

Dolnośląska Szkoła Wyższa
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

Forum Oświatowe

Educational Forum

2020
tom 32, nr 2(64)

Wrocław 2020

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

Thea Abu El-Hay (The Rutgers University Graduate School of Education, New Jersey, Stany Zjednoczone Ameryki)

Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)

Pentti Hakkarainen (Oulu University, Finlandia)

Henryka Kwiatkowska (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)

Pauline Lipman (University of Illinois at Chicago, Graduate School of Education, Stany Zjednoczone Ameryki)

David Mills (Oxford University, Wielka Brytania)

Henning Salling Olesen (Roskilde University, Dania)

Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)

Marian Walczak (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polska)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL COMMITTEE

Bogusława Dorota Gołębniak

Redaktor Naczelny / Editor

Witold Gidel

Redaktor techniczny / Technical Editor

Hana Cervinkova

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor

Zofia Smyk – język polski

Rachel Conrad – język angielski

Monika Karciarz – język angielski

Redaktorzy językowi / Language Editors

Magdalena Karciarz

Sekretarz Redakcji / Editorial Manager

Wojciech Sitek

Redaktor statystyczny / Statistical Editor

Milda Bredikyte

Avril Brock-Jackson

Lotar Rasiński

Przemysław Gąsiorek

Sławomir Krzychała

Matylda Pachowicz

Redaktorzy tematyczni / Associate Editors

Dorota Siwecka

Redaktor bibliograficzny / Bibliographical Editor

Wersją referencyjną jest wydanie elektroniczne: <http://forumoswiatowe.pl>

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISEM / REVIEWERS

- Evi Agostini** (Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck, Austria)
- Wiesław Marian Ambrozik** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
- Anna Babicka-Wirkus** (Akademia Pomorska w Słupsku, Polska)
- Jolanta Maria Baran** (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)
- Bogusław Bieszczad** (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
- Roman Bäcker** (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
- Grażyna Bartkowiak** (Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Polska)
- Urszula Bartnikowska** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)
- Tomasz Biernat** (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
- Anna Dorota Bilon** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
- Józef Binnebesel** (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
- Jacek Jarosław Bleszyński** (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
- Ryszard Borowicz** (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
- Milda Bredikyte** (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
- Avril Brock** (Leeds Metropolitan University, Zjednoczone Królestwo)
- Hanna Wanda Brycz** (Uniwersytet Gdański, Polska)
- Hana Cervinkowa** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
- Amrita Chaturvedi** (Saint Louis Univeristy, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
- Morgan Chitiyo** (Duquesne University, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
- Mariola Chomczyńska-Rubacha** (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
- Adam Chmielewski** (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
- Iwona Chmura-Rutkowska** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
- Ryszarda Cecylia Cierzniwska** (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
- Sylwia Zuzanna Cisek** (University of Southampton, Zjednoczone Królestwo)
- Agnieszka Cybal-Michalska** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
- Maria Czerepaniak-Walczak** (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
- Alicja Czerkawska** (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska)
- Wanda Maria Dróżka** (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska)
- Krzysztof Dzedzic** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
- Stanisław Dylak** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
- Ritva Engeström** (University of Helsinki, Finlandia)
- Ewa Filipiak** (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
- Karolina Follis** (Lancaster University, Zjednoczone Królestwo)
- Łukasz Fojutowski** (Collegium Da Vinci, Polska)
- Przemysław Gąsiołek** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
- Tomasz Gmerek** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
- Marcin Gołębiak** (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
- Rafał Piotr Godoń** (Uniwersytet Warszawski, Polska)
- Piotr Gołdyn** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
- Maria Groenwald** (Uniwersytet Gdański, Polska)
- Jakub Grygar** (Charles University in Prague, Czechy)

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

- Eric Gutstein** (University of Illinois at Chicago, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Pentti Hakkarainen (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
Marek Józef Heine (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Orsolya Kalmano (Eötvös Loránd University, Węgry)
Hanna Kędzierska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Marian Kirenko (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański, Polska)
Jerzy Eugeniusz Kochanowicz (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Sławomir Krzychała (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Leszek Koczanowicz (SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny Wydz. Zamiejscowy we Wrocławiu, Polska)
Jakub Kołodziejczyk (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Krzysztof Konarzewski (Wszechnica Świętokrzyska, Polska)
Lucyna Kopciwicz (Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, Gdynia, Polska)
Grażyna Kosiba (Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Polska)
Hanna Ewa Kostyło (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Collegium Medicum, Polska)
Piotr Kostyło (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Tomasz Kozłowski (Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska)
Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Lesław Kulmatycki (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Ewa Kurantowicz (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Barbara Kutrowska (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Stefan Michał Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska)
Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Magdalena Lejzerowicz (Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie, Polska)
Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Rozalia Małgorzata Ligus (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Małgorzata Lizut (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Joanna Maria Madalińska-Michalak (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Elżbieta Matynia (New School for Social Research, New York, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Zbyszko Melosik (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Teresa Mendel (Uniwersytet Gdański, Polska)
Astrid Męczkowska-Christiansen (Akademia Marynarki Wojennej, Polska)
Piotr Mikiewicz (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Adam Mrozowicki (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku, Polska)
Mirosława Nowak-Dziemianowicz (Uniwersytet Opolski, Polska)
Marzena Nowicka (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Krzysztof Ostaszewski (Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Polska)

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISEM / REVIEWERS

Joanna Ostrouch-Kamińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Urszula Ostrowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Matylda Pachowicz (Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, Polska)
Ryszard Panfil (Wyższa Szkoła Zarządzania i Coachingu we Wrocławiu, Polska)
Dorota Pankowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Elżbieta Perzycka (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Magdalena Piorunek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Piotr Plichta (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Dorota Podgórska-Jachnik (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Monika Popow (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Lotar Rasiński (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Maria Reut (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Paweł Rudnicki (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Krzysztof, Mariusz Rubacha (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Paweł Rutkowski (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Anna Sajdak-Burska (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Jacek Schmidt (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Michael Schratz (University of Innsbruck, Austria)
Małgorzata Sekułowicz (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Krzysztof Skorulski (International Ferdinand Ebner Gesellschaft, Innsbruck, Austria)
Hanna Solarczyk-Szewc (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Strykowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Małgorzata Suświłło (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Piotr Szybek (Lund University, Szwecja)
Bogdan Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Marek Świdziński (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Aleksandra Tokarz (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Krzystian Szadkowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Paweł Szelegieniec (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Cristina Coimbra Viera (University of Coimba, Portugalia)
Simon Warren (National University of Ireland Galway, Irlandia)
Katarzyna Waszyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Elżbieta Wołodźko (Uniwersytet Warmińsko Mazurski w Olsztynie, Polska)
Eva Zamojska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Beata Zamorska (Collegium da Vinci w Poznaniu, Polska)
Marzena Zaorska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Agnieszka Zembrzuska (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska)
Adam Zemełka (Collegium Civitas, Warszawa, Polska)
Teresa Zubrzycka-Maciąg (Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Jolanta Zwiernik (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)



Treści udostępniane są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0) / Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Educational Forum is a peer-reviewed journal which publishes original work in educational sciences and related fields of the humanities and social sciences. The journal invites original contributions that include theoretical studies, research papers, perspectives from practice, book reviews and reports. The journal is published by the Polish Educational Research Association and the University of Lower Silesia



ISSN 0867-0323
ISSN (online) 2450-3452

Adres Redakcji (Address of the Editorial Office)

Forum Oświatowe / Educational Forum
ul. Strzegomska 55
53-611 Wrocław, Poland
tel. +48 539 670 429
e-mail: forum.oswiatowe@dsw.edu.pl

STUDIA I ROZPRAWY

Ann-Cathrin Faldet
Thor-André Skreftsrud
 The reception of Vygotsky in pedagogical
 literature for Norwegian teacher education11

Tóth Tamás
 Education Goes Awry. Dislocating the Education
 Gospel from the Margins of Society29

Joanna Madalińska-Michalak
 Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne
 nauczycieli 53

Z BADAŃ

Malgorzata Gamian-Wilk
Kamila Madeja-Bien
Brita Bjørkelo
 To Comply or Not To Comply: Social Exclusion
 Increases Compliance in Cyberball but Only With
 the Non-Rejecters 75

Magdalena Kolber
 Learned Helplessness During a High School
 English Lesson87

Paulina Nowak
 Program matury międzynarodowej w Polsce –
 stan i kierunki rozwoju 99

Z PRAKTYKI

Elżbieta Kalinowska
 „Granice magii” – studium przypadku ucznia
 z dysleksją głęboką i dyskalkulią117

Justyna Bober
 Niewidzialna zmiana 145

Małgorzata Motyka
 Kompetencja językowa a odruchy pierwotne
 u dziecka w wieku przedszkolnym 165

SPRAWOZDANIA

Joanna Madalińska-Michalak
 Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i jego
 działalność w latach 2017–2020 183

Jarosław Klebaniuk
 Recenzja książki Paula Blooma „Przeciw empatii.
 Argumenty za racjonalnym współczuciem”
 (przeł. Marek Chojnacki; Kielce: Wydawnictwo
 Charaktery, 2017), ss. 272 205

POŻEGNANIA

Bogusław Śliwerski
 Odszedł jeden z najwybitniejszych polskich
 pedagogów – profesor Andrzej Janowski 213

STUDIA I ROZPRAWY

THEORETICAL STUDIES

Ann-Cathrin Faldet

Inland Norway University of Applied Sciences

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7019-3691>

Thor-André Skrefsrud

Inland Norway University of Applied Sciences

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9954-235X>

The reception of Vygotsky in pedagogical literature for Norwegian teacher education

ABSTRACT: In this article, we study the reception of Vygotskian theory in pedagogical literature for Norwegian teacher education. The article analyzes three widely used textbooks for pre-service teachers in the five-year integrated master's degree program, looking at how Vygotsky's work is articulated and disseminated in the readings. Although Vygotsky's ideas are an important frame of reference for the pedagogical thinking in the textbooks, the findings indicate that Vygotsky's theory is presented in a fragmented way and is largely disconnected from the social and scientific context of its formation. The article argues that the tendency to interpret Vygotsky in a cultural and historical vacuum represents a concealed potential for making Vygotsky's ideas applicable in the current educational debate.

KEYWORDS: Vygotsky, reception of Vygotskian theory, socio-cultural theory, textbooks, teacher education

Kontakt: Ann-Cathrin Faldet
anncathrin.faldet@inn.no
Thor-André Skrefsrud
thor.skrefsrud@inn.no

Jak cytować: Faldet, A.-C., Skrefsrud, T.-A. (2020). The reception of Vygotsky in pedagogical literature for Norwegian teacher education. *Forum Oświatowe*, 32(2), 11–27. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.0>

How to cite: Faldet, A.-C., Skrefsrud, T.-A. (2020). The reception of Vygotsky in pedagogical literature for Norwegian teacher education. *Forum Oświatowe*, 32(2), 11–27. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.0>

INTRODUCTION

According to Kozulin (2004), there is a certain mystery in the current popularity of Lev Vygotsky's theories among European and American educators at the beginning of the 21st century. Why does a theory developed in Moscow a few years after the Russian Revolution resonate with challenges faced by educators in different parts of the world today? One possible answer from Kozulin is that, in addition to several historical, political, and practical reasons for the late recognition of Vygotsky in the West, Vygotsky's ideas "[offer] us answers to the questions that only now we are finally ready to ask" (2004, p. 3). From Kozulin's perspective, Vygotsky speaks to us from the future. Vygotsky's ideas—although developed in another time, under other circumstances and in relation to other debates—capture current pedagogical and educational issues and provide answers that correspond with challenges and opportunities that educators face in contemporary European and American classrooms (see also Blanck, 1990).

In this article, we contribute to research on the reception of Vygotsky's ideas by presenting and critically discussing the introduction of Vygotsky's theory in pedagogical literature for Norwegian teacher education. In particular, we are interested in how and to what extent the authors provide a fundament for pre-service teachers to engage with Vygotskyan theory and to see his work in correspondence to current educational debates.

Our interest in the reception of Vygotsky is not based on a desire to uncover an "authentic" reading of his work in order to identify and label certain readings as "wrong" interpretations. As Said (1983) has emphasized, theories transform as they move into new environments. Being interpreted under the influence of different social situations and surroundings, theories are modified and reshaped in close relation to the problems and debates that are significant for the specific context. Rather, our interest in the reception of Vygotsky's theory stems from a general concern about the growing instrumentalization of educational practice and the role educational theory is given within such a paradigm. Influenced by what has grown to be a prominent idea in several countries around the world (that education should be or become

a standardized evidence-based practice), a common claim has been that education should be based on ‘what works’ within a standardized curriculum and across different contexts (OECD, 2007; Slavin, 2009). However, as Biesta (2010, 2013) and others have emphasized, an instrumentalist-oriented approach to education often (rather selectively) reduces theoretical reflections to illustrations and legitimations of certain practices without grasping the critical and innovative potential of theory for addressing practice in a reflexive and more in-depth way. Moreover, we see a potential conflict between Vygotsky’s socio-cultural approach to learning and the results of the standardization of education. On this basis, we are interested in the potential within Vygotsky’s theories for pre-service teachers to develop a critical awareness allowing them to interact and engage with challenges and opportunities in the contemporary classroom in a professional way. The research question is: How is Vygotsky’s theoretical approach to teaching and learning presented and interpreted in the three most frequently used pedagogical textbooks in Norwegian teacher education?

By analyzing textbooks, this article explores an important tool for providing support to teachers and supplementing students’ knowledge. The use of textbooks is often seen as a key to ensuring that institutions teach the National Curriculum to a high standard, helping the government to achieve the set goals and the objectives of education, as well as matching the education systems of those countries that top the international league tables (Oates, 2014, p. 2). Hence, pedagogical literature in the form of textbooks contributes to realizing the aims of the curriculum and supports effective teaching and learning, which makes it important to study. In this article, we are therefore interested in how Vygotsky’s theories are presented and interpreted in textbooks as an analytical lens through which to understand more of the pedagogical thinking that takes place in teacher education today.

THE RECEPTION OF VYGOTSKIAN THEORY

The increasing interest in Vygotskian theory around the globe comes from his excellent scholarship and ability to create a creative dialogue between a number of different disciplines. His writings covered a wide range of areas and fields, such as pedagogy, psychology, linguistics, special education, and history. Developed in the 1920s and 1930s in the post-revolutionary Soviet Union, Vygotsky’s writing did not become widely known to the Western world until the first English translation of his work in 1965 (De León, 2012; van der Veer & Yasnitsky, 2011). Over the last two decades, international scholarship has benefited greatly from his substantive works. Hence, Vygotsky’s way of framing teaching and learning represents a major contribution to educational research that will have an impact on theory and praxis for years to come (Bruner, 1987; Dafermos, 2016; Lima, 1995).

Vygotsky developed his theories in contrast to a behaviorist model and later a cognitivist model, taking for granted that children are abstract individuals with pre-existent cognitive skills. In Vygotsky’s thinking, the child’s development and learning do not take place in isolation. Neither did he subscribe to the reductionist Soviet

Marxist thought that the person is primarily a product of history and a result of his or her cultural and social circumstances. Rather, for Vygotsky, “the heart of the matter is the interaction between man and his tools, particularly the symbolic tool of language” (Bruner, 1987, p. 2). It is through social interaction with a more able peer—the more knowledgeable other—that children’s cognitive development is advanced. Thus, Vygotsky’s way of framing education, learning, and teaching promotes the importance of context, interaction, and dialogue for students’ learning and development.

Vygotsky’s overarching thought is very well illustrated in his now-famous idea about the Zone of Proximal Development (ZPD), which also draws parallels to a wide range of Vygotsky’s other thoughts including “inner speech.” As noted by Bruner (1987, p. 4), the concept of ZPD connects Vygotsky’s thinking to early Greek philosophy, more particularly to the Socratic dialogues scripted by Plato. In Plato’s work *Meno*, Socrates is involved in a number of dialogues demonstrating his method of questioning and recollection. In the dialogue with Meno’s young slave on geometry, Socrates demonstrates the ability of the human mind to recognize and develop new knowledge—in this case, through the interchange of ideas between an ignorant learner and an expert. While being questioned by Socrates, the young person’s previous knowledge of geometry is widened and restructured. During the conversation, Socrates activates and builds on the previous knowledge of the less-expert learner, illustrating the process of cognitive development through the scaffolding by a more experienced learner.

In a similar vein, for Vygotsky (1978), the ZPD concept illustrates what interaction and dialogue mean for cognitive development and learning. Unexperienced learners can do far better in understanding a matter when guided by a more skilled person than on their own. Moreover, as Bruner (1987, p. 4), inspired by Vygotsky, emphasized: “once a concept is explicated in dialogue, the learner is enabled to reflect on the dialogue.” For Vygotsky, this means that the unexperienced learner engages in an inner speech, using the distinctions, corrections, and nuances from the conversation to formulate his or her own concepts and meanings:

Inner speech is not the interior aspect of external speech—it is a function in itself. It still remains speech, i.e., thought connected with words. But while in external speech thought is embodied in words, in inner speech words die as they bring forth thought. Inner speech is to a large extent thinking in pure meanings (Vygotsky, 1962, p. 149).

From this, we see that social interaction plays a crucial role in developing cognition in Vygotsky’s thoughts. In line with Socrates’ dialogues, the social interaction is recapitulated *within* the learner in the form of inner speech. The learner seeks to understand the actions or instructions provided by the tutor (often the parent or teacher) and then internalizes the information by rethinking and reformulating it, hence developing his or her own concepts and meanings. As Vygotsky formulates it: “Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level, first, between people (interpsychological) and

then inside the child (intrapyschological)” (Vygotsky, 1978, p. 57). According to Vygotsky, the process of learning and development of cognition is thus both individual achievement and a social one (see also Bruner, 1987, p. 4).

With this background, Vygotsky’s theory has often been framed as “socio-cultural,” which we maintain in this paper. Vygotsky and his colleagues, however, used the term “socio-historical” rather than “socio-cultural” (Wertsch, 1991), which raises a question about the link between “socio-cultural theory” and “cultural-historical psychology.” As emphasized by Dafermos (2016), the historical dimension was very important to Vygotsky as it refers to “the onto-genesis and phylogenesis of the human mind” (p. 29). To neglect the significance of “history” in the interpretation of Vygotskian theory, therefore, indicates a misunderstanding.

For Dafermos (2016), a creative reconstruction of Vygotsky’s theory is possible only on the basis of three interconnected aspects that have to be investigated in relation to each other. The first is to clarify the historical, social, and cultural context of the appearance and development of the theory. The second is to draw attention toward “the specific juncture in the history of science,” meaning to identify “the particular scientific context and links of cultural-historical theory with other theories” (Dafermos, 2016, p. 33). Finally, there is a need to elaborate on “the path of Vygotsky’s life and the development of his scientific program during his life” (Dafermos, 2016, p. 33). Hence, to understand the breadth and depth of Vygotsky’s thinking, it is important to be aware of the potential differences between the theory and the filters of later interpretations.

VYGOTSKY IN LIGHT OF A CONTEMPORARY STANDARDIZATION OF EDUCATION

Although Vygotsky’s innovative contributions are widely recognized within the field of education and have become part of mainstream pedagogical thinking, his attention toward the social and dialogical preconditions for development and learning differs markedly from the contemporary standardization of education, driven forward globally by politicians and educational reformers (see for example OECD, 2007; Slavin, 2009). As governments and educators in many countries seek to develop effective policies to improve the performance of their education systems, a variety of stakeholders, from federal and state legislators determining budgets, to researchers and politicians, have directed more attention to documenting practices that maximize student development and learning. In many countries, there has been a strong tendency to approach this educational challenge in terms of economic competition, which has informed what is considered to be the heart of education. The result has been a prevailing understanding emphasizing international comparisons and the assessment of educational outcomes through standardized tests (Kvernbekk, 2018). Hence, in contrast to Vygotsky’s socio-cultural approach to teaching and learning, attention is increasingly paid to an educational practice focusing merely on ‘what works’ within a standardized curriculum and across different contexts.

In recent years, however, a growing amount of research has critically questioned this way of framing education (Biesta, 2010, 2013; Kitchens, 2009). The argument has been that the aim to control, secure, and predict the outcome of the process of learning draws attention away from what learning is about. As Biesta (2013) has emphasized, education always involves questions about content, purpose, and relationships. But the contemporary and prevailing pedagogy makes it far more difficult to keep this in view. Instead, the “reduction of complexity takes place through such measures as putting students of similar age, ability or achievement together, exposing them to the same content through the use of staged curricula” (Biesta, 2010, p. 498). Moreover, this form of standardization toward qualification restricts the discussion of what is valuable in education. According to Biesta, however, good education knows that qualification is not the only thing that matters. Education is also about socialization and subjectification, which means that education must be concerned with a formation that involves a transition from an ego-centric and individual way of relating to the world to an other-centered approach, which Biesta (2013) frames as a grown-up way of being in the world.

A related critique has been raised by Kitchens (2009), who argued for a situated pedagogy that acknowledges the significance of context, place, identity, and lived experiences in pedagogical thinking. According to Kitchens, a situated pedagogy takes its starting point in students’ local knowledge and experiences, in contrast to “contemporary versions of curriculum- or test-centered education [...] that are not connected to the students’ lives” (Kitchens, 2009, p. 244). For Kitchens, however, a context-based situated pedagogy should not only connect the curriculum to the everyday lives of students, but also affect and perhaps even alter the students’ experiences. In this way, Kitchens’ thinking corresponds with both Biesta’s socio-cultural critique of standardization and Vygotsky’s idea that the development of conceptual meaning is both social and individual. According to Kitchens, a situated pedagogy should not only let the students “understand the landscape and the social and cultural processes that create it but also allows for the impact of individuals upon the terrain put before them” (Kitchens, 2009, p. 257).

As educational policies increasingly pay attention to standardized testing and the effective production of learning outcomes in a reduced number of subjects, the situated and contextual side of education is downplayed. Hence, the socio-cultural way of reflecting upon learning and teaching that Vygotsky developed in Moscow in the 1930s—and that forms the foundation for Biesta’s and Kitchens’ contemporary critical review of a prescriptive curriculum policy and a test-driven culture in school—seems to be challenged by a pedagogy that overlooks the significance of context and social interaction for learning and meaning-making. The interesting question is, therefore, how this tension affects the presentation of Vygotsky’s thinking in teacher education. If Kozulin (2004) is right that Vygotsky’s pedagogical approach to learning and teaching speaks to us from the future and thus may help educators to reflect critically upon current educational issues, how are the actuality and relevance of Vygotsky’s theories addressed in textbooks for teacher education?

MATERIAL AND METHOD

The material for this study consists of the most frequently used textbooks in the compulsory 60-credit subject “Pedagogy and pupil-related skills” in the Norwegian five-year integrated master’s degree program in primary and lower secondary teacher education. Based on the reading lists from Norway’s 13 institutions offering the integrated teacher education program, three textbooks stand out as widely used: *Profesjonsrettet pedagogikk* (Professional-oriented pedagogy) (Postholm & Tiller, 2014), *Livet i skolen 1* (Life in the school 1) (Manger et al., 2013), and *Elevens verden* (The world of the student) (Imsen, 2020). In some of the programs, only one of the textbooks is used, while other programs recommend two of the textbooks for pre-service teachers and even suggest other supplementing literature. Nevertheless, together the three textbooks seem to be constitutive of the presentation of Vygotsky’s theories for pre-service teachers in the Norwegian integrated teacher education program.

Often, an analysis of documents—such as textbooks—aims to deconstruct the text, to examine dominance, concealed hierarchies, oppositions, inconsistencies, and contradictions (Creswell & Poth, 2018). In our study, we also aim to deconstruct the texts, concentrating on revealing the dominant way of perceiving Vygotsky in the textbooks. Following Creswell and Poth (2018), the analysis may thus contribute to revealing hierarchies with regard to what sort of content is being presented, how the perspectives are being articulated, and in which context. In this way, the article applies a method of content analysis (White & Marsh, 2006), in the sense that it aims to determine the presence of Vygotsky’s concepts and ideas and to analyze the presence, meanings, and relationships of these concepts.

Being teacher educators ourselves, we have many years of experience with teaching pre-service teachers. We are also familiar with the textbooks from our own teaching and therefore have our own specific assumptions of how Vygotsky and other theoretical perspectives on learning and teaching are articulated in the textbooks, as well as the practical circumstances that affect the presentation of theoretical perspectives in teacher education. This includes limited lecture time combined with the many perspectives that need to be introduced, which often leads to rather short and basic presentations of different positions and ideas. Working analytically with the texts, we have aimed to remain aware of these presumptions while at the same time taking the texts seriously and provide a relevant reading. Various hermeneutical circles have therefore come into play: between the researchers and the theoretical perspectives of Vygotsky, between the researchers and the textbooks, and between the researchers, Vygotsky’s ideas, and their presentation in the textbooks.

Following a hermeneutical methodology (Kjørup, 1996), every reading of a text takes place on the interpreter’s terms at the same time as each text has its own meaning. Heidegger (1996) and Gadamer (2003) dissolve this paradox by stating that the interpreter is not situated outside the text trying to understand; rather, the interpreter is in a dialogue with the text. To be aware of this relationship makes it possible for the interpreter to raise questions to the text, and through the process of comparing

single elements with the whole, the interpreter is led through a progressively more adequate interpretation of the text. Hence, a hermeneutical approach to interpretation demonstrates the continuous interplay between the texts' meaning and our own presuppositions of the texts as researchers and teacher educators. It also implies that the interpretive process can never be ended in the sense that our interpretation concludes the meaning of the texts. Rather, the interpretation we make in this article is a suggested reading that, of course, should be discussed further.

RESULTS AND DISCUSSION

The textbooks selected for analysis introduce a wide range of pedagogical topics. Our approach was to search for the characteristics of each textbook with regard to the reception of Vygotsky's ideas and how these ideas are made relevant in the contemporary educational debate. This means that we have selected parts for analysis that directly make use of the theories of Vygotsky but also paragraphs and sections that address the work of Vygotsky in a more indirect way—for example, how the textbooks engage with a socio-cultural perspective on learning and teaching. The results are presented and discussed in two sections. First, we introduce our reading of the three textbooks, drawing attention to which parts of Vygotsky's theories are presented and the context for the presentation. Second, we critically discuss the application of Vygotsky, focusing on what we identify as a fragmented reading of Vygotsky, in combination with a tendency to disconnect Vygotsky's thinking from the social and scientific context of its formation. As we will argue, the trend toward interpreting Vygotsky in a cultural and historical vacuum may create a lost opportunity for rethinking Vygotsky's ideas from the perspective of current educational problems arising around the globe.

THE RECEPTION OF VYGOTSKY IN TEXTBOOKS

The textbooks give weight to different aspects in their presentation and use of Vygotsky's theories. Two of the textbooks have a similar approach as they (rather superficially) connect Vygotsky to other theories that are presented as parallels to Vygotsky's thinking, as well as using Vygotsky's work as a literary reference, underpinning the points made by the authors. One of the textbooks presents Vygotsky and his work in a more thorough way, giving an in-depth portrayal of Vygotsky's life and his ideas of language, cognitive development, and the role of play. From this perspective—although they differ with regard to breadth and depth in their presentations—all three textbooks can be said to acknowledge the influence of Vygotsky's work in the field of education and recognize the significance of his thinking for future teachers.

The first textbook, edited by Postholm and Tiller (2014), is an anthology including 16 chapters. The purpose of the book is to present the role of the teacher to pre-service teachers and to discuss "important themes and knowledge" that the authors believe are important to learn and reflect upon for future teachers (p. 14). The au-

thors emphasize the need for greater professionalization of teacher education and the subject of education, including strengthening the link between theory and practice and making research a central part of pre-service teachers' professional development.

Throughout the book, direct references to Vygotsky's work are scarce. The first time Vygotsky appears is in the introductory chapter, titled "The good teacher." Here, Vygotsky's (1962) idea that social interaction is recapitulated within the child in the form of inner speech is used to underline a point the authors make on tacit knowledge. For the authors, being a teacher means to become aware of the oft-hidden emotions, experiences, insights, and intuitions held by the child. Through a reflective process, the professional teacher should make use of this tacit knowledge and integrate it into their daily work with students' learning. Becoming aware of their own role in the process of teaching, the teacher can then help students to articulate embedded values, attitudes, and knowledge. Through their inner speech, the child—with support from the teacher as a more knowledgeable adult—develops their own concepts and meanings. In the text, the authors do not elaborate on Vygotsky's work on this issue, but make a direct connection to his work by referring to *Thought and Language* (Vygotsky, 1962) as a reference to the statement: "First when attitudes are described, they can be reflected upon and developed further" (Postholm & Tiller, 2014, p. 28).

Furthermore, Vygotsky's work is brought to attention in the chapter titled "Using theory in here-and-now situations" (Postholm & Tiller, 2014, p. 32). Vygotsky's work is not mentioned in the text, only in a footnote. The context for the reference to Vygotsky is a description of a development project by which teachers became aware of how far they were able to reach on their own with regard to providing quality in teaching and how pedagogical theory could help them develop their practice further. In the text, the teacher is seen as the child becoming aware of their actual development, while theory on teaching is equivalent to adult guidance or more capable peers, which may help the child—in this case, the teacher—to reach the level of potential development. In this way, the authors make use of Vygotsky's concept of ZPD to illustrate how theory may be used as part of teachers' professional development.

The third reference to Vygotsky is found in the chapter titled "The planning of teaching and working methods." The aim of the chapter is to shed light on some of the methods that teachers can use to enhance learning and understanding within the classroom. In a section on theory, the author presents "a dialogical aspect of learning," that is, the significance of students' interaction with the teacher and other students in the process of learning (p. 152). Here, Vygotsky's work is referred to in the same sentence as Bakhtin's work, as the Russian founders of "a dialogical thinking." Moreover, the authors draw a line between the thinking of Vygotsky and Lave and Wenger's work on legitimate peripheral participation (1991), claiming that they build on the same ideological foundation: that knowledge is constructed in the social interaction between individuals (Postholm & Tiller, 2014, p. 152).

Limited use of Vygotsky's work is also seen in the second textbook, *Life in School*, edited by Manger et al. (2013). The book is an anthology of 10 chapters with the purpose of giving "an introduction to key theories about learning and discussing the

pedagogical implications of the different theoretical approaches” (Manger et al., 2013, p. 9). Three theoretical approaches to learning are introduced: socio-cultural theory, behaviorism, and cognitivism.

Not surprisingly, Vygotsky is introduced as a significant figure within a socio-cultural perspective on learning. In comparison to Postholm and Tiller’s book (2014), the authors devote a sub-chapter to what they frame as Vygotsky’s “cultural-historical school” (Manger et al., 2013, p. 193) which is said to have its parallel in what we today call socio-cultural theory. Here, the life of Vygotsky is briefly mentioned, as well as his main idea that mental activity develops out of social activity, that every function in the child’s cultural development appears twice: first on the social level and later on the individual level, first between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological) (Manger et al., 2013, p. 195). According to the authors, the interactions between the cognitive and social levels illustrate the concept of ZPD. However, the relations between these two ideas are not elaborated further.

