a pedagogy faculty do not want to become teachers at all (Novinky, 2016).

Pedagogy faculties face the fact that for some applicants, applying to the faculty is only a fail-safe measure in case they are not admitted to their first-choice preferred faculties.

In 2015, 22,231 persons applied to faculties of education. 8,313, or 37.40% of these applicants were accepted. However, only 7,562 applicants actually enrolled in the studies.

In 2017, there were 19,665 applicants for pedagogy studies, of which 8,885 were accepted. Only 7,252 students enrolled (Mach, 2017).

This misleading interest of applicants in studying at a faculty of education had already been discovered in a longitudinal study by R. Havlík, entitled *The Future Teacher* (1995) conducted at the pedagogical faculties in Prague and Ústí nad Labem. In this study, Havlík proved that only about 58% of the applicants took the entrance examination of the Faculty of Education in Prague. In addition, not all graduates worked in education. Of the total number of Faculty of Education graduates at Charles University in Prague, only 76% of them started working in education (Havlík, 1997). At the UJEP Pedagogical Faculty in Ústí nad Labem, about 80% of graduates started working in schools. However, about 35% of those who actually started working as teachers left the profession after a while (Zimová, 1997). Foreign studies also confirm that teachers leave the profession and experience a gradual loss of interest in the profession (Johnston, 1997, Chong, Low, 2008).

1.2. Demotivating factors

Many graduates of teacher training programmes are discouraged from working as teachers by the worsening discipline of pupils

(Urbánek, 2001), their aggressiveness and misbehaviour (Škoda, Doulík, 2001), the low authority of teachers (Škoda, Doulík, 2001), the low prestige of the profession (Urbánek, 2001), poor teaching conditions (Urbánek, 2001), and especially the low wages (Urbánek, 2001, Mach, 2016).

Teachers' salaries in the Czech Republic are the lowest of all EU countries, according to a study by the Institute for Democracy and Economic Analysis of the National Economy Institute of the Academy of Sciences of the Czech Republic, amounting up to 56% of the average salary of a university educated worker in the Czech Republic. According to OECD data, the Czech Republic is one of the lowest wage countries for teaching, teachers' salaries are higher in, for example, Poland, Hungary, Turkey, Greece, Chile, Israel, Scotland, Slovenia, Sweden, Luxembourg, Switzerland, Germany, Belgium, Korea, Austria, the USA, the Netherlands, Canada or Ireland (Schejbalová, 2017).

Research has confirmed low teacher salaries as a demotivating factor for applicants and students of the teacher training programmes and students in the process of choosing a profession. According to a survey by Urbánek (2001), teaching students perceive low wages as the biggest disadvantage of their profession (61.8% of respondents). Moreover, 79.2% of the respondents found teachers' salaries unsatisfactory. According to the research conducted by Škoda and Doulík in 2001, 80% of the respondents from teacher training programmes indicated insufficient financial conditions among the most important negative aspects of the teaching profession.

The reason why many graduates of pedagogical faculties do not start working as teachers is the lack of hours of pedagogical practice during their studies and being poorly prepared, or rather unprepared,

for the reality of primary and secondary schools. "Students often complain that they have not obtained much of a pedagogical education at the university. The emphasis is placed more on knowledge of the subjects that they are supposed to be teaching in the future, but they lack skills on how to best introduce this knowledge to students" (Mach, 2017).

1.3. Differentiation of motivations to work as a teacher by field of study and gender

The study by R. Havlík brought out the fact that the motivation for becoming a teacher is highly differentiated by study disciplines and gender. The interest in education work is mainly manifested by students who are interested in the study of teaching in the first level of primary school. In line with the fact that teaching is a feminized profession, women are more interested in working in schools than men, and job seekers are more often candidates from smaller towns and rural locations. In examining the motivations for teaching among 1st year students at faculties of education (Prague and Ústí nad Labem), 59% of the students were found to have decided "at the last minute" to study at the faculty of education, which means that their motivation to study at a pedagogical faculty, or to work in education has not been a thoughtful and long-term decision. The following correlation was confirmed by the study: "the earlier the respondent decides [to study at] the faculty of education, the more they are oriented towards teaching" (Havlík, 1995). The weak interest of teacher training students in actually becoming teachers has also been confirmed by the research findings that only 36% of them would still choose to study at the faculty of education if they could choose a field of study again. There are also foreign studies (Johnston, 1997, Yong, 1995) confirming the weak interest

of teacher training students in becoming teachers, as the students designated their choice of study as a coincidental substitute choice.

More positive results are provided by the research of Křesáková, which was conducted at the Faculty of Education at Charles University in 1999. The interest in education work was confirmed by 56.3% of all respondents, only 5.4% responded negatively and 38.3% had not yet decided (Křesáková, 2001). According to Urbánek (2003), more than 12% of students were not considering teaching in schools already when choosing the study programme. This was especially true of students of Secondary Level Primary School Teachers and of Teacher Training for Secondary Schools. Similar results were obtained in a study survey among students of teacher training programmes conducted by Škoda and Doulík (2001). This data also corresponds with the results of the study survey by Chráska (2003) conducted on a studied group of teacher training students. In the course of this study, the author found that a large number of students came to faculties of education not to prepare for the teaching profession but only because of the field of study, which was especially noticeable among students of foreign languages (Chráska, 2003).

2. Characterising the methodology used in this study

The aim of the study was to analyse the attitudes towards the teaching profession of students in blended learning study programmes for teaching in the first level of primary school and kindergarten. Another aim was to determine the factors influencing the choice of study programme among these students.

In line with the identified research objectives, we focused on the motives of choosing

the study field of teacher education, on the evaluation of the benefits, the disadvantages, the prestige of the teacher's profession, and interest in working as a teacher.

In line with these aims, the following research questions were established:

RQ1: Do the students of the blended learning study programmes for teaching in kindergarten and the first level of primary school show an interest in the teacher's profession already in the first year of bachelor's studies?

RQ2: Which motivating factors do the students of the blended learning study programmes for teaching in kindergarten and the first level of primary school declare as the most important ones?

2.1. Research method

To achieve the research goal, a quantitative method was used, namely a questionnaire survey. The research tool is an adapted questionnaire (Klímová, 1973). Only parts of the questionnaire were used, as the use of some questions or parts of the questionnaire were not appropriate due to the study choices or political changes that have occurred since the questionnaire was first used by M. Klímová. Some questions inspired by Klímová's survey were also changed to better match the selected form of study.

2.2. Research sample

The questionnaire survey was conducted among students of the blended learning first year of bachelor studies in the following study programmes: Kindergarten Teacher Training and First Level of Primary School Teacher Training. The basic set was made up of first year students at the Warsaw Management University in Karvina studying in the academic years of 2016/2017, 2017/2018 and 2018/2019. The questionnaire survey was completed by 228 students. All respondents were women aged 24 to 52.

3. Research results

3.1. Interest in the study of the chosen teaching field and in working as a teacher

All respondents showed an interest in studying the chosen teaching field of study as well as interest in working as a teacher.

All surveyed respondents stated that it was important for them to increase their professional qualifications and therefore decided to continue studying. Students in the blended learning study programmes also showed a high level of interest in working in the field, as all respondents expressed their wish to work as teachers after finishing their studies.

Another result of this research study is certainly related to interest in the work of a teacher, namely that all the respondents stated that they read pedagogical and psychological literature.

3.2. Motivating factors for choosing teacher training programmes and the teaching profession

The study also focused on the most important motives of the respondents for choosing the given field of study of teacher training and the teaching profession.

An important motivating factor for these students is the creative nature of the teaching profession. For all respondents, it was important that they could use their own skills in their vocation, and from this perspective, teaching seemed to be the most appropriate work because they perceive that teachers have many opportunities for self-realization and creativity. A significant motivation for selecting the teaching field of study was the subjective feeling of the importance of this profession among the respondents. Based on the research results, 95.18% of the respondents perceive the profession of the teacher as very important for society. In addition, 62.3% of the respondents consider this

profession to be a prestigious one, held in high regard in our society. It was found that 58.34% of students believed that people respect teachers.

The respondents also appreciated being able to work in their place of residence (64.48%) and that teaching brings a stable salary (62.3%). It was found that 85.96% of the students had chosen the given field of study or the given profession because it enables them to use their skills.

These research results certainly correspond with the other results of this questionnaire survey. It was also found that 58.34% of the respondents had previously worked in the field of education, often for several years. All the respondents who had previously worked in the school system positively answered the question on whether they liked the work. A significant motivating factor influencing the choice of study was the response by the students (100%) stating their interest in working with children.

3.3. Family situation as a factor affecting the choice of profession

Although all respondents want to work in education after finishing their studies in a position corresponding to their chosen field, it turns out that their family situation is an important factor affecting the choice of employment. This was shown in answers to the question worded as follows: "If you are unable to find a job in your place of residence, would you change your profession or your place of residence?" Here it turned out that many do not understand their vocation in terms of a mission, and therefore 32.46% noted that they would change their occupation; 37.72% of respondents could not say because it would depend on the family situation, health status of parents, etc., and only 30.28% of respondents would like to remain in the teaching profession and would prefer to change their place of residence.

4. Discussion of the research results

The aim of the research was to analyse the attitudes toward the teaching profession of students in blended learning study programmes for teaching in kindergarten and the first level of primary school. An additional aim was to determine the factors influencing the choice of study programme among these students.

The presented results show that students in a blended learning form of study in the field of teaching had a high interest in working in education and their choice of study field was a deliberate one. Students in the blended learning study programmes also showed a high level of interest in working in the field, as all respondents expressed their wish to work as teachers after finishing their studies. A high interest in working as a teacher is also reflected by the fact that they are studying teaching in primary schools and kindergartens, fields whose students have shown a greater interest in the teaching profession as proven by several studies (Havlík, 1995, 1997, Rybičková, 2009, Kotásek, Růžička, 1996).

Based on the comparison of the results of our research and the results of studies already conducted (Havlik, 1997, p. 82, Urbánek, 2001, p. 131, Křesáková, 2001, Zormanová, 2011), we can state that students of blended learning forms of study are more interested in working in education compared to full-time students.

These positive results in terms of motivation to work in education fully correspond with the fact that, based on the research results, it was found that 58.34% of the respondents had previously worked in the field of education, often for several years, and because they had liked their work and working with children, they wanted to return to their jobs after attaining the qualification. Students of full-time

studies face a completely different situation; these students mostly do not have previous experience in working in education. A study by Malá (2011) found that only 11.3% of the students surveyed had previous experience in teaching or mentoring activities.

The research was also focused on mapping the most important motivating factors that influence the choice of the profession among students in blended learning study programmes for teaching in the first level of primary school and kindergarten.

All surveyed respondents stated that it was important for them to increase their professional qualifications and therefore they decided to study further. In 1973, only 78.07% of full-time student respondents stated that they were motivated by this (Klímová, 1975). It was also important for all respondents to be able to use their own skills in their occupation, and from this point of view, teaching seemed to be the most appropriate activity because they perceive that teachers are given great latitude for self-realization and creativity. A similar finding was also found in the research of Zormanová (2011), conducted among full-time students of teacher training for kindergarten. This study found that 85.96% of the students had chosen the given field of study or the given profession because they could use their skills in this profession. The creative character of the work and the space for self-realization as positive aspects of the profession were also recorded in a study conducted by Urbánek on a sample group of Czech teachers from 2000 to 2002 (Urbánek, 2003).

In Klímová's 1973 study, 83.77% of full-time student respondents stated the use of their abilities as their motivation (1975). The opportunity to use their own abilities in teaching as a reason for choosing the profession and the study programme was also found for 72.6% of full-time students

who responded similarly in the research by Malá (2011).

The following research results are apparently closely related to interest in the job of a teacher. A major motivating factor for choosing the teaching profession was its importance for society, and based on the research results, 95.18% of respondents perceive teaching as very important for society. In addition, 62.3% of respondents regard this profession as a prestigious one, garnering people's respect. Klímová (1975) arrived at similar results in 1973 when examining full-time students. She found that 96.05% of them were convinced of the importance of the teaching profession and 63.6% believed in its prestige. This belief played an important role in choosing the field of study. In 2008, we witnessed a change in the social situation, and the prestige of the teacher dropped significantly compared to the 1970s, which corresponds to the results of the research by Malá (2011), conducted among full-time students studying education disciplines. Malá found that only 27.4% of the respondents were convinced of the prestige of the teaching profession in society (Malá, 2011). The decline in the prestige of the teaching profession in society compared to 1973 is also evidenced in the research of Zormanová (2011), conducted among full-time students of the Kindergarten Teacher study programme. This study found that 58.34% of students were convinced that people respect teachers. Urbánek's study, conducted between 2000 and 2002 on a group of Czech teachers, found that 2/3 of Czech teachers perceived the social prestige of the teacher in society as unsatisfactory (Urbánek, 2003).

Based on Malá's research (2011), students did not associate the importance of the teaching profession with the prestige of this profession, as 83.9% of students were convinced of the importance of teaching for society in 2008 (Malá, 2011). This belief was also held by 100% of full-time students

in Teacher Training for Kindergartens (Zormanová, 2011).

Respondents of the research presented in this paper, students in the blended learning form of study, also appreciated the fact that they can work in their place of residence (64.48%), which was true for only 20.9% of the full-time students studied by Malá (2011). The surveyed students in the blended learning study programmes also appreciated the fact that work in teaching brings a stable salary (62.3%), which was valued by only 20.9% of full-time students (Malá, 2011).

Even though all the respondents of this study want to work in education after completing their studies, it turns out that a significant factor influencing their choice of employment is their family situation. Similar results were obtained by Malá (2011), where almost 30% of the students would have decided to change their profession if they had to choose between working outside their desired place of residence or changing work. According to Klímová's research (1975), it appears that 45 years ago, full-time students were more willing to move because of work. At that time, 88.16% of students were willing to move to a place where a vacant position was available.

Conclusion

The presented study, and above all the comparison of the results of our research with other studies on the given topic, shows that for students in the blended learning study programmes for teaching in the first level of primary school and kindergarten the greatest motivating factor to study is to increase their professional qualifications, which for many of them is a necessity – to meet the requirements of the Act on Educational Staff, especially in line with the amendments to this Act, in force as of January 2016. This motivating factor of

increasing professional qualifications was mainly reflected among those respondents who had already worked in education (58.34% of respondents) and who wished to continue to work in this field because they enjoyed working with children. For the surveyed respondents, we noted their great interest in teaching and in working with children, as all respondents said that they would like to work as teachers after graduation. A high interest in the work of teaching is also shown by the fact that they are students in study programmes to become teachers of the first level of primary school and kindergarten, who, as has been demonstrated several times (Havlík, 1995, 1997, Rybičková, 2009, Škoda and Doulík, 2001), exhibit a greater interest in the teaching profession than students of other fields of study in education.

Given the revealed interest in the teaching profession, other results of the study are not as surprising, e.g. it was found that all respondents read professional pedagogical and psychological literature. Apparently, interest in a teacher's work also seems to closely relate to the respondents' belief in the importance of this profession for society (95.18%), and the conviction about the prestige of this profession (62.3%).

However, it should be noted that the positive results in terms of interest in teaching and working with children are due to the fact that the research group was made up of only students in study programmes for teaching in the first level of primary school and kindergarten. An important factor that also positively influenced the results of the study in terms of interest in teaching and working with children was certainly the fact that 58.34% of the respondents had previously worked in the field of education, often for several years. The study survey showed that these respondents liked their job, and therefore decided to increase their qualifications.

References

- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, pp. 343–349.
- ČTK (2017). *Celkový zájem o studium pedagogiky neklesá, o přírodovědnou specializaci je ale malý*. Retrieved from <https://www.novinky.cz/veda-skoly/442393-celkovy-zajem-o-studium-pedagogiky-neklesa-o-prirodovednou-specializaci-je-ale-maly.html>
- Havlík, R. (1997). Hodnotová a profesní orientace studentů PedF. In M. Kantor, K. Mošna (Eds.), *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí* (pp. 46–49). Plzeň: ČAPV a Pedagogická fakulta ZČU Plzeň.
- Havlík, R. (1995). Motivace k učitelství povolání. *Pedagogika*, 45, pp. 154–163.
- Heinz, M. (2013). Why choose teaching in the republic of Ireland? – Student teachers' motivations and perceptions of teaching as a career and their evaluations of Irish second-level education. *European Journal of Educational Studies*, 5(1), pp. 1–17.
- Chong, S. and Low, E. L. (2008). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Education Research and Policy Practice*, 8, pp. 59–72. DOI 10.1007/s10671-008-9056-z
- Chrásková, M. (2003). *Postoje k učitelství profesi v pregraduální učitelství přípravě. Referát přednesený na 11. konferenci ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*, Brno. Retrieved from http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/1_CAPV_Chaska.pdf
- Johnston, B. (1997). Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly*, 31, pp. 679–712.
- Klímová, M. (1975). *Volba studia učitelství na pedagogických fakultách v ČSR*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kotásek, J., Růžička, R. (1996). Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika*, 56, pp. 168–180.
- Křesáková, H. (2001). *Změny ve struktuře a postojích uchazečů a studentů UK – Pedagogické fakulty v průběhu posledních 30 let*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Mach, J. (2016). *Studenti učitelství utíkají z oboru, odrazují je platy*. Retrieved from <https://www.novinky.cz/veda-skoly/414185-studenti-ucitelstvi-utikaji-z-oboru-odrazuji-je-platy.html>
- Mach, J. (2017). *Stát chce více učitelů, fakultám přidá stamilióny*. Retrieved from <https://www.novinky.cz/veda-skoly/427695-stat-chce-vic-ucitelu-fakultam-prida-stamiliony.html>
- Malá, S. (2011). *Co ovlivňuje volbu studia učitelství (na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity)*. Disertační práce. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita.
- Novinky.cz (2016). *Studenti učit chtějí, odrazují je ale od toho pedagogické fakulty*. Retrieved from <https://www.novinky.cz/veda-skoly/402336-studenti-ucit-chteji-odrazuji-je-od-toho-ale-pedagogicke-fakulty.html>
- Richardson, P. W., Watt, H. M. G. (2005). I've decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 475–489.
- Rybičková, M. (2009). *Postoje studentů a učitelů k učitelství jako k profesi*. Dissertation. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Schejbalová, R. (2017). Gymnázia chtějí po vládě vyšší platy pro učitele. *Učitelství noviny*, 25.
- Škoda J., Doulik, P. (2006). *Individuální pojetí role učitele studenty učitelství. Referát přednesený na 14. konferenci ČAPV – Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: ČAPV a Pedagogická fakulta ZČU Plzeň. Retrieved from <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/81/81.pdf>
- Urbánek, P. (2001). Postoje budoucích učitelů k vlastní profesi. In P. Květoň, H. Lukášová Kantorová (Eds.), *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků*, (pp. 130–134). Ostrava: ČAPV a PedF OU.
- Urbánek, P. (2003). Postoje budoucích českých učitelů k vykonávání své profese. In M. Černotová (Ed.), *Biodromální přeměny učitele – učitel v přeměnách času*, (pp. 97–206). Prešov: FF PU.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. V., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., Baumert, J. (2012). Motivation for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 791–805.
- Yong, B. Ch. S. (1995). Teacher trainee's motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11, pp. 275–280.
- Zimová, L. (1997). Uplatňování absolventů PF UJEP v praxi. *Pedagogika*, 47(3), pp. 269–276.
- Zormanová, L. (2011). Postoje studentek oboru Učitelství pro mateřské školy ke studiu a svému budoucímu povolání. *Lifelong Learning*, 2, pp.14–39.

Zapotrzebowanie na umiejętności na rynku pracy i w przestrzeni życia społecznego w Polsce

ROBERT PATER*

Katedra Ekonomii, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie

W artykule przedstawiono problematykę i wyniki badań zapotrzebowania na umiejętności w Polsce. Wykorzystano dane z publikowanych przez pracodawców ofert pracy, dane z Bilansu Kapitału Ludzkiego i różnych badań przeprowadzonych jednorazowo oraz wnioski wynikające z dokumentów wybranych instytucji. Wyniki pokazują, że istnieje potrzeba badania zapotrzebowania na umiejętności na szczegółowym poziomie i w ujęciu systematycznym. Najczęściej poszukiwanymi umiejętnościami przekrojowymi w Polsce były te z zakresu komunikacji oraz postaw w pracy. W przeciwieństwie do umiejętności przekrojowych, zapotrzebowanie na kompetencje zawodowe kandydatów do pracy uległo istotnym zmianom strukturalnym w latach 2010–2015 na korzyść szkolnictwa zawodowego. Spośród kompetencji podstawowych w przyszłości należy spodziewać się wzrostu znaczenia kreatywności i inteligencji emocjonalnej.

SŁOWA KLUCZOWE: ekonomika edukacji, kompetencje pracownika, umiejętności pracownika, wakaty, zapotrzebowanie na umiejętności.

Wstęp

Poszukujący pracy i pracodawcy zaangażowani są w proces poszukiwań i dopasowań na rynku pracy. W przypadku gdy obydwie strony rynku pracy znajdują się i zgadzają pod względem warunków pracy oraz jej świadczenia, następuje dopasowanie; w przeciwnym razie powstaje niedopasowanie, wyrażające się brakiem przyjęcia do pracy lub zwolnieniem z pracy. Jedną z przyczyn, a zarazem typem niedopasowania jest niedopasowanie w zakresie umiejętności (ang. *skills mismatch*, zob. Phelps i Zoega,

2000). Wskazuje się, że cechy edukacyjne, w tym szczególnie umiejętności, mają większe znaczenie dla niedopasowania strukturalnego na rynku pracy niż inne, np. cechy demograficzne czy społeczno-ekonomiczne (zob. np. Boudarbat i Chernoff, 2010). Sgobbi i Suleman (2013) twierdzą, że tradycyjne, szerokie miary niedopasowania nie są w stanie w pełni uchwycić wielowymiarowego i specyficznego dla poszczególnych

¹ Artykuł powstał w ramach prac Zespołu ds. Zintegrowanej Strategii Umiejętności, prowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych, finansowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W artykule wykorzystano wyniki projektu pn. Metoda ustawicznego monitorowania niedopasowania edukacyjnego na rynku pracy na szczegółowym poziomie, finansowanego ze środków programu „Dialog” Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (DIALOG 0127/2016).

*E-mail: rpater@wsiz.rzeszow.pl

stanowisk pracy charakteru niedopasowania umiejętności. Chevalier (2011) pokazuje, że różnica w średnich zarobkach pomiędzy poszczególnymi kierunkami kształcenia jest średnio mniejsza niż zróżnicowanie zarobków wewnątrz kierunków kształcenia. Oznacza to, że szeroko pojęte kwalifikacje nie są wystarczające dla odpowiedniego określenia zapotrzebowania na pracę, czy określenia wniosków dla polityki edukacyjnej. Konieczne jest spojrzenie bardziej szczegółowe – z punktu widzenia pojedynczych umiejętności.