Throughout the presentation, Vygotsky’s contribution to socio-cultural theory is portrayed in contrast to a behavioristic view on learning, emphasizing the historical status of Pavlov, the Nobel Prize-winning Soviet physiologist, whose discovery of classical conditioning heavily influenced the behaviorist movement. According to the authors, Vygotsky recognized that the brain should also be seen as a cultural organ, as children’s interaction with language, cultural tools, artifacts, and the social environment leads to cognitive changes and the development of new functional systems (see also Vasileva & Balyasnikova, 2019).

By contrasting Vygotsky’s work with behaviorism, the authors draw attention to the historical frame for Vygotsky’s thinking and place his theories in line with contemporary psychological and pedagogical debates of the 1930s. From this perspective, one could have expected the authors to emphasize the parallel to Piaget’s ideas of cognitive development, which for Vygotsky represented an incomplete way of framing cognition. According to Vygotsky, knowledge should not be seen as “out there” and to be possessed by the children’s cognitive skills. Rather, the construction of knowledge is a social process that forms the children’s cognition. Instead of linking Vygotsky and Piaget, however, the authors draw a line between the action-oriented theory of Dewey and Vygotsky’s way of framing social interaction, presenting Dewey’s work as a conceptual parallel to Vygotsky’s thinking (Manger et al., 2013, p. 197). The text presents the main similarities between pragmatism and Vygotskyian theory, emphasizing that both approaches acknowledge the significance of context and social interaction for learning. The differences, however, are not addressed, which makes it unclear how Vygotsky and Dewey’s thinking are interlinked on the conceptual level.

Unlike Postholm and Tiller’s (2014) presentation, the authors’ positioning of Vygotsky—both the dissonance and the thematic parallels with other ideas—are constructed with a limited number of references to Vygotsky’s own work. Rather, the authors make use of secondary literature to illustrate the theory, hence giving preference to contemporary interpretations of Vygotsky’s work over his own original contributions.

The third textbook, *The World of the Student* (Imsen, 2020), is the most frequently used in Norwegian teacher education and differs from the two others, both with regard to the breadth and depth that is given to the presentation of Vygotsky's work and to the form of the presentation. The first edition of the textbook was published in 1984, and since then, the book has been republished in five editions, the latest one in 2020. Rather surprisingly, the first edition makes no presentation of Vygotskian theory, only a brief mention of the relation between thought and language in Vygotsky's thinking. Beginning with the second edition, however, the author devotes an entire chapter to Vygotskian theory and discusses Vygotsky's work in relation to a socio-cultural perspective on learning (Imsen, 2020, p. 251). Moreover, Vygotsky is mentioned later in the book under the heading "Language, thinking and communication" (Imsen, 2020, p. 275), emphasizing the integrating function of language in Vygotskian theory.

The author starts by telling about the life of Vygotsky, presenting him as the "Mozart of psychology" (Imsen, 2020, p. 252). Furthermore, Vygotsky's thinking is related to the philosophy of Marxism, emphasizing that Vygotsky—in line with Marxist philosophy—does not see human beings as "generalized individuals," separated from the historical and social context. Instead, man's way of living forms his or her ways of thinking (Imsen, 2020, p. 253). Moreover, the author states that the Marxist idea that the good of society should be prioritized over the success of the individual, and that by working together one can reach further than working alone, is also an important foundation for Vygotsky's psychology (Imsen, 2020, p. 253).

The author continues by presenting Vygotsky's ideas about the general genetic law of cultural development (that a child's development, as a process embedded in culture, occurs on two levels: first the social, between individuals, and later the psychological, as thought is internalized by the child), his understanding of language, the theory of ZPD, and his view on the role of play in children's learning and development. In contrast to the other textbooks, the author also gives a critical interpretation of Vygotsky's contribution, asking if the interaction between adult and child may put restrictions on children's autonomy and ability to think and act for themselves. The chapter ends by presenting newer perspectives on socio-cultural thinking in the 2000s, drawing lines between Vygotsky, Wertsch, Lave and Wenger, and Bruner. The author makes no attempt to signalize any differences between the thinkers but presents Vygotsky as a pioneer, introducing "the cultural perspective as a dominant position in today's pedagogical psychology" (Imsen, 2020, p. 271). The presentation concludes by stating that very few scholars take Vygotsky seriously, as they fail to include the historical dimensions in the socio-cultural perspective on learning. According to the author, interpretations of Vygotsky in the Western world have not only overlooked the connection of Vygotsky's theory to Marxism, the context in which it was born but have also avoided any contextual considerations of Vygotskian theory at all.

DISCUSSION

The legacy of Vygotsky has become a source of inspiration for scholars and educators around the globe, which can also be seen in the interest in Vygotsky's thinking shown in the Norwegian textbooks. From this analysis, we see that Vygotskian theory is considered an important contribution to pedagogical thinking for future teachers in Norway. In particular, attention is drawn toward his theory of a mutual relationship between thought and speech, meaning that mental activity develops out of social activity, framed as the process of internalization (Vygotsky, 1962, 1978). As Dafermos (2016) has indicated, the interest in this part of Vygotskian theory does not occur in a social vacuum but is often related to pedagogical reforms that aim to reduce and transform a traditional, individualist view on learning. This can also be said to be the case in Norway, as recent school reforms have emphasized the significance of interaction and cooperative learning as central to student development (see, for example, The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020). In addition, all three textbooks emphasize the concept of ZPD, which underlines the important role that teacher-student interaction plays in Norwegian school policies. In favor of learning theories such as behaviorism and cognitivism, pedagogies in Norwegian schools—at least on the policy level—should be built on a teacher-student relationship that is dependent on teachers' intuitive and emphatic sensitivity to students' horizons of understanding (see Baker & Wright, 2017).

However, in the study, we have found that ways of introducing Vygotsky's work differ with regard to breadth and depth in the presentations. Our analysis sees at least two interrelated challenges in the reception of Vygotsky's thinking in the textbooks. The first challenge has to do with the fragmentation of Vygotskian theory. By a fragmented reading, we mean an interpretation of Vygotsky that in a rather shallow way presents some of his ideas such as sign mediation, internalization, ZPD, etc., as separate from its original context. In particular, this is the case for Postholm and Tiller (2014), who only briefly mention Vygotsky's work, and rather superficially connect it to other theories that are presented as similar. As noted in the analysis, the textbook presents the work of Vygotsky on its own terms only to a limited extent, and mainly as a reference underpinning general pedagogical points made by the authors. When, for example, the concept of ZPD is presented in isolation from other concepts within Vygotsky's cultural-historical psychology, it could easily be misunderstood. When ZPD is understood solely as a psychological concept, without the link to its socio-historical foundation, ZPD could be seen as a way for the adult to control the student (see, for example, Lima, 1995), which is exactly the critique that Imsen (2020) raises against the concept. Moreover, in all the textbooks, we found a tendency to present the ideas of Vygotsky in contrast to other theories of learning, not as competing theories, but rather, as supplemental approaches to how pre-service teachers should understand children's development and learning. In this way, one could argue that the textbooks reflect a fragmented reading of Vygotsky, as they tend to overlook the deep structures of differences between the various theories of learning.

The second challenge is that the elaboration and application of Vygotsky's thinking are largely disconnected from the historical and social context of its formation. Again, this is most prominent in the case of Postholm and Tiller (2014), but can be said to be a common feature for all three textbooks. Both Manger et al. (2013) and Imsen (2020) start their introduction to Vygotskian theory by highlighting Vygotsky's life and development as a thinker. Imsen (2020) also relates Vygotsky's work to the historical need for developing new psychology based on the foundation of Marxism. According to Dafermos (2016), however, the attention toward Vygotsky's personal life is necessary, but not a sufficient condition for a deeper understanding of the theory. This means that a presentation of Vygotsky's life without providing a greater context for the theory is one step in the right direction but insufficient if the purpose is to reach a more profound understanding of Vygotsky and his theoretical contributions. On this basis, one can argue that the literature's tendency to present and interpret Vygotsky in a cultural and historical vacuum misses the opportunity for creative reconstruction of Vygotsky's theory for future teachers.

An objection, however, could be that the pedagogical textbooks only have a limited amount of space to introduce pre-service teachers to different theoretical perspectives and are therefore not able to go into historical and social details about the context for their formations. From this perspective, it is understandable that readings of Vygotskian theory may overlook the fact that the term "socio-cultural" was never used by Vygotsky or his colleagues but refers to the reception and incorporation of the theory in a North American setting (Kozulin, 2004). Moreover, it makes it possible to accept that the terms ZPD and "scaffolding" become synonyms in the textbooks, although it was Bruner who, in a North American context, used ZPD as a foundation for his theory of instructional scaffolding.

The problem, however, is that the diffusion of Vygotsky's work in the textbooks does not allow the readers to become aware of the implicit assumptions that often follow when Vygotsky's theory is adopted. Neither do they become aware of how these assumptions are related to specific social, historical, and cultural contexts.

Situating Vygotsky's theory in its social and historical context in relation to the actual debates and competing perspectives at the time will help pre-service teachers to better grasp how Vygotsky's creativity in science may be useful in today's educational debates. Although Vygotsky may have been the "Mozart of psychology" (Imsen, 2020, p. 252), he was not a solitary genius but interacted in creative dialogue with a number of other thinkers, such as Hegel, Marx, Piaget, Freud, and Spinoza. To understand more of how Vygotsky's theory developed, what the historical and social context for his thinking was like, and how the theory responded to specific problems and challenges may therefore help pre-service teachers see the contemporary horizon for his theory. Not least, a historical reading may prepare pre-service teachers to critically understand and address the world-wide tendency toward standardization in education, emphasizing international comparisons, assessment, and measurement, which dissonances with Vygotsky's understanding of human consciousness as capable of free and deliberate choice. To do so, it is not sufficient

to present Vygotskian theory in fragments or to hide the actual discourses and conflicts that gave birth to the theory by presenting Vygotsky as a supplemental theory to other theories of learning or reducing the theory to a context-less background for the authors' normative perceptions of education. Rather, there lies potential in revitalizing a context-sensitive reading, interpreting Vygotsky's contemporary contribution in light of its social, cultural, and historical context.

CONCLUDING REMARKS

Vygotsky's theory, in particular his socio-cultural approach to teaching and learning, has gained attention world-wide as a creative source of knowledge for education. At the same time, a socio-cultural understanding is challenged by a contemporary approach to education that overlooks the significance of context and social interaction for learning and meaning-making. Scholars warn against a global focus on standardization of education that may contribute to narrowing the curriculum and create a teaching and learning culture where creativity, exploration, and critical thinking are scarce. Against this background, the present study has explored the reception of Vygotsky's thinking in a selection of textbooks for pre-service teachers in Norwegian teacher education. The aim has been to critically discuss the conditions for pedagogical thinking that pre-service teachers are given through the dissemination of Vygotsky in the textbooks.

According to Dafermos (2016, p. 28), the Western world has transformed Vygotsky "into a 'chewing gum' for everybody, every day, and every occasion." By this, he means that many educators and psychologists praise the benefits of Vygotsky's theory, but actually, they know little about his work. The reception of Vygotsky in the Western world has thus tended to "accept only a few fragmented ideas, taken out of the specific context within which these ideas have developed" (Dafermos, 2016, p. 27). Such findings are confirmed by other scholars, such as Lima (1995, p. 490), who sees Vygotsky as "a victim being ahead his time" and for that reason claims that the diffusion of Vygotsky's work has been troublesome as scholars have interpreted and used parts of his ideas out of context.

The results from our study resemble these reported findings, indicating that Vygotskian theory is disseminated in a fragmented way, largely detached from its formative social, cultural, and historical context. In the textbooks, the reference to Vygotsky's work seems to be difficult to avoid because of its major influence on the field of education. Nevertheless, Vygotsky's ideas are largely treated in a surface way and reduced to a context-less perspective on teaching and learning and seen as a supplement to other learning theories. As we have argued, the potential impact of Vygotsky's substantive work is, therefore, reduced. Not least, it prevents pre-service teachers from critically addressing the return of a positivist paradigm that downplays the significance of pedagogical theory for critical thinking and a continuous examination of pedagogical praxis.

To be able to understand and grasp the scope and depth of Vygotsky's ideas, it is necessary to become aware of the differences between Vygotsky's theory and its receptions and interpretations. Future research should investigate the possibilities within teacher education for reflecting on current educational issues with and through the theories of Vygotsky.

REFERENCES

- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th edition). Blue Ridge Summit, PA, USA: Multilingual Matters.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Biesta, G. (2010). Why "what works" still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491–503.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers.
- Blanck, G. (1990). The man and his cause. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 31–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1987). Prologue to the English edition. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1: Problems of general psychology, including the volume 'Thinking and speech'* (pp. 1–16). New York: Plenum.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: SAGE Publications.
- Dafermos, M. (2016). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 27–46.
- De León, L. (2012). Models of models: Preservice teachers in a Vygotskian scaffold. *The Educational Forum*, 76(2), 144–157.
- Gadamer, H.-G. (2003). Om forståelsens sirkel. In I. H. Jordheim (Ed.), *Utvalgte hermeneutiske skrifter* (pp. 33–44). Oslo: Cappelen.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (6th edition). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kitchens, J. (2009). Situated pedagogy and the situationist international: Countering a pedagogy of placelessness. *Educational Studies*, 45(3), 240–261.
- Kjørup, S. (2009). *Menneskevidenskaberne*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, XIX(1), 3–7.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 136–153.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lima, E. S. (1995). Vygotsky in the international scene: A brief overview. *Anthropology and Education Quarterly*, 26(4), 490–499.

- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Oates, T. (2014). *Why textbooks count*. Cambridge: Cambridge Assessment.
- OECD. (2007). *Evidence in education: Linking research and policy*. Paris: OECD.
- Postholm, M. B. & Tiller, T. (Eds.). (2014). *Profesjonsrettet pedagogikk 8–13*. Oslo: Cappelen Damm.
- Said, E. W. (1983). *The world, the text, and the critic*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education: What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5–14.
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2020). *Læreplanverket for grunnskolen*. Oslo: The Norwegian Directorate for Education and Training.
- van der Veer, R. & Yasnitsky, A. (2011). Vygotsky in English: What still needs to be done. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(475), 475–493. <https://doi.org/10.1007/s12124-011-9172-9>
- Vasileva, O. & Balyasnikova, N. (2019). (Re)Introducing Vygotsky's thought: From historical overview to contemporary psychology. *Frontiers in Psychology*, 10(1515). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01515>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, M.D., & Marsh, E.E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends* 55(1), 22–45.

POSTRZEGANIE WYGOTSKIEGO W LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ W NORWESKIM KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

W artykule, analizujemy postrzeganie teorii Wygotskiego w literaturze pedagogicznej w norweskim kształceniu nauczycieli. Artykuł analizuje trzy szeroko stosowane podręczniki dla nauczycieli przedszkolnych w ramach pięcioletniego zintegrowanego programu studiów magisterskich pod kątem sposobu prezentacji i rozpowszechniania w literaturze prac Wygotskiego. Pomimo że idee Wygotskiego stanowią ważne ramy odniesienia dla myśli pedagogicznych w podręcznikach, badania wskazują, że teoria Wygotskiego jest przedstawiona tam w sposób fragmentaryczny i jest w znacznym stopniu oderwana od kontekstu społecznego i naukowego w którym powstawała. W artykule argumentowano, że tendencja do interpretowania teorii Wygotskiego w próżni kulturowej i historycznej stanowi ukryty potencjał zastosowania idei Wygotskiego w obecnej debacie edukacyjnej. W artykule argumentowano, że tendencja do interpretowania teorii Wygotskiego w próżni kulturowej i historycz-

nej stanowi ukryty potencjał do wykorzystania idei Wygotskiego w aktualnej debacie edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: Wygotski, postrzeganie teorii Wygotskiego, teoria socjokulturowa, podręczniki, kształcenie nauczycieli

Tamás Tóth

John Wesley Theological College, Department of Education

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0919-613X>

Education Goes Awry. Dislocating the Education Gospel from the Margins of Society

ABSTRACT: Education has become one of the seemingly ubiquitous and omnipotent mega spectacles of our time. Belief in its promises and potentials has taken on an almost religious character in recent decades (the education gospel). Because of the overestimated potential of education, social problems are increasingly solved by promoting increased education. The state is not only transferring social problems to school but is itself pedagogizing social issues. Education has become a remedy for almost every social problem while pointing out the pervasive crisis in education. Reform and innovation thrive against the (rhetorical) construct of educational crisis and failure. What strikes me about this scenario is that it surrounds two asymmetrical positions in education as parts of the same picture. In it, education signifies disease and remedy, failure and solution at the same time. In this article, I argue that exploring such ontologically performative structures in education helps to contest assumptions about the education taken for granted.

KEYWORDS: education, education gospel, margins of society, educational crisis, potential of education

Kontakt:	Tamás Tóth Email: tothtamas@wjl.f.hu
Jak cytować:	Tóth, T. (2020). Education Goes Awry. Dislocating the Education Gospel from the Margins of Society. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 29–51. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.1
How to cite:	Tóth, T. (2020). Education Goes Awry. Dislocating the Education Gospel from the Margins of Society. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 29–51. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.1

INTRODUCTION

Education has undoubtedly become one of the apparently omnipresent and omnipotent megaspectacles of our time. Grubb and Lazerson (2006) argue that the belief in education's promises and potentials has taken on an almost religious character in the last decades (they name it *education gospel*). Due to the overestimated potential of education, social problems are more and more addressed by promoting more education. The third volume in the *Educational Research* series, *The Educationalization of Social Problems* (Smeyers & Depaepe, 2008) discusses these issues in-depth, showing that the “schooling of social problems” (i.e., the transfer of social issues to the responsibility of the school) goes hand in hand with the “pedagogization of the society,” (i.e., the Western state becoming primarily pedagogical in character). The state not only relocates social problems to the school (and thus de-politicizes such problems, while making teachers responsible for them) but at the same time pedagogizes social issues themselves (e.g., framing homelessness as “learned helplessness”). As Tomasz Szkudlarek put it, education (through its momentary hegemonic discourse of learning) has become the *solution* and remedy to nearly any social problem, from joblessness to environmental pollution (Szkudlarek, 2013b, p. 1). But education has become a remedy not only for almost any social problem (“ill”) – it appears as a solution for its failures, so that “[t]he standard response to educational failure is to provide more education, such that education has become the remedy for its own ills” (Deacon & Parker, 1995, p. 116). At the same time, however, there is also a persistent articulation of an omnipresent *crisis* in education (hence the continuous desire for educational reforms and innovations). These reforms and innovations thrive against the (rhetorical) construction of educational crisis and failure. What strikes me in this scenario is that it encircles two asymmetric positions in education, as parts of the same picture. In it, education signifies an illness *and* a remedy, a failure, *and* a solution at the very same time. I assert that investigating such ontologically performative (and rhetorical, see Carusi, 2019; Szkudlarek, 2017a) structures in education (paradoxes, deadlocks, antagonisms, impossibilities, ruptures, and so on) is helpful in contesting taken for granted assumptions about education.

My interest in this theoretical endeavor stems from the ethnographic research conducted during the past few years in places of urban poverty in Central-Eastern Europe, focusing on the everyday educational realities of ghetto schools, which “ex-

sist” beyond the margins of society and at the very “bottom” of the education systems. I realized that to look at and also *see from* the particular places of urban poverty can be a strategic way to problematize educational discourse. In other words: registering the deadlocks, inconsistencies, fissures where educational discourse as such “go awry” is a particular way to contest and reactivate the sedimented terrains of education.

Looking at and *seeing from* the different sites of advanced marginality¹ education’s transformative potential does not seem to be evident, especially in those schools that work beyond society’s margin. In such schools, the cacophony of demands and expectations – these schools are exposed to – falls short against the background of the educational struggles and failures daily. This “crack” in the microcapillary realities of the ghetto schools (where the educational reality as such goes awry) became a major concern of my ethnographic research. Policies, standards, goals, and expectations – all those things somehow “crack” in places of advanced marginality. The latest information technologies make very little sense when the child has no electricity at home, the professional development of underpaid teachers who work in urban slums is a naïve dream (policymakers so often dream about), classroom cooperation is short-lived if the child starves and falls asleep on the desk, and democratic decision-making is not an option if the child is absent from class, either because she is begging for money in the city or taking care of her younger brother while her parents are begging for a precarious job in the local factory.

But the problem I’m interested in is not only how educational discourse crumbles against the background of advanced marginality, but how it goes awry *in itself*. Beyond society’s margins, the taken for granted assumptions about education appear as they would in a broken mirror, which confronts us with the ultimately contingent and dislocated discourse of education. My aim with investigating “cracks” within the fabric of educational discourse is not to find a releasing solution or an easy way out from the deadlocks and ruptures. I’m more interested in what such “cracks” do to education. I assume that when confronted with these ruptures, antagonisms, paradoxes of the “discursive landscape” of education, one is forced to search for different “shores” where there is an educational horizon held open beyond the deadlocks that hold us captive and perplexed. Among the cracks, deadlocks, paradoxes and other different forms of ontologically performative (discursive) structures within the fabric of educational discourse, I’m especially interested in the form of *parallax*.

WHAT IS A PARALLAX?

Slavoj Žižek introduced his philosophical and ontological reading of the concept of “parallax” in his book *The Parallax View* (2006). Žižek understands the parallax as different views of an object, which views or positions are Kantian antinomies. It

1 Advanced marginality is a concept developed by Loïc Wacquant, which refers to ‘the novel regime of sociospatial relegation and exclusionary closure (...) that has crystallized in the post-Fordist city as a result of the uneven development of the capitalist economies and the recoiling of welfare states’ (2008, pp. 2-3).

means that there is an insurmountable gap between the different perspectives, where it is impossible

to use the same language for phenomena which are mutually untranslatable and can be grasped only in a kind of parallax view, constantly shifting perspective between two points between which no synthesis or mediation is possible, (...) there is no rapport between the two levels, no shared space – although they are closely connected, even identical in a way, they are, as it were, on the opposed sides of a Moebius strip (Žižek, 2006, p. 4).

The parallax designates a radical incompatibility of two views, “the confrontation of two closely linked perspectives between which no neutral common ground is possible.” (ibidem.) In a parallax, the contours of one view, one aspect “can become clear only when the identity of others is blurred” (ibid., p. 258). Since there is a certain gap between the two aspects, this gap can only be grasped by constantly shifting perspectives. Žižek’s parallax shift method is meant to reveal the radical asymmetry between the two positions closely linked, but no abstract narrative or language can encompass into one big story.

We have incompatible perspectives. It is basically – to be honest – a new, slightly modern way to make the old Marxist point of social antagonism, class struggle or whatever. The idea being, again, that the gap is irreducible. It cannot be overcome through some kind of a higher perspective. All we can do is to formulate the antagonism (Žižek, 2017).

The lack of a grand narrative which would be able to encompass the two views of a parallax means that the philosophical method of parallax shift is not aimed at constructing a synthesis or an alternative solution (a third way), but at registering (encircling) the radical asymmetry (the ontological gap) between the two interconnected perspectives. The only level of abstraction is the very impossibility itself that the parallax registers, i.e., *antagonism*.

Throughout the following pages, my intention will be to identify such parallaxes in education that emerged from my research. As I said, my aim is not to construct an easy way out from these radical asymmetries, but to investigate what such ontologically performative structures *do*. I will try to capture this aspect of *doing* with (the ultimately failed attempt of) *naming* these parallaxes.

EDUCATION VACUUM

Especially characteristic of contemporary struggles in education is demanding “reality” (education should be the preparation for life or even *life itself*), whatever this imaginary entity (reality/life/real-life) signifies. These critiques’ structural basis is grounded in the *attachment/detachment parallax* that is irreducibly constitutive of

educational discourse. On the one hand, these critiques point to the school's insidious attachment to reality/life, namely, to what(ever) is considered the constitutive "outside" of the school. On the other hand, one of the most frequent charges levelled against the school by the same critics is its insidious *detachment* from reality/life – namely, that the school is disconnected from what(ever) is outside of it. As Jan Masschelein and Maarten Simons argue (2013), such

[a]lienation is a recurring accusation levelled against the school. (...) Subjects taught in the school are not 'worldly' enough. Subject matter is 'artificial'. The school does not prepare its pupils for real life. (...) In any case, all of these critics start from the premise that education and learning must have clear and visible connections with the world as experienced by young people and with society as a whole (ibid., p. 15).

To constitute these "clear and visible connections with the world," a common solution is the promotion of *remastering* this presumed "attached-but-detached modality" of the school. However, the dilemma is that there is a radical asymmetry between the two points of departure of the attachment/detachment critique, which is especially visible in the case of ghetto schools. These schools are deeply embedded into (*attached to*) structural mechanisms, where structural inequalities combined with educational exclusion result in the very existence of these schools. They are not intentionally segregative, but their structural function is to "recycle" the useless "child-trash" thrown to the waste dumps of the education system and society. The dilemma inherent to this "recycling" modality was a recurring theme of my discussions with a headmaster of a ghetto school during my research:

This is a horrible dilemma for us. Even if we do our job well here, we are basically serving an unjust system because we allow other schools to exclude those children, who end up here, in our school...

The dynamics of advanced marginality deeply structure these schools' daily educational life. But suppose one is looking at these schools from a different angle. In that case, it seems that their structural position (beyond the margins of society) and at the "bottom" of the education system) is a condition of detachment. These schools are disconnected, detached to a certain degree from what(ever) is outside of them (their social environment, local struggles, institutional milieu, and so on). Therefore, as critical education scholars would argue, this detachment constrains these schools' active and reflective engagement with "the world" – the contextual reality to which the school is attached, but from which it is detached at the same time. What I try to illuminate here with this example is that looking at the school as attached to and also as detached from reality/life are two simultaneously applied points of departure of the contemporary critiques of education, which two views, however, are radically incompatible – only a constant shift between them can create the *illusion* of "seeing"

a bigger picture, that depicts the paradoxical “attached-but-detached” character of the school.

What this parallax (as an ontologically performative form) *does* through the constant rhetorical attachments and detachments, reconnections and disconnections, is creating a *vacuum* that “sucks in” a variety of scientific and other institutionalized discourses, all striving to *remaster* the “reality crisis” in schools and to solve the impotence of education. This remastering is organized through the “schooling of social problems”, where schools (and the teachers) are being *attached* to and become responsible for what(ever) is “outside” them (education sucks in the world). But in order to make this educational vacuum “suck” properly, something has to be removed from it; a void needs to be constructed beforehand, which demands to be filled in². I argue that this “voiding” is organized through “hijacking education” and “outsourcing educational problems”, where “school issues” are *detached* from being educational problems, as when “schools put the reduction of juvenile truancy and classroom violence ahead of pedagogy and hire security guards” (Wacquant, 2012, p. 74). The impossible climax of such a remastering of the attachment/detachment parallax would be a complete isomorphism between education and reality/life, where education would not only become a preparation for life but *life itself*, whereas life/reality would become *education itself*. It is as if through the schooling of social problems education would “go outside” and embrace reality, while through the outsourcing of educational problems, reality would “go inside” and embrace the school. Something eerily similar is happening today. The problem is that the school is structurally unable to handle social issues in itself, whereas social actors are unable to address educational problems *educationally* in the first instance. The constant remastering of the “reality crisis” in education leads merely to the reconfiguration and replacement of the attachment/detachment parallax, which leaves the educational vacuum intact.

A possible way to release the captivity of this vacuum (to disorient, displace its ontological performativity) could be to look at it in a skewed manner and fill it with a breathing space by re-articulating it as a *positively charged void*.³ While being a part of the normative order, the school detaches itself from it, empties this order out of itself to take responsibility for it and renew it. And such a positively charged void doesn’t need to be filled in; it doesn’t constitute a vacuum because, in it, the *lack* is what matters the most. It means for education that attachment to reality/life is constituted through the temporary detachment from it. Following Masschelein and Simons, it is a precise “detachment” that makes a school a school – it is a positive condition that opens up a space for education. Drawing on the most common translation of Greek *scholè* as the *free time*, they argue that what differentiates the school from

2 Ivan Illich argues in a similar fashion: “Education creates an inner psychic void which demands to be outfitted and then proceeds to monopolize the production of this scarce furniture” (Illich, [1984] 2011, p. 11)

3 As used by Slavoj Žižek in the 2005 documentary movie *Žižek!* “There is nothing, basically. I mean it quite literally. (...) The universe is a void, but a kind of a positively charged void.”

other apparatuses is that it establishes time and space *detached* (liberated, made free) from the productive and busy space-time of the society.

[T]he school must suspend or decouple certain ties with students' family and social environment on the one hand and with society on the other in order to present the world to students in an interesting and engaging way. (...) The school provides the format (...) for time-made-free, and those who dwell within it literally transcend the social (economic and political) order and its associated (unequal) positions (Masschelein & Simons, 2013, pp. 15–29).

The “matter of suspension” is what differentiates the school, according to Masschelein and Simons. It releases and liberates certain ties with the society and the family and allows for a non-productive *free* time for thought, study, and liberation. Detachment and suspension is something that teachers *make use of* in the ghetto as well. One of the teachers of a ghetto school told me several times while discussing her praxis that she has *students* and not “disadvantaged children” in her classroom:

I don't want our children to get stuck in the experience that they are poor, I want them to open up, work, study, ask questions, and stretch the system to its breaking point.

Putting the students' social predicament into momentary “brackets” is a way to disconnect and to liberate them from the heavy anchors of “the real world.” It is precise *via* this *separation* that the possibility of education is created as the ties with the society “are put at a distance. (...) Education as a *form* of suspension is not destroying or denying anything, (...) everything is there or can be there, but in a condition of floating” (Masschelein, 2011, p. 531). In this sense, the detached character of the ghetto school can be understood as a positive condition. These schools *can* function as protective places; for instance, they can provide support, shelter, and security for those living in extreme social insecurity. While the ghetto is true “no place to be a child,” the ghetto school is the place where it is still possible to be a child. This “protective” modality is something that teachers try to create through minute pedagogical gestures, such as establishing stability in an insecure environment. As one of the teachers in a ghetto school put it:

It's very important to give stability to these children by saying that “Yes, this is what you can expect every day! You are in the school!”

I heard teachers (in different schools and different contexts) tell their students each and every day that they are not elsewhere but in the school. “You are not at home!” “You are not on the street!” “You are not in the supermarket!” One should consider that these articulations do not impose a clearly outlined order or status on

students, as the statement “You are in the school, behave like that!” would indicate.⁴ Of course, the articulation “You are not at home!” is disciplinary in the sense that it usually responds to undesirable behaviour. Still, at the same time, it also suggests that “You are not at home; therefore, *you can* do and *try* to act differently than you would do at home.” So a certain suspension and detachment – closing the school’s door before the parents and society – opens up and unlocks the world to the students. Paradoxically or not, it is separation and suspension what puts the subject into the world: it is not putting the young directly into the world (socialization), but “*displacing* the young from their milieux (to *educer* means to *draw out*) and prepare them not only for the worlds that are but for those that ought to be as well” (Szkudlarek, 2013a, p. 67). Separation *unlocks* and *opens up* the world relieved from “what is”; it is an act or event of “de-familiarisation, de-socialization, de-appropriation or de-privatization” (Masschelein, 2011, p. 531). It is a liberating event, “this *freeing* that makes things *public*” (Masschelein & Simons, 2013, p. 62). Separation and detachment allow to be free, to be engendered, *to be put into the world*.