Zmiany technologiczne wywołują długofalowe przeobrażenia zapotrzebowania na umiejętności. Faza cyklu koniunktury, w której znajduje się gospodarka, również może wpływać na to, czego przedsiębiorcy oczekują od pracowników. Umiejętności poszukujących pracy mogą natomiast nie nadążać za tymi potrzebami, a nawet deprecjonować się. Ten drugi przypadek często występuje po długotrwałej recesji i w swojej maksymalnej postaci wywołuje histerezę, czyli utrwalenie bezrobocia. Monitorowanie zapotrzebowania na umiejętności zgłaszanego przez pracodawców pozwala wyznaczać odpowiednie kierunki zmian w edukacji. Umożliwiają one aktywne kształtowanie podstaw programowych oraz Krajowych Ram Kwalifikacji dla zapewnienia przedsiębiorstwom, instytucjom rządowym i samorządowym oraz organizacjom non-profit odpowiednio wykształconych pracowników dla możliwie najwyższego zaspokojenia struktury popytu na pracę. Jednocześnie podaż pracy poprzez lepsze dopasowanie do potrzeb pracodawców zyskuje większe efekty z pracy pod względem zadowolenia i dochodów. Z punktu widzenia gospodarki przyczynia się to do obniżenia niedopasowania strukturalnego na rynku pracy oraz do stworzenia odpowiednich warunków wzrostu zrównoważonego. O wadze kompetencji świadczy to, że pracodawcy w Polsce do najważniejszych elementów kapitału

ludzkiego zaliczają odpowiednio: kompetencje pracowników np. wiedzę i umiejętności, kwalifikacje np. dyplomy i certyfikaty oraz zaangażowanie i wysoką efektywność pracy (Chłóń-Domińczak, Kamieniecka, Trawińska-Konador, Pawłowski i Rynko, 2015). Również w przestrzeni społeczno-gospodarczej powstaje zapotrzebowanie na umiejętności w dobie społeczeństw dążących do zrównoważonego rozwoju.

O ile zapotrzebowanie na umiejętności jest badane w skali mikro, to badania na poziomie zagregowanym w skali kraju są niezwykle rzadkie. Przyczyną są trudności w gromadzeniu tego typu bardzo szczegółowych danych. Nie mogą służyć do tego badania reprezentacyjne, w których nie jest możliwe zebranie danych o tak wysokiej szczegółowości. Co więcej, jak wskazuje Cedefop (2009) oraz Międzynarodowa Organizacja Pracy (2014) brak jest spójnej typologii oraz ram pomiaru, a w konsekwencji zintegrowanego podejścia do pomiaru zapotrzebowania na umiejętności, a następnie niedopasowania w zakresie umiejętności. Podstawowym nierozwiązanym dotychczas problemem jest w tym przypadku wybór jednolitej typologii kompetencji/umiejętności, która byłaby uniwersalna, jak np. terminologia dotycząca aktywności ekonomicznej ludności.

Cele artykułu są następujące: (I) przegląd typologii kompetencji i umiejętności, które mogą być wykorzystywane do badania popytu na nie w skali makro oraz (II) przegląd wyników dotychczasowych badań zapotrzebowania na umiejętności w Polsce. Źródłem danych do realizacji drugiego celu były badania dostarczające systematycznej informacji o zapotrzebowaniu na umiejętności w Polsce: badanie internetowych ofert pracy pod nazwą Barometr Ofert Pracy (BOP) oraz badanie prowadzone w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL). Ze względu na brak możliwości analizy dynamiki zapotrzebowania na umiejętności, w mniejszym stopniu powoływano

się na inne badania, które wykonane zostały jednorazowo. Okresem analizy były lata 2013–2015, co wynika z dostępności danych w chwili przeprowadzania badania.

Artykuł składa się z pięciu części. W pierwszej przedstawiono typologię umiejętności i kompetencji oraz klasyfikację, które zastosowano w analizie. W drugiej i trzeciej opisano wyniki badań dotyczące zapotrzebowania na umiejętności przekrojowe oraz zawodowe zgłaszane przez polskie przedsiębiorstwa. Kolejną część stanowi opis zapotrzebowania na umiejętności w przestrzeni społeczno-gospodarczej. Artykuł zakończony jest wnioskami i zaleceniami dla polityki edukacyjnej.

Typologia umiejętności i kompetencji

Kompetencja jest główną cechą opisującą wydajność pracownika począwszy od pracy McClellanda (1973). Boyatzis (1982) definiuje kompetencję jako „podstawową cechę osoby, która skutkuje sprawnym i/lub lepszym wykonywaniem obowiązków w pracy”.

Model kompetencji to zestaw kompetencji, które pracownik powinien posiadać do prawidłowego wykonywania danej pracy. Kompleksowych, stosowalnych bezwarunkowo klasyfikacji kompetencji istnieje niewiele. Zgodnie z tak zwaną koncepcją KSAO (ang. *Knowledge, Skills, Abilities, and Other characteristics*) ramowo kompetencje obejmują wiedzę, umiejętności, zdolności i inne cechy, takie jak postawy. Mitrani, Dalziel i Fitt (1992) rozumieją kompetencje jako zestaw cech, koncepcji osobowościowych, motywów, wartości, wiedzy, postaw i umiejętności behawioralnych i poznawczych. Winterton, Delamare Le Deist i Stringfellow (2006) proponują dwuwymiarową typologię kompetencji:

- społeczne (osobiste, operacyjne),
- funkcjonalne (zawodowe, operacyjne),
- kognitywne (zawodowe, koncepcyjne),
- metakompetencje (osobiste, koncepcyjne).

Spencer i Spencer (1993) przedstawiają koncepcję góry lodowej kompetencji, dzieląc je na te centralne i powierzchniowe. Tak jak dolna część góry lodowej jest ukryta pod wodą, niektóre kompetencje są głęboko zakorzenione, początkowo trudne do zauważenia i zmiany, podczas gdy inne są widoczne i łatwiejsze do kształtowania. Klasyfikacja ta określa pięć warstw kompetencji:

- motyw – to co ludzie konsekwentnie myślą;
- cechy – cechy fizyczne i spójne zachowanie;
- koncepcje osobowościowe – postawy, postrzeganie siebie i wartości;
- wiedza – suma informacji dotyczących określonych obszarów;
- umiejętności – zdolności do wykonywania określonego zadania koncepcyjnego i fizycznego.

Termin umiejętności (ang. *skills*) w rozumieniu Europejskiej Klasyfikacji Umiejętności, Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów (ESCO) Komisji Europejskiej, Strategii Umiejętności Organizacji współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), jak i Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) zasadniczo odnosi się do szerokiego ich ujęcia. W takim rozumieniu odpowiada on przyjętemu w literaturze pojęciu kompetencji. Dlatego też w niniejszym artykule terminy kompetencja i umiejętność stosowane są zamiennie.

Według OECD (2012) umiejętności to pakiet wiedzy, atrybutów i zdolności, których można się nauczyć, które umożliwiają jednostkom skuteczne i konsekwentne wykonywanie czynności lub zadań i mogą być budowane i rozszerzane przez uczenie się. Zgodnie z art. 2 Ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (2015), umiejętności oznaczają „przyswojoną w procesie uczenia zdolność do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej”. Według Unii Europejskiej umiejętności definiowane są jako to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać.

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Zawodów (ISCO-08) określa umiejętności jako „zdolność do wykonywania zadań i obowiązków związanych z daną pracą” (International Labour Office, 2012). Klasyfikacja ta zakłada, że każdy szczebel edukacji prowadzi do określonego poziomu umiejętności pracownika. Poziomy umiejętności są zaś mierzone zgodnie ze złożonością i zakresem zadań, do wykonywania których uprawnia osiągnięcie danego szczebla edukacji. Są one następujące:

- poziom 1. (wykształcenie podstawowe) – wykonywanie rutynowych zadań fizycznych (pracownicy fizyczni);
- poziom 2. (wykształcenie średnie) – obsługa, konserwacja i naprawa maszyn i urządzeń, zarządzanie informacją (pracownicy biurowi);
- poziom 3. (pierwszy etap szkolnictwa wyższego) – wykonywanie złożonych zadań praktycznych i technicznych, które wymagają rozległej wiedzy w specjalistycznej dziedzinie (technicy, specjaliści, kierownicy);
- poziom 4. (drugi etap szkolnictwa wyższego) – wykonywanie zadań wymagających kreatywności, złożonego rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, obszernej wiedzy teoretycznej i praktycznej w specjalistycznej dziedzinie (menedżerowie, specjaliści).

Szczegółowe wymagania dotyczące pierwszych trzech poziomów określa w Polsce art. 20. ustawy Prawo oświatowe (2016). Bardziej szczegółowej klasyfikacji poziomów i obszarów edukacji dokonuje Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (ISCED, UNESCO, 2011).

Europejskie Ramy Kwalifikacji (The Council of the European Union, 2017) dzieli umiejętności na kognitywne (logiczne myślenie, kreatywność, intuicja) oraz praktyczne (korzystanie z materiałów, narzędzi, metod). Uzupełniają je jednak o wiedzę (teoria i fakty) oraz odpowiedzialność i autonomię rozumiane jako zdolności do aplikacji

wiedzy i umiejętności samodzielnie, i w sposób odpowiedzialny. Przypisują je do ośmiu poziomów odniesienia, określając gradację powyższych kompetencji na poszczególnych poziomach.

United Nations Industrial Development Organization (2002) wyróżnia trzy poziomy zaawansowania kompetencji: kompetentny, biegły i zaawansowany, podając zarazem trzy grupy kompetencji:

- ogólne – niezbędne dla wszystkich pracowników,
- techniczne/funkcjonalne – istotne dla każdej pracy w określonym obszarze,
- kierownicze – istotne dla odpowiedzialności nadzorczej.

Komisja Europejska traktuje umiejętności jako związek pomiędzy zawodem a kwalifikacjami. Te pierwsze są rozumiane w szerokim sensie, tj. kompetencji. Te drugie definiowane są jako „formalny wynik procesu oceny i walidacji, który uzyskuje się, gdy właściwy organ ustali, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodnie z określonymi standardami” (Komisja Europejska, 2018a). Według ESCO, Komisja Europejska dzieli kompetencje na przekrojowe (transwersalne, ang. *transversal*) i zawodowe (ang. *job-specific*). Te drugie odpowiadają poszczególnym zawodom, zgodnym z klasyfikacją ISCO. Klasyfikacja wyodrębnia 13485 tak zdefiniowanych kompetencji zawodowych. Kompetencje przekrojowe dzielą się na 5 kategorii z od 2 do 5 podkategoriami składającymi się z klas (w sumie 43). Kategorie i podkategorie umiejętności przekrojowych są następujące:

- I. stosunek do pracy i wartości w pracy – wartości i podejście;
- II. wykorzystanie wiedzy – wymiana informacji i komunikacja, umiejętności liczenia i umiejętności matematyczne, zdrowie, bezpieczeństwo i środowisko pracy;
- III. umiejętności i kompetencje społeczne – współpraca, przywództwo;
- IV. język i komunikacja – komunikacja niewerbalna i werbalna, język;

V. umiejętności i kompetencje związane z procesem myślenia: uczenie się, myślenie krytyczne, myślenie twórcze i przedsiębiorczość, rozwiązywanie problemów, organizacja pracy własnej.

Kocór, Strzebońska i Dawid-Sawicka (2015, s. 14–15) w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego przyjęli, że niedopasowanie dotyczące kompetencji zawodowych jest równoznaczne z niedopasowaniem zawodowym. Jako podstawę ich klasyfikacji przyjęli Klasyfikację zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy (KZiS, Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, 2014), odpowiadającą międzynarodowej klasyfikacji ISCO. Składa się ona z dziesięciu kategorii zawodów:

1. Przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy,
2. Specjaliści,
3. Technicy i inny średni personel,
4. Pracownicy biurowi,
5. Pracownicy usług i sprzedawcy,
6. Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy,
7. Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy (robotnicy wykwalifikowani),
8. Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń,
9. Pracownicy wykonujący prace proste (robotnicy niewykwalifikowani),
10. Siły zbrojne (w podziale na mniejsze grupy występuje jako „0”).

Dla kompetencji przekrojowych BKL stosuje uproszczoną w stosunku do ESCO klasyfikację na 11 ogólnych klas odnoszących się do różnych obszarów pracy:

- artystyczne – obejmujące wykorzystanie zdolności artystycznych i twórczych,
- biurowe – obejmujące organizowanie i prowadzenie prac biurowych,
- dyspozycyjne – dotyczące dyspozycyjności pracownika,
- fizyczne – wymagające sprawności fizycznej,
- interpersonalne – głównie związane z kontaktami z innymi ludźmi,

- kierownicze – wykorzystujące zdolności kierownicze i zdolności organizacji pracy,
- kognitywne – których istota polega na wyszukiwaniu i analizie informacji oraz wyciąganiu wniosków,
- komputerowe – związane z obsługą komputera i wykorzystaniem Internetu,
- matematyczne – polegające na wykonywaniu obliczeń,
- samoorganizacyjne – dotyczące samoorganizacji pracy, przejawiania inicjatywy, wymagające terminowości,
- techniczne – oparte na obsłudze, montowaniu i naprawie urządzeń.

Zapotrzebowanie na umiejętności przekrojowe

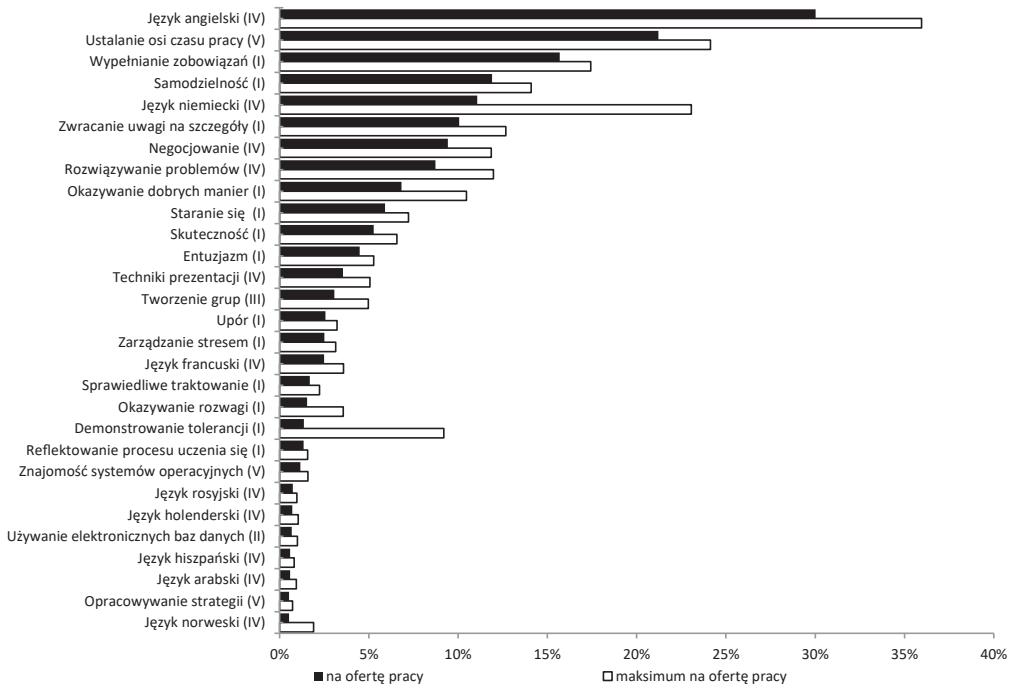
Dane z internetowych ofert pracy wskazują, że w latach 2013–2015 liczba kompetencji przekrojowych wymaganych przez pracodawców w przeciętnej ofercie pracy wzrosła z 2 do 3 kompetencji (Pater, Szkoła i Kozak, 2017). Jednak struktura zapotrzebowania na kompetencje nie zmieniła się znacząco. Można więc przypuszczać, że w przeciwieństwie do wielkości popytu na umiejętności, jego struktura jest stosunkowo stabilna, a przynajmniej nie zmienia się znacznie wraz z wahaniami koniunktury gospodarczej. Pod względem udziału w ogóle zidentyfikowanych kompetencji, jedynie odsetek umiejętności należących do największej ich kategorii – kompetencji językowych i komunikacyjnych zmniejszył się o punkt procentowy do 34% na rzecz analogicznego wzrostu zapotrzebowania na kompetencje społeczne do 11%. Udział pozostałych kategorii pozostał nie zmieniony. Wprawdzie Docherty i Marking (1997) wskazują, że zapotrzebowanie na kompetencje stale się zmienia, szczególnie w przemyśle wytwórczym, gdzie zmiany technologiczne są szybkie, jednak wniosek ten może nie mieć zastosowania do kompetencji przekrojowych, choć

zapewne sprawdza się dla kompetencji zawodowych.

Spośród pięciu ogólnych kategorii umiejętności przekrojowych ESCO polskie przedsiębiorstwa w największym stopniu zgłaszały zapotrzebowanie na umiejętności w zakresie języka i komunikacji. W badanym okresie średnio jedna umiejętność z tej kategorii pojawiała się w przeciętnej ofercie zatrudnienia. Na 100 internetowych ofert pracy w 93 średnio pojawiała się umiejętność z zakresu stosunku do pracy i wartości w pracy, w 60 –

kompetencja związana z procesem myślenia, a w 30 – kompetencja społeczna. Znikomy odsetek ofert zawierał umiejętności z zakresu wykorzystania wiedzy (średnio 5 tego typu kompetencji przypadało na 100 ofert).

Ranking najbardziej poszukiwanych przez przedsiębiorców pojedynczych umiejętności wśród pracowników został przedstawiony na Rysunku 1. Zestawiono na nim umiejętności z wszystkich kategorii. Następnie przedstawiono opis umiejętności według ich kategorii.



Rysunek 1. Udział najbardziej poszukiwanych umiejętności przekrojowych w ogóle ofert pracy w latach 2013–2015. Źródło: Barometr Ofert Pracy. Na rysunku przedstawiono umiejętności o co najmniej 1% udziale w ogóle ofert. W nawiasie podano kategorię umiejętności wg ESCO. „Na ofertę pracy” oznacza średni udział dla badanego okresu. „Maksimum na ofertę pracy” oznacza udział dla miesiąca, w którym względna liczba danych kompetencji była najwyższa.

Spośród najpopularniejszej wśród przedsiębiorstw kategorii – umiejętności językowych i komunikacyjnych, pracodawcy cenili znajomość języków i komunikacji werbalnej. Niewiele kompetencji z zakresu

komunikacji niewerbalnej w ogóle pojawiło się w ofertach pracy. Z podkategorii „komunikacja werbalna” pracodawcy cenili przede wszystkim pracowników z umiejętnościami porozumiewania się i wypowiadania.

Najpopularniejszymi wymaganymi przez nich językami obcymi był język angielski, który pojawiał się w 30 na 100 ofert pracy i niemiecki, umieszczany średnio w 11 na 100 ofert.

Kocór i in. (2015, s. 50) potwierdzają, że wśród kompetencji językowych dla pracodawców liczy się przede wszystkim biegła znajomość języka angielskiego i niemieckiego. Najczęściej znajomość języka angielskiego wymagana jest w następujących zawodach: specjaliści, przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy oraz pracownicy biurowi. Język niemiecki pożądanym był na stanowiskach z grup: pracownicy biurowi, technicy i inny średni personel oraz specjaliści.

Według Cywińskiego i Harasyima (2016) polskie przedsiębiorstwa absorbują innowacje w postaci informacji komputerowej, praw własnościowych lub kompetencji ekonomicznych z inwestycji zagranicznych. Bez znajomości języka angielskiego asymilacja kapitału niematerialnego jest praktycznie niemożliwa. Polscy przedsiębiorcy wiedzą o tym i w procesie rekrutacji wymagają tej kompetencji od pracowników. Część pracodawców znajduje się w sieci dostawców korporacji międzynarodowych i w ten sposób korzysta z przepływu zaawansowanej wiedzy technologicznej lub menedżerskiej, część jednak pozyskuje ją w drodze efektów demonstracji lub efektów rozlania wiedzy. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku znajomość języka angielskiego staje się zaletą, która pozwala na zaznajomienie się z procedurami stosowanymi przez przedsiębiorstwa z krajów wysokorozwiniętych.

Pieniążek i in. (2014) wskazują, że absolwenci mają niewielką świadomość wagi kompetencji komunikacyjnych, w tym interpersonalnych i posługiwania się językiem ojczystym. Wskazuje to na potrzebę ich uwypuklenia w procesie edukacji. Komunikacja werbalna powinna zostać w większym stopniu włączona do podstawy programowej z języka polskiego w systemie

kształcenia ogólnego. Jest ona kluczowa dla przedsiębiorców, jednak słabo podkreślona w podstawie programowej. Wprawdzie w 2017 r. Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (2017) zaktualizowano podstawę programową, jednak nie zmieniła ona sytuacji pod tym względem. Pracodawcy podkreślają konieczność większego kształtowania praktycznego tej umiejętności (np. aktywny udział w konferencjach, organizacja debat). Istnieje również potrzeba bardziej praktycznego podejścia do nauki języków obcych (większe ukierunkowanie na kontakt w języku angielskim). Wyniki raportu Pieniążka i in. (2014, s. 73) mogą również wskazywać na zasadność położenia większego nacisku w procesie nauczania przedmiotów humanistycznych na kształtowanie kompetencji, takich jak analiza, kreatywność, abstrakcyjne myślenie, przy jednoczesnym zmniejszeniu nasylenia przedmiotów wiedzą.

Spośród kompetencji z zakresu stosunku do pracy i wartości w pracy polscy pracodawcy poszukiwali przede wszystkim pracowników z kompetencjami dotyczącymi podejścia do pracy. Co więcej, była to najliczniejsza podkategoria kompetencji spośród wszystkich ich typów (81 kompetencji przypadających na 100 ofert pracy). Głównie poszukiwano kompetencji z klasy „wykazywanie zaangażowania”, a w tym najbardziej popularne były kompetencje, odpowiednio: wypełnianie zobowiązań, samodzielność i zwracanie uwagi na szczegóły. Pracodawcy oczekiwali więc, że pracownicy będą traktować pracę jako jeden ze swoich priorytetów, co samo w sobie wpłynie na ich

wydajność oraz, że pracownik nie będzie polegał wyłącznie na dyspozycjach kierownika wyższego szczebla, a będzie w sposób kreatywny reagował na wyzwania, przed którymi stoi przedsiębiorstwo. W klasie „radzenie sobie z wyzwaniami” zdecydowanie najbardziej poszukiwaną kompetencją było radzenie sobie ze stresem. Badania Sochańskiej-Kawieckiej, Morysińskiej, Kołakowskiej-Seroczyńskiej, Makowskiej-Belty i Zielińskiej (2014) potwierdzają duże zapotrzebowanie pracodawców na te kompetencje. Około połowa badanych przez nie firm wskazywała na wagę odpowiedzialności, samodzielności i lojalności pracownika. Co więcej, były to również kompetencje, których, wg pracodawców najbardziej brakuje pracownikom. Poza nimi jako szczególnie brakujące, firmy wskazały: zaangażowanie, wysoką motywację i odporność na stres.

Spośród „wartości w pracy” pracodawcy poszukiwali kompetencji z klasy „okazywanie szacunku”, a jedynie marginalnie z „postępowania zgodnie z etyką”. W tym pierwszym przypadku najbardziej poszukiwaną kompetencją było okazywanie dobrych manier. Dodatkowo, jak wskazują Pieniążek i in. (2014, s. 73) wśród absolwentów panuje opinia, że kompetencje obywatelskie są stosunkowo mało przydatne. Może być to przeszkodą w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego.