NEVERLAND SYNDROME

Restoring the authority, respect, social esteem, and wage-labour security of the teachers is one of the rhetorical cornerstones of both the neoliberal and neoconservative education projects. It is especially the case in those semiperipheral, post-socialist Central-Eastern European countries, where far-right regimes have been advancing since the 2008 economic crisis (especially Hungary and Poland). Teachers suppose to be a key element in stabilizing neoliberal hegemony after the transitions in 1989. They were not only subjected to the reform-dumping of the new political agenda but also expected to manage and implement the “post-socialist education reform package” (see Silova, 2014, p. 190) and lead the system out from the “oriental obscurantism” toward new, global “standards” controlled and disseminated by international “experts”. As Silova and Brehm put it, in the 1990s,

[d]irectly affected by the ‘touch down’ of global educational flows – whether education privatization, decentralization, or child-centered learning – school teachers have been affected the most. In the public eye, teachers embodied the success (or failure) that the post-socialist education transitions set out to achieve (2013, p. 56).

Still today, teachers embody either the success or the failure of education (both in the eye of the public and the experts), but they are celebrated *and* degraded at the very same time. On the one hand, there is a neoliberal celebration of the “professional teacher” combined with panic due to the ageing labor force, the feminization of the

4 I find it similar to Derek Ford’s discussion on “the pedagogy of the not”, where he argues, that negation as expressed in the “not” draws our attention to potentiality: “When I state, ‘I am not a good teacher,’ I mean that, as a teacher, I am *anything* other than good” (Ford, 2019, p. 110).

profession, declining salaries, and the deteriorating quality of teaching as measured by PISA. On the other hand, there is a neoconservative celebration of the “patriotic teacher” combined with panic due to the lost and eroded prestige of the teachers, the erosion of eternal (national) values, and general moral atrophy in education. Simultaneously, however, within both discursive terrains, teachers are treated as infantile servants, who are considered immature or incapable of working autonomously, unable to participate in decision-making, or bringing the expected results desired by society. I call what this parallax between the glorification *and* infantilization, celebration, *and* degradation of teachers *does* (as an ontologically performative discursive form) the “*Neverland syndrome*”, which refers to the mystical island where the story of Peter Pan and the Lost Boys takes place. While Peter and his friends have special abilities (they can fly, materialize objects with imagination, etc.), they cannot grow up, and thus will never be mature enough to live in (or live up to) the “real world” of the “real adults.” Similarly, educational discourse attributes special abilities to teachers (they become conducive to economic prosperity, upward mobility, quality and equity, the fullness of the society), which abilities, however, are doomed to fail in advance. The glorification of teaching and the celebration of teachers does not simply conceal their public degradation, the mistrust against them, and their economic exploitation. Teachers’ infantilization and degradation are also effectively and precisely *produced* through their celebration and glorification (“teachers are the keys to the future”). That exposes them to unattainable expectations, to which they inevitably fail to “grow up.” Their alleged omnipotent abilities can only thrive in an imaginary Neverland constituted by means of educational rhetoric. In other words, what the parallax (that emerging between the glorification *and* infantilization, celebration *and* degradation of the teachers) *does* is that it constitutes a Neverland (a no-place, a *u-topia*, where – i.e., *no-where* – teachers’ special abilities can thrive) *through* the rhetorical construction of unattainable roles, attitudes, identity-scenarios of a professional “adult”. This twisted scenario of the infantilization of teaching and teachers produces an endless urge (and perpetual failure) to grow up, and thus teachers “grow childish”. Being unable to grow up to the expected (yet impossible) ideals, teachers are not only exposed to labels, such as pedagogical backwardness and an unprofessional attitude, but the freedom of teaching gets limited as well. It is especially true for those teachers who work in places of advanced marginality with children of the underclass. As a teacher of a ghetto school put it:

I feel that the spaces where it is possible to move are getting narrower for us. I do not know whether you’ve read Orwell’s 1984. In the beginning, they define what kind of words they want to create, to create a new language [New-speak]. ‘A,’ ‘B’ and ‘C.’ Do you remember that? And ‘A’ was sort of the basics that can be said, ‘B’ might have been related to arts, and C to politics, but it is very well sorted out, what words can be used. And what I feel in education, is that the space for us [teachers] is getting narrower. A lot of things... such as poverty, or educational failure... you cannot really talk about such things.

As I understand what she said, the prefabricated identity-scenarios of teachers anticipate certain subject positions that delimit what is sayable within the field of discursivity, hence the limited spaces of “talking.” Quite obviously: a “professional” teacher’s subject position doesn’t allow for constant educational failure. This captivity of the pre-defined identity-scenarios reminds me of the parable of the Door of Law in Kafka’s *The Trial* (1925), where a man from the country spends years waiting for the doorkeeper to allow him to enter, although the entrance was intended alone for him, as it turns out at the end. Similarly, although the symbolic regimes of professionalization were intended to serve the teachers, these nonetheless contributed to teachers’ infantilization. They *grow childish*, just like the man from the country in Kafka’s novel, where he, waiting for the doorkeeper to allow him to enter to door that was meant for him only “curses his misfortune, out loud in the first years, later, as he grows old, he just mutters to himself. *He grows childish...*” (1925/2009, p. 154 italics added). If, as K. Gawlicz argues, there is a hegemonic “discursive construct of the incompetent child” (Gawlicz, 2009, p. 92), one shall also add that there is also a hegemonic discursive construct of the infantile teacher.

One shouldn’t forget that Peter Pan never wanted to grow up, and in order to stay childlike, he had to forget his adventures and whatever he learned about the world – he had to be *ignorant*. Turning the story upside-down could be a possibility for the teachers to release the captivity of Neverlands: to really “exist in the world in a grown-up way” (see Biesta, 2017), one should ignore or *refuse* the prefabricated identity-scenarios of teaching and of being a teacher. Foucault argues in one of his essays, that “the most certain philosophical problem is the problem of the present time, and of what we are, in this very moment,” and thus “[m]aybe the target nowadays is not to discover what we are, but to refuse what we are” (Foucault, 1982, p. 785). It means refusing the pre-defined ideals (the professional, the practitioner, the patriot, etc.), and “abandoning the habits” (Wittgenstein, 1956, p. 132) characteristic of the celebrated subjectivities promoted by educational discourse.

PEDAGOGICAL WONDERLAND

When Louis Althusser claimed that in mature capitalist social formations, the educational apparatus is the dominant ideological state apparatus, he also argued that the school “certainly has the dominant role, although hardly anyone lends an ear to its music: it is so silent!” (Althusser, 1971, p. 251). Today, in the context of late capitalist ‘knowledge-based societies’ hundreds of thousands of scholars, researchers, academics, activists, politicians, and policymakers lend their ears to its music; *thus*, it is harder than ever to listen. Since a variety of scientific and other institutionalized discourses strive to solve the alleged “crisis” in education, it is not surprising at all, that the discursive field of education is dominated *not* by education, but by what sociology, psychology, politics, economics, and other disciplines claim the education *is* (for). Thus, the meaningful field of educational discourse is not merely conflictual

but also characterized by an intensely expanding polysemy, which pulls the discursive landscape of education apart.

This immense surplus of meaning results in the parallax appearing as an accelerating oscillation between the dissolution (detotalization) of meaning and the totalization of meaning. It doesn't mean, that there are no hegemonic formations in educational discourse (there are over-rapid and momentary fixations of the meaning); rather it means, that the dissolution of meaning is equivalently (if not more) powerful and "over-rapid" in the construction of the meaningful field in education. One could imagine the discursive landscape of education as an infinitely expansive map whose discursive depth (deepness in a sense) is replaced by its extensive width (i.e., it incorporates new territories – discursive landscapes – by extending its borders). As Gilles Deleuze put it in *The Logic of Sense*: "One could say that the old depth having been spread out became width. (...) Paul Valéry had a profound idea: what is most deep is the skin" (Deleuze, [1969] 1990, pp. 9–10). The infinitely expanding flat map of educational discourse is the deepest. It creates a discursive landscape that is perplexed and puzzled in its main character, conducive to loosening the discursive grounds of education, and creates an insecure and unstable world. The endless dumping of educational reforms, innovations, know-how, technologies, and methods (based on what seems to work at the moment) contributes to a large extent to the dissolution of meaning in education. It leads to the permanent lack of clarity in Wittgenstein's terms as if language had gone on holiday ([1953] 1986, §38). And the schools beyond the margins of the society are especially exposed to this logic. Since these schools inevitably fail to meet social and political demands, they are expected to constantly experiment with alternative frameworks, newer and newer methods and techniques, (in sum "what works"), which results in a further "accumulation of pedagogical instability," since nothing ever really works out for them. As the headmaster of one of the schools told once to the officers from the Education Bureau, who were monitoring the school according to international standards:

You have seen it all, we are working beyond the margins of the society. We [he and the teachers] are aware of the European directives, but here... this is a totally different reality. I mean... you've seen it all. Now tell me, how should I meet those standards from the bottom of the pit... in the midst of poverty?!

However, I argue that the immense accumulation of pedagogical instability is characteristic of the discursive field of education in general. It is part of what the parallax that emerges from the accelerating oscillation between the totalization and dissolution of meaning in education *does* – it constitutes a discursive landscape analytically similar to Alice's *Wonderland*.

The most common interpretation of Lewis Carroll's *Wonderland* is that it is a world of marvelous events. Still, as Peter Hunt argues, "[t]he most important, most neglected, fact about 'Wonderland' is that it is not a 'land of wonders', but rather 'a land where one wonders'" (2009, p. ix). What inspires curiosity in *Wonderland*?

I assume, that the object-cause of wondering, as stated in Jefferson Airplane's psychedelic song *White Rabbit*, is that "logic and proportion have fallen sloppy dead" – or more precisely, as George A. Dunn and Brian McDonald put it:

[l]ogic, of a sort, is alive and well in the worlds Alice visits. It's proportion that's dead and gone. The creatures Alice meets aren't mad because they've lost their ability to perform operations of formal logic. They're mad because they've lost all sense of proportion, all sense of how matters of fact actually fit together and how reason can be used to shed light on them (2010, pp. 71–72).

As an analytical category, Wonderland refers to a symbolic structure, where everything that appears is possible (in meaning), and whatever is possible (in making sense) will appear.⁵ Thus, in Wonderland's symbolic structure, one wonders how proportion has fallen sloppy dead so that the construction of meaning takes any direction (i.e., any sense, from Old French *sens* ~ direction) at the same time. It means

to move and to pull in both directions at once: Alice does not grow without shrinking, and vice versa. Good sense affirms that in all things there is a determinable sense or direction (*sens*); but paradox is the affirmation of both senses or directions at the same time. (...) Hence the reversals which constitute Alice's adventures: the reversal of becoming larger and becoming smaller – "which way, which way?" asks Alice, sensing that it is always in both directions at the same time (Deleuze, 1969, pp. 1–3).

Which way, which way? This is also how we wonder in the Wonderland of education that the expanding polysemy takes every direction at once. It is not surprising that a multiplicity of edited volumes, articles, policy papers, and reports are concerned with "bridging gaps in education" between theory and practice; between macro- and micro-level analyses; between reflection and action; between quality and efficiency; between teaching and learning; between regulation and deregulation, and so on – the symbolic structure of educational discourse moves, pulls and pushes in all directions at once. Within this educational Wonderland, one is confronted with the constant dis- and re-solution of sense, just as Wonderland's creatures apply *any* meaning they choose to Alice's words.

I argue that in such an educational Wonderland something important is lost. When educational discourse is more and more constituted around *anything* general (*any* sense [or *sens*]), as opposed to – and quite correctly against – *something* fundamental, universal or essential), we lose sight of the idea that the 'educational' (just as the political) is grounded in *nothing particular*. In other words, the logic of immense overdetermination in the meaningful field of education conceals the fact that what really gives presence to the apparent polysemy is the *lack* of an essential determining

5 A transliteration of a line from Guy Debord's *Society of the Spectacle* ([1967] 2005, §12): "What appears is good; what is good appears."

force (the absence of an *a priori* formal structure that would determine the meaningful field of education in the first or the last instance). But if the educational is grounded in nothing particular, if there is nothing foundational “down there”, then this constitutive lack “needs to be filled with lived experience, and structured and furnished along with *ethical desires*.”⁶ The way to take the radical indetermination of education seriously is not by creating wonderlands, where anything goes (in *any* sense [*any* direction] at once), on the contrary: paradoxically or not, the way to encircle the lack of foundations as a concern, as something that *matters* in education, is to constantly raise and re-articulate the question of what is ethically desirable (i.e., the *telos*) in education. What is education *for*?

Thus, contrary to the critics who hold that the question of what is educationally desirable has become ideological (in the sense that it appears as taken for granted), I rather argue that this question got lost (maybe because it is taken for granted, but also because it is not taken care of). The *par excellence* educational question, the question of the *telos* of education got lost and disavowed within the educational Wonderland. And when the question of what is educationally desirable is neglected and abandoned when it is not taken care of, then it is atrophying (it becomes poorly nourished). This atrophy of the ethical in education means, as Gert Biesta argues,

the remarkable absence in many contemporary discussions about education of explicit attention for what is educationally desirable. There is much discussion about educational processes and their improvement but very little about what such processes are supposed to bring about. There is very little explicit discussion, in other words, about what constitutes *good* education (Biesta, 2009, p. 36).

Suppose the question of what is educationally desirable is not taken care of. In that case, the ever-expanding discursive landscape of education becomes a flat map without depth, scale, distance, orientation, and compass (from Latin *com* [together] and *passus* [step, pace], that is *sharing* a step, a [to-]gathering of *sens* [direction]). The atrophy of the educational is further intensified by the techno-scientific discourse of “what works in education” and the discourse of learning in which “teachers end up being a kind of process-managers of empty and in themselves *directionless* learning processes” (Biesta, 2012, p. 36 italics added). Again, the result is an educational landscape that *does not make sense* [neither *sens* as direction], that does not raise the concern for what is educationally desirable.

Within such a hegemonic formation, the absence of the concern for what is ethically desirable is not simply a means for secretly impregnating the educational discourse with a hidden stream of desires; on the contrary: disavowing this question in education is effective precisely in overshadowing the very existence of the question. Those critical education theories, which bring back the concern of what is

⁶ Quote from prof. Tomasz Szkuclarek’s final assessment of my doctoral thesis (*Crossing the Threshold in the Margins*, 2019), italics added.

educationally desirable (by promoting social justice, inclusion, democracy, etc.) don't help either, since they also put aside the question of what is educationally desirable by simply answering⁷ it (i.e., displacing the ethical by anchoring another normative order). I assert, however, that one doesn't take care of a question or a concern by answering it, solving it, or by hunting out new facts (it leads rather to the elimination of the concern). The proper way of taking care of concern or question (expressing that it *matters*), I assume, is to raise it, to ask it, to investigate it, to be interested in it over and over again. Taking care of the question of what is educationally desirable means *reminding* ourselves of this question, or more precisely, it means reminding ourselves that it is a question. One doesn't raise this question to give a final answer. Taking care of this question means rather *keeping it alive* (instead of eliminating it again and again). It means *slowing down* (that is, installing a temporal break into the accelerating oscillation between the totalization and dissolution of meaning characteristic of the meaningful field in education). It means the *contamination* of the educational Wonderland's surface with depth (because we want to walk, so we need *friction*⁸). And it means setting the education *free* from its apparent overdetermination that holds it (and us) captive, just as the freedom in making (any) sense constrains and – after all – limits the movement of the creatures in Wonderland.

AN IMMENSE PEDAGOGY OF WAITING

The dominant conceptualizations of education are based on strong expectations. Gert Biesta and Carl Anders Säfström argue (2011) that there is, on the one hand, a “populist” attack against education, which depicts education as a one-dimensional, straightforward process, which only needs to be managed and ordered by teachers according to scientific knowledge about “what works.” On the other hand, there is an “idealist” attack on education that imposes overwhelming expectations about what education should deliver:

Here education is linked up with projects such as democracy, solidarity, inclusion, tolerance, social justice and peace, even in societies marked by deep social conflict or war. Education never seems to be able to live up to such expectations and is thus constantly being manoeuvred into a position of defence (Biesta & Säfström, 2011, p. 540)

7 These multiplying answers, solutions, best practices, gaps and bridges are common flows and streams of the educational landscape – these all are constituted around the ability to say something “new”; and they thrive against the background of an immense innovation complex in education. I think, however, that the condition for change is not the ability of always saying something new, but the possibility of sometimes saying something *different*.

8 The flat map of the educational wonderland is perfect for those, who want to solve problems, but not for those, who want to travel (walk and talk) through a landscape. “We have got on to slippery ice where there is no friction and so in a certain sense the conditions are ideal, but also, just because of that, we are unable to walk. We want to walk: so we need *friction*. Back to the rough ground! (Wittgenstein, [1953] 1986, §107).

This overwhelming overdetermination of education (i.e., the extreme multiplicity of strong demands and expectations as present in “policy discourses” for instance) exposes teachers to an increasing cacophony of expectations based on the assumption that education is *the* solution of social problems. But considering the density and scale of social issues, the postulated potentiality of education doesn’t seem to be evident at all, especially in those schools, which work beyond society’s margins. There is literally and figuratively no future in such places of marginality. All the educational demands and expectations – either populist or idealist – construct an imaginary, shiny-happy future that directly contrasts with the dystopian present. In places of advanced marginality, the insurmountable gap between the dystopian present and the promised Disneylands of tomorrow is shockingly spectacular, but still, this parallax constitutes a conflation in temporality, where the dystopia of the present is displaced by a utopia (a no-place) of the future. But, as Loïc Wacquant stresses, the dystopian present – marked by exclusion, poverty, exploitation, and so on – is not something we can simply leave behind. The notion of *advanced* in his concept of advanced marginality is meant precisely

to indicate that these forms of marginality are not behind us: they are not residual, cyclical or transitional; and they are not being gradually resorbed by the expansion of the ‘free market’, i.e., by the further commodification of social life. (...) Rather, they stand *ahead of us*: they are etched on the horizon of the becoming of contemporary societies (2008, p. 232).

The most elementary experience at the margins is that the present’s dystopia is here to stay, and the promised Disneylands of tomorrow are always yet to come. Something similar happens in Samuel Beckett’s *Waiting for Godot*, where under a leafless tree, Vladimir and Estragon wait for Godot, who never arrives. They end up in circular repetitions of surreal dialogues and practices while waiting to escape this captive predicament. Confronting the parallax that emerges between the presence of a dystopia (may it be poverty, the emergence of far-right regimes or any other kinds of exclusionary logics) and the utopias of tomorrow, education finds itself at the epicenter of a dramaturgy that evokes *Waiting for Godot*. What counts (makes a difference) in such dramaturgy is how one reacts to such a predicament: Vladimir and Estragon respond to the endless waiting for Godot (i.e., for *sense* amidst the loss of sense) with repetition, suicide, and immense waiting. Julia Kristeva (1982) calls the specific reaction to such ruptures in meaning (e.g., *waiting* for sense amidst the loss of sense) *abjection*. For instance, the traumatic encounter with a corpse reminds us of our own meaninglessness – to our irreducible materiality, to our own constant disintegration and inevitable death – to which we react with vomiting, fainting, panicking. Similarly, tomorrow’s promised Disneylands remind us of the present’s dead waters, that tomorrow is not at all different from today, and that nothing really changes – to which we tend to react with *giving birth to hope*, especially in educational discourses. What I claim is *not* that hope engenders imaginary Disneylands of tomorrow that

could release the captivity of the present; rather I claim, that it is the parallax between the presence of a dystopia and the promised Disneylands of tomorrow, that (on the ontologically performative level) *does* give birth to hope in education so that the *telos* of education crumbles into an *ethos* of a “yet to come.” Hope is, however, a fastidious construct, whose distribution is extremely uneven at the margins of the social. As Zsuzsa Ferge, Hungarian sociologist argued recently:

What we see, and researches point it out as well, is that hope disappeared for the poorer strata of the societies. There is no hope that their children will ever get out of this situation. The maximum they can hope for is auxiliary work, jobs in the black market, part-time labor, under completely precarious conditions (2018, translation mine).

Regarding the potentiality of education in such a hopeless predicament, Ágnes Kende (2018) argues that education in itself is unable to provide a remedy for structural social problems and “teachers will not be able in themselves to compensate for the dysfunctions of the system” (ibid., p. 158, translation mine). Education inevitably fails, and this failure engenders an ethos of hopelessness that constitutes the general atmosphere of ghetto schools as well. And from this point of view, all the hopes planted in education can become questionable and problematic, especially if we consider that hope has become the basic *form* of the opiate illusions in global capitalism. While according to the myth, where only “hope” was left within the jar from which Pandora released the evils of humanity, in postmodern global capitalism one could add that nowadays everyone owns this jar as a commodity, with only “hope” left in it, with which we can sustain the unbearable reality, for we all know that “hope dies last”. But as The Invisible Committee claims, under the present predicament of global capitalism, hope for a better future is not only doomed, but hope itself became the gravedigger of change.

Hope, that very slight but constant impetus toward tomorrow that is communicated to us day by day, is the best agent of the maintenance of order. We’re daily informed of problems we can do nothing about, but to which there will surely be solutions tomorrow. The whole oppressive feeling of powerlessness that this social organization cultivates in everyone is only *an immense pedagogy of waiting*. It’s an avoidance of now. (...) A mind that thinks in terms of the future is incapable of acting in the present. (2017, pp. 10–11 italics added).

The result of the accumulation of hopes is “an immense pedagogy of waiting” in education as well, which not only loses the educational moment (now, now and now) from sight but also forces education into a position of defense as it continually fails to deliver the expected Disneylands of tomorrow. I’m not talking about the captivity of false hopes, as opposed to real, liberating hopes. I understand hope as an ontologically performative formal structure *per se*, every instance of which – as

a “pedagogical vacuum cleaner” (see Szkudlarek, 2019) of the present tense – displaces our desires, dreams, and demands as already realized in a future that is yet to come. However, the solution is not to resign from dreams, desires, and demands, because hope is not equivalential to these notions – it is rather a performative form that *frames* our dreams, desires, demands. A possible “contamination” of the parallax which *does* give birth to hope, and which emerges between the presence of a dystopia and the imaginary Disneylands of tomorrow, could be to lose grip on the imaginary futures imposed on education, both in the sense of letting it out of our hands and also ignoring it, in order to anchor our educational desires in the present tense. As Biesta and Säfström put it: “To keep education away from pure utopia is not a question of pessimism but rather a matter of not saddling education with unattainable hopes that defer freedom rather than making it possible in the here and now” (ibid., p. 541). I “learned” this style of thinking and was confronted with such an educational stance in a Romanian ghetto school in 2017, where student absenteeism and drop-out rates were quite significant at that time. The school headmaster paid 50 lei extra for the teachers to visit the families in the slum every week and talk to them. As the headmaster told me, their aim was not simply to convince the parents that school is good for their children’s prosperity, since this was not true as such. Their purpose, rather, was to show how education can be *meaningful* for the children:

I’m not selling dreams here. I’m very well aware what the chances are if you grow up in such an environment like this. The only thing I can do, is to spend these few years with my students in a meaningful way, in a way that they would never experience at home, that they would never expect.

I argue that it is, in fact, such an act of hopelessness that can put change into motion in the present, as opposed to the immobility of an immense pedagogy of waiting. Hopelessness and despair (see Carusi, 2017) understood as ethical investments introduce cracks into the order of hope, hits on the ultimately dislocated character of the future, and diverts our attention to the present. I think that confronting a situation’s deadlock in such a hopeless manner can unlock and liberate the future, without offering another prefabricated solution or utopia. The act of hopelessness doesn’t mean resigning from critique or giving up desires and dreams – rather, it means losing grip on the promised Disneylands of tomorrow, hence rescuing our own dreams for the sake of the present. For education, it means “to rethink and re-act education in no future time” (Szkudlarek, 2017b, p. 54), in order to hold the future open. In this sense, hopelessness enacts the impossibility of education, namely “the fact that it cannot be conceived as a technique, that its outcome cannot be predicted” (Biesta, 1998, p. 503), since education is not predetermined and not limited by any preceding necessity. But isn’t the refusal of the future, the ignorance of a clearly discernible utopia just another imposition of an ideal, another utopia for education?

CECI N'EST PAS UNE UTOPIE!

I started this paper with the declaration that my aim is not to construct an easy way out from the presented parallaxes, but to investigate what such ontologically performative structures do. But have I not fallen into my own trap by outlining possibilities for releasing the captivity of parallaxes? What if – despite all my intentions – I am alluring the audience with solutions, ready-made answers, or even worse: utopias? However, I claim that the ways I outlined above as possibilities to release parallaxes' captivity *do not* offer another positivity (educational objectivity) – neither a replacement of what is nor a positive alternative for what should be. So releasing the captivity of the parallaxes is not achieved through the replacement or the elimination of them, but by means of disorienting, displacing their ontological performativity. *Encircling the educational vacuum as a fertile void* (against constantly voiding and filling it in), *ignoring and refusing identity-scenarios* (against the constitution of educational neverlands), *reminding ourselves of the ethical challenge of a constitutive lack* (against the extension of an educational Wonderland), and *losing grip on the future* and the promised Disneylands of tomorrow (against an immense pedagogy of waiting) are not (pre)defined ends, but *means without ends* – these are only means for escaping into the “unknown yet possible”. These are “negative” interruptions (either heterotopias or negative utopias) that are meant to release the captivity of what the presented parallaxes as ontologically performative structures create. If the possibilities I outlined are utopias, then they are somehow close to a negative conception of a utopia, or as Chris McMillan calls it, the “utopia of the impossible (...) [that] emerges at the very limits of our imagination” (2012, p. 249). In this sense, “utopia” stands merely for a limit, an impossibility. For Frederick Jameson, a utopia is

most authentic when we cannot imagine it. Its function lies not in helping us to imagine a better future but, rather, in demonstrating our utter incapacity to imagine such a future – our imprisonment in a non-utopian present without historicity of futurity – so as to reveal the ideological closure of the system in which we are somehow trapped and confined (2004, p. 46).

A negative utopia is merely an “end-less means” to confront a predicament's deadlock, beyond which an unknown possibility is yet to be disclosed. The investigation of what parallaxes *do* can, in a certain way, unlock the closure of certain situations. What is intriguing for me in the analysis of educational parallaxes is that it seems to me (as a theoretical excess of this investigation) that parallaxes are educational in themselves. They confront us with the inconvenience that no reassurance can be found for them within their own structural coordinates. The educational moment of investigating parallaxes is that a certain closure of a system is born through them. With this I mean, that a deadlock, the impossibility of a predicament, is not something that one discovers, uncovers, or reveals *via critique* – *a deadlock must be born*, it is something to which one gives birth in order to release it, and giving birth to an im-

possibility is an educational gesture. Investigating and naming parallaxes is a means to give birth and confront the deadlock of the incompatible aspects of a situation, where there is no higher perspective, no objective solution, synthesis, or easy way out. The negative intrusions I presented in this paper are meant to release educational parallaxes' captivity by indicating that the education is not predetermined and not limited by any preceding necessity. The radical freedom of education is guaranteed by its radical indetermination, by its ultimately dislocated character. Education is itself *out of joint* (this is precisely the ontological condition of why education can be risky, revolutionary, transformative, and so on).

I also tried to argue that sites of advanced marginality and ghetto schools are places where such deadlocks are already born. Moreover, I claim that such places are subversive – they can contest educational discourse in order to think about it differently, in a skewed manner. In the midst of poverty, exclusion, and dispossession, educational issues appear in a radically different light. Maybe ghetto schools are the germs of a radical reconceptualization of the “educational”, as these schools might be closer (or maybe simply forced) to liberate what education “can be” all about: that education is not only about qualification and socialization, but also about *detaching* and *freeing from* the ties of the society and its expectations (especially when it comes to the heavy anchors of poverty); that education can be about *opening up* the world in order to expose the students to the risk of education (especially in those marginal places where every corner roars closure); that education is not necessarily about delivering predetermined outputs, goals, and indicators, but maybe about *keeping open the possibility* of an unpredictable, unforeseen (and thus unmeasurable), unknown, uncertain, risky future (especially at the margins of the society, where there is no future anyway); that education can be about *making time and space free* for studying, practicing and being attentive (especially in places of advanced marginality, where there is no time to be attentive to the world); and that education is not only about growing up, but also about *letting the child* (of the poor) *be a student* (especially in the case of those who had to grow up too soon).

But isn't such an educational endeavor still idealist (while it promotes no-ideal) and instrumental (while it promotes end-less means)? What if it itself expresses a certain instrumentality, or even worse, an ideal of what ought to be? I think it does express a certain instrumentality (even if we know that the “ideal of something” and the “ideal of no ideal” are not the same at all). However, I also think that a positive language of a negative ontology of education is still necessary to a certain degree. Especially because the negative, non-instrumental accounts of the education⁹ are located in the conflictual discursive field of education. It means that it is already a part of the hegemonic struggle over the meaningful field of education. Consequently, it needs to articulate itself “positively” as something desirable. From this perspective,

9 Such non-instrumental and weak accounts of the „educational” are discussed by a growing number of scholars, including Gert Biesta, Charles Bingham, F. Tony Carusi, Naomi Hodgson, Tyson E. Lewis, Jan Masschelein, Carl Anders Säfström, Maarten Simons, Tomasz Szkuclarek, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski, and many others.

I see nothing contradictory in engendering a “negative” account of education with the means of a “positive” language that expresses what is ethically desirable. Again, the question of “ethical investment” in education stands for our conviction that the weak, non-instrumental accounts of education matter.

ACKNOWLEDGEMENTS

The paper is part of the European Doctorate in Teacher Education (EDiTE) project that has received funding from the European Union’s Horizon 2020 research and innovation programme under Marie Skłodowska-Curie grant agreement number 676452.

REFERENCES

- Althusser, L. (1971). *On the reproduction of capitalism: Ideology and ideological state apparatuses*. London-New York: Verso.
- Biesta, G. (1998). Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499–510. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00499.x>.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>.
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. DOI: <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. London: Routledge.
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). A manifesto for education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540–547. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>.
- Carusi, F. T. (2017). Why bother teaching? Despairing the ethical through teaching that does not follow. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 633–645. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9569-0>.
- Carusi, F. T. (2019). The ontological rhetorics of education policy: A non-instrumental theory. *Journal of Education Policy*, 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1665713>.
- Deacon, R., & Parker, B. (1995). Education as subjection and refusal: An elaboration on Foucault. *Curriculum Studies*, 3(2), 109–122. DOI: <https://doi.org/10.1080/0965975950030201>.
- Debord, G. (2005). *The society of the spectacle*. London: Rebel Press.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense*. (Constantin V. Boundas, Ed.). London: The Athlone Press.