Organizacja pracy własnej była według pracodawców najważniejszą podkategorią kompetencji z zakresu tych związanych z procesem myślenia. Spośród poszczególnych umiejętności wchodzących w jej skład pracodawcy zwracali szczególną uwagę na zarządzanie czasem. Ta klasa kompetencji pojawiała się średnio w 35 na 100 ofert pracy. Rozwiązywanie problemów było drugą co do ważności podkategorią kompetencji związanych z procesem myślenia. Wśród nich poszukiwane były raczej kompetencje dotyczące podejmowania działań w celu rozwiązania problemu niż samym analizowaniem i planowaniem. Podkategoria myślenia

twórczego i przedsiębiorczości uplasowała się na trzecim miejscu wraz z generowaniem nowych pomysłów jako główną poszukiwaną klasą tego typu kompetencji. Myślenie twórcze i uczenie się było rzadziej poszukiwane przez pracodawców. Chłóń-Domińczak i in. (2015) twierdzą, że w najbliższym czasie wzrośnie rola takich kompetencji jak innowacyjność i inicjatywa.

W umiejętnościach społecznych ważniejszą podkategorią kompetencji była dla pracodawców „współpraca” niż „przywództwo”. W tej pierwszej podkategorii kluczowe były umiejętności pracy w zespole. Jednak przedsiębiorstwa nie poszukiwały w tym przypadku żadnych konkretnych kompetencji, na przykład z zakresu dzielenia się zasobami czy krytykowania. W ofertach pracy definiowali swoje wymagania jako ogół kompetencji związanych z pracą w zespole. Można więc stwierdzić, że potrzeby przedsiębiorstw w zakresie umiejętności społecznych pracowników są stosunkowo uniwersalne i ogólne. Przedsiębiorcy na ogół nie wymagają w tym zakresie umiejętności szczególnych czy zaawansowanych. Wśród cech przywódczych przedsiębiorcy poszukiwali raczej osób odpowiedzialnych za budowanie relacji niż egzekwowanie odpowiedzialności.

Niewiele kompetencji z zakresu wykorzystania wiedzy było uwzględnianych przez przedsiębiorców w internetowych ofertach pracy. Wśród nich najważniejsze dla pracodawców było korzystanie z systemów operacyjnych i elektronicznych baz danych. Przedsiębiorstwa umieszczały zaś w ogłoszeniach o zatrudnieniu klasy tego typu kompetencji, a nawet podkategorie. Świadczy to o bardziej ogólnych potrzebach przedsiębiorstw niż poziom szczegółowości, na którym zdefiniowano te kompetencje. Wg przedsiębiorców poszukujący pracy powinien posiadać kompleksowy zestaw kompetencji z zakresu technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych.

Do głównych deficytowych kompetencji przekrojowych w zawodach o wyso-

kim nasyceniu wiedzą zalicza się: zaangażowanie pracowników w wykonywane zadania, etykę i profesjonalizm, zdolności komunikacyjne oraz zdolności budowy relacji w zespole. Dodatkowo pracodawcy wskazują na takie kompetencje jak samodzielność, sumienność, wytrwałość, dbałość o szczegóły i konsekwencję (Kwiecińska-Zdrenka, 2013). Wg nich na etapie rekrutacji weryfikacja kompetencji przekrojowych jest trudna, a ich ocena jest opóźniona. Być może dlatego w sektorach o wysokim nasyceniu wiedzą, kompetencje miękkie są deficytowe, ale nie stanowią głównego warunku zatrudnienia. Pieniążek i in. (2014) wskazują, że absolwenci nie doceniają wagi kompetencji matematycznych.

Obserwowany w badanych latach wzrost zapotrzebowania na pracowników skutkowało częstszymi wskazaniem pracodawców na trudności w znalezieniu osób mających odpowiednie kompetencje. Badania BKL wskazują, że w 2014 r. 75% pracodawców miało trudności w znalezieniu odpowiednich kandydatów do pracy. Źródła utrudnień (wg pracodawców) upatrywano w braku kompetencji społecznych i zawodowych nabytych w toku pracy oraz braku doświadczenia.

Pieniążek i in. (2014) wyliczają kompetencje, które wg pracodawców powinni mieć absolwenci poszczególnych obszarów kształcenia oraz wymieniają luki w posiadanych w stosunku do wymaganych kompetencji wskazane przez przedsiębiorców. Dla wszystkich grup kierunków kształcenia głównymi kompetencjami, których pracodawcy oczekują od absolwentów, były kompetencje komunikacyjne, zdolności poznawcze oraz sprawne przetwarzanie informacji i wysoka samoorganizacja. Wiedza fachowa, jako kompetencja, znalazła się wśród najważniejszych jedynie dla pracodawców zatrudniających absolwentów nauk medycznych i w mniejszym stopniu nauk technicznych. Największe luki kompetencji u absolwentów dotyczą umiejętności poznawczych, interpersonalnych i samoorganizacyjnych.

Zapotrzebowanie na umiejętności zawodowe w Polsce

Dane z Bilansu Kapitału Ludzkiego wskazują, że z punktu widzenia podstawowych wymagań, które pracodawcy stawiali w 2014 r. przed kandydatami do pracy, najbardziej istotnymi cechami były doświadczenie i wykształcenie (Kocór i in., 2015, s. 32). Oczekiwania te różniły się w zależności od stanowiska, na jakie rekrutowano pracowników. Im bardziej specjalistyczny był zawód kandydata do pracy, tym większe stawały się oczekiwania pracodawców dotyczące jego doświadczenia. Drugim pod względem częstości wskazań kryterium oceny kandydatów do pracy był poziom wykształcenia. Zgodnie z oczekiwaniami bardziej specjalistyczny zawód wymagał wyższego poziomu wykształcenia.

Odwołując się do badania BKL deklarowane zapotrzebowanie na pracę wg zawodów (utożsamianych przez autorów z grupami kompetencji zawodowych) było najwyższe w następujących wielkich grupach (Kocór i in., 2015, s. 24):

- robotnicy wykwalifikowani, których udział w deklarowanym zapotrzebowaniu wyniósł 25%;
- specjaliści, na których zapotrzebowanie wyniosło 18% ogółu;
- sprzedawcy i pracownicy usług, popyt na których stanowił 17% ogółu popytu.

W fazie pokryzysowego ożywienia lat 2010–2014 zapotrzebowanie na zawody i zarazem kompetencje zawodowe uległo dosyć wyraźnym zmianom strukturalnym. Wzrosło zapotrzebowanie na zawody wymagające niższych kwalifikacji zawodowych, spadło zaś dla tych wymagających wyższego wykształcenia. Zawody charakteryzujące się wzrostem udziału w deklarowanym popycie na pracę były następujące:

- robotnicy wykwalifikowani – wzrost o 5 punktów proc.,

- sprzedawcy i pracownicy usług – wzrost o 3 punkty proc.,
- robotnicy niewykwalifikowani – wzrost o 2 punkty proc.,
- kierownicy – wzrost o punkt proc.

Zawody charakteryzujące się spadkiem udziału w deklarowanym popycie na pracę to:

- pracownicy biurowi – spadek o 4 punkty proc.,
- specjaliści – spadek o 3 punkty proc.,
- technicy – spadek o 2 punkty proc.,
- operatorzy maszyn i urządzeń – spadek o punkt proc.

Największe trudności w znalezieniu odpowiednich pracowników wystąpiły w 2014 r. w stosunku do następujących dużych grup zawodów:

- robotnicy obróbki metali, mechanicy maszyn i urządzeń,
- robotnicy budowlani bez elektryków,
- kierowcy i operatorzy pojazdów,
- sprzedawcy i pokrewni,
- robotnicy w przetwórstwie spożywczym, obróbce drewna i tekstyliów.

Badania dla woj. mazowieckiego Sochańskiej-Kawieckiej i in. (2014) ogólnie potwierdzają wskazania z BKL. Bardziej szczegółowa perspektywa z punktu widzenia pojedynczych zawodów, a nie ich grup, ujawnia dodatkowo trudności w rekrutacji głównie wybranych typów specjalistów:

- główny księgowy,
- kierownik budowy,
- statystyk,
- pielęgniarka,
- lektor języków obcych,
- psycholog,
- edytor materiałów źródłowych,
- terapeuta środowiskowy,
- technik masażysta,
- wizażystka/stylistka,
- cukiernik,
- kaletnik.

Najłatwiej było zaś rekrutować przedstawicieli następujących zawodów:

- kierownik w instytucjach edukacyjnych,

- lekarz,
- nauczyciel przyrody w szkole podstawowej,
- wykładowca na kursach,
- pozostali specjaliści do spraw zarządzania i organizacji,
- technik weterynarii,
- szef kuchni,
- sekretarka,
- kucharz małej gastronomii,
- kosmetyczka,
- pozostali pracownicy usług osobistych gdzie indziej niesklasyfikowani,
- tokarz w metalu,
- sprzętaczką biurową,
- pomoc kuchenna.

W 2014 r. specjaliści byli w największym stopniu poszukiwani przez przedsiębiorstwa usługowe poza handlem, turystyką i transportem. Pracownicy usług byli poszukiwani przede wszystkim przez przedsiębiorstwa handlowe i turystyczne. Zapotrzebowanie na robotników wykwalifikowanych oraz w mniejszym stopniu operatorów maszyn i urządzeń oraz robotników niewykwalifikowanych zgłaszał w największym stopniu sektor produkcyjny oraz sekcja usług transportowych. Branżowy rozkład zapotrzebowania na kierowników, pracowników biurowych i techników był bardziej równomierny.

Według Skills Forecast (Cedefop, 2018) do 2030 r. najwięcej miejsc pracy zostanie utworzonych dla: specjalistów ds. ekonomicznych i zarządzania, sprzedawców oraz pomocy domowych i sprzętaczek. Prognozuje się, że najmniej wakatów zostanie natomiast utworzonych dla pracowników ulicznych, rolników oraz rzemieślników i pracowników poligraficznych. Będzie to wynikać z zachodzących w gospodarce zmian strukturalnych, w tym struktury sektora przedsiębiorstw na korzyść wiedzy-intensywnych usług i przemysłu nowoczesnych technologii, zmian technologicznych oraz wzrostu zapotrzebowania na zaawansowane kwalifikacje.

Zapotrzebowanie na umiejętności w przestrzeni społeczno-gospodarczej

Zapotrzebowanie na umiejętności zgłaszane przez pracodawców nie wyczerpuje potrzeb społeczeństwa i gospodarki w tym zakresie. Przedsiębiorcy są zainteresowani głównie badaniami stosowanymi, mającymi bezpośrednie zastosowanie w ich działalności gospodarczej, więc zgłaszają zapotrzebowanie na ten typ umiejętności, które mogą bezpośrednio wykorzystać. Jednak – podobnie do badań podstawowych, dostarczających wiedzy teoretycznej (np. matematyka), które następnie mają zastosowanie w rozwijaniu nauk stosowanych (np. informatyka) – istnieją również umiejętności, które można określić jako podstawowe dla odpowiedniego funkcjonowania społeczeństw i gospodarek. Według OECD (PIAAC, 2014) do podstawowych umiejętności należy zaliczyć: rozumienie tekstu, rozumowanie matematyczne i wykorzystanie technologii informatyczno-komunikacyjnych (ang. ICT). Większość kompetencji kluczowych, rozumianych jako „niezbędne do rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia oraz potrzeby samorealizacji, uczenia się przez całe życie” (Pieniążek i in., 2014, s. 7) to kompetencje społeczne i personalne. Mają one charakter uniwersalny i są użyteczne co najmniej w większości dziedzin wiedzy.

Nowoczesne społeczeństwa i gospodarki w dużej mierze polegają na wysoko wykwalifikowanych, wykształconych i kompetentnych ludziach. Umiejętności takie jak kreatywność, krytyczne myślenie, podejmowanie inicjatyw i rozwiązywanie problemów odgrywają ważną rolę w radzeniu sobie ze złożonością i zmianami zachodzącymi w dzisiejszym społeczeństwie. Komisja Europejska (2018b) identyfikuje „umiejętności kluczowe” dla nowoczesnych społeczeństw oraz nowe sposoby uczenia się, a także bardziej elastyczne szkolenia i modele edukacyjne

dla społeczeństwa. Termin „umiejętności kluczowe” oznacza kompetencje najbardziej podstawowe, najważniejsze dla osiągnięcia sukcesu w życiu zawodowym i prywatnym. Są one następujące:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Technologia i związane z nią przemiany społeczne stoją u podstaw procesów globalizacyjnych (Komisja Europejska, 2017a). Społeczeństwa stają się coraz bardziej mobilne i cyfrowe, co, jak wskazuje Komisja Europejska (2017b), zwiększa znaczenie popytu na umiejętności i kompetencje podnoszące standardy życia w Europie. Zmiana klimatu i ograniczenia zasobów ekologicznych, wraz z nierównościami gospodarczymi i społecznymi, powodują zaś, że kompetencje prowadzące do zrównoważonego rozwoju, np. stosunek do środowiska naturalnego lub odpowiednie postawy społeczne są kluczowym tematem w dyskusji na temat bliskiej przyszłości ludzkości (Komisja Europejska, 2016).

Dane PISA (Programme for International Student Assessment) pokazują, że jeden na pięciu uczniów w Unii Europejskiej ma niewystarczającą biegłość w czytaniu, matematyce lub nauce (OECD, 2018, s. 4). Ponadto 44% populacji Unii Europejskiej ma niskie umiejętności cyfrowe, pomimo ogólnej świadomości, że tempo zmian technologicznych i cyfrowych ma głęboki wpływ na nasze gospodarki i społeczeństwa (Komisja Europejska, 2018). Digitalizacja gospodarki oznacza, że w niedługiej przyszłości miejsca pracy wymagać będą umiejętności cyfrowych. Kompetencje cyfrowe wpływają z kolei na sposób w jaki prowadzimy życie społeczne.

Nowoczesne gospodarki i społeczeństwa potrzebują kompetentnych pod względem cyfrowym osób, które nie tylko mogą wykorzystywać technologię, ale także wprowadzać innowacje w zakresie korzystania z cyfrowych technologii. Posiadanie umiejętności cyfrowych sprzyja włączeniu społecznemu i prowadzi do gospodarki korzystającej w inteligentny sposób ze skończonych zasobów naturalnych. Co więcej, poprawa podstawowych umiejętności w zakresie czytania, liczenia oraz kompetencji cyfrowych idzie w parze z rozwojem kompetencji w szerszym zakresie; przede wszystkim stymuluje rozwój osobisty oraz asymilację innych kompetencji edukacyjnych i obywatelskich.

World Economic Forum (2016) przewiduje, że w 2020 r. ponad jedna trzecia umiejętności, które są ważne dla dzisiejszego rynku pracy ulegnie zmianie. Do 2020 r. czwarta rewolucja przemysłowa przyniesie nam zaawansowaną robotykę i autonomiczny transport, sztuczną inteligencję i uczenie maszynowe, zaawansowane materiały oraz biotechnologię (Grey, 2016). Pewne jest, że przyszli pracownicy będą musieli dostosować się do zmian, które niosą za sobą nowoczesne

technologie, poprzez aktywne korzystanie z możliwości, jakie daje uczenie się przez całe życie.

Ranking przewidywanych najważniejszych kompetencji przedstawiono w Tabeli 1. Kreatywność stanie się jedną z trzech najważniejszych umiejętności, których będą potrzebować pracodawcy. Wraz z lawiną nowych produktów, nowych technologii i nowych sposobów pracy pracownicy będą musieli stać się bardziej kreatywni, aby skorzystać z tych zmian. Dzięki robotyzacji gospodarki będziemy mogli produkować szybciej i wydajniej, ale roboty nie są (przynajmniej na razie) kreatywne. Sztuczna inteligencja może stanowić wsparcie w negocjacjach i podejmowaniu decyzji, ale brak jej wyobraźni. Sztuczna inteligencja postrzegana jest przez korporacje międzynarodowe jako narzędzie doradcze. Menedżerowie wysokiego szczebla oczekują, że stanie się ona częścią zarządu ich firmy do 2026 r. (World Economic Forum, 2016). Wg badań PIAAC, w 2026 roku komputery będą zdolne do zastąpienia nieco ponad 50% siły roboczej w Polsce, a więc dwukrotnie więcej niż w 2016 r. (Elliott, 2017).

Tabela 1 Kluczowe umiejętności w latach 2015 i 2020

2015	2020
1 rozwiązywanie złożonych problemów	rozwiązywanie złożonych problemów
2 koordynacja zadań w zespole	krytyczne myślenie
3 zarządzanie ludźmi	kreatywność
4 krytyczne myślenie	zarządzanie ludźmi
5 prowadzenie negocjacji	koordynacja zadań w zespole
6 kontrola jakości	inteligencja emocjonalna
7 orientacja na usługi	ocena i podejmowanie decyzji
8 ocena i podejmowanie decyzji	orientacja na usługi
9 aktywne słuchanie	prowadzenie negocjacji
10 kreatywność	elastyczność poznawcza

Źródło: World Economic Forum.

Aktywne słuchanie, uważane dziś za kluczową umiejętność z zakresu komunikacji, może zniknąć całkowicie z dziesiątki najbardziej pożądaných umiejętności. Inteligencja emocjonalna, która nie występuje dziś w pierwszej dziesiątce, stanie się jedną z kluczowych umiejętności potrzebnych w życiu społecznym i gospodarczym. Globalne media i rozrywka dynamicznie zwiększają wykorzystanie sztucznej inteligencji oraz *big data*. Sektor finansowy i sektor inwestycyjny już teraz ulegają transformacji akcelerowanej przez technologię *blockchain*. Osoby pracujące w dziale sprzedaży i produkcji będą potrzebować nowych umiejętności, przede wszystkim umiejętności uczenia się przez całe życie i otwartości na technologię.

Rozwój technologii u progu czwartej rewolucji przemysłowej nie przebiega liniowo. Na przykład mobilny Internet i technologia chmury już wpływają na nasz sposób pracy. Sztuczna inteligencja, druk 3D i zaawansowane materiały są wciąż na wczesnym etapie użytkowania, ale World Economic Forum przewiduje, że tempo ich rozwoju wzrośnie.

Wnioski i zalecenia

Na podstawie przeglądu terminologii oraz typologii umiejętności i kompetencji sformułowano dwa wnioski dla ich analizy z zagregowanego punktu widzenia. Wyodrębnianie umiejętności z kompetencji i ich osobne badanie jest mniej efektywne niż rozumienie umiejętności w szerokim sensie, tj. jako kompetencje i badanie umiejętności (kompetencji) przekrojowych i zawodowych. Zestaw kompetencji przekrojowych jest względnie zamknięty i stały w czasie, podczas gdy zestaw kompetencji zawodowych jest znacznie szerszy i powinien ulegać ewolucji wraz z postępem technologicznym, powstawaniem i zanikaniem zawodów. Najbardziej kompleksowej i szczegółowej klasyfikacji umiejętności (kompetencji), w tym

umiejętności przekrojowych i zawodowych, dostarcza klasyfikacja ESCO Komisji Europejskiej. Analiza zapotrzebowania na kompetencje przekrojowe w Polsce dostarczyła kolejne wnioski. Najważniejszymi umiejętnościami dla pracodawców są te z zakresu podejścia do pracy (np. organizacji pracy własnej, zaangażowania) oraz komunikacji i współpracy w zespole. Pracodawcy wskazują na największe braki wśród pracowników właśnie w zakresie tych umiejętności. Przedsiębiorcy oczekują od pracowników przede wszystkim tych kompetencji, których nie są w stanie ukształtować poprzez szkolenia firmowe, np. zaangażowania i samodzielności. Wykształcenie tego typu kompetencji wymaga uwzględnienia ich w procesie edukacji od najniższych jego szczebli.

Według pracodawców obecny absolwent powinien posiadać kompleksowy zestaw umiejętności z zakresu technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych, w szczególności dotyczących oprogramowania i zarządzania informacją elektroniczną. Dostarczenie kompleksowych szkoleń na ten temat, tj. dotyczących obsługi różnych wykorzystywanych powszechnie urządzeń oraz oprogramowania może być szczególnie ważne dla osób w wieku niemobilnym w kontekście kształcenia ustawicznego (ang. *lifelong learning*).

Polscy przedsiębiorcy pretendują do włączenia swoich przedsiębiorstw w globalne łańcuchy dostaw oraz działalność eksportową, stąd znaczne zapotrzebowanie na umiejętności w zakresie języków obcych, w szczególności w zakresie języka angielskiego i niemieckiego. Zapotrzebowanie na tego typu umiejętności jest dodatnio skorelowane z procesami globalizacyjnymi.

Umiejętności menedżerskie, np. podejmowanie decyzji, zarządzanie czasem, ale również wykazywanie inicjatywy są częściej poszukiwane przez przedsiębiorców niż umiejętności analityczne. Spośród umiejętności społecznych, bardziej poszukiwane przez przedsiębiorców są te związane

ze współpracą niż przywództwem. Praca w grupach powinna być ważną częścią zajęć praktycznych uwzględnianych w podstawach programowych nauczania oraz Krajowych Ramach Kwalifikacji.

Większość polskich pracodawców nie traktuje jako priorytet dbania przez pracowników o ogólnie pojęte środowisko pracy, jak i etykę w pracy (wyjątkiem są organizacje wiedzyintensywne). Może to wynikać z ukierunkowania głównie na cele krótkoterminowe, a nie długofalowy rozwój działalności gospodarczej. Może również stać w sprzeczności z koncepcją rozwoju zrównoważonego i wymagać podjęcia działań zmierzających do zwiększenia świadomości przedsiębiorców w zakresie determinant stabilności gospodarczej.

Wyniki badań kompetencji zawodowych w Polsce prowadzą do trzech wniosków. W przeciwieństwie do umiejętności przekrojowych, zgłaszane przez pracodawców zapotrzebowanie na zawód, jak i kompetencje zawodowe kandydatów do pracy uległo istotnym zmianom strukturalnym w latach 2010–2015. Wzrastało zapotrzebowanie na kwalifikacje zawodowe z zakresu szkolnictwa zawodowego. W nadchodzących latach może przyczynić się to do zwiększonego zainteresowania tego typu edukacją. Pomimo tego, należy w stopniu równomiernym skupić się na usprawnianiu poszczególnych szczebli i typów edukacji, gdyż doświadczenia wskazują, że skupienie się na jednym z nich może skutkować niedoborem lub niedopasowaniem umiejętności w pozostałych. Największe trudności w znalezieniu pracowników pracodawcy deklarowali dla robotników wykwalifikowanych, najmniejsze – dla specjalistów i pracowników biurowych. Po okresie wpływu negatywnych efektów demograficznych na gospodarkę, w szczególności na sektor edukacji, pracodawcy raportują większe zapotrzebowanie na specjalistów nauczania i wychowania. Przyczyniają się

do tego efekty wzrostu demograficznego przełomu pierwszej i drugiej dekady XXI w.

W przyszłości warto rozpocząć badania szczegółowych kompetencji zawodowych w rozumieniu klasyfikacji ESCO oraz powiązań pomiędzy zawodami, kompetencjami zawodowymi oraz kompetencjami przekrojowymi.

W stosunku do zapotrzebowania na kompetencje w przestrzeni społeczno-gospodarczej sformułowano trzy wnioski. Umiejętności, na które istnieje zapotrzebowanie w przestrzeni społeczno-gospodarczej proponuje się nazywać umiejętnościami podstawowymi lub kluczowymi. Ich cechą charakterystyczną jest to, że brak jest podmiotu zgłaszającego zapotrzebowanie. Zapotrzebowanie na kompetencje w przestrzeni społeczno-gospodarczej wynika przede wszystkim ze zmian technologicznych, zmian klimatu i ograniczeń ekologicznych oraz dążenia do zrównoważonego rozwoju. Struktura zapotrzebowania na umiejętności przekrojowe oraz kluczowe nie ulega gwałtownym zmianom w cyklu koniunktury. Jej zmiany długofalowe następują powoli. Przewiduje się wzrost znaczenia kreatywności i inteligencji emocjonalnej.

Literatura

- Boudarbat, B. i Chernoff, V. (2012). Education-job match among recent Canadian university graduates. *Applied Economics Letters*, 19(18), 1923–1926
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Cedefop (2009). Skill mismatch Identifying priorities for future Research. Cedefop Working Paper No. 3, Thessaloniki: Cedefop.
- Cedefop (2018). Skill's Forecast. Pobrano z: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/skills-forecast>
- Chevalier, A. (2011). Subject Choice and Earnings of UK Graduates. *Economics of Education Review*, 30(6), 1187–1201.

- Chłoń-Domińczak, A., Kamieniecka, M., Trawińska-Konador, K., Pawłowski, M. i Rynko M. (2015). Popyt na kompetencje i kwalifikacje oraz ich podaż – wnioski z badań. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Cywiński, Ł., Harasym, R. (2016). Inwestycje w kapitał niematerialny w gospodarkach na średnim poziomie rozwoju. *Ekonomia XXI wieku*, 2(10), 89–102.
- Docherty, P. i Marking, C. (1997). Understanding Changing Competence Demand. W: P. Docherty i B. Nyhan (red.), *Human Competence and Business Development* (s. 19–42). London: Springer.
- Elliott, S.W. (2017). *Computers and the Future of Skill Demand*. Paris: OECD Publishing. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284395-en>
- Grey, A. (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. *World Economic Forum*. Pobrano z: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- International Labour Office. (2012). *International Standard Classification of Occupations. Volume I. Structure, group definitions and correspondence tables*. Pobrano z: http://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_172572/lang-en/index.htm
- Kocór, M., Strzebońska, A., Dawid-Sawicka, M. (2015). *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Komisja Europejska (2016). *The Future of Work. Skills and Resilience for a World of Change. EPSC Strategic Notes, 13*. Pobrano z: https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/strategic_note_issue_13.pdf
- Komisja Europejska (2017a). *Reflection Paper on Harnessing Globalisation*. Pobrano z: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/reflection-paper-globalisation_en.pdf
- Komisja Europejska (2017b). *Reflection Paper on the Social Dimension of Europe*. Pobrano z: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/reflection-paper-social-dimension-europe_en.pdf
- Komisja Europejska (2018a). *ESCO. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*. Pobrano z: <https://ec.europa.eu/esco/web/guest/hierarchybrowser/-/browser/Qualification>
- Komisja Europejska (2018b). *Key Competences for Lifelong Learning*. Pobrano z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:0024:FIN>
- Kwiecińska-Zdrenka, M. (2013). Zapotrzebowanie pracodawców na tzw. kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.
- Międzynarodowa Organizacja Pracy (2014). *Skills mismatch in Europe*. Pobrano z: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms_315623.pdf
- Mitrani, A., Dalziel, M. i Fitt, D. (1992). *Competency Based Human Resource Management: value-driven strategies for recruitment, development and reward*. London: Kogan Page.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- OECD (2018). *PISA 2015. Results in focus*. Pobrano z: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Pater, R., Szkoła, J. i Kozak, M. (2017). *Let's help job-seekers: a tool for measuring demand for workers' competences with the use of Internet job offers*. Referat przedstawiony na konferencji Skill mismatch: measurement issues and consequences on innovative and inclusive societies, Torino.
- Phelps, E.S. i Zoega, G. (2000). The Rise and Downward Trend of the Natural Rate. *American Economic Review*, 90, 283–289.
- PIAAC (2014). *Umiejętności Polaków – wyniki międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pieniążek, W., Przybył, C., Pacuska, M., Chojecki, J., Huras, P., Pałka, S., Ratajczak, J. i Rudolf, A. (2014). *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy. Raport Końcowy*. Warszawa: Agrotec.
- 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.2017 Poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji

- zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. (Dz.U. 2014 poz. 1145).
- Sgobbi, F. i Suleman, F. (2013). A Methodological Contribution to Measuring Skill (Mis)Match. *The Manchester School*, 81(3), 420–439.
- Sochańska-Kawiecka, M., Morysińska, A., Kołakowska-Seroczyńska, Z., Makowska-Belta, E. i Zielińska, D. (2014). *Zapotrzebowanie na kwalifikacje i kompetencje zawodowe na mazowieckim rynku pracy*. Warszawa: Laboratorium Badań Społecznych.
- Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- The Council of the European Union (2017). Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. (2017/C 189/03).
- UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education*. Pobrano z: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-en.pdf>
- United Nations Industrial Development Organization. (2002). *Competencies. Part 1. Vienna: United Nations Industrial Development Organization*. Pobrano z: <https://www.unido.org/fileadmin/media/documents/pdf/Employment/UNIDO-CompetencyModel-Part1.pdf>
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. (Dz. U. 2017 poz. 59).
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. (Dz. U. 2016 poz. 64).
- Winterton, J., Delamare Le Deist, F. i Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Cedefop Reference Series No. 64. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*. Pobrano z: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3048>
- World Economic Forum. (2016). *Future of Jobs Report*. Pobrano z: <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/>

The demand for skills in the labour market and in society in Poland

The article presents the framework and results of research on the skills demand in Poland. The author used data from job offers published by employers, data from the Study of Human Capital in Poland, data from other, one-time research and the conclusions in the documents of selected institutions. The results show that there is a great need for systematic studies on the skills demand at a detailed level. The most frequently demanded transversal skills in Poland were those in the field of verbal communication, as well as attitudes and values at work. In contrast to transversal skills, the demand for job-related competences of candidates for employment has undergone significant structural changes in 2010–2015 in favour of vocational education. In the future, one should expect an increase in the importance of creativity and emotional intelligence among the basic or key competences.

KEYWORDS: education economics, worker competences, worker skills, vacancies, skills demand.

Włączająca edukacja przedszkolna – założenia teoretyczne a perspektywa praktyczna Przedszkola Miejskiego nr 152 w Łodzi

BEATA JACHIMCZAK*

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

GRAŻYNA MAŁACHOWSKA**

Przedszkole Miejskie nr 152 w Łodzi

Celem artykułu jest analiza teoretycznych założeń edukacji włączającej w kontekście zmian w polityce oświatowej w kraju i za granicą. W pierwszej części pracy autorki przedstawiają problematykę zmiany kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) od ujęcia segregacyjnego do ujęcia włączającego. Następnie krótko opisują jeden z pierwszych projektów wsparcia szkół w zakresie przygotowania i funkcjonowania edukacji włączającej w Polsce. W dalszej części artykułu autorki prezentują doświadczenia edukacji włączającej realizowanej w Przedszkolu Miejskim nr 152 w Łodzi w kontekście zmian organizacyjnych, metodycznych oraz współpracy z rodzicami i otoczeniem społecznym. Przedstawione działania są przykładem dobrych praktyk będących podstawą włączenia wszystkich dzieci (w tym ze SPE) do grupy rówieśniczej. Artykuł kończy refleksja o konieczności ciągłości działań, które są istotą przygotowania wszystkich podmiotów edukacji przedszkolnej do idei włączania.

SŁOWA KLUCZOWE: przedszkole, specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja włączająca

Wprowadzenie

W ostatnich trzydziestu latach w wielu krajach poszukiwano odpowiedzi o kierunek edukacji, która spełniałaby oczekiwania zmieniającego się świata, poddanego coraz większej globalizacji, a co za tym idzie, również bardziej zróżnicowanego. Michel Vandebroek (2008) słusznie podkreślał w swoich rozważaniach, że różnorodność

nie jest nowym zjawiskiem. Przekonywał jednak, że w dyskursie społeczno-pedagogicznym nie poświęcano jej za wiele uwagi. Dopiero w latach 80. XX wieku różnorodność stała się zjawiskiem interesującym społecznie i naukowo. Związane to było z zachodzącymi wówczas zmianami w społeczeństwie. Wtedy również w polityce oświatowej pojawił się szybszy i wielopłaszczyznowy zwrot ku „edukacji różnic”.

W ciągu ostatnich trzech dekad edukacja ukierunkowana na różnorodność ewoluowała od akcentowania problemów kształcenia m.in. osób z niepełnosprawnością i niedostosowanych społecznie do

*E-mail: jachim55@amu.edu.pl

**E-mail: g.malachowska@gmail.com

skoncentrowania się na problemach zdecydowanie szerszej grupy dzieci/uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niezależnie jednak od zakresu zdefiniowanych w tej grupie możliwości i ograniczeń rozwojowych wszystkie podmioty łączy wspólna cecha – odmienność funkcjonowania w odniesieniu do tak zwanej „normy” rozwojowej czy społecznej (czyli wyznaczonej przez większość grupy rówieśniczej). To właśnie owa „odmienność” decyduje najczęściej o pojawianiu się trudności w funkcjonowaniu dziecka/ucznia w środowisku przedszkolnym/szkolnym oraz trudności w adaptowaniu środowiska do potrzeb jednostki. Jak wskazuje Dorota Podgórska-Jachnik (2007), powołując się na B. Turlejską, doświadczenie i rozumienie fenomenu odmienności często może być utrudnione z powodu wcześniej zaistniałych błędów poznawczo-emocjonalnych w konfrontacji z innością, takich jak:

- uproszczone i zdeformowane postrzeganie, charakterystyczne dla myślenia kategoriami stereotypów społecznych;
- uprzedzenia wyrosłe z osobistych lub zasłyszanych od innych osób pojedynczych negatywnych doświadczeń w kontakcie z innością;
- brak zrozumienia wynikający z braku wspólnego kodu;
- zachwianie równowagi między ekspansją autonomii z jednej strony i restrykcją z drugiej.

Edukacja włączająca – założenia teoretyczne

Od prawie trzydziestu lat obserwujemy, nie tylko w Polsce, zmiany systemowe dotyczące kształcenia osób z niepełnosprawnością. Ich główny kierunek można określić jako drogę przechodzenia od kształcenia segregacyjnego do kształcenia włączającego. W tym czasie w Polsce rozwinęło się kształcenie integracyjne (które dla wielu miało

być formą pośrednią w drodze do edukacji włączającej) jako alternatywa dla kształcenia specjalnego. Od kilku lat natomiast coraz bardziej widoczne są działania zmierzające do edukacji włączającej.

Początki myślenia o wspólnej edukacji pojawiały się równoległe w wielu krajach. Pierwszym dokumentem w Europie, który pełnił funkcje doradcze w zakresie integracji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, był raport Mary Warnock z 1978 r. (G. Fairbairn i S. Fairbairn, 2000). Jak wskazuje Margaret A. Winzer, mniej więcej w tym samym czasie w Stanach Zjednoczonych także rozpoczął się ruch na rzecz wspólnej edukacji (Podgórska-Jachnik, 2010). Jego początki były trudne i dopiero w latach 90. ujawnił się jako dominujący dyskurs inkluzyjny. W 1990 r. na Światowej Konferencji w Jomtien w Tajlandii hasło „edukacja dla wszystkich” zostało przyjęte jako podstawa głównego programu edukacyjnego UNESCO. Celem tak rozumianej edukacji miała być dostępność i równość w zakresie zaspokajania potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi. Konsekwencją wspólnych priorytetów stała się Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (UNESCO, 1990), której głównym założeniem było kształtowanie postaw i wartości sprzyjających rozwojowi każdego człowieka. Szczególną uwagę zwrócono na problem zagrożenia wykluczeniem edukacyjnym (dziewcząt/kobiet, mniejszości narodowych, dzieci/osób z niepełnosprawnością czy osób dotkniętych ubóstwem).

Cztery lata później w Hiszpanii kontynuowano rozmowy i poszukiwanie konsensusu dla polityk oświatowych państw, których celem miała być równość w dostępie do edukacji dla wszystkich dzieci i młodzieży, w szczególności osób o specjalnych potrzebach. Zbiór ogólnych zasad, wskazań dla polityki i praktyki oraz wytyczne do działań dla realizacji idei powszechnej edukacji, czyli takiej, która jest otwarta na

każdego ucznia, poszanowanie indywidualnych różnic, wspieranie procesu uczenia się i uwzględnianie potrzeb uczniów zostały zapisane w dokumencie pod nazwą Deklaracja z Salamanki (UNESCO, 1994). Zawarte w niej zapisy, skoncentrowane pierwotnie na uczniach o specjalnych potrzebach edukacyjnych, były związane ze sprzeciwem wobec praktyk wykluczania i marginalizowania edukacyjnego, które wynikałyby z jakiegokolwiek odmiennego funkcjonowania człowieka. Pomimo różnego definiowania edukacji włączającej można dziś powiedzieć, że panuje powszechne przekonanie o edukacji włączającej jako głównej, jeśli nie jedynej, drodze realizacji kształcenia zgodnego z podstawowymi prawami jednostki (Savolainen, Engelbrecht, Nel i Malinen, 2012). Potwierdzeniem takiego założenia teoretycznego są także zapisy zawarte w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka czy w Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. W literaturze zagranicznej wskazane są także wartości związane z edukacją włączającą, która ma podłoże w ideologii interakcjonistycznej, skoncentrowanej wokół uczestnictwa, demokratyzacji, równego dostępu, jakości i sprawiedliwości. Tak rozumiane włączenie obejmuje całą społeczność i pełne uczestnictwo w kulturze szkolnej oraz wspólne programy nauczania dla wszystkich uczniów (Haug, 2016). Aby tak się mogło stać, niezbędna jest refleksja społeczna obejmująca nie tylko kontekst edukacyjny zjawiska włączania (Mitchell, 2005). Konieczne jest ciągłe definiowanie źródeł uczenia się i zachowania, kształtowania się systemu wartości czy wreszcie kulturowych kontekstów życia społecznego (Mitchell, 2005). Z tego względu z jednej strony można (a nawet trzeba) ujmować ten proces w aktach prawa oświatowego, z drugiej zaś trzeba traktować go jako permanentną zmianę postaw społecznych opartych na równości, szacunku i tolerancji dla drugiego

człowieka. Trafne zatem wydaje się stwierdzenie Pedera Hauga, że koncepcja edukacji włączającej to „retoryczne arcydzieło, ale brak konsensusu” (Haug, 2016, s. 207). Stwierdza on, że jest łatwa do zaakceptowania i trudno jej się sprzeciwić, a nawet ją skrytykować, ponieważ jest silnie oparta na wartościach i ideologii w tej samej kategorii co inne podobne koncepcje, takie jak demokracja i sprawiedliwość społeczna. Jest natomiast trudna do wdrożenia w praktyce, co potwierdza także Elizabeth Walton, wskazując na problem wielu nauczycieli i rodziców, którzy nadal nie są w stanie wyobrazić sobie szkoły wolnej od stratyfikacji, zwłaszcza związanej z możliwościami uczniów (Walton, 2005). Jednak pomimo tych rozbieżności pomiędzy teorią a praktyką współcześnie pytanie o to, czym jest włączenie i dlaczego jest ono potrzebne, zostało przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej zamienione na pytanie: „Jak to osiągnąć?” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

W Polsce również od kilkunastu lat trwa dyskusja nad rozumieniem i praktyką kształcenia integracyjnego i włączającego. W dalszym ciągu pojęcia te są traktowane zamiennie pomimo tego, że jak wskazywali już kilkanaście lat temu A. Firkowska-Mankiewicz i G. Szumski (2008), charakteryzują się odmienną filozofią myślenia o kształceniu szczególnie osób z niepełnosprawnością. W myśl tej filozofii kształcenie integracyjne rozumiane jest jako umiejscowienie dziecka w szkole ogólnodostępnej w klasie specjalnej lub w klasie z pełnosprawnymi rówieśnikami, przy jednoczesnym wsparciu specjalisty/pedagoga specjalnego. W tym podejściu, jak zauważają autorzy, nadal dominuje medyczny model niepełnosprawności, w myśl którego szkoła skupia się na deficytach dziecka i stara się przystosować je do istniejącego systemu szkolnego i społecznego. Edukacja włączająca opiera się natomiast na społecznym modelu niepełnosprawności,

zakładając, że każde dziecko ma prawo do nauki w szkole ogólnodostępnej i zadaniem szkoły jest opracowanie efektywnego sposobu edukacji dziecka oraz zapewnienie mu przynależności do społeczności szkolnej.

Odnoszenie się do edukacji włączającej z perspektywy dziecka z niepełnosprawnością jest nadal dość częstą praktyką stosowaną nie tylko w Polsce. Jest to tak zwana wąska definicja pojęcia edukacji włączającej powiązana z edukacją specjalną (z niepełnosprawnością) (Haug, 2016). W nieco szerszym ujęciu jest to edukacja otwarta na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów, nie tylko tych z poważnymi deficytami rozwojowymi. Najczęściej jest wówczas odnoszona do dzieci/uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W najszerszym rozumieniu jest to edukacja uwzględniająca potrzeby wszystkich uczniów – uczestników procesu kształcenia. O ile to ostatnie ujęcie wydaje się obecnie preferowane, to niektórzy teoretycy wskazują, że może stanowić potencjalne zagrożenie nie tylko dla teorii włączającej, ale także dla praktyk włączających. Szeroka definicja dotyczy nie tylko osób niepełnosprawnych, a więc istnieje ryzyko, że interesy tej grupy mogą stać się drugorzędne, a nawet zostać przeoczone podczas realizacji interesów pozostałych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Haug, 2016). Jednak pomimo tych obaw należy mieć nadzieję, że słuszne założenia teoretyczne również w praktyce będą zgodne z ideą sprzeciwu wobec negatywnego różnicowania, faworyzowania lub defaworyzowania kogokolwiek. Porażką systemu edukacji (niezależnie od kraju) byłoby wdrożenie włączania, w którym sytuacja którejkolwiek grupy uczniów miałaby się pogorszyć. Stąd jak wcześniej wskazano, poszukiwanie rozwiązań efektywnych dla wszystkich jest bardzo trudne. Indywidualne potrzeby bardzo zróżnicowanej grupy będą odnosić się do wszystkich obszarów funkcjonowania człowieka.

Przyjmując zatem najszerszą perspektywę w definicji edukacji włączającej, można uznać, że jest to systemowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia.

Dziesięć lat temu w Polsce CMPPP (obecnie Ośrodek Rozwoju Edukacji) realizował jeden z pierwszych projektów „Szkoła dla wszystkich” w pięciu województwach. W województwie łódzkim badaniami i wsparciem objęto dziesięć placówek ogólnodostępnych, do których uczęszczali uczniowie z niepełnosprawnością i innymi specjalnymi potrzebami (Jachimczak, 2009). Łącznie w tych szkołach uczyło się 3113 uczniów, w tym 36 ze SPE. Wśród uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych najliczniejszą grupę stanowili uczniowie przewlekle chorzy (9 osób), uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (8 osób), słabosłyszący (4 osoby), niepełnosprawni ruchowo (4 osoby), z zaburzeniami wzroku (3 osoby), ze sprzężonymi niepełnosprawnościami (2 osoby), z zaburzeniami zachowania i niedostosowani społecznie (6 osób) (Jachimczak, 2009). Były to więc szkoły realizujące w praktyce założenia edukacji włączającej. Doświadczenia projektowe wskazywały jednak na brak satysfakcjonujących rozwiązań organizacyjnych oraz na potrzebę wsparcia specjalistów z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Powyższą tezę potwierdzał chociażby procent uczniów (20,5%) ze SPE, którzy realizowali obowiązek nauki w nauczaniu indywidualnym, czyli w formie specyficznego wykluczenia ucznia z kształcenia z rówieśnikami. Wsparcie placówek w postaci zatrudnienia na kilka godzin tygodniowo specjalisty już po czterech miesiącach przyniosło im zmianę jakościową (Jachimczak, 2009). W tym czasie szkoły otrzymały wsparcie:

- edukacyjne (metody, środki, formy zindywidualizowane z uwzględnieniem potrzeb jednostkowych),
- psychospołeczne (np. pomoc asystenta przy wykonywaniu czynności lub zaspokajaniu potrzeb fizjologicznych przez osobę wspieraną),
- techniczne (oprządkowanie, zniesienie barier) (Olechowska, 2001),
- merytoryczne (zespoły wspierające, supervizje nauczycielskie, system doskonalenia specjalistycznego),
- zewnętrzne (budowanie koalicji na rzecz dzieci z niepełnosprawnościami i z innymi SPE w środowisku lokalnym).

Ważnym doświadczeniem było udzielenie wsparcia w odpowiedzi na potrzeby całej społeczności szkolnej, nauczycieli, rodziców oraz samych uczniów. W trakcie warsztatów, szkoleń i spotkań indywidualnych ze specjalistami nastąpiła zmiana postaw wobec potrzeb zróżnicowanych grup oraz wyzwań pojawiających się w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Niepokojące z punktu widzenia wdrażania w Polsce idei edukacji włączającej było zaprzestanie realizacji założeń projektu w wymiarze systemowym. Tym bardziej, że jak wskazuje Lani Florian, wiele lat badań edukacji włączającej udowodniło, że ten proces jest rzeczywiście kontekstowy i może przybierać różne formy, stąd tak ważne są pytania o to, co stanowi w tym zakresie dobrą praktykę. Zdaniem autorki dzieje się tak dlatego, że edukacja włączająca odbywa się w zróżnicowanym środowisku klas i szkół, które znajdują się w szerszym kontekście środowiskowym i politycznym obecnych reform edukacyjnych (Florian, 2014). Z tego względu możliwość skonfrontowania własnej praktyki edukacji włączającej ze specjalistami przekonanymi do wdrażanej idei wydaje się najbardziej efektywnym wsparciem, które pozwala krytycznie spojrzeć na własne postawy, relacje oraz działania.

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej w dokumencie dotyczącym pięciu kluczowych wskaźników dla polityki oświatowej w tym zakresie zaznaczyła potrzebę jak najwcześniejszego rozpoczynania praktyk włączających. Zgodnie podkreślono konieczność wczesnego wykrywania i interwencji w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych z jednoczesnym podejmowaniem działań proaktywnych w kontekście środowiskowym. Agencja zarekomendowała wdrożenie praktyk edukacyjnych obejmujących wszystkie dzieci z ich prawem do otrzymania wymaganego wsparcia tak szybko, jak to możliwe i kiedy jest to potrzebne, w najbliższym otoczeniu. Jednocześnie wskazała potrzebę koordynacji i współpracy między podmiotami zaangażowanymi w ten proces. Warunkiem koniecznym tej współpracy uczyniła budowanie prawdziwej komunikacji opartej na wzajemnym zrozumieniu i dostarczaniu sobie informacji. Rodzice w tym wczesnym procesie włączania zostali potraktowani jako kluczowi interesariusze.

Edukacja włączająca w Przedszkolu Miejskim nr 152 w Łodzi – rozwiązania praktyczne

Punktem wyjścia do analizy przedstawionej w tym artykule było pytanie o praktyczną stronę edukacji włączającej oraz kluczowe wskazania do rozpoczynania jej na jak najwcześniejszym etapie. Analizie poddano kilkunastoletnie doświadczenia Przedszkola Miejskiego nr 152 w Łodzi, które realizuje projekt edukacyjny metodą badań w działaniu. Maria Czerepaniak-Walczyk podaje, że jest to „typ poznania, który powoduje sięganie do nowych informacji związanych z doświadczanym problemem. Dzieje się on już na etapie przeżywania sytuacji problemowej, powodującej poszukiwanie rozwiązań w wielu różnych dostępnych źródłach. Sprzyja organizowaniu się ludzi

wokół wspólnie identyfikowanych (zwyczajnie lokalnych, doświadczanych tu i teraz) problemów i współdziałaniu w procesie ich rozwiązywania. Zacieśnia więzi i zwiększa wzajemne zaufanie oraz jednoczy badającą i działającą wspólnotę, czym przyczynia się do demokratyzacji stosunków i wzajemnego uczenia się” (Czerepaniak-Walczak, 2014).