- Dunn, G. A., & McDonald, B. (2010). Six impossible things before breakfast. In R. B. Davis (Ed.), *Alice in wonderland and philosophy: Curiouser and curiouser* (pp. 61–78). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Ferge, Z. (2018, January 20). Erősödik az elosztás perversitása – A szegények számára eltűnt a remény. [The perversity of distribution is intensifying – hope has disappeared for the poor]. *Vasárnapi Hírek*. Retrieved from: https://www.vasarnapihitek.hu/fokusz/interju_erosodik_az_elosztas_perverzitasa.
- Ford, D. R. (2019). Pedagogy of the “Not” : Negation, exodus, and postdigital temporal regimes. *Postdigital Science and Education*, (1), 104–118. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0009-4>.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. DOI: <https://doi.org/10.1086/448181>.
- Gawlicz, K. (2009). Wrastanie w nierówność. Edukacja przedszkolna a odtwarzanie struktur dominacji i podporządkowania. In A. Męczkowska-Christiansen & P. Mikiewicz (Eds.), *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (pp. 83–102). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Grubb, W. N., & Lazerson, M. (2006). The globalization of rhetoric and practice: The education gospel and vocationalism. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 298–308). Oxford-New York: Oxford University Press.
- Hunt, P. (2009). Introduction. In L. Carroll; & P. Hunt (Ed.), *Alice's adventures in wonderland and Through the looking-glass and what Alice found there* (pp. vi–xlii). Oxford-New York: Oxford University Press.
- Illich, I. (2011). Eco-paedagogy and the commons. In R. M. Garrett (Ed.), *Education and development* (pp. 4–13). New York: Routledge.
- Invisible Committee, The. (2017). *Now*. n.p.: Ill Will Editions. Retrieved from: <https://illwilleditions.noblogs.org/files/2018/02/Invisible-Committee-NOW-READ.pdf>.
- Jameson, F. (2004). The politics of utopia. *New Left Review*, 25, 35. Retrieved from: <https://newleftreview.org/issues/II25/articles/fredric-jameson-the-politics-of-utopia>.
- Kafka, F. (1925). *The Trial*. Oxford: Oxford World's Classic.
- Kende, Á. (2018). A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében [Opportunities of programs promoting equitable education for Roma children in a system of educational inequalities]. *Socio.Hu*, 1, 144–162. DOI: <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.1.144>.
- Kristeva, J. (1982). *Powers of horror: An essay on abjection*. New York: Columbia University Press.
- Masschelein, J. (2011). Experimentum scholae: The world once more... but not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 529–535. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9257-4>.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers. Retrieved from: <https://ppw.kuleuven>.

- be/ecs/les/in-defence-of-the-school/Jan%20Masschelein%20-%20Maarten%20Simons%20-%20In%20defence%20of%20the%20school_booklet4.pdf.
- McCoy, C. N. R. (1954). The logical and the real in political theory: Plato, Aristotle, and Marx. *The American Political Science Review*, 48(4), 1058–1066. DOI: <https://doi.org/10.2307/1951010>.
- McMillan, C. (2012). *Žižek and the communist strategy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Silova, I. (2014). The interplay of “Posts” in comparative education: Post-socialism and post-colonialism after the Cold War. In L. Vega (Ed.), *Empires, post-coloniality and interculturality: New challenges for comparative education* (pp. 181–198). Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers.
- Silova, I., & Brehm, W. C. (2013). The shifting boundaries of teacher professionalism: Education privatization(s) in the post-socialist education space. In T. Seddon, J. Ozga, & J. Levin (Eds.), *The world yearbook of education 2013: Educators, professionalism and politics: Global transitions, national spaces, and professional projects* (pp. 55–74). New York: Routledge.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Eds.). (2008). *The educationalization of social problems*. (Educational Research; 3). Dordrecht: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>.
- Szkudlarek, T. (2013a). Identity and normativity: Politics and education. In T. Szkudlarek (Ed.), *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (pp. 61–74). Rotterdam: Sense Publishers.
- Szkudlarek, T. (2013b). Introduction: Education and the political. In T. Szkudlarek (Ed.), *Education and the political* (pp. 1–14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Szkudlarek, T. (2017a). *On the politics of educational theory: Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*. New York: Routledge.
- Szkudlarek, T. (2017b). Punk theory: The future of thinking in the time of no future. *Research in Education*, 97(1), 49–55. DOI: <https://doi.org/10.1177/2F0034523717714070>.
- Szkudlarek, T. (2019). Postulational rhetoric and presumptive tautologies: The genre of the pedagogical, negativity, and the political. *Studies in Philosophy and Education*, 38(4), 427–437. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9621-8>.
- Wacquant, L. (2008). *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity Press.
- Wacquant, L. (2012). Three steps to a historical anthropology of actually existing neoliberalism. *Social Anthropology*, 20(1), 66–79. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2011.00189.x>.
- Wittgenstein, L. (1956). *Remarks on the foundations of mathematics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1986): *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell
- Žižek, S. (2006). *The parallax view*. Cambridge-London: The MIT Press.

Žižek, S. (2017). Slavoj Zizek: Parallax view – dialectical way of thinking. *My Heart Will Go On*. Retrieved from <https://myheartwillgoonandsoonandsoon.blogspot.com/2017/04/slavoj-zizek-parallax-view-dialectical.html>.

**EDUKACJA IDZIE W ZŁYM KIERUNKU. DYSLOKACJA EWANGELII
EDUKACYJNEJ Z MARGINESU SPOŁECZNEGO**

ABSTRAKT: Edukacja stała się jednym z pozornie wszechobecnych i wszechmocnych megaspektakli naszych czasów. Wiara w jej obietnice i potencjały nabrała w ostatnich dekadach niemal religijnego charakteru (ewangelia edukacyjna). Ze względu na przeceniany potencjał edukacji, problemy społeczne są coraz częściej rozwiązywane poprzez promowanie zwiększonej edukacji. Państwo nie tylko przenosi problemy społeczne do szkoły, ale także samo pedagoguje kwestie społeczne. Edukacja stała się lekarstwem niemal rozwiązaniem każdego problemu społecznego przy jednoczesnym wskazywaniu wszechobecnego kryzysu w edukacji. Reformy i innowacje rozwijają się wbrew (retorycznej) konstrukcji kryzysu edukacyjnego i porażki. To, co uderza mnie w tym scenariuszu, to fakt, że otacza on dwie asymetryczne pozycje w edukacji, jako części tego samego obrazu. Edukacja oznacza w nim chorobę i remedium, porażkę, a zarazem rozwiązanie. Twierdę, że badanie takich ontologicznie performatywnych struktur w edukacji jest pomocne w kontestowaniu przyjętych za oczywiste założeń dotyczących edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, ewangelia edukacyjna, margines społeczny, kryzys edukacyjny, potencjał edukacyjny

Joanna Madalińska-Michalak

Uniwersytet Warszawski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9980-6597>

Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli

ABSTRAKT: W artykule przedstawiono wyniki badań sondażowych poświęconych problematyce edukacji zdalnej i innowacyjnych zachowań nauczycieli w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19 (marzec–czerwiec 2020) w Polsce. Badania zostały przeprowadzone za pomocą autorskiej ankiety internetowej wśród nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych w ramach projektu *Teacher Innovative Work and Learning in Poland*. Badania pokazały, że nauczyciele ujawniają potrzebę działań innowacyjnych, deklarują możliwość zastosowania wypracowanych przez siebie pomysłów, oraz angażują się w innowacyjną pracę w swoich szkołach. Niemniej jednak nauczyciele rzadko angażują się w promocję innowacyjnych pomysłów w swoich szkołach i nie starają się pozyskać potrzebnego do realizacji swoich pomysłów wsparcia społecznego i organizacyjnego. Uzyskane wyniki badań skłaniają do wprowadzenia wniosków dotyczących innowacyjności, edukacji nauczycieli, wsparcia nauczycieli w ich pracy oraz sposobów badania nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: zachowania innowacyjne nauczycieli, edukacja zdalna, COVID-19, Polska

Kontakt:	Joanna Madalińska-Michalak j.madalinska@uw.edu.pl
Jak cytować:	Madalińska-Michalak, J. (2020). Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 53–71. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.2
How to cite:	Madalińska-Michalak, J. (2020). Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 53–71. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.2

WPROWADZENIE

W niniejszym artykule podejmowany jest problem edukacji zdalnej, a zwłaszcza przygotowania nauczycieli do tego rodzaju edukacji i wsparcia, jakie otrzymują nauczyciele na rzecz realizacji edukacji w tej formie, oraz innowacyjnych zachowań nauczycieli w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19 (marzec–czerwiec 2020). Waga podejmowanego tematu jest ściśle powiązana z sytuacją, z jaką przyszło się nam zmierzyć w czasie pandemii COVID-19, i z zapotrzebowaniem na nowe rozwiązania w edukacji realizowanej z zasady poza murami szkół i uczelni za pomocą rozmaitych form organizacyjnych oraz nowatorskich metod i technicznych środków przekazu informacji.

Edukacja w szkołach na różnych poziomach edukacyjnych w tym czasie, a zwłaszcza w jego początkach, choć nie tylko, wyraźnie ujawniła wszystkie problemy szkoły, z jakimi się ona mierzy od lat i pokazała, z jak wieloma, często wręcz bezprecedensowymi wyzwaniami przyszło stawić czoła nauczycielom na całym świecie. Wyzwania te mają konsekwencje dla znaczących zmian w sposobie myślenia o pracy nauczycieli. The International Teachers Task Force (ITTF) szacuje, że zamknięcie szkół w 165 krajach dotknęło około 63 mln nauczycieli szkół podstawowych i średnich na całym świecie z powodu pandemii (UNESCO, 2020). W Polsce decyzja o zamknięciu przedszkoli, szkół i uczelni wyższych została podjęta 11 marca 2020 r. i następnie przedłużona do 24 maja 2020 r. Zamknięcie szkół dotknęło szacunkowo około 1 392,9 tys. dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym (GUS, 2019a, s. 31), oraz 4,9 mln dzieci, młodzieży i dorosłych we wszystkich typach szkół: podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, co stanowiło 12,8% ludności kraju (GUS, 2019a, s. 28) i ponad 512,4 tys. nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty) we wszystkich typach szkół i placówek wychowania przedszkolnego (GUS, 2019a, s. 64). Zamknięcie uczelni wyższych dotknęło około 1 230,3 tys. studentów oraz 93,138 tys. nauczycieli akademickich (GUS, 2019 b, s. 1–2).

Wybuch pandemii oraz zamknięcie szkół i uczelni postawiło nauczycieli w nadzwyczajnej sytuacji podjęcia działań na rzecz podtrzymania nauki dla 1,5 miliarda uczniów na całym świecie. Chcąc sprostać temu wyzwaniu, wielu nauczycieli musiało szybko przejść od zwykłego sposobu nauczania w klasach do nauczania na dystans. W sytuacjach, w których było to trudne lub niemożliwe, nauczyciele musieli znaleźć niekonwencjonalne sposoby dotarcia do uczniów na obszarach zaniedbanych spo-

łecznie, uczniów marginalizowanych, uczniów pochodzących z rodzin, w których nie przywiązuje się należytej wagi do edukacji ich dzieci. Tempo i zakres zmian, z którym mamy obecnie do czynienia w szkole i jej otoczeniu, pokazują, jak krytyczna jest kwestia zachowań innowacyjnych nauczycieli. Zapotrzebowanie na innowacje w edukacji dotyczy z założenia takich kwestii, jak chociażby:

- » nowe produkty, takie jak nowe oferty edukacyjne, nowe programy nauczania, podręczniki lub materiały edukacyjne, pomoce dydaktyczne;
- » nowe procesy dostarczania swoich usług, takie jak nauczanie zdalne, e-usługi szkoleniowe;
- » nowe sposoby organizacji swojej pracy czy swoich działań, takie jak komunikowanie się z uczniami i rodzicami za pomocą technologii cyfrowych;
- » nowe techniki marketingowe sprzyjające lepszej promocji oferty edukacyjnej (Madalińska-Michalak, 2019a, s. 15).

Innowacyjność jest główną siłą napędową postępu gospodarczego i społecznego. Jej brak skutkuje stagnacją zarówno w gospodarce, jak i w różnych sferach życia społecznego. Obecnie w czasie wciąż rozwijającej się pandemii COVID-19 (październik 2020) liczne kraje na całym świecie stoją w obliczu poważnego kryzysu ekonomicznego i gospodarczego, a potrzeba promowania innowacji wydaje się silniejsza niż kiedykolwiek. Ekonomiści podkreślają znaczenie zakrojonych na dużą skalę inwestycji w innowacyjne programy, w tym w edukację, które nie tylko pomogą ożywić gospodarkę w najbliższym czasie, ale i w dalszej perspektywie.

Prezentowane na potrzeby niniejszego artykułu wybrane, nieliczne, wyniki badań zostały uzyskane w ramach projektu *Teacher Innovative Work and Learning in Poland*, realizowanego w latach 2020–2021 przez badaczy z Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu na Malcie. W projekcie dąży się do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej na temat innowacji w szkołach, innowacyjności i uczenia się nauczycieli, ze zwróceniem uwagi na przygotowanie nauczycieli do edukacji na odległość w czasach pandemii COVID-19 i potrzebach nauczycieli w tym zakresie. Jednym z celów tego badania była również identyfikacja i opisanie wyzwań w szeroko rozumianej edukacji nauczycieli (Madalińska-Michalak, 2019b).

INNOWACJE, INNOWACYJNOŚĆ I ZACHOWANIA INNOWACYJNE W PRACY

Innowacje (łac. *innovatio* – odnowienie) mówią o zmianach zachodzących w różnych obszarach życia społeczno-gospodarczego i politycznego. Zmiany związane z innowacjami mogą być okazjonalne oraz planowe i systematyczne. Mogą mieć ściśle określony kierunek i implikować postęp w jakiejś dziedzinie. Bywa, że zmiany są pozbawione kierunku, wtedy powodują regres. Innowacje w edukacji są nierozłącznie związane z wprowadzaniem zmian w instytucjach edukacyjnych. Zachodzą przez wdrożenie nowego lub znacznie ulepszanego produktu (towaru lub usługi edukacyjnej), procesu, metody pracy czy nowej metody (formy) organizacyjnej w praktykach edukacyjnych w miejscu pracy albo w stosunkach instytucji edukacyjnych z ich oto-

czeniu. Innowacje tego rodzaju mogą dotyczyć całego systemu edukacji lub jego części składowych (Vincent-Lancrin et al., 2019, s. 17)¹.

Rozważania nad innowacjami w edukacji implikują ocenę stopnia ich występowania. Wyniki badań Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (por. OECD 2014, Vincent-Lancrin et al., 2017) na ten temat pokazują, że – wbrew powszechnemu przekonaniu – mamy do czynienia z dość szerokim występowaniem innowacji w sektorze edukacji. Dotyczy to zwłaszcza szkolnictwa wyższego w Europie, w którym najszybciej się adaptuje i przyjmuje innowacje w zestawieniu ze średnim tempem takich działań w szkolnictwie podstawowym i średnim czy w gospodarce.

Z pojęciem innowacji bezpośrednio wiąże się pojęcie innowacyjności, które może oznaczać „zdolność do tworzenia nowych pomysłów w celu rozwiązania problemów (Przyborowska, 2013, s. 54), czy zdolność do pobudzania innowacji, wykorzystywania i dystrybuowania osiągnięć wiedzy, oraz zachowań innowacyjnych (Janssen, 2000, s. 288). Warto zauważyć, że za jedną z głównych determinant innowacyjności uznaje się zasoby pracy, zwłaszcza wysoko wykwalifikowane kadry. Osoby z wyższym wykształceniem, które dysponują odpowiednim zasobem wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, są potencjałem dla wzrostu innowacyjności w organizacji.

Zachowania innowacyjne pracowników w miejscu pracy są powszechnie uważane za kluczowe dla efektywnego funkcjonowania wszelkich organizacji. Już ponad pięć dekad temu Daniel Katz (1964, s. 132), amerykański psycholog, ekspert w dziedzinie społecznej psychologii organizacji, zauważył, że „organizacja, która opiera się wyłącznie na swoich planach w zakresie przypisanych do danej roli, czy stanowiska zadań i zachowań jest bardzo kruchym systemem społecznym”. Podstawą wszystkich innowacyjnych zachowań w organizacjach są płynące ze strony pracowników pomysły dotyczące pożądaných zmian w organizacjach (Scott & Bruce, 1994). I to właśnie, jak pokazują dynamicznie rozwijające się od lat 80. XX wieku badania nad innowacyjnymi zachowaniami w organizacjach, poszczególni pracownicy przedstawiają pomysły, rozwijają i podtrzymują je (Van de Ven, 1986, s. 592). Istotną rolę w rozwijaniu zachowań innowacyjnych, w motywowaniu pracowników do tych zachowań odgrywa przywództwo kadry kierowniczej organizacji (OECD, 2013, s. 18), które w odniesieniu do szkoły przejawia się w zasadniczej mierze w przywództwie dyrek-

1 Zaproponowana przez Stephana Vincenta-Lancrina i jego współpracowników definicja innowacji w edukacji, u której podłoża tkwią kwestie ekonomiczne, prowokuje do zadania pytania o to, co sprawia, że coś, co można określić mianem innowacji w edukacji, co jest nowym pomysłem, który różni się znacząco od wcześniejszych pomysłów i jest wprowadzane do praktyk edukacyjnych, może być nazwane innowacją, gdy mamy do czynienia z nadzwyczajnym czasem, czasem kryzysu, jaki obserwujemy obecnie w trakcie pandemii COVID-19. Wydaje się, że definicja Vincenta-Lancrina i jego współpracowników skonstruowana na potrzeby badań OECD jest jednak zbyt wąska. Nie odnosi się ona do nowych pomysłów i twórczych rozwiązań, które w warunkach normalnych byłyby traktowane jako innowacyjne, natomiast w czasach nadzwyczajnych z konieczności wyrosły one z potrzeby adaptacji do zastanych warunków. Czy zatem tak rozumiana adaptacja i związane z nią rozwiązania może być uznana za innowację? Poszukiwanie odpowiedzi na tak postawione pytanie może być ciekawym punktem wyjścia do ponownego namysłu nad kwestią rozumienia innowacji w edukacji w czasach kryzysu.

tora (Madalińska-Michalak, 2015, 2017), czy przywództwie nauczycieli (York-Barr & Duke, 2004; Schleicher, 2015; Madalińska-Michalak, 2017).

David Bunce i Michael West (1994) dowiedli, że pracownicy są bardziej skłonni do zachowań innowacyjnych i uznają je za efektywny sposób postępowania, gdy zmagają się z wieloma stresorami w pracy. Innymi słowy, pracownicy przejawiają tendencje do zachowań innowacyjnych, aby sprostać wymogom intensywnej realizacji zadań. Wyższe obciążenia pracą w sytuacjach tego wymagających są powiązane z poszukiwaniem nowatorskich odpowiedzi na pojawiające się trudności czy problemy. W związku z czym innowacyjne zachowania mogą być rozumiane jako szczególna forma radzenia sobie z problemami w środowisku pracy. Tego rodzaju zachowania mogą pomóc jednostce w poprawie jej odpowiedzi na większe wymagania pracy poprzez generowanie, promowanie i realizację pomysłów dotyczących realizacji przypisanych do danego stanowiska zadań w miejscu pracy.

Na potrzeby prezentowanych w niniejszym artykule wyników badań, bazując na pracach Michaela A. Westa i Jamesa L. Farrego (1989, 1990) oraz Onne Janssena (2000) dotyczących innowacji w pracy i innowacyjności postrzeganej przez pryzmat zachowań innowacyjnych w organizacjach, za innowacyjność nauczycieli przyjęto zachowania nauczycieli, które cechuje celowe tworzenie/generowanie pomysłów oraz promowanie tych pomysłów wśród potencjalnych sojuszników w celu znalezienia poparcia dla ich realizacji, a także wdrażanie ich w życie w celu ułatwienia realizacji zadań stojących przed nauczycielami i szkołami. Ten sposób rozumienia innowacyjności nauczyciela kieruje naszą uwagę na jego celowe działania na rzecz zapewnienia nowatorskich rozwiązań w szkole oraz wskazuje na trzy główne wymiary tej innowacyjności, jakimi są: generowanie pomysłów, ich promowanie i realizacja. Innowacyjność nauczyciela jest zatem pojmowana jako konstrukcja wielowymiarowa. Może ona obok wskazanych wymiarów zachowań innowacyjnych nauczyciela obejmować także postawy nauczycieli wobec konkretnych innowacji, wartości nauczycieli związane ze zmianą, stosunek nauczycieli do przyjęcia innowacji, internalizację przyjętych innowacji oraz udział nauczycieli w działaniach zawodowych związanych ze zmianą, na co wskazywał V. McGeown już w roku 1980.

Zgodnie z tak przyjętym sposobem rozumienia zachowań innowacyjnych pracowników w organizacjach – w naszym przypadku nauczycieli w szkołach – dokonując oceny tych zachowań, należy wziąć pod uwagę dziewięć następujących ich komponentów, które są ściśle powiązane ze wskazanymi trzema wymiarami owych zachowań. I tak, przy ocenie innowacyjności /zachowań innowacyjnych nauczycieli warto zwrócić uwagę na:

1. Tworzenie nowych pomysłów w odpowiedzi na pojawiające się trudności (tworzenie pomysłów).
2. Poszukiwanie nowych metod i technik pracy oraz potrzebnych pomocy dydaktycznych/narzędzi pracy (tworzenie pomysłów).
3. Generowanie oryginalnych rozwiązań problemów (tworzenie pomysłów).
4. Mobilizowanie wsparcia dla innowacyjnych rozwiązań (promocja pomysłów).

5. Uzyskanie akceptacji dla innowacyjnych rozwiązań pomysłów (promocja pomysłów).
6. Sprawianie, aby inni przyjmowali entuzjastycznie innowacyjne rozwiązania (promocja pomysłów).
7. Przyczynianie się do wdrażania innowacyjnych rozwiązań (realizacja pomysłów).
8. Systematyczne wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań do codziennej pracy (realizacja pomysłu)
9. Wkładanie wysiłku w rozwój nowych inicjatyw Ocena przydatności innowacyjnego pomysłu (realizacja pomysłu).

Ponieważ procesy innowacyjne często charakteryzują się nieciągłością, to można oczekiwać, że nauczyciele będą w różnym stopniu przejawiać zachowania innowacyjne w zakresie wyróżnionych trzech wymiarów: generowanie pomysłów, ich promowanie i realizacja, a wraz z tym w różnym stopniu można mówić o ich innowacyjności, czy ich zaangażowaniu w innowacje w szkole.

METODA I ORGANIZACJA BADAŃ

Badania prowadzone w ramach projektu *Teacher Innovative Work and Learning in Poland* miały charakter badań sondażowych i były to badania przekrojowe (Cohen et al., 2007, s. 206). W pierwszej fazie badania zostały przeprowadzone za pomocą autorskiej ankiety internetowej wśród nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych w Polsce. Ankieta składała się zarówno z pytań zamkniętych, jak i otwartych, które dotyczyły wprowadzania zmian w szkołach, wdrażania nowych usług edukacyjnych, procesów, metod pracy, nowych form organizacyjnych w szkołach i zachowań nauczycieli w tym zakresie oraz warunków ich pracy, możliwości wdrażania rozwiązań innowacyjnych i możliwości uczenia się i rozwoju, zwłaszcza w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19. W drugiej fazie badań zaproszono nauczycieli, którzy wyrazili zgodę na kontynuowanie badań, do jakościowych wywiadów badawczych (Kvale, 2004) pozwalających nauczycielom na bardziej dogłębny wgląd we własną praktykę i odejście od badań, w których podstawą są głównie deklaracje nauczycieli.

Ankieta internetowa była dobrowolna, anonimowa, a jej wypełnienie miało zająć uczestnikom badań około 15–20 minut. W badaniu uwzględniono nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych i średnich w Polsce. Badanie zostało przeprowadzone w maju i czerwcu 2020 r., a zatem w czasie, gdy szkoły musiały reagować na kryzys COVID-19 i organizować edukację w formie kształcenia na odległość. Zebrane dane zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej. W jakościowej analizie danych zastosowano podejście analizy tematycznej w celu zidentyfikowania, przeanalizowania i przedstawienia wyłaniających się w jej toku w sposób „oddolny”, indukcyjny wątków tematycznych (Creswell, 2007, s. 183).

Badanie zostało przeprowadzone we współpracy z Instytutem Badań w Oświacie, który t rozesłał e-maile do dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych

z zaproszeniem do wzięcia udziału w badaniach. Zaproszenie to zawierało informacje o autorach badań, pełne informacje o celu badania, opis treści kwestionariusza. W zaproszeniu podkreślono dobrowolny charakter badania oraz skierowano prośbę o wyrażenie świadomej zgody na udział w badaniu. Spośród 765 zaproszonych uczestników 126 przyjęło zaproszenie do udziału w badaniach, wypełniając ankietę. Ogólny wskaźnik zwrotu ankiet wynosił zatem 17%.

Plan projektu badawczego został zweryfikowany pod kątem zgodności z wytycznymi etycznymi i zatwierdzony przez Komisję Etyki ds. Badań Naukowych Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

CHARAKTERYSTYKA OSÓB BADANYCH

W grupie badanych osób znalazło się 111 kobiet (88%) i 15 mężczyzn (12%), co odzwierciedla strukturę nauczycieli w Polsce, biorąc pod uwagę ich płeć. Jeśli chodzi o wiek badanych nauczycieli, to większość z nich miała od 45 do 54 lat (40%) oraz od 35 do 44 lat (29%). Najmniejszy odsetek uczestników badań był poniżej 34. roku życia (10%), a pozostałe 20% było starsze niż 55 lat.

Jeśli chodzi o typ szkoły, to większość badanych pracowała w szkołach podstawowych (72%), a około jedna czwarta (23%) była zatrudniona w różnych typach szkół średnich, w tym w liceach ogólnokształcących lub średnich szkołach zawodowych. W badaniu dominującą grupę stanowili nauczyciele z wykształceniem magisterskim – 97% (dane krajowe: 90,8%²), dalej nauczyciele z wykształceniem na poziomie licencjatu – 2% (kraj: 3,2%), nie odnotowano znaczącej liczby nauczycieli z doktoratem (kraj: 1,4%).

Przebadana próba respondentów niewiele zatem różni się od przeciętnego rozkładu wykształcenia nauczycieli w Polsce. Można więc przyjąć, że reprezentatywność grupy badanych była poprawna.

Tabela 1. Nauczyciele według wykształcenia

Wykształcenie	Liczba odpowiedzi	Procent
Wykształcenie średnie	0	0%
Wykształcenie wyższe – tytuł licencjata	3	2%
Wykształcenie wyższe – tytuł magistra	122	97%
Stopień doktora	0	0%
Inne, jakie?	1	1%
Łącznie	126	100%

Źródło: Opracowanie własne.

² Na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej MEN na dzień 30 września 2019 roku.

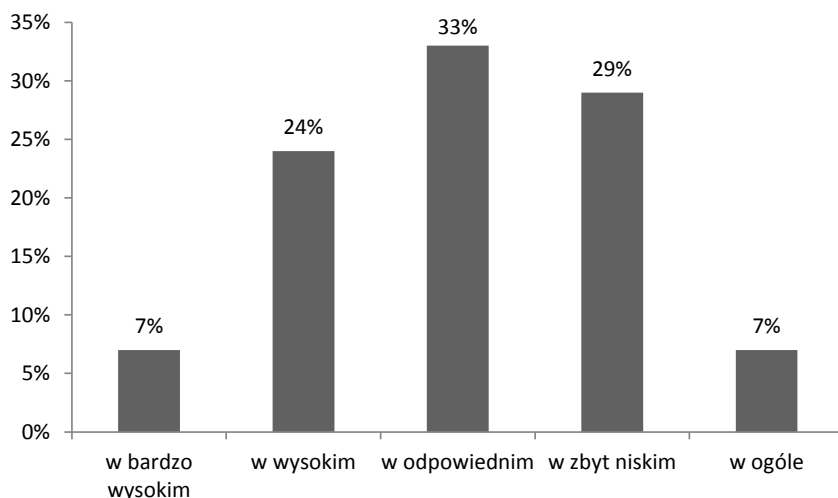
Jeśli chodzi o stosunek uczestników badań do pracy, zdecydowana większość z nich wskazała, że są bardzo zadowoleni (54%) lub nieco zadowoleni (33%) ze swojej pracy. Niewielka liczba (6%), znacznie mniejsza niż w innych branżach lub zawodach, wskazała, że są niezadowoleni lub bardzo niezadowoleni ze swojej pracy. Natomiast, prawdopodobnie ze względu na obecną sytuację pandemiczną, mniej więcej co szósty uczestnik (17%) wskazał, że obawia się utraty pracy w ciągu następnego roku.

WYNIKI BADAŃ

Rozwiązywanie problemów, sytuacji trudnych w obszarze pracy i własnej edukacji w czasie kryzysu spowodowanego pandemią COVID-19, zmaganie się z napięciem, obawami, stresem, czy krytycznymi wydarzeniami życiowymi rodzi często nie tylko potrzebę innowacyjności u nauczycieli, ale także oczekiwanie zewnętrznego wsparcia. Prezentując wyniki badań, zanim udzielimy odpowiedzi na pytanie o zachowania innowacyjne nauczycieli, zwróćmy uwagę na opinie nauczycieli dotyczące ich przygotowania do nauczania zdalnego oraz wsparcia, jakie realnie uzyskali w ich pracy zdalnej w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19.

Edukacja zdalna – przygotowanie nauczycieli i wsparcie

Biorąc pod uwagę podejmowaną tutaj tematykę, warto wspomnieć, że na pytanie: „W jakim stopniu była Pani przygotowana/był Pan przygotowany do pracy w zakresie edukacji zdalnej?”, aż 33% badanych odpowiedziało, że w odpowiednim. Drugie tyle (31%) odpowiedziało, że w wysokim (24%) i bardzo wysokim (7%). Aby zrozumieć te 2/3 optymistycznych wypowiedzi nauczycieli chyba trzeba przyjąć, że nauczyciele w wielu obszarach przeszli na model samokształcenia i zapewne spora ich część tą metodą wypełniła swoje edukacyjne luki. Tylko 28% badanych przyznało, że przygotowani byli w stopniu za niskim, a 7%, że w ogóle. Tak więc więcej niż 1/3 nauczycieli wchodziła w proces nauczania zdalnego uczniów, mając pełną świadomość, że nie są do tego przygotowani (wykres 1).



Wykres 1. Przygotowanie nauczycieli do edukacji zdalnej – rozkład odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne.

Edukacja zdalna i wdrażanie nowych pomysłów – wsparcie

Praca nauczyciela jest bardzo złożona i aby móc jej odpowiednio podołać, wymaga ona odpowiedniego wsparcia, co uwidoczniło się szczególnie w czasie panującej pandemii COVID-19. Wyniki badań pokazują, że większość nauczycieli, bo około dwóch trzecich (67%), wskazała, że uzyskuje często lub bardzo często wsparcie we wprowadzaniu nowych, innowacyjnych pomysłów w nauczaniu. Niemniej jednak pozostała grupa nauczycieli (43%) uzyskiwała to wsparcie czasami, dość rzadko lub w ogóle go nie uzyskiwała.