Omawiane w artykule badania są wynikiem pracy jednej z autorek tekstu, która od kilkunastu lat jest dyrektorką PM nr 152 w Łodzi. Dzięki jej badaniom w działaniu udało się zrealizować następujące etapy: dostrzeżenie problemu edukacji przedszkolnej dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, diagnozę możliwości i ograniczeń wprowadzania edukacji włączającej, sformułowanie planu działania, wdrażanie w życie poszczególnych etapów działania, monitorowanie zmian i ewaluację procesu uzyskanych rezultatów. Etapy te tworzyły spiralę kolejnych kroków metodycznych badania w działaniu zgodnego z koncepcją Kurta Lewina. Druga z autorek tekstu uczestniczyła w badaniach pośrednio, towarzysząc placówce w jej „stawianiu się przedszkołem włączającym” i współtworząc kontekst naukowych analiz dla wprowadzanych zmian. Ta ścisła współpraca badawcza miała na celu konfrontację i możliwość dyskusowania wyników badań prowadzonych podczas praktyki drugiej autorki w środowisku akademickim.

Faza dostrzeżenia problemu

Spotkanie z edukacją włączającą w Przedszkolu Miejskim Nr 152 w Łodzi miało miejsce już w 2004 r. Nie było planowane ani poprzedzone przygotowaniem czy dyskusją. Pojawienie się dzieci potrzebujących pomocy spowodowało zachowania pedagogów/nauczycieli ukierunkowane na dostarczenie im wsparcia bez kalkulacji i rozważań: „Czy dadzą radę i czy mają wiedzę”. W przedszkolu pojawiły się wtedy m.in.

dzieci z dziecięcym porażeniem mózgowym, z zaburzoną mową, niedosłyszające, sieroty emigracyjne, z rodzin zagrożonych patologią i ubóstwem, z zaburzonym zachowaniem, z rodzin dwujęzycznych (polsko-włoskich, polsko-chińskich), z grupy ryzyka dysleksji, ale też szczególnie uzdolnione muzycznie. Pierwszy rok dyrekcja i rada pedagogiczna określiły „rokiem próby”, czyli poszukiwania najlepszych rozwiązań. To wówczas pojawiła się pierwsza refleksja, że aby efektywnie zająć się edukacją włączającą, należy dokonać radykalnych zmian na wszystkich polach działalności przedszkola. Nie chodziło tu tylko o pracę z dziećmi ze SPE. Włączanie zostało potraktowane przez pracowników placówki jako norma edukacyjna, której wyznacznikiem jest różnorodność (różnice między dziećmi – ich indywidualność z całym bagażem potrzeb, umiejętności i uzdolnień). Podjęto wtedy decyzję, że działania ukierunkowane na wyrównywanie szans rozwojowych dzieci będą musiały nastąpić m.in. poprzez: zmianę organizacji pracy i struktury grup przedszkola, podniesienie kwalifikacji oraz doskonalenie kadry pedagogicznej w zakresie potrzeb dzieci ze SPE oraz indywidualizacji pracy, a także poszukiwanie i wdrażanie nowych/skutecznych rozwiązań edukacyjnych.

Diagnoza możliwości wprowadzania edukacji włączającej

Dyrektorka przedszkola miała za sobą wcześniejsze doświadczenia z dziedziny edukacji integracyjnej i przeświadczenie o jej ograniczeniach poparte wynikami badań, co potwierdza w swoich analizach m.in. Haug, pisząc: „Wbrew intencjom praktyka integracyjna nie wyeliminowała segregacji, marginalizacji, dyskryminacji lub dewaluacji w głównym środowisku szkolnym” (Haug, 2016, s. 208). Z tego powodu postanowiła ona poszukać nowych rozwiązań. Wybór padł w sposób oczywisty

na edukację włączającą, czyli w polskim prawie oświatowym edukację w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1993), w ramach której mogły wspólnie uczyć się dzieci pełnosprawne i z niepełnosprawnością. W toku wielu analiz przedszkole przyjęło rozumienie inkluzji jako ciągłego procesu zmian zachodzących w placówce, związanego z uczestnictwem każdego dziecka w procesie edukacji (uczestnictwem zarówno dzieci niepełnosprawnych, jak i dzieci marginalizowanych w powodu różnych chorób, biedy, pochodzenia, rasy, wyznania, nieprzystosowania społecznego, a także, o czym bardzo często zapomniano, z powodu szczególnych uzdolnień). W przyjętych założeniach wszystko, co stanowiło o inności, wymagało włączenia. Pracownicy przedszkola zgodnie zdecydowali, że myśląc o inkluzji, nie mówią o asymilacji i ujednoliceniu. Z tego powodu tak mocno podkreślali różnorodność i indywidualność wychowanków (i czynią to do dziś), a także niezbędną elastyczność działań nauczyciela i specjalistów oraz pozostałego personelu. Z racji tej, że praca z dzieckiem w wieku przedszkolnym jest szczególnym wyzwaniem ze względu na ogromną różnorodność umiejętności dzieci, szczególnie w stopniu samodzielności, to właśnie ten zakres traktowany wielopłaszczyznowo stał się podstawą działań edukacyjnych. W oparciu o diagnozę możliwości włączenia każdego dziecka w zespół rówieśniczy udzielono wsparcia podopiecznym, począwszy od czynności samoobsługowych po komunikację i relacje społeczne. Uznano ponadto, że podstawą wyrównywania szans/włączenia dzieci w grupę rówieśniczą jest współdziałanie nauczycieli, personelu obsługującego oraz rodziców/rodzin dziecka. Założono też, że współdziałanie musi się opierać na empatii i wrażliwości, zrozumieniu dla odmienności, wiedzy o potrzebach dzieci, otwartości na zmiany oraz elastyczności działań.

Wieloletnie działania w zakresie budowania wspólnoty włączającej doprowadziły

do tego, że inkluzja dokonująca się w badanym przedszkolu dotyczy wszystkich dzieci, ich rodziców, nauczycieli i pozostałego personelu. Działan włączających nie traktuje się tu jako coś specjalnego. Jest to już dziś standard, który nie ma nic wspólnego z wyjątkowością. Zdaniem dyrektorki placówkę wyróżnia wypracowany model współpracy całej społeczności przedszkola: dzieci, ich rodzin (nie tylko rodziców), nauczycieli i specjalistów oraz personelu obsługowego i administracyjnego. Wspólne działania zaowocowały tym, że placówka cieszy się zainteresowaniem w środowisku lokalnym i jest rozpoznawalna zarówno w kraju, jak i w wielu państwach europejskich.

Wdrażanie w życie poszczególnych etapów działania

Zmiany w organizacji procesu dydaktycznego bazują na podejściu do wspierania rozwoju małego dziecka opartym na podstawach modelu holistycznego. W tym ujęciu wszystkie działania są ukierunkowane na wszechstronny, harmonijny rozwój osoby, zgodny z jej potencjałem, możliwościami i potrzebami, a także na pozostawienie jej przestrzeni do autokreacji, samorealizacji i autonomii. Celem edukacji włączającej w prezentowanym przedszkolu jest wychowanie człowieka wrażliwego, twórczego, świadomego, odpowiedzialnego i zmotywowanego do działania, o zintegrowanej osobowości. Z tego względu wizja przedszkola została oparta na pięciu filarach, obrazujących całościowe podejście do dziecka:

- jestem istotą społeczną – edukacja do samodzielności, edukacja do demokracji,
- jestem częścią przyrody – moje ciało i mój umysł, moje środowisko,
- jestem tym, czym się odżywiam – higiena i kultura żywienia,
- jestem animatorem ruchu – sprawność, radość, bezpieczeństwo,
- jestem członkiem społeczności europejskiej.

W celu stworzenia przestrzeni i sytuacji wspierających rozwój każdego dziecka w przedszkolu sukcesywnie wprowadzono poniższe rozwiązania organizacyjno-metodyczne:

- organizacja otoczenia dziecka, które sprzyja różnorodnej aranżacji przestrzeni edukacyjnej we współpracy z dziećmi i personelem obsługowym oraz rodzicami,
- edukacja ku samodzielności: praca w oparciu o plan daltoński – Helen Parkhurst,
- stosowanie metod zadaniowych,
- odejście od pracy z całą grupą na rzecz małych grup, zespołów zadaniowych i pracy w parach;
- wprowadzenie dwujęzyczności w oparciu o metodologię CLIL – Content and Language Integrated Learning oraz immersję częściową;
- wdrażanie edukacji ku demokracji: powołanie Dziecięcych Rad Grupowych, Dziecięcej Rady Przedszkola – dzięki temu dzieci współdecydują m.in. o zakupie pomocy, zabawek, dekoracji sali; są członkami jury podczas konkursów, zawodów i quizów; reprezentują społeczność dziecięcą podczas spotkań z władzami oświatowymi i wizyt partnerskich w ramach programu Erasmus+;
- bieżące oraz planowe wsparcie specjalistyczne (logopedy i terapeuty) na terenie przedszkola,
- wsparcie psychologa w ramach współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną,
- powołanie „instytucji” Dobrego Kolegi oraz Prawej Ręki do wspierania dzieci potrzebujących pomocy w różnych zadaniach dnia codziennego (tutoring rówieśniczy).

Równie ważnym polem wprowadzanych zmian była współpraca z rodzicami. Poza tradycyjnymi formami angażowania ich w działania na rzecz grupy i przedszkola (trójka grupowa, Rada Rodziców) w przedszkolu zaczęto realizować działania integrujące (wycieczki integracyjne całych rodzin

z wychowawcami), zajęcia otwarte dla rodziców, w trakcie których mogli poznać środowisko rówieśnicze swojego dziecka i zrozumieć wyzwania pracy w zróżnicowanej grupie. Wiele lat doświadczeń doprowadziło do zbudowania swoistego projektu współpracy, polegającego na trójstronnym (dziecko-nauczyciel-rodzic) współdziałaniu różniących się od siebie i przyznających sobie prawo do inności osób. Podstawą tej współpracy jest budowanie takiej formuły przedszkola, w której dominują idee edukacji demokratycznej. Celem jest przełamywanie sztywnej, hierarchicznej relacji między dorosłymi a dziećmi na rzecz relacji opartej na dialogu i partnerstwie ról z poszanowaniem każdego podmiotu. Aby stworzyć przestrzeń do takiego dialogu, w przedszkolu zgromadzono i udostępniono księgozbiór pod nazwą „Biblioteka Mądrego Rodzica”, zaproponowano wspólne „Warsztaty kulinarne” dotyczące zdrowego odżywiania oraz Pikniki Rodzinne (np. śniadania na trawie). Zadbano również o dostępność usług specjalistów i możliwość bieżących konsultacji z nimi. W przedszkolu organizowane są nieodpłatne cykliczne warsztaty z logopedą, terapeutą i psychologiem, które cieszą się bardzo dużym zainteresowaniem.

Kolejnym ważnym polem działań sprzyjających idei włączania jest relacja ze środowiskiem zewnętrznym w celu tworzenia sieci współpracy, dedykowanej promowaniu dobrych praktyk, wypracowywaniu ciekawych rozwiązań, wdrażaniu nowych inicjatyw oraz poszukiwaniu kolejnych partnerów i sojuszników. Przedszkole stale współpracuje z uczelniami wyższymi (Uniwersytetem Łódzkim, Uniwersytetem Świętokrzyskim w Piotrkowie Trybunalskim, Uniwersytetem Adama Mickiewicza w Poznaniu i Społeczną Akademią Nauk w Łodzi). W ramach tych działań odbywają się praktyki studenckie oraz konferencje promujące edukację włączającą. Ważnym ogniwem współpracy jest również AIESEC – największa

światowa organizacja studencka, która realizuje międzynarodowy program praktyk. W ramach współpracy Przedszkole gościło studentów m.in. z Chin, Turcji i Hiszpanii, realizując projekt „Internationale Kindergarten”. Jego założeniem jest budzenie wrażliwości na odmienność kulturową, a także otwarcie na świat i naukę języków obcych.

Ważnym elementem współpracy ze szczególnym uwzględnieniem specjalnych potrzeb podopiecznych przedszkola jest działanie z najbliższą szkołą podstawową, do której trafia ok. 80% dzieci. Organizowane są wspólnie imprezy integracyjne i edukacyjne, np. „Bilingual education: a step ahead” w ramach programu Erasmus+ (projektu językowego promującego dwujęzyczność). Nauczyciele ze szkoły mają częsty kontakt ze swoimi przyszłymi uczniami, dzięki czemu mogą wcześniej przygotowywać środowisko włączające na kolejnym etapie kształcenia.

Monitoring i ewaluacja

Na szczególne podkreślenie zasługują przemiany mentalne u nauczycieli i personelu pomocniczego zatrudnionych w przedszkolu. Zaowocowały one wzmocnieniem organizacji (uczącej się) i stały się, na otwarciu kolejnego cyklu spirali, nowo wypracowanym zasobem placówki, który można dalej skutecznie rozwijać w dziedzinie edukacji włączającej. Gwarantem dotychczasowego sukcesu są stali pracownicy, którzy od wielu lat wspólnie realizują przyjęty cel i hołdują nadrzędnej wartości, jaką jest dla nich każde dziecko i jego rozwój. Dzięki tak zaangażowanej bazie pedagogów w przedszkolu realizowane są (lub były) następujące założenia i projekty:

- grupy zróżnicowane wiekowo (3–6 lat lub 3–5 lat),
- autorskie programy: edukacji włączającej autorstwa G. Małachowskiej, „Osiągnąć Sukces” K. Milcarz, języka angielskie-

go: „Angielski w przedszkolu” autorstwa J. Przybysz – program oparty na metodologii CLIL (Content and Language Integrated Learning, czyli Zintegrowanego Kształcenia Przedmiotowo-Językowego) oraz na immersji częściowej, które są rozszerzeniem programu wychowania przedszkolnego,

- zindywidualizowane formy pracy z dziećmi ze SPE (w tym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, fizyczną, przewlekłe chorych, z autyzmem),
- plany doskonalenia kadry: 80% nauczycieli ma kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej lub terapii pedagogicznej, wszyscy poszerzają swoją wiedzę w dziedzinie edukacji włączającej, indywidualizacji pracy, pracy z dzieckiem o SPE,
- zajęcia specjalistyczne: logopedyczne i terapeutyczne oraz dodatkowo profilaktyki wad postawy,
- projekt „STATEK ZEWIKA – zabawa, edukacja włączająca, indywidualizacja, kompensacja, akceptacja”, finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach EFS (Europejskiego Funduszu Społecznego) na działania włączające (szkolenia kadry, zwiększenie zatrudnienia, warsztaty dla rodziców, wyposażenie przedszkola, częściowe zniesienie barier architektonicznych),
- działania koordynujące projekt „European Child – Healthy Body Clever Mind” w ramach programu Erasmus+ (partnerska współpraca szkół/przedszkoli na rzecz edukacji zdrowotnej i edukacji dla demokracji),
- wdrażanie planu daltońskiego – placówka ma certyfikat Przedszkola Daltońskiego,
- działania promujące rozwiązania edukacyjne dotyczące „włączania” (zajęcia otwarte, publikacje dobrych praktyk w czasopismach na temat edukacji przedszkolnej, m.in. Bliżej przedszkola, oraz na międzynarodowych platformach edukacyjnych).

Zamiast zakończenia

Lani Florian w swoim tekście zatytułowanym „Co się liczy jako dowód edukacji włączającej” zaprezentowała model włączającego podejścia pedagogicznego w działaniu (inclusive pedagogical approach in action: IPAA), w którym wskazała trzy podstawowe założenia konieczne do implementacji do praktyki edukacyjnej. Są to: uznawanie przez pedagogów różnic jako elementu istotnego dla rozwoju człowieka, bez konieczności konceptualizacji, przekonanie nauczycieli, że mają kwalifikacje i są zdolni do nauczania wszystkich dzieci oraz przyjęcie, że zadaniem nauczyciela jest stałe opracowywanie kreatywnych, nowych sposobów pracy z innymi (Florian, 2014).

Analizując funkcjonowanie prezentowanego przedszkola można stwierdzić, że we wszystkich trzech powyższych wymiarach daje ono dowód edukacji włączającej. Jego wizja i koncepcja wpisuje się w założenia edukacji humanistycznej opartej na indywidualności jednostki oraz wspólnocie, w której ona funkcjonuje. Owa wspólnota to nie tylko dzieci, nauczyciele i rodzice, ale również pracownicy niepedagogiczni i ze środowiska zewnętrznego. Potencjał twórczy, zaangażowanie, empatia, otwartość na potrzeby dziecka każdego z podmiotów ma znaczenie w powodzeniu edukacji włączającej, która musi być oparta na dialogu i współpracy. Jednak dialog międzyludzki nie należy do łatwych, wymaga bowiem od wszystkich stron zrozumienia, cierpliwości i zaufania. Z tego powodu celem kolejnych działań personelu zarządzającego w PM nr 152 powinno być wdrożenie procesu rekrutacyjnego i systemu motywowania oraz utrzymania pracowników, którzy rozumieliby/ rozumieją ideę realizowaną w placówce.

Literatura:

- Bogucka, J., Al.-Khamisy, D. (red.). (2009). *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: CMPPP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review*, 19(2), 181–194., 185. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.028>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Five Key Messages For Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fairbairn, G. i Fairbairn, S. (2000). Integracja problemem etycznym? W: G. Fairbairn i S. Fairbairn (red.) *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa: CMPPP.
- Firkowska-Mankiewicz, A. i Szumski, G. (2008). Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce. W: D. Smith (red.), *Pedagogika specjalna* (t. 2, s. 319–346). Warszawa: PWN.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? W: *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 29, No. 3, 288, 290–292. Pobrano z <http://dx.doi.org/10.1080/08856257>
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. W: *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 208. Pobrano z <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Jachimczak, B. (2009). Województwo łódzkie. W: J. Bogucka, D. Al.-Khamisy (red.) *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: CMPPP.
- Jachimczak B. (2009), Inny w edukacji – edukacja dla Innego. Tworzenie środowiska edukacyjnego dla Innego w kontekście projektu „Szkoła dla wszystkich”, W: I. Chrzanowska. B. Jachimczak. D. Podgórska-Jachnik (red), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości*. Łódź Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Edukacyjna Grupa Projektowa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1993). Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i pla-

- cówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz. Urz. MEN z dnia 15 listopada 1993 r.
- Mitchell D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education. Evaluation Old and New International Perspectives*, red. D. Mitchell, London – New York: Routledge, s. 1
- Olechowska, A. (2001). *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: APS.
- Podgórska-Jachnik, D. (2007). Na spotkanie z Innym w procesie integracji edukacyjnej. W: B. Jachimczak, B. Olszewska i D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*. Łódź: Wydawnictwo Satori.
- Podgórska-Jachnik, D. (2010). Ruch inkluzywny a zmiana oblicza współczesnej edukacji. W: V. Lechta (red.), *Transdisciplinárne aspekty inkluzywnej pedagogiki*. Trnava: EMITplus s.r.o.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. Pobrano 12 lutego 2013 z http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Człowieka.pdf
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. i Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. W: *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51–68.
- UNESCO (1990). World Declaration on Education for All: Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Nowy Jork: UNESCO.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Paryż: UNESCO.
- United Nations (2006). Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Nowy Jork: United Nations. Pobrano 20 maja 2016 r. z <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Vandenbroeck, M. (2008). Aspekty różnorodności. *Dzieci w Europie*, 13(1). Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego. Pobrano z https://www.frd.org.pl/wp-content/uploads/2016/02/DwE-13_www.pdf
- Zgromadzenie Ogólne ONZ (1991). Konwencja o prawach dziecka. Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526.

Inclusive Pre-School Education – Theoretical Assumptions and the Practical Perspective of Municipal Kindergarten No. 152 in Łódź

The aim of the article is to analyse the theoretical assumptions of inclusive education in the context of changes to the educational policies in Poland and beyond. In the first part of the article, the authors present the problem of the changes to teaching children with special educational needs from a segregation approach to an inclusive approach. Then they briefly describe one of the first projects supporting schools in preparing and implementing inclusive education in Poland. In the next part of the article, the authors present the experience of inclusive education implemented in a public preschool in Łódź in the context of organisational and methodological changes, working with parents and the social environment. The presented areas of activities include the good practices, which are the basis for including all children (including children with special educational needs) in the peer group. The article ends with a reflection on the need for the continuity of activities that are the basis for preparing all pre-school education facilities for the concept of inclusion.

KEYWORDS: preschool, special educational needs, inclusive education.

Nauczyciel i uczeń w obliczu zagrożenia *zombifikacją*. Problem motywu i motywacji w perspektywie kulturowo-histerycznej

PRZEMYSŁAW GĄSIOREK*

Zakład Nauk o Edukacji, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet Adama Mickiewicza

BEATA ZAMORSKA**

Katedra Edukacji i Nowych Mediów, Collegium Da Vinci w Poznaniu

W artykule podejmujemy problematykę motywacji i motywu w edukacji w kontekście przenikającej do życia szkolnego kultury „zombie”, w której zaangażowanie w realizację celów jest działaniem pozbawionym relacji interpersonalnych. W analizie wychodzimy poza dualistyczne rozumienie motywu, lokujące go wewnątrz podmiotu bądź poza nim. Odwołujemy się do propozycji kulturowo-histerycznej teorii działalności, w której motyw jest rozumiany jako system relacji społecznych. Z tej perspektywy rozumienie motywu dziecka wymaga metodologicznego uchwycenia dynamiki i złożoności relacji: społecznej sytuacji rozwoju dziecka i instytucjonalnych wartości, celów i wymagań. Przywołując przykłady z badań praktyki szkolnej, pokazujemy wagę interakcji budowanych na wzajemnym zainteresowaniu działalnością ucznia i nauczyciela oraz podważamy potoczne przekonanie, które stawia znak równości między nauką a rozwojem.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, jedność, motyw, motywacja, przeżywanie, społeczna sytuacja rozwoju, *zombifikacja*

Wprowadzenie

Problem motywacji do uczenia się tego, co jest treścią nauczania w szkole (określonego programem nauczania) jest jednym z gorących tematów wpisanych na stałe w istnienie szkoły i podejmowane w niej działania. Każdego roku przybywa duża liczba poradników w wersji papierowej i elektronicznej na temat „złoty reguł”

motywowania do nauki. Nauczycielom i rodzicom proponowane są kursy, które dają odpowiedź na powracające nieustająco pytanie: „Jak motywować dziecko do nauki?”. W wielu bibliotekach szkolnych popularnością cieszą się praktyczne opracowania, przedstawiające różne strategie motywacyjne oraz powiązane z nimi zestawy metod i technik (Harmin, 2015; Marzano, 2012). Niektórzy autorzy pogłębiają praktyczne wskazania o rzetelne uzasadnienia wynikające z badań naukowych i koncepcji teoretycznych (Brophy, 2012).

Podjęmowana w literaturze psychologiczno-pedagogicznej problematyka

*E-mail: gasiorek@amu.edu.pl

**E-mail: beata.zamorska@cdv.pl

motywacji często jest omawiana w kontekście odwołania do wewnętrznej i zewnętrznej motywacji (Bruner, 1974; Deci i Ryan, 1985). Znajdujemy w niej szczegółową analizę czynników, które wpływają na zainteresowanie uczniów treściami nauczania. Badana jest również zależność pomiędzy różnymi elementami wpływającymi na motywację (Moranska, 2007; Wejner-Jaworska, 2014). Motywacja pojawia się w powiązaniu z badaniami, które dotyczą oceniania kształtującego (Sterna i Strzemieczny, 2012) czy w diagnozach zdolności uczenia się (Fili piak, 2012).