Na pytanie: „Na ile uzyskuje Pani/ Pan wsparcie ze strony dyrektora szkoły w realizacji nauczania on-line?” mniej więcej co czwarty nauczyciel powiedział, że doświadczył tego wsparcia w stopniu bardzo wysokim (27%), w stopniu wysokim (27%) oraz w stopniu odpowiednim (26%). Aż co piąty nauczyciel (19% badanych) nie był zadowolony z wywiązywania się w tym zakresie z obowiązków przez dyrektora. Ta smutna laurka winna stać się powodem rzetelnych przemyśleń nie tylko przez samych dyrektorów, ale i przez ośrodki doskonalenia tychże. Jest to o tyle istotne, iż rola dyrektora szkoły w tym zakresie staje się kluczowym czynnikiem w rozwijaniu zachowań innowacyjnych nauczycieli i wprowadzaniu innowacji w edukacji (Vincent-Lancrin et al., 2017; Schleicher, 2015).

Tabela 2. Edukacja zdalna – wsparcie nauczyciela ze strony dyrektora szkoły

	Liczba odpowiedzi
w bardzo wysokim	34
w wysokim	34
w odpowiednim	33
w zbyt niskim	16
w ogóle	9
Łącznie	126

Źródło: Opracowanie własne

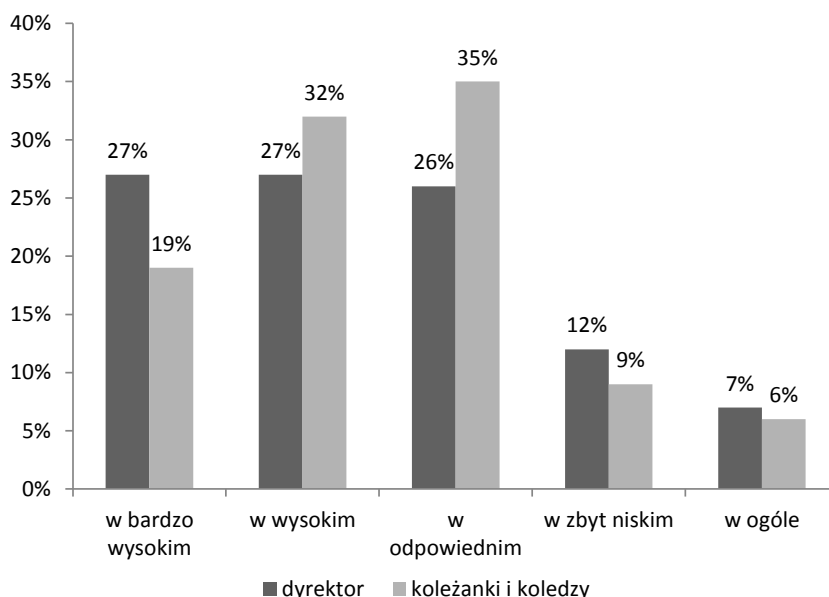
Zdecydowanie lepiej było oceniane wsparcie w ramach samopomocy koleżeń-
skiej. Na pytanie: „Na ile uzyskuje Pani/ Pan wsparcie ze strony swoich koleżanek
i kolegów z pracy w realizacji nauczania on-line?” odpowiedzi zadowolających było
aż 85% (w bardzo wysokim – 19%, w wysokim – 32% i w odpowiednim – 35%). Tylko
9% stwierdziło, że wsparcie koleżeńskie było/jest w stopniu za niskim, a 6%, że nie
było go w ogóle, choć te 15% też winno niepokoić, bo znów, posługując się przywoła-
ną wyżej ekstrapolacją, należy stwierdzić, że uczniowie co siódmego nauczyciela nie
mogli oczekiwać, że w sytuacjach trudnych mogli oni liczyć na wsparcie środowiska,
czyli umownego pokoju nauczycielskiego (tabela 3).

Tabela 3. Edukacja zdalna – wsparcie ze strony koleżanek i kolegów z pracy

	Liczba odpowiedzi
w bardzo wysokim	23
w wysokim	40
w odpowiednim	43
w zbyt niskim	12
w ogóle	8
Łącznie	126

Źródło: Opracowanie własne

Zestawienie odpowiedzi na pytanie o wsparcie ze strony dyrektora szkoły oraz
koleżanek i kolegów z pokoju nauczycielskiego daje możliwość ich porównania,
co wyraziście ilustruje wykres 2. Wskazania w odpowiedziach o wsparcie dyrektora
były diametralnie skrajne: od oceny entuzjastycznej, że w stopniu bardzo wysokim,
po spojrzenie pesymistyczne, że w stopniu zbyt niskim lub że w ogóle! Natomiast
oceny koleżanek i kolegów były pozytywne, acz powściągliwe: że w stopniu wysokim
lub odpowiednim.



Wykres 2. Edukacja zdalna – wsparcie nauczyciela ze strony dyrektora szkoły oraz koleżanek i kolegów – rozkład odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne

Wprowadzanie zmian – współdecydowanie nauczycieli

Uzyskane dane dotyczące tego, jak dyrektorzy dbają o partycypację nauczycieli w kierowaniu szkołą i we wprowadzaniu zmian w szkole (zob. tabela 4), a zwłaszcza wyniki dotyczące dopuszczenia nauczycieli do współdecydowania o sposobach realizacji określonych zadań, konsultowania się dyrektorów z nauczycielami w sprawach ważnych zmian w szkole i wprowadzania tych zmian, udziału nauczycieli w decyzjach dotyczących długoterminowych planów i kierunków, czy pozwalania nauczycielom na wyznaczanie własnych celów oraz wspierania ich we wprowadzaniu innowacyjnych pomysłów, pokazują, że ponad 56% nauczycieli uznało, że ich dyrektorzy dość często konsultują się z nimi przed wdrożeniem innowacji, a ponad połowa (57%) wskazała, że mają swobodę w ustalaniu planów swojej pracy, a także znaczne możliwości samodzielnej pracy i swobody. Badani stwierdzili również, że ich przełożeni:

- » 41% – często pytają ich i ich opinię w jakiejś sprawie,
- » 38% – często proszą ich o zasugerowanie sposobu wykonania określonych zadań,
- » 37% – często konsultują z nimi kwestie dotyczące ważnych zmian,
- » 37% – czasem pozwalają im wpływać na decyzje dotyczące długoterminowych planów i kierunków,

- » 42% – często pozwalają im wyznaczać swoje cele,
- » 41% – często dają im szerokie obszary niezależności i wolności,
- » 42% – często wspierają wprowadzanie innowacyjnych pomysłów,
- » 42% – często konsultują z nimi wprowadzenie pewnych zmian w szkole.

W porównaniu z odpowiedziami „często” odpowiedzi „bardzo często” było prawie trzykrotnie mniej, a prawie tyle, co „rzadko” i „bardzo rzadko” łącznie. Czy jest to poprawny wynik w badanym obszarze? Trudno o jednoznaczną odpowiedź, gdyż dopuszczenie nauczycieli do współdecydowania o sposobach realizacji określonych zadań zależy od wielu czynników, ale zaprezentowany obraz jest raczej pozytywny i optymistyczny. Warto zauważyć, że kultura szkoły, wyzwalająca i wspierająca odolne inicjatywy nauczycielskie, kultura sprzyjająca urzeczywistnianiu się i rozwojowi nowatorskich rozwiązań płynących ze strony nauczycieli w dużej mierze zależy od postaw dyrektorów szkół (Madalińska-Michalak, 2013, s. 24 i nn.). Bez warunków umożliwiających nauczycielowi bycie innowacyjnym w szkole zaangażowanie nauczycieli w rozwój szkoły, w jej zmienianie może osłabnąć.

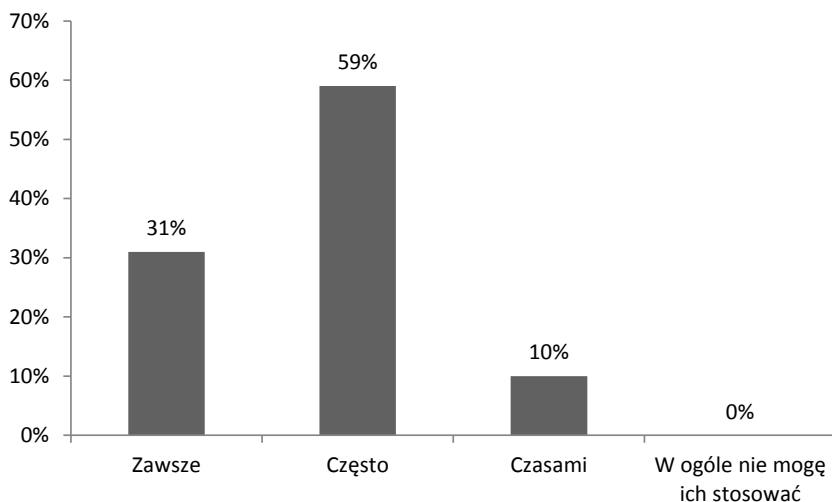
Tabela 4. Współdecydowanie w sprawach dotyczących szkoły

Jak często Twój przełożeni [lub szkolny zespół kierowniczy] ...	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
... pytają Cię o twoją opinię	14%	41%	32%	8%	6%
... proszą Cię o zasugerowanie sposobu wykonania zadań	8%	38%	37%	9%	8%
... konsultują się z Tobą w sprawach ważnych zmian	14%	37%	29%	11%	9%
... pozwalają Ci wpływać na decyzje dotyczące długoterminowych planów i kierunków	11%	29%	37%	12%	11%
... pozwalają Ci wyznaczać własne cele	15%	42%	28%	11%	4%
... dają Ci szerokie obszary niezależności i wolności	15%	41%	28%	8%	7%
... wspierają wprowadzanie innowacyjnych pomysłów nauczycieli.	25%	42%	19%	11%	3%
... konsultują z nauczycielami wprowadzenie pewnych zmian w szkole	16%	42%	24%	10%	8%

Źródło: Opracowanie własne

Zaprezentowane wyżej opinie silnie korelują z odpowiedziami na pytanie dotyczące możliwości zastosowywania wypracowanych przez nauczycieli pomysłów w ich pracy. Zebrany materiał pokazuje, że 59% respondentów odpowiedziało, że „często”, 31%, że „zawsze”, zaś 10%, że „czasami” mógł/mogła zastosowywać wypracowane przez siebie pomysły w swojej pracy. To bardzo optymistyczna ilustracja autonomii polskiego nauczyciela, tym bardziej że żaden respondent nie wybrał odpowiedzi „w ogóle nie mogę ich stosować”. Pytanie tylko, czy obraz ten wyłania się

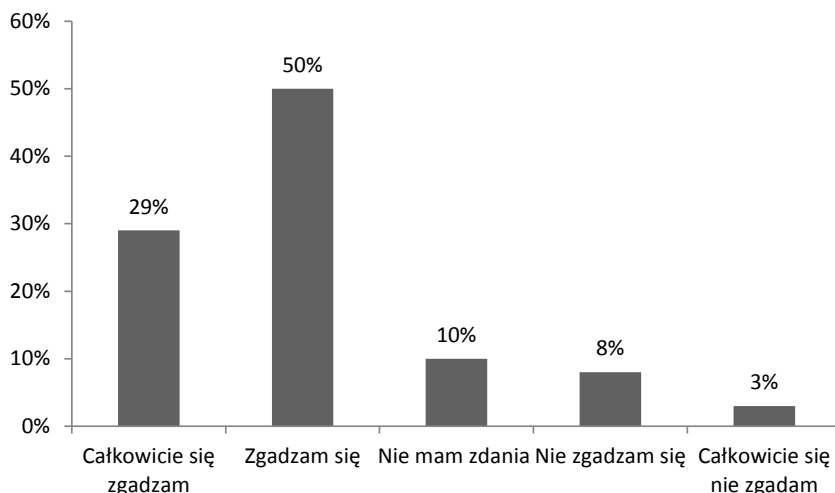
w związku z pandemią COVID-19, czy też może być jakimś trwalszym odniesieniem do rzeczywistości pokoju nauczycielskiego.



Wykres 3. Możliwości zastosowania wypracowanych przez nauczycieli pomysłów – rozkład odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne

Deklaracja „Moja szkoła zachęca mnie do tego, bym rozwijała/rozwijał kreatywne pomysły (np. poprzez sugestie koleżanek, kolegów z pracy, wymianę informacji, rozwiązywania problemów w zespołach lub funkcjonowanie samokierujących sobą zespołów)” spotkała się z umiarkowaną aprobatą. Połowa respondentów odpowiedziała „zgadzam się”, zaś prawie jedna trzecia (29%) „całkowicie zgadzam się”. Pomijając niezdecydowanych (10%), powodem do zastanowienia są może nieliczne, ale symptomatyczne wybory: „nie zgadzam się” (8%) i „całkowicie się nie zgadam” (3%). Jeśli prawie co dziesiąty nauczyciel zgłaszał *voctum separatum* wobec prezentowanej deklaracji, to można odnieść wrażenie, że w polskich szkołach pojawiały się jednak problemy ze wspieraniem zachowań innowacyjnych nauczycieli. Podchodząc do tych wypowiedzi od strony ucznia, należy ostrożnie zauważyć, że co dziesiąty polski uczeń stykał się z nauczycielem, który nie miał kreatywnych pomysłów i rozwiązań, być może bał się ich, gdyż nie czuł w tym obszarze wsparcia ze strony szkoły.



Wykres 4. Moja szkoła zachęca mnie do tego, bym rozwijała/rozwijał kreatywne pomysły – rozkład odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne

Zachowania innowacyjne nauczycieli

Jeśli chodzi o innowacyjne zachowania nauczycieli (tabela 5), znaczna większość nauczycieli (82%) stwierdziła, że często zastanawiała się nad tym, jak można poprawić sytuację w ich pracy, a podobny odsetek (80%) często myślał o nowych metodach i technikach pracy. Ponadto ponad dwie trzecie nauczycieli (68%) dokładało starań, aby rozwijać nowe pomysły w swojej pracy, a także (68%) zwracało uwagę na kwestie, które nie były bezpośrednio związane z ich codziennymi obowiązkami, w celu poprawy praktyki pracy w swoich szkołach. Nieco mniejszy odsetek starał się znaleźć nowe podejścia do swojej codziennej pracy i wypracować oryginalne rozwiązania problemów, z którymi się borykał (58%). Nieco mniejszy odsetek (54%) starał się systematycznie wprowadzać innowacyjne pomysły do swojej pracy i starać się przyczynić do rozwoju nowych pomysłów (48%).

Tabela 5. Zachowania innowacyjne nauczycieli

Jak często uczestniczysz w następujących aktywnościach/działaniach w swojej szkole...?	Bardzo rzadko	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często
zastanawiasz się, jak można poprawić pewne sprawy	0%	2%	15%	50%	32%
szukasz nowych metod pracy, technik lub technologii	2%	2%	16%	41%	39%

generujesz oryginalne rozwiązania problemów	1%	7%	38%	40%	14%
znajdujesz nowe podejścia podczas wykonywania zadań	2%	2%	38%	49%	9%
sprawiasz, że ważni członkowie organizacji przyjmują entuzjastycznie innowacyjne pomysły	6%	16%	50%	26%	3%
próbujesz przekonać ludzi, aby poparli innowacyjny pomysł	6%	11%	39%	38%	6%
systematycznie wprowadzasz innowacyjne pomysły do codziennej pracy	4%	11%	34%	42%	9%
przyczyniasz się do wdrażania nowych pomysłów	2%	7%	43%	36%	12%
wkładasz wysiłek w rozwój nowych inicjatyw	2%	4%	26%	48%	20%

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki badań pokazują ponadto, że znacznie mniejsza liczba nauczycieli angażowała się w promocję nowych pomysłów w swoich instytucjach, starając się często lub bardzo często przekonać inne osoby, swoich kolegów do poparcia ich pomysłów (44%). Znacznie mniejsza liczba nauczycieli często (26%) lub bardzo często (3%) starała się jednak zainteresować niektórych ważnych członków szkoły jako organizacji przyjęciem innowacyjnych pomysłów

Ogólnie rzecz biorąc, wyniki tego badania wskazują, że większość nauczycieli angażowała się w innowacyjną pracę. Znacznie mniejsza liczba nauczycieli starała się jednak uzyskać wsparcie społeczne i organizacyjne, które jest niezbędne do wdrożenia innowacyjnej praktyki pracy na szerszym poziomie organizacyjnym. Działania nauczycieli związane z promocją pomysłów przejawiające się w mobilizowaniu wsparcia dla innowacyjnych rozwiązań w szkole, uzyskaniu akceptacji dla tych rozwiązań pomysłów oraz sprawianiu, aby inni przyjmowali entuzjastycznie innowacyjne rozwiązania, wymagają zatem bacznej uwagi. Ponieważ brak promocji nowych pomysłów i promowanie ich wśród kolegów jest istotne dla realizacji nowych pomysłów, należy rozważyć włączenie tego tematu do kształcenia nauczycieli i ich doskonalenia zawodowego.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W niniejszym artykule przedstawiono jedynie wybrane, wstępne wyniki badań, których podstawą były deklaracje nauczycieli. Z pewnością uzyskane wyniki mogły być powiązane z przyjętą retoryką z obszaru innowacyjności, co pozwalało nauczycielom uruchomić wyobrażenie o własnej innowacyjnej pracy. Prezentowane w tym artykule badania pokazały, iż ponad 40% nauczycieli odczuwało brak wsparcia ze strony dyrektora szkoły we wprowadzaniu innowacyjnych pomysłów do nauczania, czy brak konsultacji z nimi samej potrzeby wdrożenia innowacji do szkoły. Czterech na dziesięciu nauczycieli uważało, że nie zawsze mieli swobodę w planowaniu swojej pracy i dostrzegali brak możliwości samodzielnej praktyki zawodowej. Ponad-

to mniej niż połowa nauczycieli miała możliwość uczestniczenia w podejmowaniu decyzji dotyczących planów długoterminowych i planów pracy w swoich szkołach.

Z przedstawionych badań wynika również, że nauczyciele ujawniają potrzebę działań innowacyjnych, deklarują możliwość zastosowania wypracowanych przez siebie pomysłów, większość nauczycieli angażowała się w innowacyjną pracę w swoich szkołach. Na przykład nauczyciele często zastanawiali się nad sposobami doskonalenia swojej praktyki, nad nowymi metodami i technikami związanymi z ich pracą, starali się opracowywać nowe materiały do pracy i zwracali uwagę na kwestie, które mogą poprawić praktykę pracy w ich instytucjach. Prawie połowa nauczycieli, którzy wzięli udział w tym badaniu, starała się znaleźć nowe podejścia do swojej pracy, generować nowe rozwiązania problemów w swojej pracy, wprowadzać innowacyjne pomysły i przyczynić się do rozwoju nowych pomysłów związanych z nauczaniem. Niemniej jednak nauczyciele rzadko angażowali się w promocję innowacyjnych pomysłów w swoich szkołach i nie starali się przekonać kolegów do wspierania tych nowych pomysłów. Niewielka liczba nauczycieli starała się pozyskać wsparcie społeczne i organizacyjne, które jest niezbędne do realizacji prac innowacyjnych, zatem jest mało prawdopodobne, że takie pomysły zostaną wdrożone.

W działaniach innowacyjnych promocja nowych pomysłów jest niezbędna do wdrożenia każdej innowacji. Wobec tego należy rozważyć włączenie takiego tematu do kształcenia i ciągłego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jest to szczególnie ważne, gdyż nauczyciele wykazują zainteresowanie uczeniem się i podkreślają potrzebę wsparcia ich w pracy w nowej sytuacji, gdy stoją przed nowymi wyzwaniami i rosnącymi wymaganiami. Jednocześnie w nowej sytuacji spowodowanej pandemią COVID-19 nauczyciele zaspokajają swoje potrzeby edukacyjne głównie poprzez nieformalne lub samodzielne uczenie się w celu zdobycia nowej wiedzy i rozwijania umiejętności niezbędnych w pracy (zob. Madalińska-Michalak & Raykov, 2020).

Przedstawione wyżej wyniki badań skłaniają do wyprowadzenia wniosków dotyczących innowacyjności, edukacji nauczycieli, wsparcia nauczycieli w ich pracy oraz sposobów badania nauczycieli. Bezsprzecznie kryzys spowodowany pandemią COVID-19 ujawnił po raz kolejny potrzebę innowacji i innowacyjności w edukacji i innych obszarach życia społecznego. Wyjście naprzeciw realizacji tej potrzeby wymaga dobrze przemyślanych zmian w kształceniu nauczycieli i ich doskonaleniu zawodowym. W przygotowaniu nauczycieli do pracy należy odejść od wąsko pojmowanej efektywności dydaktycznej (zob. Atroszko, 2020) na rzecz między innymi rozwijania postaw nauczycieli w zakresie wprowadzania zmian w edukacji i ich zachowań innowacyjnych. Toczący się od wielu już lat spór w naszym kraju na temat przygotowania do zawodu nauczyciela, jego rozwoju i pracy, to równocześnie podstawowe pytania dotyczące jakości całej edukacji, stąd też należy wyraźnie podkreślić, że tak sformułowany wniosek dotyczący edukacji nauczycieli nie jest wszakże niczym nowym, niemniej jednak sytuacja, w jakiej znajduje się oświata, wymaga krytycznego namysłu nad sformułowanymi już przed laty rekomendacjami w zakresie edukacji nauczycieli.

Inne problemy rodzi sytuacja braku wsparcia, na co wskazywali nauczyciele biorący udział w prezentowanych badaniach, co w powiązaniu z faktem, że aż co drugi

nauczyciel nie czuje się w pełni usatysfakcjonowany ze swojej pracy, a mniej więcej co szósty nauczyciel wskazał, że obawia się utraty pracy w przyszłym roku, zmusza do postawienia w centrum uwagi problematykę wsparcia nauczyciela w jego pracy i pokonywania przez niego trudności. Trzeba jednak zaznaczyć, że wprowadzenie poważnych reform w celu podniesienia jakości kształcenia nauczycieli jest zawsze wyzwaniem. W związku z tym istnieje pilna potrzeba przeprowadzenia szeroko zakrojonych debat na temat nowych wymagań i najlepszych sposobów reagowania na wyzwania w obszarze edukacji nauczycieli. Zmieniający się charakter warunków pracy nauczycieli oraz zmiany środowiska i form pracy, które są widoczne podczas tej pandemii, ujawniają potrzebę przygotowania nauczycieli do zaangażowania się w innowacyjną pracę w trakcie pandemii i w okresie po niej.

Przedstawione tutaj wybrane wyniki badań związane były, jak zostało to już zaznaczone, z deklaracjami nauczycieli. W celu krytycznego spojrzenia na problem innowacji w edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 warto przyjrzeć się temu, jak faktycznie kształtuje się zdolność nauczycieli do wglądu we własną praktykę. I tej problematyce poświęcone będą kolejne publikacje, w których na podstawie analizy danych pochodzących z jakościowego wywiadu badawczego z 14 nauczycielami podjęty zostanie namysł nad innowacjami w szkole – w szkole jako instytucji edukacyjnej, która – słusznie lub niesłusznie – zyskała reputację instytucji odpornej na rzeczywiste, potrzebne kreatywne zmiany i nowe jakości. W badaniach tych zanalizuję między innymi odpowiedzi na pytania o to, jak nauczyciele stawiali czoła wyzwaniom związanym z nauczaniem zdalnym w czasie pandemii COVID-19, oraz czy i dlaczego wprowadzone przez nich zmiany można uznać za innowacje.

BIBLIOGRAFIA

- Atroszko, B. (2020). Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 32(1(63)), 113–126. DOI: <https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.1>.
- Bunce, D., & West, M. (1994). Changing work environments: Innovating coping responses to occupation stress. *Work and Stress*, 8(4), 319–331. DOI: <https://doi.org/10.1080/02678379408256539>.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London & New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Wydanie 3, Thousand Oaks, CA: Sage Publication Inc.
- GUS. (2019a). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Warszawa–Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny i Urząd Statystyczny w Gdańsku. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html>.
- GUS. (2019b). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019*. Warszawa: GUS. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20182019-wyniki-wstepne,8,6.html>.

- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort–reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287–302. DOI: <https://doi.org/10.1348/096317900167038>.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131–146. DOI: <https://doi.org/10.1002/bs.3830090206>.
- Kvale, S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Trans Humana.
- Madalińska-Michalak, J. (2013). Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji* (s. 23–45). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem. Inspiracje i perspektywy*. Warszawa: ABC a Wolters Kluwer business.
- Madalińska-Michalak, J. (2017a). Przywództwo edukacyjne – wyzwania teorii i praktyki. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo nauczycieli* (s. 16–40). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Pobrano z: http://czytelnia.frse.org.pl/media/Przywodztwo_nauczycieli-calosci_sWohF9y.pdf.
- Madalińska-Michalak, J. (2017b). School Principal Leadership and Learning through Practitioner Research: Towards Innovations in Education. *Labor et Educatio*, 5, 137–154.
- Madalińska-Michalak, J. (2019a). Innowacje społeczne w obszarze edukacji. W: FRSE (red.), *Projekty z POWERem. Innowacje społeczne i mobilności ponadnarodowe. Podsumowanie projektów PO WER* (s. 15–16). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Pobrano z: http://czytelnia.frse.org.pl/media/PO_WER_online.pdf.
- Madalińska-Michalak J. (2019b). School-based professional development programs for beginning teachers. W: J. Lampert (Ed.), *The Oxford encyclopedia of global perspectives on teacher education*. Oxford: Oxford University Press, oxfordre.com/education, DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.575> [dostęp: 15.08.2020].
- Madalińska-Michalak, J., & Raykov, M. (2020). The changing nature of the employment and the need for teacher preparation for involvement in innovative work during and in post-pandemic period. *Labor et Educatio*, (8) [w druku].
- McGeown, V. (1980). Dimensions of teacher innovativeness. *British Educational Research Journal*, 6(2), 147–163. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141192800060204>.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st century learning: Educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Measuring innovation in education: A new perspective*. Paris: OECD Publishing.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. (International Summit on the Teaching Profession).

- Paris: OECD Publishing. Pobrano z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/schools-for-21st-century-learners_9789264231191-en.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580–607. DOI: <https://doi.org/10.5465/256701>.
- UNESCO. International Task Force on Teachers for Education 2030. (2020). *Response to the COVID-19 outbreak: Call for action on teachers*. Paris: UNESCO, <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/response-covid-19-outbreak-call-action-teachers-o> [dostęp: 15.08.2020]
- Van de Ven, A. (1986). Central problems in the management of innovation. *Management Science*, 32(5), 590–607. DOI: <https://doi.org/10.1287/mnsc.32.5.590>.
- Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar S., & González-Sancho, C. (2017). *Measuring innovation in education: A journey to the future*. Paris: OECD Publishing. Pobrano z: [oecd.org/education/cei/Measuring_Innovation_16x23_ebook.pdf](https://www.oecd.org/education/cei/Measuring_Innovation_16x23_ebook.pdf).
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. Pobrano z: <https://www.oecd.org/publications/measuring-innovation-in-education-2019-9789264311671-en.htm>.
- West, M. A., & Farr, J. L. (1989). Innovation at work: Psychological perspectives. *Social Behavior*, 4(1), 15–30.
- West, M. A., & Farr, J. L. (1990). Innovation at work. W: M. A. West & J. L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work* (s. 3–13). Chichester: Wiley.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F00346543074003255>.

ONLINE EDUCATION AND TEACHER INNOVATIVE WORK BEHAVIOURS

ABSTRACT: This paper presents the results of survey research devoted to the issue of online education and innovative teachers' behaviors in the first months of the COVID-19 pandemic (March-June 2020) in Poland. The research was conducted by means of the author's online survey among primary and secondary school teachers as part of the Teacher Innovative Work and Learning in Poland project. The research has shown that teachers reveal the need for innovative activities, declare the possibility to apply the ideas they have developed, and engage in innovative work in their schools. However, teachers are rarely involved in the promotion of innovative ideas in their schools, and they do not try to get the necessary social and organisational support to implement their ideas. The results of the study lead to conclusions about innovation, teacher education, support for teachers in their work and ways of examining teachers.

KEYWORDS: teachers' innovative work behaviours, distance education, COVID-19, Poland

Z BADAŃ

RESEARCH ARTICLES

Malgorzata Gamian-Wilk

SWPS University of Social Sciences and Humanities

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6095-5269>

Kamila Madeja-Bien

University of Wrocław

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1118-0871>

Brita Bjørkelo

Norwegian Police University College

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7535-2076>

To Comply or Not To Comply: Social Exclusion Increases Compliance in Cyberball but Only With the Non-Rejecters

ABSTRACT: Previous studies indicate that social exclusion reduction in prosocial behavior. However, ostracized participants tend to be more susceptible to social influence attempts. The current studies examined the effect of exclusion on compliance. In line with the need threat model of ostracism, the results indicate a decrease in mood and needs after being excluded. The compliance rate was generally greater among rejected participants (study 1). The tendency to engage in volunteering was, however, higher when participants were asked to engage in a collective (vs. individual) task, which was to be performed with other participants, than the source of ostracism (study 2). These results align with other findings indicating that people tend to respond aggressively rather than prosocially towards rejecters and tend to restore threatened needs by making new friends.

KEYWORDS: ostracism, exclusion, rejection, Cyberball, social influence, compliance, volunteering

	Malgorzata Gamian-Wilk mgamian@swps.edu.pl
Kontakt:	Kamila Madeja-Bien kamila.madeja-bien@uwr.edu.pl
	Brita Bjørkelo brita.bjorkelo@phs.no

Jak cytować:	Gamian-Wilk, M., Madeja-Bien, K., Bjørkelo B. (2020). To Comply or Not To Comply: Social Exclusion Increases Compliance in Cyberball but Only With the Non-Rejecters. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 75–85. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.3
--------------	--

How to cite:	Gamian-Wilk, M., Madeja-Bien, K., Bjørkelo B. (2020). To Comply or Not To Comply: Social Exclusion Increases Compliance in Cyberball but Only With the Non-Rejecters. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 75–85. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.3
--------------	--

INTRODUCTION

Ostracism (being excluded, rejected, or ignored) is a hurting event that causes immediate negative consequences and influences behavioral responses (Gerber & Wheeler, 2009; Williams & Nida, 2017; Wesselmann et al., 2015). Excluded or rejected individuals experience hurt feelings (Smart Richman & Leary, 2009), threatened fundamental needs (belonging, self-esteem, control and meaningful existence), frustration (Williams et al., 2000; Zadro et al., 2004), drops in self-esteem (Baumeister & Leary, 1995), and social pain (Eisenberger et al., 2003). Ostracism is psychologically painful and distressing to a target; it is essential to investigate the conditions under which ostracized individuals strive to restore threatened needs and regain social bonds. One way to reconnect is by behaving in socially desirable manners. The purpose of the present studies is to focus on the conditions under which ostracized individuals respond prosocially in their attempts to restore needs and social bonds.

Social exclusion activates different mechanisms. Research on main behavioral strategies focuses on the paradox of conflicting motives: prosocial (i.e., directed at helping rather than harming others, see, e.g., Brief & Motowidlo, 1986) and aggressive responses to ostracism (Wesselmann et al., 2015). It is well documented that ostracized individuals respond more anti-socially than included individuals do (Leary et al., 2003; Leary et al., 2006; DeWall et al., 2009; Twenge, 2005). Aggression after exclusion occurs especially when ostracism is associated with a lack of control over an unpleasant situation (Gerber & Wheeler, 2009; Leary et al., 2006). On the other hand, research indicates that ostracized individuals respond more prosocially than included individuals. Individuals experiencing rejection display increased attention to social cues (Bernstein et al., 2008; Bernstein et al., 2010; Böckler et al., 2014; DeWall et al., 2011) and focus more on re-inclusion (Maner et al., 2007; Molden et al., 2009). Moreover, ostracized people, especially women, tend to engage in collective tasks rather than individual tasks (Williams & Sommer, 1997), conform to others (Williams, et al., 2000), comply with requests (Carter-Sowell et al., 2008), mimic oth-

er people's behaviors (Lakin & Chartrand, 2005), and obey direct commands (Riva et al., 2014). Therefore, motivation to re-affiliate increases rejected individuals' sensitivity to social cues, indicating belongingness opportunities. Individuals may cope with ostracism events by responding in a prosocial manner. However, little is known about the conditions under which ostracized individuals strive to regain social bonds.

Social exclusion is associated with a strong desire for acceptance. This may lead towards interacting with social actors with whom it is possible to affiliate. Rejected individuals further have enhanced abilities to determine real from false smiles (Bernstein et al., 2008) and prefer to work with people who smile sincerely (Bernstein et al., 2010). Moreover, ostracized individuals tend to find new connections (Maner et al., 2007) rather than engage in prosocial behavior with others who have ostracized them in the past (Balliet & Ferris, 2013). Even a threat of social exclusion produces an increased tendency to search for new friends, willingness to cooperate and reward new interaction partners, as well as forms positive self-impression of novel social targets (Maner et al., 2007; Twenge, 2005). We suggest that such prosocial behaviors are more likely after an experience of ostracism as it gives the possibility of restoring social connections.

Carter-Sowell et al., (2008) indicated that ostracized individuals in a Cyberball game were more compliant with requests. Cyberball is an experiment designed to induce ostracism (Williams et al., 2000) and is the predominant design for "inducing inclusion and exclusion in a computerized setting" (Vorderer & Schneider, 2017, p. 245). Cyberball induces large ostracism effects, can generalize across a number of players (i.e., structural aspects), gender (e.g., sampling aspects), and across different interpersonal, intrapersonal, fundamental need outcomes (Hartgerink et al., 2015). Compliance, agreeing with a direct request (Kenrick et al., 2010), is an important behavior that allows a rejected person to restore threatened needs. Cialdini and Goldstein (2004) identified three goals that lead people to respond to social influence: needs of accuracy, affiliation, and positive self-esteem maintenance. Complying with others serves fundamental needs. Compliance is an example of socially desirable behavior that gives the possibility of restoring frustrated needs. This led to the first hypothesis:

H1: Ostracized individuals will be more compliant with requests than included individuals.

Moreover, we anticipated that compliance would be greater if it was related to working with others rather than working alone (Williams & Sommer, 1997), as working alone does not provide an opportunity to support social connections. Hence the second hypothesis:

H2: Ostracized individuals would be more compliant with requests than the included individuals if fulfilling a request would be a collective rather than an individual task.

Finally, we predicted that compliance would be greater if fulfilling a request would be connected with making new friends (Maner et al., 2007) rather than working with rejecters, leading to the third and final hypothesis:

H₃: Ostracized individuals would be less compliant with requests than the included individuals if fulfilling a request would mean working with rejecters.

STUDY 1

Participants

Thirty-six University of Lower Silesia undergraduates (30 women, aged 19 to 27, $M = 24.6$, $SD = 7.2$) recruited from introductory psychology and pedagogy courses participated in the study. The undergraduates did not obtain any credit, and their participation was voluntary. Participants were randomly assigned to either inclusion or exclusion conditions. None of the participants expressed suspicion about the Cyberball game (nobody guessed the hypothesis when asked at the end of the experiment what the study was about); thus, no one dropped from the analysis.

Procedure and methods

Cyberball. We used Cyberball (Williams & Jarvis, 2006; Zadro et al., 2003) to produce an episode of ostracism. Participants were taken to the lab and seated at a computer. They were informed that they were going to play an internet game of ball toss with two other students. The computer game, Cyberball, instructed participants not to worry about the game itself but to use it as a means to engage their mental visualization abilities. The Cyberball game depicted three players on a computer screen, of which two were positioned to the left and right of a figure that represented the participant, placed in the 6 o'clock position. The participants were told that there were two other actual players; however, the other two players were, in fact, computer-generated and pre-programmed. The game was programmed for 30 total throws and lasted approximately 5 minutes. When participants received the ball, they were instructed to choose, by mouse-clicking, one of the other players to whom they wished to throw the ball. The game continued until the designed number of throws was completed. Included participants received the ball on exactly one-third of the throws. Excluded participants received two throws at the beginning of the game, and then the two other players threw the ball exclusively between themselves.

Self-reports following Cyberball (feelings of exclusion and fundamental needs and mood evaluation). After the Cyberball game ended, participants were asked a series of questions. To check the extent to which participants felt excluded, they were asked three items on a 7-point scale to evaluate the extent to which they felt ostracized during the game (van Beest & Williams, 2006; $\alpha = .73$ in the current study). Participants were asked to provide self-report surveys concerning their satisfaction levels with belonging, self-esteem, meaningful existence, and control on 7-point scales (van Beest & Williams, 2006; $\alpha = .82$ in the present study). Next, they were asked to assess their emotional states during the game on 7-point scales. This mood index contained three items to assess positive emotions and three items to assess negative emotions (van Beest & Williams, 2006; $\alpha = .82$ in the present study). Negative emotions were reverse-scored.

Compliance request. Immediately after completing the self-report surveys, participants were asked to volunteer in an organized before-Easter fair selling hand-made decorations. A confederate explained that the aim of this event was “our University” undergraduates’ cooperation and integration, as well as helping children in need. The funds gathered during the fair were to be donated to children. Participants were to evaluate their level of willingness to engage on a 10-point scale (from 1=not willing to engage, to 10=extremely willing to engage). Next, the participants were asked questions about the experiment’s aim (to collect information on suspicion about the aims of the study) and were fully debriefed before being dismissed.

Results

Manipulation check. Taking the three-item exclusion feeling scale into consideration, participants in the ostracism condition reported they felt significantly less included and more rejected than participants in the inclusion condition did ($M_{EXC} = 14.44$, $SD_{EXC} = 5.78$ vs $M_{INC} = 4.28$, $SD_{INC} = 2.69$, $t = 6.76$, $p < .001$, Cohen’s $d = 2.25$).

Self-reported level of needs and mood. Participants in the ostracism condition reported they experienced more negative emotions ($M_{EXC} = 9.55$, $SD_{EXC} = 3.18$ vs $M_{INC} = 4.67$, $SD_{INC} = 1.99$, $t = 1.99$; $p < .05$, Cohen’s $d = 1.84$) and lower levels of the sum of four needs: belonging, self-esteem, control and meaningful existence ($M_{EXC} = 71.72$, $SD_{EXC} = 26.53$ vs $M_{INC} = 108.11$, $SD_{INC} = 13.67$, $t = 5.17$, $p < .001$, Cohen’s $d = 1.72$) that included participants had.

Compliance. In general, ostracized participants agreed more often to volunteer in a fair (11 out of 18 participants complied) than included participants (5 out of 18 participants complied) ($\chi^2 = 4.05$, $p = .04$, Cohen’s $d = .71$). Moreover, ostracized participants were marginally more willing to engage in volunteering than included participants ($M_{EXC} = 1.67$, $SD_{EXC} = 2.28$ vs $M_{INC} = .61$, $SD_{INC} = 1.09$, $t = 1.77$; $p = .09$, Cohen’s $d = .59$).

Discussion

We replicated earlier studies’ results that showed Cyberball-induced ostracism threatened the four needs and increased negative affect. The Cyberball procedure was successful in producing feelings of exclusion. Moreover, as predicted in H1 and in line with Carter-Sowell and colleagues (2008), we found that people were more compliant after being ostracized than those who were included. This result is consistent with other findings, suggesting that people behave in more socially appealing ways after being ignored or rejected (Lakin & Chartrand, 2005; Williams & Sommer, 1997). Therefore, we provided further evidence that ostracism potentially can increase susceptibility to conformity (Williams et al., 2000), compliance (Carter-Sowell et al., 2008), mimicry (Lakin & Chartrand, 2005), and obedience (Riva et al., 2014) in actual working life and other life arenas.

In our study, the request to volunteer (and potentially reconnect) was associated with both – volunteering and engaging in a collective task. Participants were to cooperate with other in-group undergraduates (not necessarily with rejecters). Com-

pliance with such a request allowed ostracized participants to restore social bonds. In the second study, we sought to verify two predictions: that compliance with a request being a collective task would be greater than in the case of an individual task, and that compliance would be greater when given an opportunity to make new friends than when working with rejecters.

STUDY 2

Participants

One hundred and sixty University of Lower Silesia and University of Opole undergraduates (123 women, aged 18 to 54, $M = 22.62$, $SD = 4.67$) recruited from introductory psychology and pedagogy courses participated in the study. The undergraduates did not obtain any credit, and their participation was voluntary. Participants were randomly assigned to a 2 (inclusion or exclusion) \times 3 (volunteer to work alone vs. to work with rejecters vs. work with non-rejecters) between-participants design. None of the participants expressed suspicion about the Cyberball game; thus, no one dropped from the analysis.

Procedure and methods

Cyberball. We used Cyberball to produce an episode of ostracism.

Self-reports following Cyberball. After the Cyberball game ended, participants were asked a series of questions, as they had been in the first study (feelings of exclusion and fundamental needs and mood evaluation).

Task manipulation. Immediately after fulfilling the self-report surveys, participants were asked to take part in an action of promoting the “volunteering idea.” A confederate explained that the aim was to gather people to work on a project on volunteering. Participants were randomly assigned to one of three conditions. In a “work alone” condition, participants were told they would work on the project individually and independently of other participants. In “work within groups,” participants were told they would cooperate with other undergraduates they know from the University, but not with those who played the Cyberball game with them. Finally, in “work with rejecters,” participants were told they would cooperate with exactly those people with whom they played the Cyberball game.

Compliance request. Participants were asked to evaluate how much time they would contribute to promoting the “volunteering idea” on a 13-point scale (from no time, 15 minutes, 30 minutes, 45 minutes, 60 minutes, 1 hour and 15 minutes, 1.5 hours, 1 hour and 45 minutes, 2 hours, 2 hours and 15 minutes, 2.5 hours, 2 hours and 45 minutes, to 3 hours). Participants were then asked questions about the aim of the experiment (to collect information on suspicion) and were fully debriefed before being dismissed.

Results

Manipulation check. Ostracized participants reported lower levels of being included than participants in the inclusion condition did ($M_{EXC} = 14.68, SD_{EXC} = 5.61$ vs $M_{INC} = 7.75, SD_{INC} = 4.59, t = 8.48, p < .001, \text{Cohen's } d = 1.35$).

Self-reported level of needs and mood. Participants in the ostracism condition reported that they experienced more negative emotions ($M_{EXC} = 21.48, SD_{EXC} = 8.35$ vs $M_{INC} = 16.39, SD_{INC} = 6.02, t = 4.36, p < .001, \text{Cohen's } d = .69$) and lower levels of the four needs ($M_{EXC} = 67.53, SD_{EXC} = 24.34$ vs $M_{INC} = 102.09, SD_{INC} = 19.98, t = 9.39, p < .001, \text{Cohen's } d = 1.55$) than those who had not been ostracized.

Compliance. The conducted UNIANOVA 2 (inclusion or exclusion) \times 3 (volunteer to work alone vs to work with rejecters vs to work with non-rejecters) questions about time declared for volunteering with the Bonferroni correction revealed the main effect of ostracism, showing that ostracized participants were more willing to engage in volunteering than included participants ($F_{(1, 154)} = 4.09; p = .045, \eta_p^2 = .03$). The main effect of volunteering condition was marginally significant ($F_{(2, 154)} = 2.82; p = .06, \eta_p^2 = .04$) and the interaction was insignificant ($F_{(5, 159)} = .99; p = .37, \eta_p^2 = .01$) (Fig. 1). The pairwise comparisons revealed that only in the case of working with non-rejecters was the compliance rate significantly higher in the exclusion condition than in the inclusion condition ($F_{(1, 154)} = 5.34; p = .02, \eta_p^2 = .03$). The effect was insignificant in the case of both working alone ($F_{(1, 154)} = .29; p = .59, \eta_p^2 = .002$) and working with rejecters ($F_{(1, 154)} = .43; p = .51, \eta_p^2 = .003$).

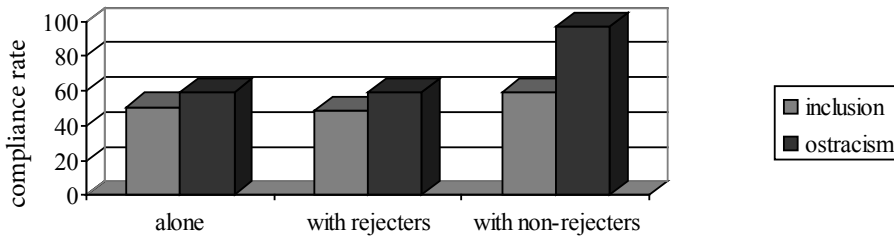


Figure 1. Compliance rate (in minutes): Time declared to participate in an action of promoting the “volunteering idea” after playing in a Cyberball game.

Discussion

The present study aimed to identify the conditions under which ostracized individuals are motivated to regain social bonds and to respond according to social expectations, despite being socially excluded. First, we replicated the findings obtained in the first study and previous patterns of results (Carter-Sowell et al., 2008). Ostracized individuals are susceptible to social influence attempts and respond more prosocially than included individuals. Whenever there is the possibility of restoring social connections, rejected or excluded individuals display an increased tendency to engage in prosocial behavior.

Moreover, in line with H₂ and H₃, the results indicate that ostracized individuals' compliance rate is higher when fulfilling a request when the behavior includes engaging in collective action and working with people who were not perpetrators of ostracism. These results are consistent with other findings. Ostracized individuals choose collective rather than individual tasks (Williams & Sommer, 1997) and are interested in making new friends (Maner et al., 2007). In line with Maner et al. (2007), excluded individuals did not seek reconnection with perpetrators of rejection. Therefore, ostracism may not make people susceptible to social influence in all instances, but rather, only when coupled with an opportunity to restore threatened needs and a chance to re-affiliate with new social actors. Compliance serves fundamental needs (Cialdini & Goldstein, 2004), and as such, complying with requests to volunteer might have fortified participants' needs of affiliation and positive self-esteem maintenance.

As ostracism is painful, people are motivated to support social reconnection. Coping strategies may occur immediately in the form of unconscious positive emotional responses (DeWall et al., 2011). Ostracized individuals express enhanced interest in face-to-face interactions (Maner et al., 2007) and identify other people's facial expressions (Bernstein et al., 2008). Ostracism is a form of "social death" (Williams & Sommer, 1997). Based on this study, an adaptive coping strategy, therefore, seems to include withdrawal from perpetrators (rejecters, e.g., bullying and/or retaliation after whistleblowing) and seeking new social actors in an attempt to restore a sense of belonging.

REFERENCES

- Balliet, D., & Ferris, D. (2013). Ostracism and prosocial behavior: A social dilemma perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 120(2), 298–308. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2012.04.004>.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. DOI: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.117.3.497>.
- Bernstein, M. J., Sacco, D. F., Brown, C. M., Young, S. G., & Claypool, H. M. (2010). A preference for genuine smiles following social exclusion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 196–199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.08.010>.
- Bernstein, M. J., Young, S. G., Brown, C. M., Sacco, D. F., & Claypool, H. (2008). Adaptive responses to social exclusion: Social rejection improves detection of real and fake smiles. *Psychological Science*, 19(10), 981–983. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02187.x>.
- Böckler, A., Hömke, P., & Sebanz, N. (2014). Invisible man: Exclusion from shared attention affects gaze behavior and self-reports. *Social Psychological and Personality Science*, 5(2), 140–148. DOI: <https://doi.org/10.1177/1948550613488951>.

- Brief, A. P., & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *The Academy of Management Review*, 11(4), 710–725. DOI: <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4283909>.
- Carter-Sowell, A. R., Chen, Z., & Williams, K. D. (2008). Ostracism increases social susceptibility. *Social Influence*, 3(3), 143–153. DOI: <https://doi.org/10.1080/15534510802204868>.
- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591–621. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015>.
- DeWall, C. N., Twenge, J. M., Gitter, S. A., & Baumeister, R. F. (2009). It's the thought that counts: The role of hostile cognition in shaping aggressive responses to social exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 45–59. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0013196>.
- DeWall, C. N., Twenge, J. M., Koole, S. L., Baumeister, R. F., Marquez, A., & Reid, M. W. (2011). Automatic emotion regulation after social exclusion: Tuning to positivity. *Emotion*, 11(3), 623–636. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0023534>.
- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302(5643), 290–292. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1089134>.
- Gerber J., & Wheeler L. (2009). On being rejected: A meta-analysis of experimental research on rejection. *Perspectives on Psychological Science*, 4(5), 468–488. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01158.x>.
- Hartgerink, C. H. J., I. v. B., Wichers, J. M., & Williams, K. D. (2015). The ordinal effects of ostracism: A meta analysis of 120 Cyberball studies. *PLoS One*, 10(5), e0127002. DOI:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127002>.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., & Cialdini, R. B. (2010). *Social psychology: Goals in interaction* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lakin, J. L., & Chartrand, T. L. (2005). Excluding and nonconscious behavioral mimicry. In J.P. Forgas, K.D. Williams & W. von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 279–295). New York: Psychology Press.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29(3), 202–214. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.10061>.
- Leary, M. R., Twenge, J. M., & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 111–132. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_2.
- Maner, J. K., DeWall, N. C., Baumeister, R. F., & Schaller, M. (2007). Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the “porcupine problem.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 42–55.
- Molden, D. C., Lucas, G. M., Gardner, W. L., Dean, K., & Knowles, M. L. (2009). Motivations for prevention or promotion following social exclusion: Being rejected

- versus being ignored. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(2), 415–431. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0012958>.
- Riva, P., Williams, K. D., Torstrick, A. M., & Montali, L. (2014). Orders to shoot (a camera): Effect of ostracism on obedience. *Journal of Social Psychology*, 154(3), 208–216. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224545.2014.883354>.
- Smart Richman, L., & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimotive model. *Psychological Review*, 116(20), 365–383.
- Twenge, J. M. (2005). When does social rejection lead to aggression? The influence of situations, narcissism, emotions, and replenishing connections. In K.D. Williams, J.P. Forgas & W. von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 201–212). New York: Psychology Press.
- van Beest, I., & Williams, K. D. (2006). When inclusion costs and ostracism pays, ostracism still hurts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 918–928. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.5.918>.
- Vorderer, P., & Schneider, F. M. (2017). Social media and ostracism. In K. D. Williams & S. A. Nida (Eds.), *Ostracism, exclusion, and rejection* (pp. 240–257). New York, NY: Psychology Press.
- Wesselmann, E. D., Ren, D., & Williams, K. D. (2015). Motivations for responses to ostracism. *Frontiers in Psychology*, 6(40). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00040>.
- Williams, K. D., Cheung, C. K. T., & Choi, W. (2000). CyberOstracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 748–762.
- Williams, K. D. & Nida, S. A. (Eds.) (2017). *Ostracism, Exclusion, and Rejection*. Routledge.
- Williams, K. D., & Jarvis, B. (2006). Cyberball: A program for use in research on ostracism and interpersonal acceptance. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 38, 174–180. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03192765>.
- Williams, K. D., & Sommer, K. L. (1997). Social ostracism by one's coworkers: Does rejection lead to loafing or compensation? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 693–706. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0146167297237003>.
- Zadro, L., Williams, K. D., & Richardson, R. (2004). How low can you go? Ostracism by a computer lowers belonging, control, self-esteem, and meaningful existence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(4), 560–567. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.11.006>.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank Marta Weissman for helping us gather data for the first experiment and Katarzyna Cantarero for reading the first version of the article.

**ULEGAĆ CZY NIE ULEGAĆ: WYKLUCZENIE SPOŁECZNE ZWIĘKSZA
POZIOM ULEGŁOŚCI GRACZY W CYBERBALL ALE TYLKO WOBEC OSÓB
NIEWYKLUCZAJĄCYCH**

ABSTRAKT: Poprzednie badania wykazały, że wykluczenie społeczne ogranicza zachowania prospołeczne. Aczkolwiek ludzie doświadczeni ostracyzmem są bardziej podatni na próby oddziaływania nacisku społecznego. Obecne badania sprawdzały wpływ wykluczenia na poziom uległości. Zgodnie z modelem ostracyzmu, u osób wykluczonych następuje spadek nastroju i potrzeb. Poziom uległości był generalnie wyższy wśród badanych dotkniętych odrzuceniem (badanie 1). Tendencja do angażowania się w działania wolontaryjne była jednak wyższa kiedy uczestnicy proszeni byli o wzięcie udziału w zadaniu wymagającym zaangażowania grupowego (w stosunku do zaangażowania indywidualnego), które mieli wykonać z innymi uczestnikami niebędącymi osobami wyluczającymi (badanie 2). Otrzymane wyniki są zgodne z innymi badaniami wskazującymi, iż ludzie mają raczej tendencję do zachowań agresywnych niż prospołecznych w stosunku do osób wykluczających, oraz do odbudowania zagrożonych potrzeb poprzez starania rozwijania nowych relacji społecznych.

SŁOWA KLUCZOWE: ostracyzm, wykluczenie, odrzucenie, Cyberball, wpływ społeczny, uległość, wolontariat

Magdalena Kolber

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8227-5475>

Learned Helplessness During a High School English Lesson¹

ABSTRACT: This contribution presents the results of a study of the degree of learned helplessness and its three deficits: motivational, emotional, and cognitive. The research sample consisted of 371 students attending high schools in the Kuyavian-Pomeranian Voivodeship in Poland. The study employed the School Helplessness Scale proposed by B. Ciżkowicz. The data analysis revealed the degree of learned helplessness during an English lesson, which was also compared with the results of another study investigating the extent of this phenomenon for other high school subjects. It was shown that the degree of learned helplessness in an English class is close to the degree of learned helplessness during Polish and math lessons. The study also found that learned helplessness is most strongly affected by the motivational deficit.

KEYWORDS: learned helplessness, youth, foreign language learning, didactics

¹ The text contains fragments of an unpublished doctoral dissertation entitled "Foreign language strategies and learned helplessness in the secondary classroom", supervised by Prof. Ewa Filipiak.

Kontakt:	Magdalena Kolber magkol@ukw.edu.pl
Jak cytować:	Kolber, M. (2020) Learned Helplessness During a High School English Lesson. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 87–97. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.4
How to cite:	Kolber, M. (2020) Learned Helplessness During a High School English Lesson. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 87–97. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.4

INTRODUCTION

Learned helplessness is a psychological concept credited to the US researcher Martin Seligman, who defined it as a condition in which an individual has no control over the outcome of future events. Faced with an uncontrollable situation, a person realizes that there is no relationship between a behavior and its outcomes. As a result, an individual, when solving tasks, experiences failures which can be damaging to their self-esteem. Control deprivation triggers changes in behavior which include (Overmier & Seligman 1967, 1975, as cited in Sędek, 2001; Ciżkowicz, 2009):

- 1) the motivational deficit – refers to a decreased readiness to act;
- 2) the cognitive deficit – refers to the person's inability to recognize their impact on the outcomes of events;
- 3) the emotional deficit – refers to experiencing negative emotions, such as fears or depression.

Learned helplessness has received attention in psychological, sociological, and pedagogical research. In Poland, this problem was investigated by M. Kofta, G. Sędek, and T. Tyszka (Sędek, 1995) and in the following years by B. Ciżkowicz (2009). Extensive sociological research has been conducted by A. Kargulowa, M. Kwecińska-Zdenke, M. Chodkowska, and Z. Szymanek (Ciżkowicz, 2009). The present contribution explores the degree of learned helplessness during a high school foreign language lesson. The author will focus on the pedagogical and psychological aspects and conditions of the learned helplessness syndrome.

THE CAUSES OF LEARNED HELPLESSNESS

A 21st-century person has faced a wide range of new challenges: adaptation to the evolving market, intense competition, advances in information and communication technology, and the ability to live in a consumerism-driven world. The contemporary labor market is marked by changing conditions as well as competences and skills sought. Studies have confirmed that the wealth of a country depends on its citizens' education level (Kupczyk, 2008, p. 465). Hence, education, which is "a social institution geared towards deliberate learning," is becoming an important social capital resource (Illeris, 2006, p. 19). Unfortunately, for young people, school is becoming the first stage of "the game for success" (Świda-Zięba, 2000, p. 278). Not everyone

wins it. It is at school that some people may experience their first failures, alienation, and exclusion. This point is confirmed by the results of studies which show that the higher the level of education, the higher the degree of a student's learned helplessness (Ciżkowicz, 2009, p. 109–110; Mroczkowski, 2019, p. 108–109). Moreover, as the school years progress, students become less motivated to learn and develop less positive attitudes (Majerek, 2007). As the teaching content becomes increasingly difficult, students need to devote more and more time and effort to work. This leads to a situation where, on the one hand, there are students for whom learning a particular subject or content is rewarding. Still, on the other hand, some students are unable to meet the course's requirements, and their low self-efficacy causes frustration (Gruszczyk-Kolczyńska, 1994). Research by U. Dębska and B. Tomaszewska (2001) dwells upon young people's mental health. Over half of those surveyed (52%) say they have no belief in themselves and their abilities, 36% have no ambitions, 30% declare fairly decreased mood levels or emotional instability, while 15% give up and decide not to take action. All of these features indicate activation weakness, which prevents the subjects from embracing new challenges with enthusiasm. Developing self-efficacy, i.e., trust in one's own abilities (as the above data show, over half of the respondents are deprived of it), not only has an impact on attitudes and learning motivation, but it is also a remedy for overcoming passivity (Keplinger, 2008; Zakrzewski, 1987). Research on learned helplessness has confirmed that people with a high degree of self-empowerment are persistent, hardly ever suffer from depression and succeed in formalized learning (Gecas 1989; Maddux 1991; Scheier & Carver 1992, as cited in Myers, 2003, p. 65).

DESCRIPTION OF THE RESEARCH PROCEDURE

The study was conducted via a diagnostic survey method in writing, i.e., the subjects were asked to complete a questionnaire form. The study employed the School Helplessness Scale by B. Ciżkowicz (2009). The tool is composed of 20 items (a-t) concerning the difficulties experienced during a lesson (Table 1).

Table 1. The School Helplessness Scale developed by B. Ciżkowicz (2009)

Item number	Statements
a	I feel ashamed when I do not understand something.
b	I am afraid of being called on.
c	I try to be active.
d	I lose confidence when I am learning.
e	I feel I waste time.
f	I work on my own.
g	I am terribly bored.
h	I am afraid of making a fool of myself.

Item number	Statements
i	I listen attentively to what the teacher is saying.
j	I am afraid to say anything.
k	I know the answers to the questions asked by the teacher.
l	I feel sad and embittered.
m	I follow all the teacher's instructions.
n	I understand what the teacher explains to me.
o	I feel as if I were about to visit the dentist.
p	I cannot wait for the bell.
q	I learn eagerly.
r	I daydream.
s	It is easy for me to do tasks.
t	I understand everything.

The survey's statements refer to three deficits: motivational (M), emotional (E), and cognitive (C), which all make up the learned helplessness syndrome. Nine items are reversed and marked with the minus (-). The responses to the statements are scored from 1 to 5 (never or almost never, usually not, sometimes yes, usually yes, always or almost always) and calculated as the mean approval rates for each item, including reverse scoring in the case of the reversed items (Table 2).

Table 2. Description School Helplessness Scale developed by B. Cizkowicz (2009)

Item number	Deficit	Item number	Deficit
a	E	k	P-
b	E	l	E
c	M-	m	M-
d	E	n	P-
e	M	o	E
f	P-	p	M
g	M	q	M-
h	E	r	M
i	M-	s	P-
j	E	t	P-

The group of subjects, or the random sample of students, were selected via a two-stage draw method. In the first stage, a high school was drawn from all schools of this type in Bydgoszcz and Inowrocław. In the second stage, students' sample was selected from the drawn schools. For the purpose of this study, three high schools in Bydgoszcz and three high schools in Inowrocław were drawn. The study was conducted among 371 students from the first, second, and third grades of these high schools.

THE RESULTS OF THE STUDY AND THEIR INTERPRETATION

The analysis of the empirical data found that the level of learned helplessness during a high school English lesson is 2.41 (Table 3).

Table 3. Descriptive statistics for the School Helplessness Scale and its subscales

	Mean	Median	Mode	Standard deviation
Scale (20 items)	2.41	2	2	1.12
Motivational deficit (subscale)	2.59	3	3	1.12
Cognitve deficit (subscale)	2.47	2	2	0.99
Emotional deficit (subscale)	2.17	2	1	1.16

Source: own elaboration based on research

This figure matches the results of the study by B. Ciżkowicz (2009, p.110), who conducted her research on other school subjects.² The level of learned helplessness during a high school math lesson stood at 1.47 and during a Polish lesson at 1.27 (Ciżkowicz, 2009, p.110). The study also analyzed the values of emotional, cognitive, and motivational deficits. It turns out that these constituents of learned helplessness have a similar impact on the development of this phenomenon. As the values in Table 3 show, the growth of learned helplessness is most strongly affected by the motivational deficit (2.59) and, to the least extent, by the emotional deficit (2.17).

The statistics for the specific items are shown in Tables 4, 5, and 6.

Table 4. Descriptive statistics for the Scale of School Helplessness (emotional deficit)

Item number	Item	Mean	Median	Mode	Standard deviation
a	I feel shamed when I do not understand something.	2.45	2	2	1.17
b	I am afraid of being called on.	2.78	3	3	1.23
d	I lose confidence when I am learning.	2.05	2	2	1.03
h	I am afraid of making a fool of myself.	2.30	2	1	1.17
j	I am afraid to say anything.	2.26	2	2	1.14
l	I feel sad and embittered.	1.77	2	1	0.95
o	I feel as if I were about to visit the dentist.	1.61	1	1	0.97

Source: own elaboration based on research

² Both studies employed the School Helplessness Scale. In B. Ciżkowicz’s study the answers were scored from 0 to 4.