Włączając się w dyskusję związaną z motywacją w edukacji szkolnej, proponujemy spojrzenie z perspektywy podejścia kulturowo-historycznego. Stojąca u jego podstaw dialektyka wskazuje nam możliwość wyjścia poza dwie dominujące w bieżącej dyskusji perspektywy. Pierwszą, definiującą motywację jako pewną cechę ucznia, którą należy rozbudzać i zwiększać za pomocą konkretnych działań wychowawczych (zwłaszcza o charakterze coachingowym), oraz drugą, odnoszącą się do uwarunkowań zewnętrznych, które odpowiednio modyfikowane mogą koncentrować uwagę i energię uczniów na treściach nauczania. Zachęca się nauczycieli do poszukiwania i stosowania alternatywnych (wobec tradycyjnej pracy w ławce) metod nauczania, posługiwania się najnowszymi technikami i nowoczesnymi multimedialnymi, ciekawymi pomocami dydaktycznymi czy do zmian w aranżacji przestrzeni bądź miejsca uczenia się (poza budynkiem szkolnym). Te dwie perspektywy nierzadko prowadzą nauczycieli do poczucia zaklinowania pomiędzy wyraźnym brakiem zainteresowania i zaangażowania uczniów w oferowane im przez szkołę zadania a kierowanymi wobec nauczycieli oczekiwaniami skutecznego nauczania, mierzonego wynikami egzaminów.

Propozycje, jakie znajdujemy w podejściu kulturowo-historycznym, pozwalają

uniknąć tego dualizmu, ponieważ są budowane i rozwijane na fundamentalnym założeniu jedności człowieka i jego społecznego świata. Chodzi w nim o „specyficzny, wyjątkowy, jedyny i niepowtarzalny stosunek między dzieckiem a otaczającym je środowiskiem, który zachodzi na początku każdego okresu rozwojowego” (Wygotski, 2002, s. 78). Autor ten pisze o społecznej sytuacji rozwoju, czyli systemie stosunków między dzieckiem w danym wieku a rzeczywistością społeczną:

Spółeczna sytuacja rozwoju jest punktem wyjścia wszystkich dynamicznych zmian rozwojowych zachodzących w danym wieku. Całkowicie określa ona formy i drogę, podczas której osobowość dziecka nabywa nowych właściwości, czerpiąc je ze społecznej rzeczywistości jako głównego źródła rozwoju, drogę przekształcania w indywidualne tego, co społeczne” (Wygotski, 2002, s. 78–79).

Celem naszego włączenia się w dyskusję nad motywacją w szkole jest przede wszystkim powiązanie jej z pytaniem o rozwój uczniów. Tym, co określa kształt i kierunek rozwojowy, jest właśnie wiodący motyw, który nadaje podmiotowy sens działalności. Interesuje nas nie tylko intencjonalne działanie dziecka w przeżywanych przez nie sytuacjach, ale przede wszystkim jego dialogiczna relacja ze środowiskiem społecznym. Odwołania do badań prowadzonych współcześnie z perspektywy kulturowo-historycznej teorii działalności (CHAT)¹, związanych z kształtowaniem motywów dzieci, służą nam do pokazania ciągle nierozpoznanego potencjału, jaki do praktyki edukacyjnej wnosi perspektywa kulturowo-historyczna. Chcielibyśmy wyraźnie zaznaczyć, że nie chodzi nam o prezentację podejścia, ale o wskazanie

¹ Posługujemy się określeniem CHAT (Cultural-historical Activity Theory), które jest współczesnym poszerzeniem podejścia kulturowo-historycznego. Łączy ono prace badawcze kontynuatorów myśli Wygotskiego, Łurii i Leontieva.

możliwych inspiracji, jakie możemy czerpać z zawartych w nim propozycji.

Kontekstem naszych rozważań jest pochodząca z haitańskiej legendy i silnie obecna we współczesnej kulturze metafora zombie, która wyostreza obserwowane i rozpowszechnione w edukacji procesy dehumanizacji. Zombie to istota, którą kieruje wewnętrzny przymus (coś, co ją popycha) bądź zewnętrzna konieczność (coś, co ją pociąga). Niezdolna jest jednak do uwzględnienia własnej perspektywy poznawczej (samoświadomość) ani innych osób. Nie jest też w stanie zapanować nad tym, co się z nią dzieje.

Metaforę żyjących umarłych (*living dead*) Henry Giroux stosuje do opisu szkoły, która wspierana przez polityków i kulturę popularną (internet, mass media) „produkuje” typ obywateli niezdolnych do myślenia i działania, pozbawionych własnego głosu, których łatwo jest zmarginalizować i podporządkować (Giroux, 2011).

Jedną z dziedzin, w której dostrzegamy zagrożenie *zombifikacją*, jest właśnie sfera motywacyjna człowieka. Pozbawione pytania o antropologię dążenie do skutecznego motywowania ludzi do uczenia się określonych treści, wytrwałego trenowania, ćwiczenia umiejętności, zdobywania coraz wyższych ocen w danej dziedzinie może przyczyniać się do „produkowania” zombie. Szkoła jest przeniknięta kulturą oceniania, gdzie głównym wyznacznikiem działań (zarówno ucznia, jak i nauczyciela) jest przekładanie zakresu i wagi nauczanych treści oraz sposobów ich realizacji na osiągnięcie zewnętrznie zdefiniowanych sukcesów w powiązanej z nimi skali ocen i rankingów osiągnięć.

Metafora zombie służy nam również jako narzędzie analityczne do rozpoznania martwych kategorii, tzw. kategorii zombie (Beck i Beck-Gernsheim, 2002), które mimo zachodzących zmian kulturowo-społecznych zastygły w dawno zużytych formach

i nadal kształtują nasze myślenie o rzeczywistości społecznej. Za takie kategorie uznajemy motyw i motywację, które wymagają ponownego zdefiniowania w odniesieniu do przyjmowanej antropologii. Ważnym tropem analitycznym są dla nas opisane przez Kena Plummera badania zombie, które badacze społeczni prowadzą nad nowymi, złożonymi zjawiskami, posługując się skostniałą metodologią, wypaczającą badane procesy (Plummer, 2009). Jest to jedna z trudności, z którą próbują uporać się badacze o podejściu kulturowo-historycznym.

Kontrowersje wokół problematyki motywu

Kwestia motywacji działania człowieka w dziedzinie edukacji jest przedstawiana i interpretowana przy wykorzystaniu osiągnięć różnych dyscyplin (od filozofii po neuronaukę) i w różny sposób (od ujęć holistycznych po redukcjonistyczne). Jest jednocześnie kwestią, która wydaje się najistotniejsza, ponieważ refleksja nad nią zbliża nas do odkrycia tego, kim jest człowiek. To właśnie motywacja, jako czynnik wywołujący działanie człowieka, odpowiada za to, co różni nas nie tylko od materii nieożywionej, roślin czy zwierząt, ale także odpowiada za różnice między ludźmi. Kwestia ta rodzi wiele pytań, m.in.: dlaczego różni ludzie w tak różny sposób reagują na te same sytuacje albo reagują tak samo, mimo iż sytuacje w dramatyczny sposób różnią się od siebie? Czy człowiek jest zdeterminowany sytuacją, czy raczej wewnętrznymi stanami? Czy przypomina martwy przedmiot, który jest aktywny tylko wtedy, gdy z zewnątrz oddziałuje na niego jakaś siła, czy raczej istotę organiczną, która jest otwarta na otaczające środowisko i z nim współzależna? Czy jest bierny w stosunku do uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, czy też może w świadomy i wolny sposób się do nich ustosunkować? Czy motywem jest umiejętność dostosowania

się do otoczenia, jego rekonstrukcji, czy też przekształcanie starej i/lub tworzenie nowej rzeczywistości? Czy motywacja ma charakter bardziej emocjonalny, czy racjonalny? Czy reagujemy tak samo na przedmioty jak na drugiego człowieka, jak uważają behawiorysty? Czy wchodzimy w relacje z innymi wtedy, gdy zaspokajają nasze potrzeby (np. piramida potrzeb Masłowa), czy też potrzebujemy innych, mimo iż może to skutkować frustracją związaną z brakiem możliwości zrealizowania własnych potrzeb fizjologicznych (np. badania Harlowa i ujęcia mówiące o przywiązaniu)? Czy jesteśmy raczej poruszani przez rzeczywistość zewnętrzną (behawioryzm), czy popychani przez potrzeby (Maslow) i popędy (Freud)? Czy zdrowe ciało i potrzeby fizjologiczne stanowią fundament rozwoju motywacji (perspektywa biomedyczna), jak mówi przysłowie, że „w zdrowym ciele zdrowy duch”? Czy też „zdrowy duch” jest podstawą zdrowia fizycznego (np. psychoneuroimmunologia)? Czy wreszcie geny leżą u podstaw motywacji i wyznaczają zakres działań człowieka (np. eugenika), czy raczej psychika modyfikuje geny (tzw. „biologia przekonań”)?) Te pytania nie wyczerpują wszystkich problemów związanych z motywacją, lecz są jedynie wybranymi przykładami szerokiego zakresu problemowego.

W dziedzinie psychologii konceptualizacja motywacji jest ściśle związana z problemem osobowości i w samej psychologii istnieje około jej stu definicji (Hall, Lindzey i Campbell, 2013). Z perspektywy biologicznej i psychoanalitycznej źródło motywacji leży w sferze odruchowej, popędowej, natomiast z perspektywy behawioralno-poznawczej motywuje człowieka to, czego doświadczył i zapamiętał. Z perspektywy humanistycznej człowiek sam decyduje o tym, co zamierza zrobić, a psychologia ewolucyjna zakłada, że nasz układ nerwowy reaguje tak, jakbyśmy przebywali nadal w erze plejstoceńskiej. Zgodnie z niektórymi definicjami motywacji człowiek robi coś,

ponieważ chce coś osiągnąć (ujęcie psychologii humanistycznej), a zgodnie z innymi pragnie się od czegoś uwolnić (teoria psychoanalizy) (Zimbardo, 1999).

Już na podstawie pobieżnej analizy można dostrzec jeden istotny fakt: każde z tych podejść uwypukla, izoluje lub nawet redukuje sferę motywacyjną człowieka do wąskiego zakresu lub tylko jednego elementu. Marginalizowana bądź nawet niedostrzegana jest dynamika, polimotywacja i hierarchizacja motywów lub, jeżeli ma to miejsce, wyższość jednego motywu nad drugim. Kolejną cechą reprezentowanych poglądów na motywację jest fakt, iż ukazują one życie człowieka w oderwaniu od relacji z drugim człowiekiem. Inni ludzie są traktowani przede wszystkim jako zagrożenie, przed którym należy się uczyć chronić, których trzeba kontrolować lub nawet panować nad nimi (*homo homini lupus est*), czy eksploatować na rzecz zaspokojenia własnych potrzeb różnej proveniencji (*homo oeconomicus*). Poglądy te ukazują dramatyczną sytuację człowieka, który jest skazany na istnienie w relacji do ludzi i świata (jest „wrzucony w świat”, jak określa egzystencjalizm), a nie mogąc tego zmienić, najchętniej stałby się od niego całkiem niezależny, a przynajmniej poddałby go swojej kontroli. Parafrazując słynne zdanie, można powiedzieć, że *homo homini zombie est*. Motywem nadrzędnym z perspektywy interpersonalnej jest więc dążenie do niezależności, emancypacji (ograniczanie ingerencji i wpływów zewnętrznych), egocentryzmu (skupienie na własnej perspektywie) i ekonomii (powiększanie własnego zysku) (np. Jourard, 1978; Lukes, 2006).

Wyjście poza redukcjonizm psychologiczny w badaniu motywacji

Jednym z uwarunkowań zredukowanych obrazów motywacji ludzkiej jest problem odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek

jako przedmiot badań nauk społecznych. Aspirowanie do uznania badań nad człowiekiem za obszar nauki miało miejsce przez mechaniczne przeniesienie metod badawczych z innych dziedzin przyjętych już wcześniej za „naukowe”. Zwykły zdrowy rozsądek podpowiada, że metodę należy dostosować do obiektu badań, a rozwój nauki określa rozwój metod, które precyzyjniej pozwalają poznać ów obiekt. W tym przypadku postępowanie było odwrotne: metody naukowe (tzn. z innych dziedzin nauki, w tym w szczególności z nauk ścisłych) adaptowano do nauk społecznych, a to, co nie mieściło się w zakresie ich zastosowania, uznawane było za „nieprawdziwe” (tzn. nieweryfikowalne; łac. *verus* to prawdziwy). Metoda wytworzyła obiekt badań, a nie obiekt badań wyznaczył rozwój metod badawczych (Stachowski, 2001, 2004).

W związku z tym, że człowiek nadal jest nie do końca poznaną tajemnicą, psychologia, a za nią i tradycyjna pedagogika, ciągle „poszukują” swojego obiektu badań, stosując jednak metody, które często oddalają je do upragnionego celu (por. Stachowski, 2001, 2002, 2004). Brak wyraźnie sformułowanego w badaniach sposobu rozumienia ludzkiej natury, ale też często nie do końca uświadomionego „przedrozumienia”, jeśli posłużymy się terminem hermeneutycznym, prowadzi do intuicyjnego stosowania narzędzi badawczych, które skutkują nierzadko błędami poznawczymi. O identyfikację sfery ontologicznej i epistemologicznej w procesie badawczym upominał się w metodologii badań psychologicznych m.in. J. Brzeziński (2007).

Kolejne zwroty metodologiczne (zwrot interpretacyjny, lingwistyczny, działaniowy) zachodzące w naukach społecznych spowodowały rozkwit badań jakościowych, w których dostrzega się nie tylko antropologiczne uwarunkowania stosowanych strategii badawczych, ale również ich zróżnicowane i złożone konteksty, takie jak:

kulturowe, społeczne, narodowościowe czy polityczne (Cervinkova i Gołębiak, 2010; Denzin i Lincoln, 2009). Mimo zróżnicowania paradygmatów w metodologii badań społecznych i wynikających z nich wielości strategii badawczych w psychologii i tradycyjnej pedagogice nadal jest silnie obecny tzw. metodologiczny indywidualizm², który odpowiada za redukcjonistyczne, mechaniczne i zdepersonalizowane podejście do człowieka (por. Jourard, 1978; Lukes, 2006; Wagner, 2001).

Kolejnym znaczącym problemem jest fakt zmienności obiektu badania, jakim jest człowiek, a w szczególności dziecko, w tym fakt zmienności motywacji ludzkiej. Zderzenie statycznych pojęć, ocen i diagnoz z elastycznością i zmiennością motywów działania człowieka pokazuje ograniczenia, jakie istnieją w pozytywistycznej perspektywie badawczej, stosowanej w obszarze nauk społecznych. Wyraźnie pisali już na ten temat Theodor Adorno (1975) i Zygmunt Bauman (1999). Ten ostatni wprost wskazywał, że każdy pojęciowy opis jest próbą mówienia o „niewiejącym wietrze czy niepłynącej rzece, czy uprawianiu teorii wiania wiatru obok teorii wiatru stacjonarnego” lub „teorii płynięcia wód rzecznych obok teorii rzeki nieruchomej” (Bauman, 1999, s. 37). Ta wrażliwość na kontekst sytuacyjny i zmienność obiektu badań, którym jest człowiek, ma szczególnie charakter, ponieważ sam akt badawczy czy diagnostyczny zmienia trajektorię jego funkcjonowania. Trudno jest stworzyć obraz badania obiektu, który jest w ciągłym ruchu, bez ingerowania w jego życie i funkcjonowanie. Każde badanie wprowadza zmianę w człowieku. Diagnoza sama w sobie jest ingerencją w rozwój i modyfikuje

² Pisząc o dominacji metodologicznego indywidualizmu w naukach społecznych, naszym zamiarem nie jest pokazanie toczącej się dyskusji w metodologii badań społecznych, ale wyostrzenie ciągle obecnego nieporozumienia, które za U. Beckiem nazywamy „kategoriami zombie” (Beck i Beck-Gernsheim, 2002).

go, np. według znanej zasady „co widzisz, to otrzymujesz” (*what you see is what you get*).

Wynika z tego przywoływana w psychologii kulturowo-historycznej konieczność zachowania w pamięci zasady nieoznaczoności Heisenberga, która mówi, że obiekt badań zmienia się pod wpływem samego procesu badawczego³, a każda interwencja ma charakter formatywny. Badanie, rozumiane jako wejście i ingerencja w ów proces zmian, wymaga ustosunkowania się do procesu, który zachodzi w człowieku (w ludziach), a który badamy, modyfikując go przez wzmacnianie lub osłabianie, ukierunkowanie lub przekierowanie. Należy przy tym pamiętać, że zmiana ta dotyczy nie tylko osoby badanej, ale również badacza, diagnosty, nauczyciela i wychowawcy, który podlega tej samej zasadzie.

Badacze opierający się na kulturowo-historycznej teorii działalności (CHAT) zaznaczają tę procesualność w samej nazwie prowadzonych badań, określając je jako interwencje formatywne. W przeciwieństwie do linearnego sposobu prowadzenia badań (według określonego planu, z wyraźnie zidentyfikowanym celem, podziałem zadań między badaczem i badanymi) interwencje formatywne oparte są na dialektyce rozwiązywania ujawniających się w trakcie badań przeciwstawności, gdzie obiekt badań nierzadko wymyka się i jest kilkakrotnie redefiniowany, a kluczowy staje się rozwój poczucia sprawstwa uczestników badań, którzy współtworzą warunki do własnego rozwoju, przy czym wypracowywanie nowych rozwiązań (nowej wiedzy) dokonuje się zawsze w powiązaniu z przeżywaną terażniejszością oraz przeszłością osoby i środowiska społecznego (Engeström i Sannino, 2012; Eriksson, 2015; Virkkunen i Newnham, 2013).

Formatywny charakter przyjmują także inne metody stosowane w CHAT. Przykładem mogą być badania etnograficzne, gdzie w zarejestrowanych sytuacjach wyraźnie zaznaczany jest również wątek interakcji uczestników z badaczem i udział badającego w przebiegu obserwowanych wydarzeń (Hedegaard i Flear, 2015). Metodą zaczerpniętą z prac Wygotskiego jest edukacyjny eksperyment (*educational experiment*) (Hedegaard, Flear, Bang i Hviid, 2008; Hedegaard i Chaiklin, 2005), w Polsce rozwijany jako eksperyment nauczający przez zespół Ewy Filipiak (Filipiak, 2015). Jego celem jest odkrywanie potencjału rozwoju tkwiącego w dojrzewającym sposobie funkcjonowania dziecka, w specjalnych warunkach tworzonych przez nauczyciela-interwencjonistę. W przeciwieństwie do tradycyjnego eksperymentu, gdzie wszystkie etapy badania są ściśle zaplanowane, określone i mierzalne, w eksperymencie nauczającym ważna jest elastyczność nauczyciela, jego wrażliwość na uczniów i dostosowywanie, modyfikowanie środowiska do ich potrzeb. „Wrażliwy nauczyciel” nie tylko współtworzy (z innymi uczestnikami) warunki wspierające ucznia w rozwoju, ale poprzez pogłębioną refleksję również wspiera własny rozwój profesjonalny (Brzezińska, 2015; Filipiak i Lemańska-Lewandowska, 2015; Szymczak, 2015).

Kulturowo-historyczne ujęcie motywu i motywacji

W tradycji kulturowo-historycznej procesy psychiczne, w tym rozwój sfery motywacyjnej, mają związek ze sferą społeczną. Proces interioryzacji tego, co społeczne, w to, co psychiczne, zachodzi dzięki temu, że dziecko jest zainteresowane nie tyle wiedzą dorosłego i tym, co dorosły chce mu przekazać, ale samym dorosłym, jego patrzeniem na świat i tym, dlaczego chce coś przekazać. Dziecko nie rozwija myślenia dla rozwoju myślenia, nie nabywa wiedzy dla posiadania wiedzy,

³ W psychologii nie brakuje tego typu dowodów badawczych, takich jak efekty golema czy galatei, teoria labelingu i wiele innych.

lecz jest zainteresowane myślą drugiego człowieka, a dorosłego w szczególności.

Przykładem tego jest eksperyment przywołany przez Wygotskiego, gdzie dziecko ma za zadanie odkryć, pod którą z dwóch misek jest orzech. Miska, która zawiera orzech, została przez eksperymentatora pomalowana na zewnątrz szarą farbą (Wygotski, 1983). Stawia to przed nami trzy pytania: co dziecko odkryje, jak dziecko to odkryje, i najważniejsze: dlaczego chce to odkryć. Odpowiedź na te pytania z perspektywy indywidualizmu metodologicznego znacząco różni się od ujmowanej w podejściu kulturowo-historycznym. Dziecko „wrzuczone w świat” odkrywa, że orzech jest pod pomalowaną miską; wykorzystuje do tego metodę prób i błędów i chce to zrobić, bo ma wrodzoną potrzebę poznawania. Przyjęte w kulturowo-historycznym podejściu założenie jedności dziecka i dorosłych, którzy są nośnikami świata znaczeń kultury, wytycza inny kierunek poszukiwania odpowiedzi na te pytania. Dlaczego dziecko chce odkryć, gdzie jest orzech? Dziecko, jak wspomnieliśmy wyżej, jest przede wszystkim zainteresowane drugim człowiekiem, jego światem przeżyć i myśli, znaczeń, którymi operuje dorosły, a które są niedostępne dziecku. Dziecko pragnie więc odkryć zamysł dorosłego, który jest twórcą tego, co dziecko napotyka. Co dziecko odkrywa? Dziecko odkrywa, że dorosły umieścił orzech pod pomalowaną miską, dając znak w postaci farby na misce. Dziecko odkrywa więc zamysł dorosłego, który stawia dla niego znak łączący świat dziecka z zamysłem dorosłego (znaczenie). W jaki sposób dziecko tego dokonuje? Dzieci, gdy wchodzi w nieznaną sobie sytuację, w naturalny sposób szukają pomocy u dorosłych. Najbardziej naturalnym zachowaniem dziecka w przypadku dezorientacji w otoczeniu jest prośba skierowana ku dorosłemu, zadawanie dorosłym pytań o znaczenia otaczającego świata. Dorosły kieruje wówczas uwagę dziecka na znaczące elementy rzeczywistości

i wyprowadza dziecko ze świata przypadku do świata znaczeń nadawanych i tworzonych przez dorosłych. Wiedza, jej odkrywanie i nabywanie ma więc z perspektywy kulturowo-historycznej zawsze charakter zhumanizowany i interpersonalny.

Dziecko poznaje myśl dorosłego i w ten sam sposób, ucząc się od dorosłego, przekazuje mu swoją myśl. Nabywa kulturowych narzędzi, lecz nie do wymiany myśli, a do budowania „jedności” (ros. *jedinica*), której istotnym momentem (nie strukturą) jest „przeżywanie” (ros. *pierieżywanije*), gdy „ja” (to, co subiektywne) i „ty” (to, co zewnętrzne) tworzymy „jedno” (społeczne), czyli „my” (ang. *polysubject*; por. Bredikyte, 2012). Tak więc owo przeżywanie ma zawsze charakter współprzeżywania⁴. Jest to jednostka (ros. *jedinstwo*) analizy, czyli „jedno”, które zawiera w sobie to, co jednostkowe (jak przeżywam) i społeczne (kogo/co przeżywam), to, co przynależy do dziecka i jego środowiska (społecznego) (Wygotski, 2001). Takie podejście pozwala uniknąć powszechnie obecnego w naukach społecznych skrajnego metodologicznego redukcjonizmu i indywidualizmu, który doprowadził do wielu błędnych wniosków badawczych⁵.

To właśnie przeżywanie w modelu kulturowo-historycznym jest głównym motorem rozwoju i jako moment *polysubject* jest wspólnym spojrzeniem na dany fragment rzeczywistości. Nie jest to przekaz wiedzy, który inicjuje działalność dziecka, bezwolnie poddającego się motywowi dorosłego,

⁴ Widać tu pewne podobieństwo z epizodami wspólnego zaangażowania Schaffera (1994; por. Filipiak, 2009, 2011; Jabłoński, 2001).

⁵ Wygotski uznaje skrajny redukcjonizm za niewłaściwą metodę badań w psychologii: „Ten sposób analizy można nazwać rozłożeniem skomplikowanych całości na elementy, podobnie jak przy analizie chemicznej rozkładamy wodę na wodór i tlen. Rozłożenie wody na elementy nie może być metodą badania jej właściwości [podkr. własne], ponieważ nie jest to analiza właściwości wody, lecz rozkład wody w ścisłym sensie tego słowa”. Rozkład organicznych struktur prowadzi do mechanicznych i zewnętrznych opisów (Wygotski, 2001, s. 34; Wygotski, 1971, s. 166–167).

jak wskrzeszeni z martwych w „Grze o tron”, którzy bezwolnie realizują wolę Innego, a gdy on ginie, oni giną wraz z nim. Skutki odgrywania przez nauczycieli roli Białego Wędrowcy są takie, że gdy on ginie (również z horyzontu dziecka), dziecko przestaje wykonywać jego wolę – motyw zanika. W perspektywie kulturowo-historycznej natomiast nauka i naśladownictwo są tylko początkiem rozwoju, a nauka sama w sobie nie jest uważana za rozwój. Prawdziwy rozwój rozpoczyna się, gdy kończy się nauka. W badaniach Elkonina (1984) istotnym sprawdzianem nie była wiedza, którą dzieci poznały, ale to, czy korzystały z niej w tak zwanym czasie wolnym, w czasie swobodnej działalności, gdy do głosu dochodzą motywy żyjące w dziecku.

Dla Wygotskiego rozwój sam w sobie stanowi nic innego jak zmianę w sferze motywacyjnej, czyli zmianę odniesienia dziecka do otaczającej go rzeczywistości. Chodzi tutaj o zmianę odniesienia dziecka (w tym momencie i tego dziecka) do tego konkretnego środowiska oraz tego konkretnego środowiska społecznego (dorosłych) do dziecka. Są to momenty i procesy, a nie struktury, co oznacza, że przeżywanie ma charakter dynamiczny. Nie istnieje ono w sposób ciągły, ale wymaga nieustannego zaangażowania w jego pojawienie się i trwanie, ponieważ jako struktura organiczna, a więc żywa, istnieje tylko wtedy, gdy funkcjonuje (Wygotski, 2001).

Wygotski uważa, że motyw w rozwoju myślenia i świadomości to fenomen społeczny: organiczny, relacyjny i dialogiczny; zdarzenie międzyludzkie na płaszczyźnie społecznej, wypowiedana do drugiego myśl pojawiająca się w psychice. Nie można nauczyć dziecka myśleć i rozwinąć go intelektualnie przez rozwój myślenia, ponieważ, jak mówi Wygotski: „Myślenie nie myśli, myśli człowiek, a kim jest człowiek? To wszystkie relacje społeczne wcielone w jednostkę” wraz z tym wszystkim, co w nich dobre i dramatyczne (Wygotski,

2005, s. 1028). Intelpekt dziecka jest więc rozmową z drugim człowiekiem, słowem usłyszonym od drugiego człowieka, myślą drugiego człowieka. Dziecko jest bowiem zainteresowane konkretnym człowiekiem, rozmową z nim, myślą drugiego człowieka, a nie programem szkolnym, teoriami, matematyką czy technologią, co pokazał Elkonin w swoich badaniach (1984). Dzieci uczą się nauczyciela (rodzica, dorosłego, który mu towarzyszy), a nie jedynie z „miłości” do przedmiotu. Tak więc to nauczyciel stanowi strefę najbliższego rozwoju (SNR) ucznia, a nie zakres treści programowych, jak z pozoru mogłoby się wydawać. Jeśli jednak treści programowe stanowią SNR, to jaką rolę odgrywa w nich nauczyciel? Najczęściej stara się uciec przed „zombifikującym” go gorsetem programu lub jest skazany na realizację abstrakcyjnego celu, nierzadko „po trupach”, jak na zombie przystało (por. Kwieciński, 2014; Śliwerski, 2013).

Uczniowie i nauczyciele to ludzie, którzy budują żywe i konkretne relacje między sobą. Dla dzieci mniej ważne jest poczucie kompetencji, wiedza, sprawczość, wewnątrzsterowność, odrzucanie nagrody czy samoregulacja. Istotna jest dla nich relacja z drugim człowiekiem, która uwewnętrznia się, wciela się w niego, zmienia organicznie dziecko, dając efekty w postaci samoregulacji, wewnątrzsterowności, sprawczości, wiedzy i kompetencji (Krzychała, 2018). *Homo societatis* to *homo duplex*, jak pisze Wygotski, bo relacje społeczne otaczają życie człowieka na zewnątrz i przenikają wewnątrz. Psychologia w ten sposób, zdaniem Wygotskiego, „humanizuje się” (Wygotski, 2005, s. 1028). Uwalnia się od redukcjonistycznego rozpatrywania człowieka jako myśl, uczucie, geny, maszynę liczącą, potrzeby, „zwierzę”, „ducha”, czy... zombie. Każda funkcja psychologiczna nie jest abstrakcyjną zdolnością czy kompetencją, lecz konkretną relacją z tym, a nie innym człowiekiem rozwijającym pamięć, uwagę i wyobraźnię dziecka przez to, co zrobił dla dziecka i z nim, tym, co powiedział do

niego i o czym z nim rozmawiał, co usłyszał i co mógł do niego powiedzieć (Wygotski, 1983). Współdziałając z drugim człowiekiem w konsekwentnym osiągnięciu jakiegoś celu, dziecko uczy się samoregulacji. Ważna jest tutaj interakcja i zwrotność: dziecko, słuchając opinii innych osób, poznaje ich perspektywę poznawczą i w ten sposób ćwiczy abstrakcyjne myślenie. Mówiąc do innych, dziecko jest wysłuchane, przez co rozwija w sobie poczucie sprawstwa i kontroli nad środowiskiem (Bredikyte, 2012; Hakkarainen, 2010, 2015).

Konieczne jest w tym miejscu rozróżnienie między motywacją a motywem. Motywacja jest rozumiana jako dynamiczne zjawisko, które obejmuje relację człowieka do jego otoczenia w postaci działań mających miejsce w tej, a nie innej sytuacji. Specyficzną cechą motywacji jest osadzenie działań człowieka w konkretnym kontekście. Motyw w odróżnieniu od motywacji dotyczy działalności, która jest strukturalnie bardziej złożonym ustosunkowaniem człowieka do jego środowiska. Motyw bowiem oznacza realizację potrzeb człowieka w złożonych warunkach społeczno-kulturowych, gdzie relacje są polimotywacyjne i zhierarchizowane tak, jak np. działalność, jaką jest praca zawodowa, która dostarcza środków utrzymania, rozwija zainteresowania czy tworzy relacje międzyludzkie. Cechą motywu, realizowanego w działalności, jest również indywidualna hierarchia motywów, której przykładem może być konieczność opanowania materiału z historii i języka polskiego przez osobę, którą interesują przedmioty ściśle, jest to jednak warunek zdania matury i dostania się na studia politechniczne. Motyw realizowany przez jednostkę w działalności lepiej oddaje metafora żeglarza, który nie przejmując się niesprzyjającym wiatrem, lecz zakosami dąży do wybranego portu (tzw. halsowanie), lub zarzuca na jakiś czas podejmowanie działań w oczekiwaniu na warunki bardziej sprzyjające realizacji motywu. Motywację

w tym przykładzie odzwierciedlają specyficzne działania wywołane konkretnymi uwarunkowaniami środowiska (cel tymczasowy określony kierunkiem obecnego wiatru) (Hedegaard, 2002, Leontiev, 1978, 1985;)⁶.

Podejście kulturowo-historyczne ukazuje więc działalność człowieka zwykle jako polimotywacyjną, a motywy wraz z rozwojem działalności wchodzą we wzajemne relacje oraz konflikty i ulegają hierarchizacji. Hierarchia ta ma jednak charakter organiczny i dialektyczny, wokół wiodącego motywu, który czasowo, w danym momencie, organizuje życie psychiczne człowieka. Konflikt i hierarchizacja motywów to w rzeczywistości zinternalizowane różnice zdań, poglądów i konflikty dziecka z innymi ludźmi, które zmieniają jego motywację w relacji z otoczeniem. Jest to podstawowy mechanizm rozwoju, który wymusza tworzenie nowych syntez, nowych „jedności” z innymi ludźmi. Jednocześnie dziecko uczy się od dorosłego, jak tworzyć syntezę – znaczenia społeczne, które same w sobie stanowią przykład porozumienia interpersonalnego, łączącego w sobie dwa sprzeczne punkty widzenia (tezy i antytezy w syntezę). Polimotywacyjność i hierarchizacja motywów nie ma więc charakteru mechanicznej dominacji i submisji, lecz jest organiczną i dynamiczną dialektycznością, uwzględniającą motywy każdej ze stron. Rozwój i hierarchizacja motywu przyjmuje postać tak zwanych wyższych funkcji psychicznych i samoświadomości.

Świadomość siebie, która odróżnia człowieka od zombie, ma więc swój początek w relacjach społecznych. Rodzi się z umiejętności przyjęcia perspektywy drugiego i spojrzenia na siebie oczami innych, a także przekazania własnego punktu widzenia w sposób zrozumiały innym ludziom, aby

⁶ Działalność (ros. *diejatielnost'*, ang. *activity*) zawiera w sobie działania (ros. *diejstwie*, ang. *action*) i operacje (ros. *opieracyja*, ang. *operation*) jako mniejsze jednostki (zob. Gąsiorek, Zamorska, 2017).

i oni mogli przyjąć tę perspektywę. Jest to kompetencja niedostępna zombie i niemożliwa do rozwinięcia przez nich, ze względu na fundamentalny fakt, że nie dążą oni do tworzenia wzajemnie zrozumiałej jedności, ale do realizacji celów założonych w motywującym ich programie, głównie przez mechaniczne zdominowanie drugiego człowieka.

Motyw i motywacja w interwencjach formatywnych

Zainteresowanie badaczy sferą motywacyjną dziecka w podejściu kulturowo-histerycznym jest ściśle powiązane z procesami zmian rozwojowych. To właśnie przesunięcia i przegrupowania w hierarchii motywów i związana z nimi zmiana wiodącej działalności wskazują na zachodzące zmiany w rozwoju dziecka. Zadanie, przed którym Wygotski postawił badaczy, jest związane nie tyle z opisem tych zmian, co z badaniem i wyjaśnianiem uwarunkowań, w jakich one zachodzą. Z jednej strony założenie jedności, dialektyki w ujmowaniu problemów czy dialogiczności daje możliwość uchwycenia dynamiki jakościowych zmian w życiu człowieka, ich złożoności i wielowymiarowości. Z drugiej strony, badacze i praktycy pracujący w podejściu kulturowo-histerycznym zmagają się z wieloma problemami na poziomie konceptualizacji projektu badawczego i jego realizacji.

Jedną z trudności jest posługiwanie się takimi metodami badawczymi, które byłyby spójne z założeniami o społeczno-kulturowych źródłach rozwoju umysłu. Wspomnianym wyżej określeniem „badań zombie” można ująć wszystkie metody zorientowane na obiekt badań (np. dziecko), przyjmujące stałość przedmiotu badań i jego niezależność od badacza. Również zastosowanie różnego typu kwestionariuszy wywiadów czy nawet pogłębionych wywiadów indywidualnych i grupowych odsłania jedynie perspektywę sensu jednostkowego bądź

intersubiektywnego znaczenia, nawet jeśli docieramy do społecznych mechanizmów i uwarunkowań ludzkich działań. Podobnie niewystarczające są arkusze obserwacyjne, które ze względu na prostą konstrukcję i łatwość zastosowania w toku codziennych zajęć są często wybierane przez nauczycieli. Odnotowywanie w nich określonych zachowań ucznia (nawet najbardziej szczegółowych) również koncentruje uwagę na jednej perspektywie, przy czym gubi się dynamikę interakcji uczestników obserwowanej sytuacji i ich uwarunkowań.

Pozornie proste zadanie, jakim jest zobaczenie i usłyszenie dziecka działającego w codziennych sytuacjach i w różnych środowiskach społecznych jego codziennego życia jest przepełnione wieloma wyzwaniem. Jednym z nich jest wspomniany wyżej dialogiczny charakter życia człowieka i dynamika zachodzących jakościowych zmian, które wymykają się opisom. Dodatkowym utrudnieniem (albo i możliwością) jest to, że wypracowana przez Wygotskiego eksperymentalno-genetyczna metoda jest ogólną propozycją, w której zawarł on co prawda określone zasady, ale nie podał konkretnych rozwiązań na poziomie praktyki badacza. Zamiast gotowego zestawu postępowania badawczego Wygotski przedstawia raczej mapę zawierającą wskazówki do poruszania się po terytorium badawczym, którym jest człowiek w relacji ze światem społecznym⁷

⁷ Od lat toczy się dyskusja związana z koniecznością wyraźnego określenia reguł metodologicznych odróżniających badaczy pracujących w podejściu kulturowo-histerycznym od innych, nierzadko bardzo zbliżonych podejść (np. socjokulturowego, poznawczego, dialogicznego itd.). Dążenie to dochodziło do głosu podczas kolejnych kongresów International Society for Cultural-historical Activity Research. Celem nie jest sztuczne oddzielenie i zachowanie ortodoksyjności względem innych podejść (w kongresach ISCAR uczestniczą także badacze reprezentujący inne paradygmaty teoretyczno-metodologiczne, a kontynuatorzy myśli Wygotskiego czerpią również z innych podejść). Potrzeba zdefiniowania ram teoretyczno-metodologicznych wynika raczej ze świadomości ogromnego potencjału badawczego zawartego w podejściu CHAT. M. Fleer i N. Veresov zebrali

(Chaiklin, 2011; Hakkarainen, 2010; Smykowski 2012; Stemplewska-Żakowicz, 1996).

Idąc za wskazaniem Wygotskiego na jedność jako podstawową regułę w ujmowaniu procesów rozwojowych, badacze pytają o kształtowanie motywów w odniesieniu do rozwoju osobowości. Dla wielu z nich badawczo intrygujące są okresy przejścia pomiędzy jednym a drugim okresem rozwojowym, gdy w interakcjach dziecka ze światem społecznym silnie uwidacznia się zmiana hierarchii motywów. W ostatnich latach szczególnie uwagę badaczy skupia okres przejścia dziecka z przedszkola do szkoły, gdy motyw zabawy (porządkujący działalność w wieku przedszkolnym) ustępuje pierwszeństwa orientacji na uczenie się reaktywne (Hakkarainen, 2010; Hedegaard i Fler, 2015; Winther-Lindqvist, 2011).

Całościowe ujmowanie dziecka (poznawcze, emocjonalnie i społecznie) w kontekście historii (teraźniejszość, przeszłość i przyszłość) nie tylko jego osobistej, ale również jego środowiska społecznego umożliwia badawcze uchwycenie złożoności i uwarunkowań przejścia z jednej wiodącej działalności do drugiej. Służy temu przyjęcie jako jednostki analizy społecznej sytuacji rozwoju dziecka, czyli jego niepowtarzalnej relacji ze środowiskiem społecznym. Dokonując wglądu w codzienne życie dziecka, badacze nie tylko koncentrują się na tym, co środowisko oferuje dziecku (zarówno w zakresie materialnym, jak i interakcyjnym) i na co ono

jest wrażliwe, z czego i jak korzysta. W pytaniu o sposób przeżywania przez dziecko codziennych zdarzeń jest zawarte pytanie o poczucie sprawstwa dziecka. Nie tylko inni ludzie tworzą warunki do uczenia się i rozwoju, ale również dziecko współuczestniczy w kreowaniu tych uwarunkowań (Bozhovich, 2009; Hakkarainen, 2010; Hedegaard i Fler, 2015; Smykowski 2012).

W badaniach związanych z kształtowaniem się motywu metodologicznie użyteczna jest koncepcja *activity settings*, którą M. Hedegaard przyjmuje za K. Lewinem i rozwija w swoich pracach (Hedegaard, 2009, 2011, 2014). Pojęciem *activity settings* określane są poszczególne praktyki instytucjonalne, w których dziecko realizuje swoją działalność wspólnie z innymi uczestnikami. W szkole mogą to być np. lekcje, zajęcia na świetlicy, przerwy, czas przed rozpoczęciem zajęć szkolnych czy projekty zespołowe. W rodzinie takimi *activity settings* są poranne i wieczorne rytuały rodzinne, posiłki, odrabianie lekcji, czas wolny, gry i zabawy. Cechą *activity settings* jest to, że są one współtworzone zarówno przez działające w nich osoby, jak i należą do nich kulturowo utrwalone instytucjonalne praktyki. Z perspektywy dziecka *activity settings* są powtarzającymi się społecznymi sytuacjami, w których uczestniczy ono razem z innymi – działa, podejmuje inicjatywę, realizuje swoje potrzeby. Z perspektywy instytucji są to określone, powtarzające się struktury działalności, które mają kulturowo-historyczne ramy uformowane w społecznej tradycji (Hedegaard, 2011).

Activity settings jako narzędzie analityczne jest stosowane przez wielu badaczy, którzy zajmują się procesami uczenia się i rozwoju. Jego atrakcyjność polega na tym, że pulsują w nim organiczne, żywe powiązania pomiędzy osobą a środowiskiem społecznym i jego wymogami wobec żyjących w nich osób, a także możliwościami, jakie to środowisko im stwarza. Przykładem może

zasady, którymi posługują się badacze zakorzenieni w eksperymentalno-genetycznej metodzie, z zachowaniem podstawowego wymogu, jakim jest jedność teoretyczno-metodologiczna. Jest to pięć głównych zasad badania rozwoju dziecka: „pączków” rozwoju (*principle of buds of development*), interakcji idealnych i aktualnych form (*principle of interaction of ideal and present forms*), dramatycznych zdarzeń (*principle of dramatic event*), narzędzi rozwoju (*principle of developmental tools*) i trwałych rezultatów (*principle of sustainable results*). Zgodnie z dialektyką narzędzia badawcze nie tylko służą do uchwycenia danych empirycznych, ale są również narzędziem rozwoju współuczestników badań, którzy z nich korzystają (Fler i Veresov, 2018).

być najnowszy obszerny (liczący ponad 1700 stron) międzynarodowy podręcznik wczesnej edukacji, gdzie ramy analityczne porządkujące całość wielowątkowej i rozbudowanej dyskusji wokół głównych problemów badawczych podejmowanych w dziedzinie edukacji wczesnoszkolnej w różnych regionach świata (zarówno w wymiarze lokalnym, jak i międzynarodowym) zostały wyznaczone przy użyciu modelu opracowanego przez Mariane Hedegaard, który ujmuje rozwój i uczenie się poprzez dynamikę relacji: między społeczeństwem, praktykami instytucjonalnymi, *activity settings* i działalnością dziecka (Fleer i van Oers, 2018). Zaletą trójwymiarowego modelu jest elastyczność, ponieważ pomiędzy jego składowymi zachodzą dynamiczne relacje.

Perspektywa społeczeństwa w tym modelu wskazuje na wypracowane/wypracowywane reguły, różnego typu regulacje i oczekiwania, które kształtują praktyki instytucjonalne (rodzinne, przedszkolne, szkolne itd.). Perspektywa instytucjonalna zawiera zasady i wymogi kierowane wobec dziecka, które nie tylko porządkują jego codzienność poprzez uczestniczenie w praktyce danej organizacji (np. szkoły), ale strukturyzują *activity settings* w innych środowiskach życia dziecka. Przykładem może być rozpoczęcie przez dziecko nauki szkolnej i podporządkowanie codziennych rodzinnych zajęć szkolnym wymaganiom. Oczekiwania ze strony szkoły wobec dziecka nie tylko zmieniają życie rodzinne, ale także pozycję dziecka w rodzinie. Osobistą perspektywę dziecka Hedegaard i Fleer określają jako „społeczną sytuację dziecka”, którą odróżniają od „społecznej sytuacji rozwoju”. Mniej tutaj chodzi o wymiar charakteryzujący rozwój dziecka w określonym okresie rozwojowym i jego specyficzną relację ze środowiskiem społecznym, co raczej o relację pomiędzy oczekiwaniami, jakie dziecko napotyka w poszczególnych *activity settings* ze strony innych

współuczestników a inicjowaną przez nie działalnością i sposobem odpowiadania na nowe wymogi otoczenia (Hedegaard i Fleer, 2015).

Zaletą modelu zaproponowanego przez Hedegaard jest wspomniany jego relacyjny charakter, gdzie stanowiące go elementy wzajemnie się przenikają i współtworzą. Koncentracja na jednym z wymiarów uczenia się i rozwoju bez uwzględniania powiązań z innymi niewiele wnosi w rozumienie przebiegu procesu uczenia się dziecka. W tym świetle popularne w edukacji i wielokrotnie powracające pytanie: „Co motywuje dziecko do nauki?” stanowi rodzaj pułapki myślowej, która redukuje nasze poszukiwanie do jednego poziomu i konkretnego przedmiotu typu: ciekawy problem/temat, frapujący sposób prowadzenia zajęć, atrakcyjne pomoce dydaktyczne czy aranżacja przestrzeni.

Metodologiczne dążenie do zachowania podstawowej w podejściu kulturowo-histerycznym reguły jedności, zgodnie z zasadami dialektyki, na którym to podejściu się opiera (Wygotski, 1989), wymaga stawiania takich pytań badawczych, które pozwolą nam zobaczyć procesy uczenia się dziecka w dynamice zmieniających się relacji pomiędzy dzieckiem i środowiskiem społecznym. Model zaproponowany przez Hedegaard jest gotowym i dość prostym w zastosowaniu schematem analitycznym zachowującym regułę jedności. Ważne jest, aby konstrukcja pytań badawczych, a także przebieg analizy zachowywały strukturę modelu.

Ogólnie pytanie o to, jak środowisko i dziecko wspólnie kreują warunki do działania dziecka, uczenia się i rozwoju, postawione w świetle trzech perspektyw, wymaga uchwycenia dynamiki relacji pomiędzy nimi w kontekście zmian, jakie zachodzą w obrębie każdej z nich. Doświadczamy ciągłej zmiany natężenia dyskursów społecznych (prowadzonych na różnym szczeblu), zdominowanych przez powiązane z nimi

tradycje kulturowe, przekonania oraz regulacje prawne i oczekiwania wobec instytucji społecznych (szkoły, rodziny, organizacji itd.). Wiemy, że każda instytucja jako przestrzeń społecznej działalności (z przyjętymi wartościami, formalnymi i nieformalnymi regułami) stwarza poszczególnym dzieciom różne warunki uczenia się i rozwoju. Zarówno codzienne obserwacje, jak i liczne badania potwierdzają, że dzieci uczestnicząc w tych samych sytuacjach edukacyjnych, w różny sposób je przeżywają i są zorientowane na różne obiekty swojej działalności (motywy) (Fleer, 2017; Wardekker, Boersma, Ten Dam i Volman, 2011).