Table 5. Descriptive statistics for the School Helplessness Scale (motivational deficit)

Item number	Item	Mean	Median	Mode	Standard deviation
c	I try to be active.	2.02	2	1	1.11
e	I feel I waste time.	2.75	3	3	1.00
g	I am terribly bored.	2.54	2	3	1.15
i	I listen attentively to what the teacher is saying.	2.34	2	2	0.95
m	I follow all the teacher's instructions.	2.25	2	2	0.89
p	I cannot wait for the bell.	3.31	3	3	1.27
q	I learn eagerly.	2.84	3	3	0.97
r	I daydream.	2.64	3	3	1.05

Source: own elaboration based on research

Table 6. Descriptive statistics for the School Helplessness Scale (cognitive deficit)

Item number	Item	Mean	Median	Mode	Standard deviation
f	I work on my own.	2.29	2	2	0.98
k	I know the answers to the questions asked by the teacher.	2.23	2	2	1.00
n	I understand what the teacher explains to me.	2.50	2	2	0.87
s	It is easy for me to do tasks.	2.64	3	3	0.98
t	I understand everything.	2.68	3	2	1.04

Source: own elaboration based on research

The impact of a given item on the strength of learned helplessness is reflected by the mean approval rate for this item. For reversed items, this value is calculated based on the formula: “6 – the mean approval rate for the item”. A high value means that a particular item strongly affects learned helplessness, while a low value shows that an item has a marginal impact on this phenomenon (cf. Ciżkowicz, 2009, p.78). The strongest contribution to learned helplessness has been found for statement *p*, which is related to the motivational deficit: “I cannot wait for the bell.” According to Ciżkowicz (2009, p.79), this feeling is experienced by a large proportion of students during Polish and math lessons. A careful analysis of the responses to this statement shows that only 9.2% of the respondents do not share this feeling, while 32.9% of the respondents say that they sometimes look forward to hearing the school bell.³

³ The following is complete data pertaining to the responses to this statement: 9.2% of the respondents said never or almost never, 16% – usually not, 32% – sometimes yes, 15.8% – usually yes, 25.3% – always or almost always.

The weakest contribution to learned helplessness has been found for one of the statements pertaining to the emotional deficit: “During an English lesson, I feel as if I were about to visit the dentist” (statement *o*). In sum, for helpless young people at high school, it is the motivational deficit that has the strongest impact on their state of mind. Surprisingly, this behavior is exhibited by the cream of young people who study for their high school final exams and will enter domestic or foreign universities. Hence, there is a pressing need to initiate a discussion about the reasons for the lack of motivation to learn. It is also necessary to come up with a solution that would help students find themselves and live positive lives.

DISCUSSION

Motivation is primarily developed by cultural, social, and individual factors (Siekańska, 2010, p.16). Individualistic cultures prioritize attitudes based on independence, whereas collectivist cultures emphasize group membership. Family or class can be equivalent to cultural communities on a smaller scale. “Culture in this sense embraces a set of orders, prohibitions, assessments and judgments,” which provides a fertile ground for developing one of the motivational attitudes: either “to excel” or “to keep a low profile” (Siekańska, 2010, p. 16). Besides cultural factors, there are also individual factors that determine differences in students’ motivation to learn. One such variable is age, which, as it changes, influences motivation and attitudes to school and learning. As a result, curiosity and internal motivation disappear (Engelhard & Monsaas, 1988; Harter, 1992; Wigfield, 1994; as cited in Brophy, 2012, p. 225). Motivation is negatively affected by students’ deteriorating perception of their abilities, which progresses with age. When children start their school education, they believe that their strongest attribute is effort, which is central to their successful performance. Moreover, they view effort and ability as equivalent factors. They are convinced that students who work more are more able than students who work less. As a result of such thinking, a failure does not cause mental discomfort in young children.

A change in mindset resulting in decreased assessments of one’s competences occurs at age 11-12, when children develop the ability to make social comparisons and when their self-esteem depends on whether they perceive themselves as more successful than others (Covington 1984; as cited in Dembo, 1997, p. 150–151). This attitudinal change is influenced by several aspects of the education system at the middle and high school levels, such as increased discipline and control, a smaller number of opportunities to make independent choices and decisions as well as to manage one’s own work, and formal relationships at school. At these levels, students are more exposed to collective teaching; they are also assigned to different groups based on their foreign language capability. Moreover, their teachers assess their performance publicly and apply stricter grading criteria. These factors trigger social comparisons and prevent students from experiencing a sense of accomplishment. Particularly harmful is parental pressure, which is frequently viewed as a tool for providing development

opportunities, but in actuality for a young person it is a mental burden. Parents, who meticulously plan the future for their children, overload their schedules with after-school activities, such as language, sports, or artistic classes. They believe that by doing so, they will aid the learning and motivational processes. As a result, however, their children feel overwhelmed and discouraged (Siekańska, 2010, p. 17).

A remedy for the learned helplessness syndrome is to understand the social mechanisms of generating motivation. Given the presence of numerous stimuli in a school setting, the teacher can modify its conditions in such a way as to stimulate their students' internal motivation. M. Chomczyńska-Rubacha (2019, p. 835), who draws upon Maslow's hierarchy of needs, recommends adjusting learning conditions to the students' personal goals, preferences, and needs. Failure to satisfy these needs results in "frustration and, eventually, in the decline of activity geared towards the satisfaction of such needs." The teacher's task is to develop in their students a sense of motivation and a state of mind in which they would be willing to pursue set goals. M.H. Dembo mentions a number of factors related to the teaching process organization, which have an impact on the student's willingness to take action to achieve a goal. These include: the type of task, the level of tension and the assessment method. Extremely similar tasks or monotonous and unvaried activities (such as gap-filling grammar exercises) are not bound to stimulate students' cognitive curiosity. Moreover, students become more engaged in tasks that have been presented in a positive manner (Dembo, 1997, p. 155). Of importance is also the difficult level and the feelings generated by the task. A small amount of stress is beneficial as it aids students' concentration and mobilization. By contrast, a high degree of stress hinders spoken communication in a foreign language lesson (Komorowska, 2005, p. 128). In extreme cases, it causes some students to withdraw from school life.

A proper way of providing teacher feedback can have a stimulating effect on the student. Such constructive feedback includes several features. First of all, students need appropriate criteria for assessing the success level, which is why feedback needs to be precise and should refer to what the student already knows about their progress. Students need to be convinced that the objectives in the syllabus have been defined in such a way that success can be achieved. Sometimes, to acquire a specific skill, students need to do a series of repetitive and tedious exercises and wait for results.

Students who have endured multiple failures require well-designed therapeutic and cognitive treatment. The authors of pedagogical and psychological publications recommend cognition retraining programs. This kind of treatment entails teaching strategies which aim to explicate problem-solving methods and related self-talk. To effectively implement these strategies, the following prerequisites need to be included: propositional knowledge (what to do?), procedural knowledge (how to do it?), and situational knowledge (when and why to do it?). It is also necessary to verbalize the employed strategy, as this makes it possible to uncover hidden thought processes central to problem solving (Brophy, 2012, p. 95). Programs have also been designed to train students in learning strategies. Such programs involve teaching such strategies as rehearsal (repeating material to consolidate it), elaboration (putting material

into one's own words and relating it to previous knowledge), and affect monitoring (maintaining concentration on the task and reducing fear of failure) (Devine, 1987; Weinstein & Mayer, 1986, as cited in Brophy, 2012, p. 96; cf. Kolber, 2019).

An interesting educational tip has been offered by R. Dreikurs (as cited in Edwards, 2006, p. 147–148), who makes a distinction between *praise* and *encouragement*. The difference between praise and encouragement is shown in the following example: “Your pronunciation is perfect” vs. “I can see that work on improving pronunciation is important for you.” The example shows that encouragement focuses on efforts rather than achievements. It works with students who despite their efforts have achieved unsatisfactory results and motivates them to continue their efforts. As a result of encouragement, the student gains prestige in the group thanks to their learning efforts rather than performance. Praise, by contrast, focuses on the level of achievements and is reserved for high performers. It entails social comparisons and competition, supporting the view that test performance is paramount. Praise makes students work for grades, rewards, and honors rather than for sheer satisfaction with the tasks performed.

CONCLUSION

In order to successfully cope with learned helplessness, it is necessary to put forth a diagnosis based on the knowledge of the causes of this phenomenon and the feelings experienced by helpless people. It is not until the sources of difficulty are identified that it is possible to consider remedial action. Of importance is also a proper response to the question about which of the factors contributing to the student's helplessness are teacher-related. The teacher's role in this process involves several tasks: training students how to effectively plan study periods, setting realistic goals, generating questions which can stimulate interest in learning. Also essential is the method of providing feedback as well as focus on the student's effort. The teacher could also effectively support their students by training them on how to cope with fear and fatigue as well as how to respond appropriately to successes and failures.

REFERENCES

- Brophy, J. (2012). *Motywowanie uczniów do nauki [Motivating students to learn]* (wyd. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2019). Szkolne środowisko uczenia się [School learning environment]. In Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds.), *Pedagogika [Pedagogy]* (p. 240–269). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciżkowicz, B. (2009). *Wyuczona bezradność młodzieży [School learned helplessness]*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Dębska, U., & Tomaszewska, B., (2001). Młodzież epoki przemian. Niektóre osobowościowe wskaźniki trudności w dobrym funkcjonowaniu we współczesnej rzeczywistości [Youth in an era of change. Some personality indicators of difficulties

- in a good functioning in a contemporary reality]. In A. Keplinger (ed.), *Młodość w zmieniającym się świecie [The Youth of the Transition Age]* (p.11-21) (Prace Psychologiczne; 54). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dembo, M. H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza [Applied educational psychology]*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1994). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki [Children with specific learning difficulties in mathematics]* (wyd. 3 popr.). Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się [Three dimensions of learning]*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Keplinger, A. (2008). Poczucie skuteczności alternatywą dla bierności [Self-efficacy as an alternative to passivity]. In A. Keplinger (ed.), *Bierność społeczna [Social passivity]* (p. 37-53). Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Kolber, M. (2019). The relationship between language learning strategies and learned helplessness. *Przegląd Pedagogiczny*, (2), 250–262. Retrieved from: <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/113/1/>
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych [Teaching foreign languages]*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kupczyk, T. (2008). Bierność a edukacja i sukces zawodowy w gospodarce opartej na wiedzy [Passivity vs. Education and professional success in a knowledge-based economy]. In A. Keplinger (ed.), *Bierność społeczna [Social passivity]* (p. 465–481). Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Mroczkowski, A. (2019). *Kultura uczenia się matematyki uczniów kończących II i III etap edukacyjny [Learning mathematics culture of students finishing the second and third education stage]*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Myers, D. G. (2003). *Psychologia społeczna [Social psychology]*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole [Intellectual helplessness at school]*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Sędek, G. (2001). Jak ludzie radzą sobie z sytuacjami, na które nie ma rady? [How to deal with situations one cannot control?]. In M. Kofta, T. Szustowa (eds.), *Złudzenia, które pozwalają żyć [Illusions that let one live]* (p. 226–248). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siekańska, M. (2010). Zrozumieć problem motywacji (Understanding the problem of motivation). *Psychologia w szkole*, (4), 15–24.
- Świda-Ziemia, H. (1999). *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych [Existential values of the youth living in the 90s]* (wyd. 3). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Zakrzewski, J. (1987). Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania [Self-efficacy and self-regulated behaviour]. *Przegląd Psychologiczny*, 30(3), 661–677.

**WYUCZONA BEZRADNOŚĆ PODCZAS LEKCJI JĘZYKA ANGIELSKIEGO
W SZKOŁACH ŚREDNICH**

ABSTRAKT: Przedmiotem tekstu jest prezentacja wyników badań dotyczących poziomu wyuczonej bezradności oraz jej deficytów: motywacyjnego, emocjonalnego i poznawczego. Próbę badawczą stanowiło 371 uczniów uczących się w liceach województwa kujawsko-pomorskiego. W badaniu zastosowano Skalę Bezradności Szkolnej (narzędzie autorstwa B. Ciżkowicz). Analiza danych pozwoliła określić poziom wyuczonej bezradności na lekcji języka obcego oraz porównać wyniki badań przeprowadzonych na innych przedmiotach nauczanych w liceum ogólnokształcącym. Wykazano, że poziom wyuczonej bezradności na lekcji języka obcego jest zbliżony do poziomu wyuczonej bezradności na języku polskim oraz matematyce. Ujawniono również, że deficyt motywacyjny jest na najwyższym poziomie.

SŁOWA KLUCZOWE: wyuczona bezradność, młodzież, nauka języka obcego, dydaktyka

Paulina Nowak

Uniwersytet Warszawski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3948-3882>

Program matury międzynarodowej w Polsce – stan i kierunki rozwoju

ABSTRAKT: Artykuł podejmuje problematykę programu matury międzynarodowej i jego obecności w polskich szkołach. W artykule zaprezentowano autorskie badania, w których wykorzystano dane publikowane przez International Baccalaureate Organization. Zebrane dane pozwoliły na prześledzenie zasięgu oraz dostępności programów matury międzynarodowej zarówno pod względem kryterium finansowego, jak i rozmieszczenia szkół realizujących program IB DP. Dane o rosnącej liczbie szkół przystępujących do realizowania programów IB DP oraz zwiększającej się liczby uczniów przystępujących do matury międzynarodowej pozwoliły wyciągnąć wnioski na temat wzrastającej dostępności oferty edukacyjnej związanej z międzynarodowymi programami edukacyjnymi, a zwłaszcza programem matury międzynarodowej w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: matura międzynarodowa, szkoły realizujące program matury międzynarodowej, programy edukacyjne w ramach IB, oferta edukacyjna, Polska

Kontakt:	Paulina Nowak p.poweska@uw.edu.pl
Jak cytować:	Nowak, P. (2020). Program matury międzynarodowej w Polsce – stan i kierunki rozwoju. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 99–114. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.5
How to cite:	Nowak, P. (2020). Program matury międzynarodowej w Polsce – stan i kierunki rozwoju. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 99–114. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.5

Program edukacyjny przygotowujący do matury międzynarodowej (International Baccalaureate, IB) powstał w latach 60. XX wieku (Hayden & Thompson, 1995) i od początku kieruje nim International Baccalaureate Organization (IBO) z siedzibą w Genewie. Członkami tej organizacji jest ponad 150 krajów na świecie, w tym także Polska od roku 1993.

Temat programu IB i szkół realizujących ten program rzadko jest podejmowany przez naukowców w naszym kraju. Opublikowane artykuły koncentrują się na przykład na analizowaniu programu matury międzynarodowej skontrastowanego z polskim egzaminem dojrzałości m.in. z geografii (Bobiatyńska, 2008) czy historii (Szełągowska, 2004), bądź na analizie systemu oceniania przedmiotowego (Jaworska, 2010). Bardziej kompleksowa charakterystyka szkół IB pojawiła się co prawda, ale była skoncentrowana na Primary Years Programme (Waligóra, 2016). Brakuje jednak opracowań zgłębiających temat Diploma Programme, czyli programu przygotowującego do matury międzynarodowej. Zagadnienie to warte jest dokładniejszych studiów.

Celem niniejszego artykułu jest analiza obecności programu IB w polskich szkołach, a zwłaszcza charakterystyka rozmieszczenia przestrzennego szkół oferujących program IB oraz określenie tendencji rozwoju w zakresie oferty edukacyjnej (Madalińska-Michalak, 2013) związanej z realizacją programu IB w Polsce w latach 1993–2020 na tle tendencji światowych. Na potrzeby niniejszych badań posłużono się metodą wtórnej analizy danych – analizy dokumentów archiwalnych (Frankfort-Nachmias, Nachmias, & Hornowska, 2001). W badaniach wykorzystano dane publikowane przez International Baccalaureate Organization (na stronie www.ibo.org) oraz w dorocznych biuletynach podsumowujących wyniki matury międzynarodowej The IB Diploma Programme Final Statistical Bulletins. Zastosowana metoda badawcza pozwoliła uzyskać aktualne dane bezpośrednio od organizacji International Baccalaureate Organization, jak również zebrać i zestawić informacje na temat szkół IB w Polsce. Dane dotyczące m.in. dat przyłączenia do IBO, rodzajów realizowanych programów w szkołach, liczby szkół czy absolwentów matury międzynarodowej w danym roku były spisywane ze stron witryny www.ibo.org oraz z corocznych raportów publikowanych przez IBO, a następnie zestawiane i porównywane w celu zaobserwowania historycznego przebiegu danego zjawiska (np. przyrostu liczby szkół IB w Polsce) oraz zaobserwowania kształtujących się trendów.

SZKOŁY IB A SZKOŁY MIĘDZYNARODOWE

Pojęcia szkoły międzynarodowej i szkoły IB są często używane zamiennie, szczególnie w literaturze anglojęzycznej (por. Hill, 2007a; Hayden & Wong, 1997). Należy jednak pamiętać, że te terminy nie są tożsame. Szkoły IB są jednym z typów szkół międzynarodowych, dlatego mają one wiele cech wspólnych. Istotne jest to, co odróżnia szkoły IB od innych szkół międzynarodowych.

Terminem szkoła międzynarodowa najczęściej określa się instytucję edukacyjną, którą stworzono z myślą o uczniach pochodzących z różnych krajów i kultur, po to aby zapewnić im ciągłość edukacji, mimo zmian miejsca zamieszkania uwarunkowanych trybem pracy ich rodziców. Takie założenia towarzyszyły także twórcom organizacji IB i programu matury międzynarodowej. Obecnie zarówno szkoły międzynarodowe, jak i szkoły IB coraz częściej są wybierane przez rodziców, którzy chcą wesprzeć swoje dzieci w rozwoju kompetencji potrzebnych do jak najlepszego poradzenia sobie w zglobalizowanym świecie, ale niekoniecznie chcących zmienić miejsce zamieszkania (Hayden, 2011).

Nauczyciele w szkołach międzynarodowych również często mają zróżnicowane pochodzenie i tożsamość kulturową. W szkołach tych prowadzi się zazwyczaj nauczanie według programu międzynarodowego (np. IB DP) lub według wybranego programu określonego kraju (np. amerykańskiego, brytyjskiego, francuskiego itp.). Możliwe są także kombinacje tych rozwiązań. Szkoły międzynarodowe to w większości instytucje niepubliczne i płatne, natomiast w przypadku szkół IB jest to zróżnicowane w zależności od regionu (Peterson, 2003).

Wśród szkół międzynarodowych można wyodrębnić różne ich rodzaje. W niniejszym artykule wykorzystano klasyfikację opracowaną przez Tristana Bunnella (2013), który podzielił szkoły międzynarodowe na trzy typy: typ A – *standardowe*, typ B – *pionierskie*, typ C – *nietradycyjne*.

Szkoły typu A (*standardowe*) powstały w celu zapewnienia edukacji dzieciom z rodzin zmieniających miejsca zamieszkania, a charakteryzują się one dużym zróżnicowaniem kulturowym wśród uczniów (Mayer, 1968). Ten typ szkół określa się także mianem typu *idealnego* (Leach, 1969).

Według Tristana Bunnella (2013) szkoły międzynarodowe, określane jako szkoły typu B (*pionierskie*), oferują swoim uczniom programy edukacji międzynarodowej i opierają swoją wizję kształcenia na pojęciu *international mindedness*, czyli takiego sposobu postrzegania świata, który polega na uwzględnianiu z jednej strony różnorodności kulturowej (Hill, 2012), a z drugiej międzynarodowego charakteru procesów zachodzących w globalnej społeczności (Belal, 2017). Szkoły te charakteryzuje dążenie do przyjęcia międzynarodowej, globalnej perspektywy zarówno w programach, jak i praktyce nauczania (Hill, 2012). Z pojęciem *international mindedness* związana jest również idea przewodnia kształcenia w szkołach IB. Badacze zaliczyli szkoły IB do grupy szkół typu B (Hill, 2014).

Natomiast szkoły typu C, tzw. nietradycyjne, to najnowszy typ szkół międzynarodowych. Są to zazwyczaj niepubliczne placówki edukacyjne, w których językiem

wykładowym jest angielski, a znaczna większość uczniów to członkowie lokalnej społeczności (Bunnell, 2013).

PROGRAM MATURY MIĘDZYNARODOWEJ (INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAMME, IB DP) – IDEA I POCZĄTKI

Instytucją, która w opinii wielu badaczy miała największy wkład w upowszechnienie pojęcia edukacji międzynarodowej na świecie, była International Baccalaureate Organization (dalej: IBO). Organizacja ta powstała w ubiegłym stuleciu w następstwie wysiłków podjętych dla opracowania ujednoliconego programu matury międzynarodowej. Obecnie IBO oferuje kilka programów edukacyjnych obejmujących nauczanie od pierwszej klasy szkoły podstawowej do końca liceum oraz alternatywną ścieżkę dla kształcenia zawodowego. W obecnym 2020 r. w skład sieci IB World Schools wchodzi 5346 szkół podzielonych na 3 regiony: IB Americas, IB Asia Pacific, IB Africa, Europe, Middle-East ([www.ibo.org.](http://www.ibo.org), dostęp: 24.05.2020).

Idea stworzenia ujednoliconego certyfikatu dla szkół międzynarodowych, który dawałby ich absolwentom wstęp na uniwersytety różnych państw na świecie, była podnoszona w kręgach pedagogów już od pierwszego dwudziestolecia XX w. Dyskusja została rozpoczęta w Międzynarodowej Szkole w Genewie (Ecolint), a kontynuowana przez szkoły międzynarodowe i instytucje edukacyjne m.in. z Francji, Belgii, Holandii, Stanów Zjednoczonych. Uwieńczeniem tego procesu było powstanie programów edukacyjnych oraz egzaminu pod nazwą International Baccalaureate w 1962 r. (Hayden, Thompson, & Walker, 2003).

Podczas konferencji International Schools Association (ISA) dla nauczycieli nauk społecznych w Genewie ustanowiono rekomendacje dla stworzenia programów nauczania historii współczesnej według wspólnego programu dla szkół we wszystkich krajach, tak by zniwelować błędy poznawcze wynikające z niejednokrotnie jednostronnego prezentowania wydarzeń historycznych w narodowych programach edukacyjnych. Kolejną przesłanką zawartą w rekomendacjach było ustanowienie zewnętrznych egzaminów i standardów egzaminacyjnych, jednakowych i miarodajnych dla uczniów ze wszystkich szkół międzynarodowych, tak aby uzyskany certyfikat umożliwiał absolwentom międzynarodowych szkół średnich wstępowanie na uczelnie wyższe. W konsekwencji tych postanowień w 1968 r. doprowadzono do powstania programu edukacyjnego znanego pod nazwą IB Diploma Programme (Hayden, Thompson, & Walker, 2003).

Jego celem było nie tylko zapewnienie edukacji według programu odpowiadającego wymaganiom akademickim, lecz także promowanie międzynarodowego i międzykulturowego zrozumienia oraz mobilności młodych ludzi. Ważnym elementem podejścia IB było od początku kształtowanie u uczniów umiejętności przyjęcia międzynarodowej perspektywy przy jednoczesnym zachęcaniu ich do zachowania świadomości własnej odrębności i rozwijania rodzimych kultur (Hayden & Wong, 1997).

Diploma Programme, czyli pierwszy program edukacyjny matury międzynarodowej przeznaczony dla uczniów w wieku 16–19 lat, został wprowadzony w 1968 r.

na świecie, a w 1993 r. w Polsce. W miarę rozwoju sieci szkół międzynarodowych na świecie IBO rozszerzyło ofertę swoich programów edukacyjnych. I tak, w roku 1994 zaoferowano Middle Years Programme dla uczniów w wieku 11–16 lat. W roku 1997 wprowadzono Primary Years Programme dla uczniów w wieku 3–12 lat, zaś w roku 2006 wdrożono Career-related Programme, przeznaczony dla uczniów, którzy wybrali szkoły przygotowujące ich do wykonywania zawodu (www.ibo.org., dostęp: 24.05.2020).

ORGANIZACJA PROGRAMU MATURY MIĘDZYNARODOWEJ

Według stanu na 3 września 2019 r. IB Diploma Programme był realizowany w 3241 szkołach zlokalizowanych w 157 krajach na całym świecie (www.ibo.org., dostęp: 24.05.2020). Program obejmuje 150 godzin nauki przedmiotów na poziomie podstawowym (Standard Level) i 240 godzin zajęć na poziomie rozszerzonym (Higher Level). Aby uzyskać dyplom IB, każdy uczeń musi zaliczyć trzy przedmioty nazywane rdzeniem kursu (DP core), czyli: TOK (Theory of knowledge), CAS (Creativity, activity, service) oraz EE (Extended essay). TOK, czyli teoria wiedzy, to przedmiot mający skłonić uczniów do refleksji nad tym, co znaczy wiedzieć i w jaki sposób krytycznie analizować informacje oraz jak rozwijać swoje sposoby rozumowania. CAS to przedmiot polegający na opracowaniu i przeprowadzeniu projektu, który pozytywnie wpłynie na dalszy rozwój ucznia i jego najbliższe otoczenie (także społeczne) oraz zachęci młodego człowieka do refleksji nad tym procesem. EE polega na samodzielnym zaplanowaniu i przeprowadzeniu przez ucznia badań, a następnie napisaniu na ich podstawie pracy o objętości do 4000 słów.

Oprócz wyżej wymienionych przedmiotów uczniowie wybierają od 3 do 4 przedmiotów na poziomie rozszerzonym i od 2 do 3 przedmiotów na poziomie podstawowym z następujących grup: 1. Studia nad językiem i literaturą (Studies in Language and Literature) w języku ojczystym; 2. Język obcy (Language Acquisition), czyli naukę języka obcego; 3. Jednostki i społeczeństwa (Individuals and Societies) – m.in. historia, geografia, ekonomia, psychologia; 4. Nauki ścisłe (Sciences) – m.in. chemia, biologia, fizyka, informatyka; 5. Matematyka; 6. Przedmioty artystyczne (The Arts) – m.in. taniec, muzyka, film, teatr, sztuki wizualne (www.ibo.org., dostęp: 24.05.2020).

Tak skonstruowany program nauczania jest nastawiony na kształtowanie takich umiejętności, jak krytyczne myślenie, współpraca w grupie, rozwiązywanie problemów i konfliktów, nauka języków obcych, znajomość i poszanowanie kultur, interdyscyplinarne podejście do nauki oraz rozwijanie nawyku uczenia się przez całe życie (Hill, 2007a).

W ramach programów edukacyjnych IBO kładzie się nacisk nie tylko na rozwój umiejętności ucznia pozwalających mu swobodnie poruszać się w środowisku pozaszkolnym. Ważnym składnikiem edukacji w programie IB jest również rozwijanie postaw oraz wrażliwości, w tym takich cech, jak: dążenie do pokoju oraz porozumienia między narodami, a także kształtowanie poczucia obywatelskiej odpowiedzialności i aktywności (Cambridge & Thompson, 2004), kształtowanie postaw międzyludzkiej

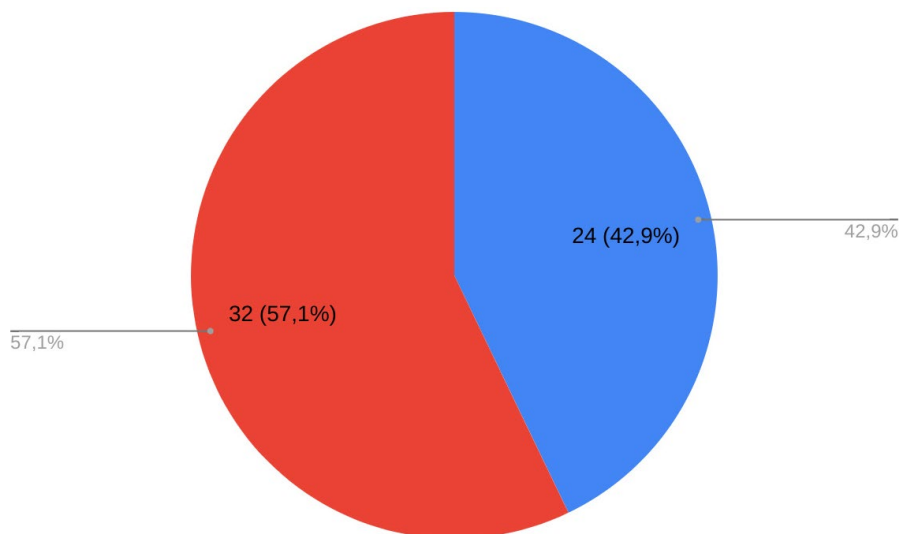
solidarności i poczucia sprawiedliwości społecznej (Delors, 1998), rozwijanie empatii i zrozumienia potrzeb obywateli innych krajów, poszanowania różnorodności kulturowej oraz praw człowieka, troski o środowisko naturalne i zrównoważony rozwój (Hill, 2007a). Cechy tego podejścia określają rozumienie pojęcia *international-mindedness*, które leży u podstaw idei edukacji międzynarodowej. Pojęcie to zaczęło się kształtować już w XVII w., kiedy to odkrycia geograficzne i rozwijający się handel wprowadziły perspektywę myślenia globalnego. Jednak nabrało ono znaczenia w drugiej połowie XX w. w obliczu coraz szybszego postępu cywilizacyjnego i idącej w ślad za nim globalizacji. Pojęcie to w początkach edukacji międzynarodowej było rozumiane głównie jako potrzeba zapewnienia uczniom podróżującym między krajami możliwości kształcenia w podobnych do siebie szkołach umożliwiających naukę w ramach spójnego programu. W drugiej połowie dwudziestego stulecia pojęcie *international mindedness* rozszerzono o problemy nauki języków, zrozumienia międzykulturowego oraz respektowania praw człowieka. Natomiast u progu XXI w. wzbogacono programy nauczania o zagadnienia związane z wrażliwością na sprawy o zasięgu międzynarodowym, zrównoważonym rozwojem i współpracą międzynarodową, a także nowymi oraz trwającymi na świecie konfliktami (Hill, 2012). Pojęcie *international mindedness* jest uważane za kluczowe dla zrozumienia wizji edukacji międzynarodowej w ujęciu IB, ponieważ uczniowie wychowani w tym duchu mają przyjmować rolę świadomych, aktywnych i zaangażowanych w losy świata obywateli (Hill, 2012).

PROGRAMY IB W POLSCE – STAN OBECNY

Program IB, jak pokazano we wstępie, został po raz pierwszy wprowadzony w Polsce w 1993 r. W maju 2020 r. IBO podało, że na terenie Polski działa 55 szkół realizujących co najmniej jeden z programów IB: Primary Years Programme, PYP – 12 szkół, Middle Years Programme, MYP – 12, Diploma Programme, DP – 47. Żadna szkoła w naszym kraju nie oferuje jeszcze Career Related Programme, CRP (www.ibo.org., dostęp: 24.05.2020). W roku 2020 szkoły IB w Polsce stanowiły 4,2% szkół IB w regionie: Europa, Afryka, Bliski Wschód (www.ibo.org., dostęp: 24.05.2020).

Często szkoły realizują równoległe z polskim lub innym zagranicznym programem nauczania więcej niż jeden program IB. W szkołach w Warszawie (2 szkoły), Lublinie (1 szkoła) i Bydgoszczy (1 szkoła) uczniowie mogą odbyć całą swoją edukację, od klasy pierwszej do ukończenia liceum, w systemie IB w tej samej szkole.