Ważnym tropem w rozumieniu procesu uczenia się i rozwoju dzieci w wieku szkolnym są badania Bozhovich (2009), związane z niepowodzeniami szkolnymi. Pokazują one rolę pozycji, jaką dziecko zajmuje w relacjach rodzinnych, szkolnych (jako uczeń) i rówieśniczych. Pozycja dziecka jest kształtowana przez oczekiwania innych ludzi wobec dziecka, skoncentrowane na jego osobistych cechach, umiejętnościach, uzdolnieniach i przez wymogi środowiska społecznego, które kulturowo rozwinęło repertuar oczekiwań wobec osoby (w ujęciu ogólnym) w określonym wieku, a dziecko z pozycji przedszkolaka, ucznia czy licealisty wchodzi w cały system obowiązków i nowych reguł społecznych. Bozhovich różnicuje pozycję wewnętrzną, osobistą dziecka (*internal position*), która określa jego potrzeby i motywy, sposób przeżywania rzeczywistości społecznej wobec pozycji zewnętrznej, obiektywnej (*external position*), czyli tej, którą dziecko zajmuje w systemie społecznych relacji i związanych z nią wymogów (Bozhovich, 2009). Dopiero uchwycenie relacji pomiędzy tymi dwoma pozycjami, dostrzeżenie napięć i sposobów, w jakie wzajemnie się warunkują, pozwala rozpoznać zakres potrzebnego dziecku wsparcia.

Świadomość różnic w zajmowanych przez uczniów pozycjach w systemie relacji

społecznych oraz zróżnicowania motywów, z jakimi podejmują oni działania w zespole klasowym, wprowadza cały szereg pytań o program nauczania i sposób jego realizacji. Mimo trwającej od lat krytyki funkcjonowania szkoły oderwanej od świata życia uczniów i nauczycieli nadal nierzadko nabywana/przekazywana wiedza oraz umiejętności są celem same w sobie, a nie instrumentem do rozwiązywania problemów w realnym świecie (Gołębnik, 1998; Klus-Stańska, 2012; Klus-Stańska i Nowicka, 2005; Kwieciński, 2011). Nawet jeśli dostrzegamy silną motywację ucznia do opanowania danych treści czy umiejętności (np. czytania, liczenia), nie przekłada się to na rozwój dziecka. Czytanie dla czytania, bez rozumienia jego społecznego znaczenia, nie zmienia relacji dziecka ze środowiskiem społecznym ani jego pozycji w nim (Kravtsova i Kravtsov, 2011).

Proste powiązanie motywacji z poziomem zaangażowania uczniów w wykonywane zadania może również być dość ryzykowne. Nie każda zmiana motywu i dążenie do jego realizacji jest zmianą rozwojową. Motywy mają też negatywny wymiar i mogą prowadzić do destrukcji bądź alienacji (Kravtsova i Kravtsov, 2011). Zombie nierzadko jest silnie skoncentrowane na swojej misji i potrafi zastosować wiele strategii, aby ją zrealizować, nie pociąga to jednak w żaden sposób jego rozwoju.

Konkluzja – dlaczego boimy się zombie?

Podjmując refleksję nad problemem motywacji, chcieliśmy przestrzec przed coraz silniej zaznaczającym się w edukacji odhumanizowaniem i redukcjonizmem zmierzającym do indywidualizmu. Przejmująca (albo i zatrważająca) jest dzisiejsza realność diagnoz kondycji szkoły, które powstawały w okresie przesilenia społeczno-politycznego. Nadal opuszczają szkołę uczniowie „wyalienowani ze strefy publicznej, podatni na manipulację i nieetyczny wpływ,

z naskórkowym, frekwencyjnym traktowaniem religii, konformizmem i zaburzeniami tożsamości” (Kwieciński, 2015, s. 199). Do tego obrazu możemy dodać snujących się po korytarzach szkolnych zombie, zapatrzonych na ekrany telefonów, skoncentrowanych na sobie i własnym rozwoju (w rozumieniu osiągnięcia kolejnego wyzwania na drodze do sukcesu edukacyjnego, zawodowego, ekonomicznego), a uczniowie i nauczyciele skreślają punkty zrealizowanego programu w rankingowym pościgu (Westrup, 2016). Ze współczesnej szkoły wychodzi człowiek o rysie autystycznym, który nie umie nawiązać relacji z innymi lub nawet ukazuje postawę niezależności i samowystarczalności jako swój atut.

Podjęta przez nas próba przezwyciężenia alienacji i bierności jest związana z powrotem do wielokrotnie zadawanego już w dziedzinie edukacji pytania: „O jakiego człowieka nam chodzi?”. Czy jeszcze prościej: „Kim jest człowiek?”. Odpowiedź, jakiej dostarcza kulturowo-historyczna teoria działalności, odsyła nas do człowieka, którego życie w sposób dialogiczny wrasta w środowisko społeczne i je współtworzy.

Sfera motywacji jest szczególnie wrażliwa na zawłaszczenie, czy wręcz dewastację dialogu z innymi i sobą. Łatwość zastąpienia organicznych, żywych i wrażliwych interakcyjnie relacji mechanicznym zastosowaniem opisanych w poradnikach sprawdzonych i przede wszystkim skutecznych rozwiązań jest nierzadko promowana w praktyce szkolnej. Nie chodzi nam tu o odgórne zanegowanie tych sposobów pracy, ale przede wszystkim o powiązanie ich z pytaniem o rozwój osobowości uczniów.

Całościowe spojrzenie na dziecko i jego świat umożliwi wyjście w dyskusji nad motywacją zarówno poza koncentrację na uczniu, jak i poza skupienie na atrakcyjności programu i metodach jego realizacji. Uczeń działa w swojej społecznej sytuacji rozwoju w pewnych uwarunkowaniach społecznych

(praktykach instytucjonalnych) i przy możliwościach, jakie w nich dostrzega. Mimo nierzadko pojawiającego się w wypowiedziach nauczycieli obwiniania uczniów o brak motywacji i zaangażowania, motyw nie jest właściwością przynależącą uczniowi, którą może on dowolnie rozbudzać. Jednocześnie samo zadanie czy temat zajęć, jak również jego forma, nie mają wystarczającej mocy motywacyjnej. Nie chodzi tutaj o znalezienie atrakcyjnej metody, która wywoła w uczniach efekt „wow” i przykuje ich uwagę do treści nauczania. Formalna realizacja treści programowych nie może być automatycznie utożsamiana z rozwojem, który zawsze jest zmianą komunikacyjną w relacjach ze środowiskiem społecznym. Uczenie się dla samego uczenia się, bez nadawania sensu i powiązania z realnym życiem, staje się dobrą pożywką dla zombie jako biernego wykonawcy cudzych pomysłów.

Konceptualizacja motywu w całościowym podejściu do rozwoju człowieka ma wymiar zarówno indywidualny, jak i wspólnotowy, ponieważ jednostkowe motywy są kształtowane w ramach wspólnej praktyki społecznej (Chaiklin, 2011), pośród interakcji, gdzie społeczne znaczenie poznawanych treści łączone jest z sensem nadawanym im przez jednostkę. Wskazówką, jakiej dostarcza podejście kulturowo-historyczne w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: „Jak nie ulec *zombifikacji*?” jest troska o dialogiczność między uczestnikami, ale także z programem nauczania i propozycjami dotyczącymi edukacji.

Literatura

- Adorno, T. W. (1975). O statystyce i dynamice jako kategoriach socjologicznych. W: A. Jasiński-Kania, W. Derczyński, L. M. Nijakowski i J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych: materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej* (s. 374–388). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bauman, Z. (1999). Po co komu teoria zmiany? W: J. Kurczewska (red.), *Zmiana społeczna. Teorie*

- i doświadczenia polskie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beck, U. i Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Bozhovich, L. I. (2009). The social situation of child development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(4), 59–86. Pobrano z <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405470403>
- Bredikyte, M. (2012). Akt kulturowego upośredniania w zabawie dzieci. *Forum Oświatowe*, 47(2), 101–122. Pobrano z <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/16/31>
- Brophy, J. E. (2012). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Brzezińska, A. (2015). Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju podstawą projektowania nauczania rozwijającego. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego: od teorii do zmiany w praktyce* (s. 133–144). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Brzeziński, J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cervinkova, H. i Gołębiak, B. D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSW.
- Chaiklin, S. (2011). A Conceptual Perspective for Investigating Motive in Cultural-Historical Theory. W: M. Hedegaard, A. Edwards i M. Flear (red.), *Motives in Children's Development* (s. 209–224). Cambridge: Cambridge University Press. Pobrano z <https://doi.org/10.1017/CBO9781139049474.016>
- Deci, E. i Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Elkonin, D. B. (1984). *Psychologia zabawy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Engeström, Y. i Sannino, A. (2012). Badania nad ekspanywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe*, 46(1), 209–266.
- Eriksson, I. (2015). Constitution of Objects in DWR Activity. W: T. Hansson i A. Dwivedi (red.), *temporary Approaches to Activity Theory: Interdisciplinary Perspectives on Human Behavior* (s. 304–321). Hershey: IGI Global.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy* (s. 17–34). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak, E. i Lemańska-Lewandowska, E. (2015). Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 39–66). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Flear, M. (2017). Foregrounding Emotional Imagination in Everyday Preschool Practices to Support Emotion Regulation. W: M. Flear, F. G. Rey i N. Veresov (red.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity* (s. 85–104). Singapore: Springer Singapore.
- Flear, M. i van Oers, B. (red.). (2018). *International Handbook of Early Childhood Education*. Dordrecht: Springer Netherlands. Pobrano z <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7>
- Flear, M. i Veresov, N. (2018). A Cultural-Historical Methodology for Researching Early Childhood Education. W: M. Flear, i B. van Oers (red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (s. 225–250). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gąsiorek, P. i Zamorska, B. (2017). Zmiana działalności młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. Badania interwencyjne w kulturowo-histerycznej teorii działalności. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 96–114.
- Giroux, H. A. (2011). *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*. New York: Peter Lang.
- Gołębiak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń, Poznań: Edytor.
- Hakkarainen, P. (2010). Cultural-historical methodology of study of human development in transitions. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 75–81.
- Hakkarainen, P. (2015). Podejście kulturowo-histeryczne do rozwoju samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 67–110). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Hall, C. S., Lindzey, G. i Campbell, J. B. (2013). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Harmin, M. (2015). *Jak motywować uczniów do nauki?* Warszawa: CEO Civitas.
- Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. (2009). Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64–82. Pobrano z <https://doi.org/10.1080/10749030802477374>
- Hedegaard, M. (2011). The Dynamic Aspects in Children's Learning and Development. W: M. Hedegaard, A. Edwards i M. Fleer (red.), *Motives in Children's Development* (s. 9–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. (2014). The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: An analysis of learning in home and school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 188–194. Pobrano z <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.008>
- Hedegaard, M. i Chaiklin, S. (2005). *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Oakville, CT: Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. i Fleer, M. (2015). *Play, learning, and children's development: everyday life in families and transition to school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M., Fleer, M., Bang, J. i Hviid, P. (red.). (2008). *Studying children: a cultural-historical approach*. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Jourard, S. M. (1978). Wybrane definicje zdrowej osobowości. W: K. Jankowski (red.), *Przełom w psychologii* (s. 341–365). Warszawa: Czytelnik.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 46(1), 21–40.
- Klus-Stańska, D. i Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy wczesnej edukacji*. Warszawa: WSiP.
- Kravtsova, E., i Kravtsov, G. (2011). The connection between motive and will in the development of personality. W: M. Hedegaard, A. Edwards i M. Fleer (red.), *Motives in Children's Development* (s. 28–44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krzychała, S. (2018). *Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (2011). *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia: nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (2014a). Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne. *Studia Edukacyjne*, 30, 7–28.
- Kwieciński, Z. (2014b). *Cztery i pół. Preliminaria-Liminaria-Varia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Pobrano z <http://philpapers.org/rec/LEOACA-2>
- Leontiev, A. N. (1985). Działalność a osobowość. W: J. Reykowski, K. Obuchowski i O. W. Owczyńska (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 7–57). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lukes, S. (2006). *Individualism*. Colchester: ECPR Press.
- Marzano, R. J. (2012). *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*. Warszawa: Civitas.
- Moranska, D. (2007). Kształtowanie motywacji do nauki w społeczeństwie informacyjnym – zarys problemu. *Chowanna*, 2(29), 98–113.
- Plummer, K. (2009). Krytyczny humanizm i teoria queer. Nieuniknione napięcia. W: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 507–548). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, H. R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska i G. Lutowski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150–188). Poznań: Zysk i S-ka.
- Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wyd. Nauk. UAM.
- Stachowski, R. (2001). O psychologii poszukującej swego przedmiotu. *Przegląd Psychologiczny*, 44(1), 11–36.
- Stachowski, R. (2002). Lew. S. Wygotski – prekursor psychologii o dwóch obliczach. W: A. Brzezińska i M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II – dzieciństwo i dorastanie* (s. 19–40). Poznań: Zysk i S-ka Wydaw.
- Stachowski, R. (2004). O godności przedmiotu psychologii – ujęcie historyczne. *Nauka*, 1, 69–96.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny: o dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Sterna, D. i Strzemieczny, J. (2012). Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szymczak, J. (2015). Współbycie/współstawanie się refleksyjnym nauczycielem i uczniem. Portfolio oraz feedback jako strategie działania ku refleksyjności. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy* (s. 181–202). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Virkkunen, J. i Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory a Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: SensePublishers.
- Wagner, A. (2001). Praca socjalna jako dyscyplina nauk społecznych – kilka uwag metodologicznych. W: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner i J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie: z problemów kształcenia i działania*. Katowice: Śląsk.
- Wardekker, W., Boersma, A., Ten Dam, G. i Volman, M. (2011). Motivation for School Learning. W: M. Hedegaard, A. Edwards, i M. Fleer (red.), *Motives in Children's Development* (s. 153–170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wejner-Jaworska, T. (2014). Czynniki warunkujące lepsze wyniki w nauce – w świetle badań prof. Johna Hattiego. *Przegląd Edukacyjny*, 3/4, 3–8.
- Westrup, R. (2016). Students as Zombies: How Can We Awaken the Undead? W: V. Carrington, J. Rowsell, E. Priyadharshini i R. Westrup (red.) *Generation Z* (s. 145–158). Singapur: Springer Science+Business Media.
- Winther-Lindqvist, D. (2011). Developing Social Identities and Motives in School Transitions. W: M. Hedegaard, A. Edwards i M. Fleer (red.), *Motives in Children's Development* (s. 115–132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wygotski, L. S. (1983). Istorija razvitija wysszych psichicheskikh funkcij [Historia rozwoju wyższych funkcji umysłowych]. W: *Problemy razvitija psichiki* [Problemy rozwoju psychiki] (t. 3). Moskwa: Pedagogika.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L. S. (2001). *Lekcyi po piedologii* [Wykłady z pedologii]. Iżewsk: Uniwersytet Udmurcki.
- Wygotski, L. S. (2002). Problem wieku rozwojowego. W: A. Brzezińska i M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II – dzieciństwo i dorastanie* (s. 61–90). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotski, L. S. (2005). Konkrietnaja psichologija czelowieka [Specyficzna psychologia człowieka]. W: *Psichologija razvitija czelowieka* [Psychologia rozwoju człowieka] (s. 1020–1038). Moskwa: Eksmo.
- Zimbardo, P. G. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Teacher and student at risk of *zombification*.

The problem of motive and motivation in a cultural-historical perspective

In this article, we discuss the issues of motivation and motive in education in the context of the zombie culture that permeates school life, where engagement in achieving goals is an action devoid of interpersonal relations. In the analysis, we go beyond the dualistic understanding of motive, which is construed as either inside or outside the subject. We refer to the proposal of cultural-historical theory of action, in which motive is understood as a system of social relations. From this perspective, understanding a child's motive requires a methodological grasp of the dynamics and complexity of the relationship: the social situation of the child's development and institutional values, goals, and demands. Recalling examples from studies on school practice, we show the significance of interactions based on the student's and teacher's mutual interest in each other's activities, and we defy the common belief equating learning with development.

KEYWORDS: education, unity, motive, motivation, perezhivanie, social situation of development, *zombification*.

O autorach

Dr Małgorzata Dziekońska, Instytut Socjologii i Kognitywistyki, Uniwersytet w Białymstoku, Polska. Zainteresowania badawcze: migracje współczesnych Polaków w tym szczególnie migracje po- i przedakcesyjne, migracje powrotne, perspektywa nie-migrantów. Polska edukacja: szkolnictwo zawodowe, postawy uczniów, rodziców i nauczycieli, kondycja zdrowotna Polaków, osoby z niepełnosprawnościami.

E-mail: m.dziekonska@uwb.edu.pl

Dr Przemysław Gąsiorek, pedagog, psycholog, adiunkt, Zakład Nauk o Edukacji, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań, Polska. Psycholog szkolny, terapeuta rodzinny. Prowadzący warsztaty dla nauczycieli i rodziców, szkolenia i wykłady na zlecenia urzędów wojewódzkich, marszałkowskich, centrów pomocy rodzinie. Badacz i praktyk pracujący w ramach CHAT. Tłumacz prac L. S. Wygotskiego. Członek ISCAR.

E-mail: gasiorek@amu.edu.pl

Dr n. hum. Agnieszka Hamerlińska, adiunkt, Katedra Logopedii, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, Polska. Pedagog, neurologopeda, psycholog, terapeutka w zakresie onkologopedii. Autorka dwóch monografii: *Onkologopedia – logopedia wobec chorób nowotworowych* (2015) i *Dyslalia – psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej* (2012). Zainteresowania naukowe: jakość życia osób z zaburzeniami mowy i czynności prymarnych o podłożu onko-

logicznym i neurologicznym. Praktykująca logopedka.

E-mail: hamer@umk.pl

Prof. Mag. Dr. Andrea Holzinger, University College Lecturer, Study Programme Coordinator and Head of the Institute of Professionalization in Early Childhood and Primary Teacher Education at the University College of Teacher Education Styria (PHSt), Graz, Austria. She is a former teacher involved in special education and inclusive education as well as practical school training and advanced teacher education. Her current research focuses on mentoring, lesson studies, gifted education and inclusive education.

E-mail: andrea.holzinger@phst.at

Dr hab. Beata Jachimczak, prof. UAM, Zakład Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań, Polska. Zainteresowania badawcze: rozwiązania formalno-prawne skierowane do uczniów z SPE w polskim systemie edukacji, poziom funkcjonowania szkolnego uczniów z SPE i ich samoocena na poszczególnych etapach nauki, pomiar poziomu kompetencji kluczowych jako rezultat realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego i specjalnego. Analiza kompetencji formalnych i merytorycznych oraz powinności nauczycieli w odniesieniu do uczniów z SPE.

E-mail: jachim55@amu.edu.pl

Dr n. hum. Magdalena Joachimowska, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, Polska. Zainteresowania badaw-

cze: pedagogika społeczna, zaangażowanie i uczestnictwo społeczne, edukacja środowiskowa, rodzicielstwo zastępcze, diagnostyka społeczna (superwizja i ewaluacja), wychowanie humanistyczne w kanonach klasyki, coaching w działaniach pedagogicznych. Udział w projektach unijnych POKL – prowadzenie warsztatów i szkoleń w obszarze pracy socjalnej w latach 2008–2018.
E-mail: mjoachim@ukw.edu.pl

Prof. Silvia Kopp-Sixt, M.A., is University College Lecturer, Study Programme Coordinator and Deputy Head of the Institute of Professionalization in Early Childhood and Primary Teacher Education at the University College of Teacher Education Styria (PHSt), Graz, Austria. She is a former teacher involved in special education and inclusive education as well as practical school training and advanced teacher education. Her current research focuses on mentoring and inclusive education.
E-mail: silvia.kopp@phst.at

Dr Agnieszka Koterwas, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska. Przedmiot zainteresowań badawczych: szkolny proces nauczania–uczenia się, modele kształcenia w Polsce i na świecie, tworzenie warunków uczenia się w oparciu o założenia konstruktywizmu, metody biograficzne w badaniach nad dydaktyką.
E-mail: a.koterwas@ibe.edu.pl

Orit Lehrer Kanfo, Education Faculty, Beit Berl Academic College, Beit Berl, Israel. Lecturer, Head of the Ultra-Orthodox Studies Unit, Beit Berl Academic College. Head of the Program for Advancement of Youth, 2011–2016. Consultant for education systems on issues relating to the impact of interpersonal communication on the quali-

ty of teaching and team development, teaching and the empowerment of youth at-risk.
E-mail: cadoe@zahav.net.il

Grażyna Małachowska, dyrektorka Przedszkola Miejskiego nr 152, Łódź, Polska. Nauczycielka dyplomowana, terapeutka i edukatorka. Promotorka edukacji włączającej i Planu Daltońskiego. Twórczyni wielu projektów edukacyjnych, między innymi „inEDU – inclusive education model for children with migrant background in pre-schools” w ramach Programu ERASMUS.
E-mail: g.malachowska@gmail.com

Dr nauk ekonomicznych Robert Pater, Katedra Ekonomii, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Rzeszów, Polska. Specjalizacja: makroekonomia i ekonometria stosowana, w szczególności cykl koniunktury i rynek wakatów. Członek Europejskiego Stowarzyszenia Ekonomistów Rynku Pracy (EALE) i ekspert instytutu IFO w Monachium.
E-mail: rpater@wsiz.rzeszow.pl

Prof. Brigitte Riegler, M.A., is University College Lecturer in the Institute of Professionalization in Early Childhood and Primary Teacher Education at the University College of Teacher Education Styria (PHSt), Graz, Austria. She is a former teacher involved in primary school education and inclusive education as well as practical school training and advanced teacher education. Her current research focuses on lesson studies and mentoring.
E-mail: brigitte.riegler@phst.at

Dr Beata Zamorska, adiunkt, Katedra Edukacji i Nowych Mediów, Collegium Da Vinci, Poznań, Polska. Zainteresowania badawcze: procesy szeroko rozumianego uczenia się i rozwoju w wymiarze in-

dywidualnym i zespołowym. Prowadząca badania interwencyjne w ramach Laboratorium Rozwoju Profesjonalnego w CDV. Od 2008 r. współpraca w sieci badaczy International Society for Cultural-historical Activity Research. Krajowa koordynatorka ISCAR.

E-mail: beata.zamorska@cdv.pl

PaedDr Lucie Zormanová, adiunkt, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski, Katowice, Polska. Wykładowca Wyższej Szkoły Menedżerskiej (Warsaw Management University) – Filia w Karwinie, Czechy. Zainteresowanie badawcze: pedeutologia, pedagogika międzykulturowa.

E-mail: l.zormanova@centrum.cz

Prenumerata:

Ruch S.A.

Garmond Press

Kolporter S.A.

oraz

Instytut Badań Edukacyjnych

Cena egzemplarza – 13 zł

Skład i łamanie

WOJCIECH MACIEJCZYK

Projekt okładki

MARCIN BRONISZEWSKI

ANNA NOWAK

Wydawca

INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. 22 24 17 100; e-mail: ibe@ibe.edu.pl; 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