Wśród szkół realizujących programy IB istnieją zarówno szkoły niepubliczne (31 szkół), jak i szkoły publiczne (26 szkół). W grupie szkół publicznych wszystkie (24) oferują DP, 7 szkół – MYP, a 1 szkoła PYP. W 17 szkołach językiem wykładowym jest j. angielski, w 7 zajęcia prowadzone są także w innych językach, m.in. polskim, francuskim i niemieckim (IBO, 2020). W grupie szkół niepublicznych 19 oferuje program DP, 5 szkół – MYP, a 10 szkół PYP. W 27 szkołach językiem wykładowym jest j. angielski, w 7 zajęcia prowadzone są także w innych językach, m.in. polskim, francuskim i niemieckim (www.ibo.org., dostęp: 24.05.2020).

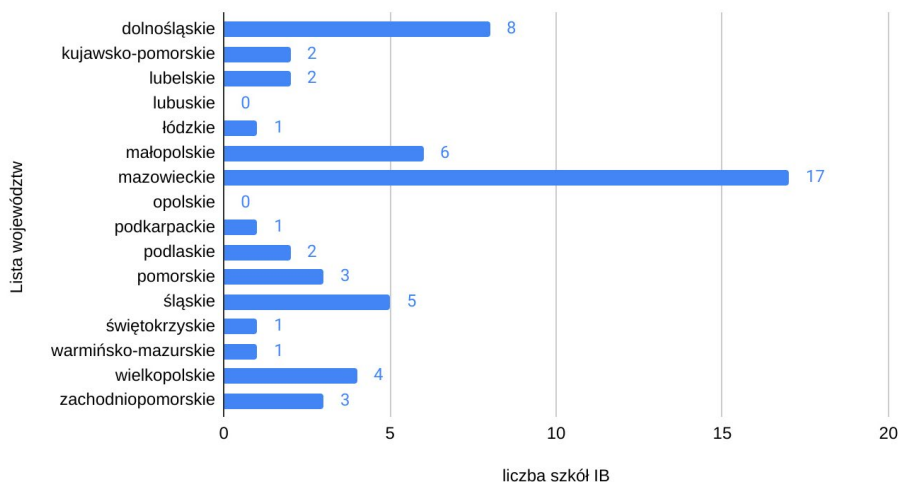


Wykres 1. Udział szkół publicznych i niepublicznych w strukturze placówek oferujących programy IB w Polsce

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych IBO.org data dostępu: 24.05.2020

Dane te pokazują, że wbrew obiegowym opiniom szkoły IB w Polsce nie są jedynie niepublicznymi, a więc i płatnymi, instytucjami edukacyjnymi. Stosunek liczby publicznych do niepublicznych szkół IB w Polsce to 57,1% szkół niepublicznych do 42,9% szkół publicznych (Wykres 1). Struktura ta kształtuje się podobnie do podziału szkół na świecie (52,2% szkół niepublicznych do 47,8% szkół publicznych) ([www.ibo.org.](http://www.ibo.org), dostęp: 24.05.2020), ale zdecydowanie inaczej niż w regionach: Europa, Afryka, Bliżni Wschód, gdzie ta proporcja wynosi 71,4% szkół niepublicznych do 28,6% szkół publicznych ([www.ibo.org.](http://www.ibo.org), dostęp: 24.05.2020). Chcąc wyciągnąć wnioski na temat dostępności kształcenia międzynarodowego dla uczniów z mniej zamożnych rodzin, trzeba wziąć pod uwagę także fakt, że szkoły publiczne oraz społeczne także niekiedy wymagają dodatkowych opłat za uczestniczenie w kursach IB. Jednak opłaty te nie są zazwyczaj tak wysokie, jak w szkołach niepublicznych.

W 2020 r. szkoły realizujące co najmniej jeden program edukacji międzynarodowej IB możemy znaleźć w 14 województwach naszego kraju, przy czym liczba szkół znacznie różni się między poszczególnymi jednostkami administracyjnymi.



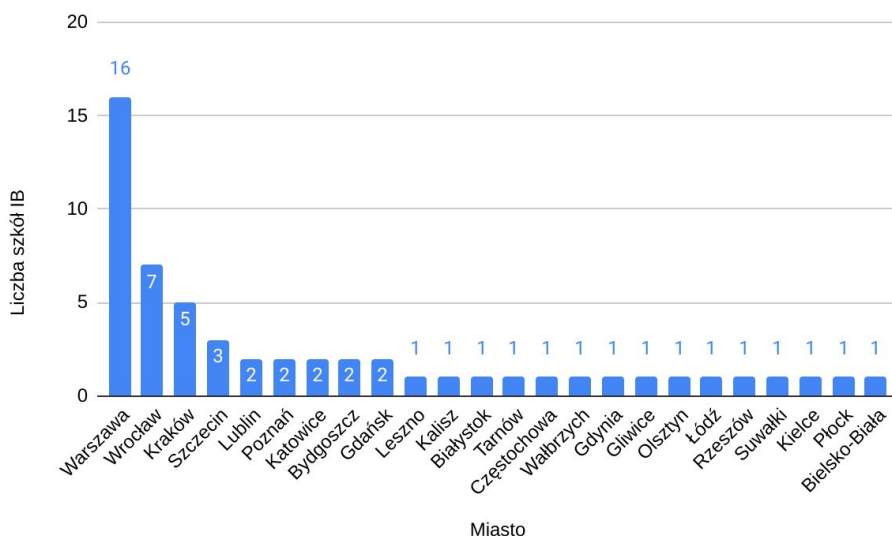
Wykres 2. Liczba szkół IB w Polsce w 2020 roku według województw

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych IBO.org., data dostępu:

24.05.2020

Zamieszczony powyżej Wykres 2 pokazuje przestrzenne rozmieszczenie szkół w Polsce z uwzględnieniem ich usytuowania w poszczególnych województwach. Wyraźna jest tu dysproporcja między liczbą szkół IB w woj. mazowieckim, gdzie znajduje się 17 placówek tego typu, a pozostałymi regionami, w których najczęściej szkół międzynarodowych znajduje się w woj. dolnośląskim (8), małopolskim (6), śląskim (5) i wielkopolskim (4). W pozostałych województwach liczba szkół międzynarodowych nie przekracza 3, a w woj. opolskim i woj. lubelskim nie funkcjonują jeszcze szkoły prowadzące programy nauczania międzynarodowego.

Można zauważyć także duże różnice w liczbie szkół w miejscowościach, w których są zlokalizowane, co pokazuje wykres zamieszczony poniżej.



Wykres 3. Miasta jako miejsce lokalizacji szkół IB w Polsce w 2020 roku

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych IBO.org., data dostępu: 24.05.2020

Szkoły należące do sieci IB World Schools znajdują się w 24 miastach w Polsce. Można zauważyć, że najwięcej szkół IB (16) jest w stolicy województwa mazowieckiego. Kolejnymi miastami pod względem liczby szkół międzynarodowych są Wrocław (7), Kraków (5) oraz Szczecin (3). W pozostałych miastach znajduje się nie więcej niż po 2 szkoły międzynarodowe. Co ciekawe, nie można tu stwierdzić, że liczba szkół międzynarodowych jest jednoznacznie skorelowana z liczbą ludności zamieszkującej dany obszar, ponieważ w grupie z najmniejszą liczbą szkół międzynarodowych znaleźć można zarówno miasta średniej wielkości (z liczbą ludności od 100 tys. do 200 tys.), takie jak Płock, czy Rzeszów, jak i miasta znajdujące się w czołówce dużych miast w Polsce (z liczbą ludności powyżej 500 tys.), takie jak Poznań.

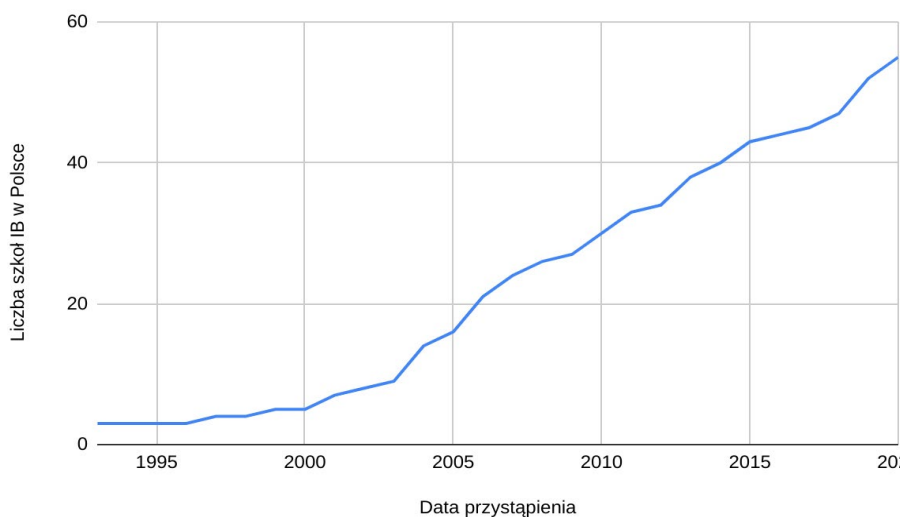
Zebrane dane pokazują liczebność oraz strukturę programową szkół należących do IBO w Polsce. Zdecydowanie najbardziej dostępny jest program matury międzynarodowej IB DP, za to na wprowadzenie Career Related Programme nie zdecydowała się jeszcze żadna szkoła średnia, co sugeruje, że ścieżka kształcenia międzynarodowego nie jest jeszcze dostępna dla uczniów wybierających kształcenie zawodowe. Charakterystyczną cechą struktury sieci polskich szkół IB jest duża dysproporcja między liczbą szkół międzynarodowych zlokalizowanych w Warszawie a liczbą takich placówek w innych miastach. Stosunkowo wysoka liczba szkół IB w Polsce rozpatrywana bez wzięcia pod uwagę tego faktu może prowadzić do nieprawidłowych wniosków dotyczących dostępności programów IB dla uczniów w całym kraju. W 20 z 24 miast, w których zlokalizowane są szkoły IB, liczba tych szkół w mieście nie

przekracza 2. Biorąc pod uwagę także fakt, że nie we wszystkich województwach znajdują się szkoły IB, można dojść do wniosku, że faktyczna dostępność edukacji międzynarodowej w Polsce jest ciągle mocno ograniczona.

KIERUNKI ROZWOJU

Współcześni badacze wciąż dostrzegają potrzebę powstawania szkół międzynarodowych jako niezbędny element dla rozwijania edukacji i zrozumienia międzykulturowego (Hill, 2007b). Szkoły należące do IBO stanowią jeden z szeroko rozpozszechnionych wariantów edukacji międzynarodowej na świecie. Nauczanie według programu IB staje się coraz bardziej powszechne również w Polsce. Dynamiczny rozwój sieci szkół oferujących edukację IB niesie ze sobą szansę wykształcenia coraz większej liczby uczniów na “obywateli świata” – na osoby posiadające szerokie horyzonty oraz świadomość powiązań zachodzących we współczesnym, zglobalizowanym świecie (Hayden & Wong, 1997). Trzeba być jednak świadomym, że szkoły międzynarodowe, w tym szkoły z programami IB, są najczęściej wybierane pragmatycznie – ze względu na oczekiwaną przewagę edukacyjną, którą mogą oferować (Gardner-McTaggart, 2016).

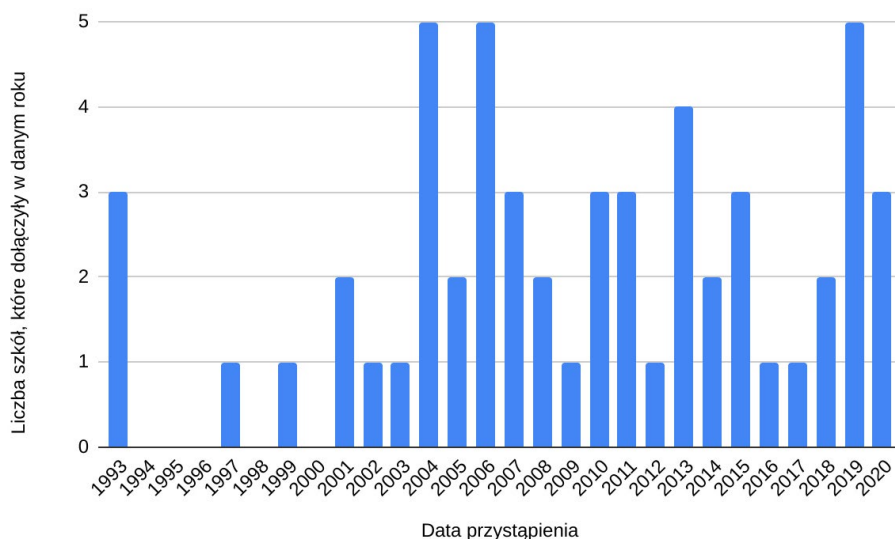
Począwszy od drugiej połowy lat ‘90 XX w. szkół oferujących programy IB systematycznie przybywa (Wykres 4).



Wykres 4. Liczba szkół IB w Polsce według roku przystąpienia

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych IBO.org., data dostępu: 24.05.2020

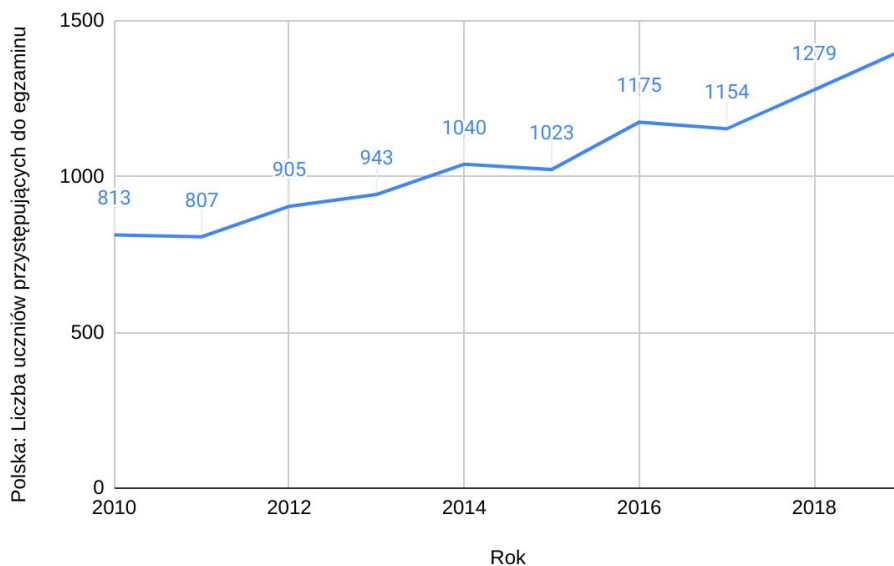
Trzy pierwsze szkoły przystąpiły do realizowania programów edukacji międzynarodowej w 1993 r. Przez kolejne 28 lat co roku przybywały w Polsce średnio dwie szkoły międzynarodowe rocznie, a w latach 2004, 2006 i 2019 nawet 5 szkół rocznie (Wykres 5). Jednakże przyrost liczby placówek nie był jednostajny. Po otwarciu pierwszych trzech szkół (2 w Warszawie i 1 w Gdyni) w 1993 r. przez następne 7 lat otwarto w Polsce jedynie 2 szkoły IB (1997 we Wrocławiu, 1999 w Gdyni). Stały roczny przyrost liczby szkół IB w naszym kraju możemy zauważyć od 2001 r., a szczególnie od 2004 r., kiedy Polska przystąpiła do Unii Europejskiej.



Wykres 5. Liczba szkół wprowadzających programy edukacyjne IB w kolejnych latach

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych IBO.org., data dostępu: 24.05.2020

Jak już wcześniej wspomniano, najliczniejszą grupą wśród szkół IB w naszym kraju są szkoły oferujące program matury międzynarodowej (IB DP) – 47 szkół. Publikowane corocznie przez IBO raporty *DP Statistical Bulletins* są źródłem informacji na temat zmian liczby maturzystów, którzy corocznie ubiegają się o uzyskanie certyfikatu IB DP. Wykres 6 prezentuje przyrost liczby abiturientów zdających maturę IB w okresie 2010–2019.



Wykres 6. Liczba abiturientów przystępujących do egzaminu maturalnego w szkołach IB w Polsce w latach 2010-2019

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych IBO.org., data dostępu: 24.05.2020

Proporcjonalnie do wzrostu liczby szkół odnotowuje się także wzrost liczby osób przystępujących w ubiegłym dziesięcioleciu do matury międzynarodowej. W 2019 r. liczba ta wyniosła 1405 uczniów, co oznacza wzrost o 126 osób (9,85%) w stosunku do roku poprzedniego i o 593 osoby (73,03%) od roku 2010.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W niniejszym artykule podjęto – mówiąc najogólniej – problem dotyczący obecności programu przygotowującego do matury międzynarodowej w polskich szkołach. W analizach zwrócono uwagę na tendencje w zakresie oferty realizacji tego programu, usytuowania szkół realizujących ten program i dostępności tego programu. Badania wskazują na wzrastającą w ciągu ostatnich dziesięciu lat popularność matury międzynarodowej wśród abiturientów przystępujących do egzaminu dojrzałości.

Analiza zebranych danych wykazała, że w Polsce, tak jak na całym świecie, liczba szkół IB oraz uczniów przystępujących do matury międzynarodowej systematycznie wzrasta. Warto zwrócić uwagę na możliwy związek zwiększenia liczby szkół międzynarodowych z czasem wejścia Polski do Unii Europejskiej, co otworzyło przed

uczniami perspektywę większej mobilności w sferze edukacji i późniejszego zarobkowania poza granicami kraju. Jednocześnie odnotowano dysproporcje regionalne w zakresie lokalizacji szkół z programem IB, z dużą ich koncentracją w Warszawie.

Przeprowadzone badania pokazują, że mimo wzrastającej z roku na rok liczby absolwentów kursu IB DP, ta ścieżka kształcenia jest względnie łatwo dostępna jedynie w Warszawie, natomiast w innych miastach liczba szkół międzynarodowych jest najczęściej wielokrotnie niższa. Jednocześnie na rzecz zwiększania się dostępności programu IB, a wraz z tym kreowania odpowiadającej na zapotrzebowania edukacyjne uczniów oferty edukacyjnej (Madalińska-Michalak, 2013), może przemawiać fakt, że ponad 40% polskich szkół międzynarodowych to szkoły publiczne i społeczne, co wiąże się z brakiem lub znacznym obniżeniem opłat za edukację w stosunku do wysokości czesnego w szkołach niepublicznych. Można zauważyć również, że kolejne szkoły mające w swoich programach program matury międzynarodowej powstają także w mniejszych miastach. Pozwala to przewidywać, że oferta edukacyjna IB będzie z czasem coraz bardziej dostępna, a uczniowie zyskają wybór ścieżki, którą będą podążać w drodze do uzyskania matury międzynarodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Bobiatyńska, M. (2008). Efektywność nauczania geografii w szkołach ponadgimnazjalnych, realizujących program matury międzynarodowej. W: R. Wiśniewski, & W. Gierańczyk (red.), *Geografia we współczesnym systemie kształcenia* (Dokumentacja Geograficzna; 38) (s. 67–71). Warszawa: Polskie Towarzystwo Geograficzne.
- Bunnell, T. (2013). The role of the pioneer International Schools and the growth of the International Baccalaureate. In R. Pearce (Ed.), *International education and schools: Moving beyond the first 40 years* (s. 167–189). London: Bloomsbury Publishing.
- Belal, S. (2017). Participating in the International Baccalaureate Diploma Programme: Developing international mindedness and engagement with local communities. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 18–35. DOI: <https://doi.org/10.1177/1475240917702789>.
- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), 161–175. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305792042000213994>.
- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. Paris: Unesco.
- Frankfort-Nachmias, C., Nachmias, D., & Hornowska, E. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Gardner-McTaggart, A. (2016). International elite, or global citizens? Equity, distinction and power: the International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, 14(1), 1–29. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.959475>.

- Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: The growth of the international school sector. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 211–224. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.577203>.
- Hayden, M., & Thompson, J. (1995). International education: the crossing of frontiers. *The International Schools Journal*, 15(1), 13.
- Hayden, M., Thompson, J., & Walker, G. (Eds.). (2003). *International education in practice: Dimensions for schools and international schools*. London-New York: Routledge.
- Hayden, M. C., & Wong, C. S. (1997). The International Baccalaureate: International education and cultural preservation. *Educational Studies*, 23(3), 349–361. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305569970230302>.
- Hill, I. (2007a). International education as developed by the International Baccalaureate Organization. W: M. Hayden, J. Thompson, & J. Levy (Eds.), *The SAGE handbook of research in international education* (s. 25–37). London: Sage.
- Hill, I. (2007b). Multicultural and international education: Never the twain shall meet? *International Review of Education*, 53(3), 245–264. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9048-x>.
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245–261. DOI: <https://doi.org/10.1177/2F1475240912461990>.
- Hill, I. (2014). Internationally minded schools as cultural artefacts: Implications for school leadership. *Journal of Research in International Education*, 13(3), 175–189. DOI: <https://doi.org/10.1177/2F1475240914556199>.
- Jaworska, E. (2010). Ocenianie zewnętrzne i wewnętrzne a przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z geografii w programie matury międzynarodowej IB. W: XVI Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej (s. 576–588). Toruń: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Leach, R. J. (1969). *International schools and their role in the field of international education*. Oxford: Pergamon Press.
- Mayer, M. (1968). *Diploma: International schools and university entrance*. New York: Twentieth Century Fund.
- Madalińska-Michalak, J. (2013). *Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Peterson, A. D. C. (2003). *Schools across frontiers: The story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. Chicago: Open Court Publishing.
- Szelańska, K. (2004). Matura Międzynarodowa: program nauczania historii w ramach międzynarodowego systemu wymagań (International Baccalaureate). *Wiadomości Historyczne: czasopismo dla nauczycieli*, 47(3), 141–147.
- Waligóra, A. (2016) *Funkcjonowanie edukacji międzynarodowej realizowanej na przykładzie International Baccalaureate Primary Years Programme* [praca magisterska]. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Pobrane z: https://www.academia.edu/30978001/Funkcjonowanie_edukacji_mi%C4%99dzynarodowej_na_przyk%C5%82adzie_International_Baccalaureate_Primary_Years_Program

me_Functioning_of_international_education_exemplified_by_International_Baccalaureate_Primary_Years_Programme_PL.

Materiały źródłowe

- International Baccalaureate Organization. (2019). *The IB Diploma Programme Final Statistical Bulletin: May 2019 Examination Session*. Pobrane 24 maja 2020, z: <https://www.ibo.org/contentassets/bc85097of4e54b87828f83c7976a4db6/dp-statistical-bulletin-may-2019.pdf>.
- International Baccalaureate Organization. (2018). *The IB Diploma Programme Statistical Bulletin: May 2018 Examination Session*. Pobrane 24 maja 2020, z: <https://www.ibo.org/contentassets/bc85097of4e54b87828f83c7976a4db6/dp-statistical-bulletin-may-2018-en.pdf>.
- International Baccalaureate Organization. (2017). *The IB Diploma Programme Statistical Bulletin: May 2017 Examination Session*. Pobrane 24 maja 2020, z: <https://www.ibo.org/contentassets/bc85097of4e54b87828f83c7976a4db6/dp-statistical-bulletin-may-2017-en.pdf>.
- International Baccalaureate Organization. (2016). *The IB Diploma Programme Statistical Bulletin: May 2016 Examination Session*. Pobrane 24 maja 2020, z: <https://www.ibo.org/contentassets/bc85097of4e54b87828f83c7976a4db6/dp-statistical-bulletin-may-2016-en.pdf>.
- International Baccalaureate Organization. (2015). *The IB Diploma Programme Statistical Bulletin: May 2015 Examination Session*. Pobrane 24 maja 2020, z: <https://www.ibo.org/contentassets/bc85097of4e54b87828f83c7976a4db6/dp-2015-may-stats-bulletin.pdf>.
- International Baccalaureate Organization. (2014). *The IB Diploma Statistical Bulletin: May 2014 Examination Session*. Pobrane 24 maja 2020, z: <https://www.ibo.org/contentassets/bc85097of4e54b87828f83c7976a4db6/may-2014-stats-bulletin.pdf>.
- International Baccalaureate Organization. (2013). *The IB Diploma Statistical Bulletin: May 2013 Examination Session*. Pobrane 24 maja 2020, z: <https://www.ibo.org/contentassets/bc85097of4e54b87828f83c7976a4db6/2013-maydpstatisticalbulletin.pdf>.
- International Baccalaureate Organization. (2012). *The IB Diploma Programme Statistical Bulletin: May 2012 Examination Session*. Pobrane 24 maja 2020, z: https://www.ibo.org/contentassets/bc85097of4e54b87828f83c7976a4db6/may_2012_statistical_bulletin.pdf.
- International Baccalaureate Organization. (2011). *The IB Diploma Programme Statistical Bulletin: May 2011 Examination Session*. Pobrane 24 maja 2020, z: https://www.ibo.org/contentassets/bc85097of4e54b87828f83c7976a4db6/statistical_bulletin_may_2011.pdf.
- International Baccalaureate Organization. (2010). *The IB Diploma Programme Statistical Bulletin: May 2010 Examination Session*. Pobrane 24 maja 2020, z: <https://www.ibo.org/contentassets/bc85097of4e54b87828f83c7976a4db6/may2010statisticalbulletin.pdf>.

International Baccalaureate Organization, strona internetowa organizacji. Dostęp: 24 maja 2020, www.ibo.org.

**THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE PROGRAM IN POLAND –
THE CURRENT STATE AND PERSPECTIVES FOR DEVELOPMENT**

ABSTRACT: This paper presents the issues of the international baccalaureate program and its presence in Polish schools. The article presents original research using data published by the International Baccalaureate Organization. The research was focused on tracing the range and availability of international baccalaureate programs, both in terms of financial criteria and the distribution of schools implementing the IB DP program in Poland. The collected data showed the growing number of schools joining the IB DP program and the increasing number of students enrolling in the international baccalaureate program. This observation allowed us to draw conclusions about the increasing availability of the educational offer related to international educational programs, especially the international baccalaureate program in Poland.

KEYWORDS: International Baccalaureate Diploma Programme, schools with International Baccalaureate Diploma Programme, educational programmes within IB, educational offer, Poland

Z PRAKTYKI

PRACTICE

Elżbieta Kalinowska

Instytut Matematyczny, Uniwersytet Wrocławski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5607-3661>

„Granice magii” – studium przypadku ucznia z dysleksją głęboką i dyskalkulią

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia studium przypadku ucznia o prawidłowym rozwoju umysłowym, doświadczającego specyficznych trudności w uczeniu się czytania, pisania oraz matematyki. Głębokie zaburzenia, zarówno funkcji słuchowo-językowych, jak i wzrokowych, przy jednoczesnym obniżeniu sprawności motoryki małej oraz deficycie uwagi stanowią przyczynę głębokiej dysleksji i powiązanej z nią dyskalkulii. Pomimo systematycznie prowadzonej terapii, umiejętność czytania i pisanie u ucznia w klasie szóstej utrzymuje się na poziomie elementarnym i nie opanował on tabliczki mnożenia.

SŁOWA KLUCZOWE: dyskalkulia, dysleksja, dysleksja głęboka, studium przypadku

Kontakt:	Elżbieta Kalinowska elzbieta.kalinowska@math.uni.wroc.pl
Jak cytować:	Kalinowska, E. (2020). „Granice magii” – studium przypadku ucznia z dysleksją głęboką i dyskalkulią. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 117–144. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.6
How to cite:	Kalinowska, E. (2020). „Granice magii” – studium przypadku ucznia z dysleksją głęboką i dyskalkulią. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 117–144. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.6

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Dysleksja i dysleksja głęboka

Problematyka zaburzeń uczenia się czytania i pisania, określanych najczęściej jako dysleksja (rozwojowa), jest szeroko omawiana w literaturze naukowej oraz poradnikowej. Nowe ustalenia badawcze, prezentowane w publikacjach, prowadzą w ostatnich latach do istotnych zmian w spojrzeniu na przyczyny, patomechanizmy i typologię dysleksji, a także do kolejnych prób zdefiniowania dysleksji.

W roku 2002 w wyniku prac grupy wybitnych ekspertów, w ramach projektu *Definition Consensus Project*, realizowanego przez International Dyslexia Association (IDA), zaktualizowana została definicja dysleksji, tak aby odzwierciedlała ona stan wiedzy wynikający z prowadzonych badań neurologicznych (International Dyslexia Association, 2002). Zgodnie z tą definicją, udostępnianą w wersji anglojęzycznej na stronie IDA:

Dysleksja to specyficzne zaburzenie uczenia się, które ma podłoże neurobiologiczne. Charakteryzuje się trudnościami z poprawnym i/lub płynnym rozpoznawaniem wyrazów oraz słabym poziomem ortografii i dekodowania. Trudności te wynikają zazwyczaj z deficytu fonologicznego subsystemu języka, który często jest nieoczekiwany w odniesieniu do innych zdolności poznawczych i skutecznego nauczania w klasie. Wtórne konsekwencje mogą obejmować problemy z czytaniem ze zrozumieniem i ograniczone doświadczenia z czytaniem, które mogą utrudniać rozwój słownictwa i nabywanie wiedzy (Krasowicz-Kupis, 2019, s. 63).

Krasowicz-Kupis (2019, s. 63) zestawia tę definicję, jako „przykład łagodnej ewolucji”, z innym określeniem dysleksji, które pojawiło się w roku 2010 w dokumencie wydanym przez IDA, zatytułowanym *Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading*, a stanowiącym zestaw standardów kształcenia, certyfikacji i profesjonalnego rozwoju osób, które uczą czytania w szkołach, ośrodkach pomocowych oraz placówkach klinicznych (Moats i in. 2010, s. 2[5], 3[6]). W dokumencie tym dysleksję określono następująco:

Dysleksja jest zaburzeniem uczenia się czytania i pisania o podłożu językowym, wynikającym z podstawowego deficytu przetwarzania fonologicznego. Jego głównymi objawami są niepoprawne i/lub powolne rozpoznawanie zapisanych wyrazów i osłabiona umiejętność pisania – problemy, które z kolei wpływają na płynność czytania i jego rozumienie oraz na ekspresję pisemną. Inne rodzaje zaburzeń czytania

obejmują specyficzne trudności z czytaniem ze zrozumieniem i/lub szybkością przetwarzania (płynność czytania). Problemy te mogą występować we względnej izolacji lub mogą się w znacznym stopniu nakładać u osób z trudnościami w czytaniu (Krasowicz-Kupis, 2019, s. 63).

Chociaż Krasowicz-Kupis (2019, s. 63) zaznacza, że definicja ta jest nadal aktualna, to jednak nie pojawia się ona w drugiej edycji *Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading*, opublikowanej przez IDA w roku 2018 (International Dyslexia Association, 2018), a na stronie IDA publikowana jest definicja z roku 2002.

Udoskonalone określenia dysleksji podają także inne stowarzyszenia (np. European Dyslexia Association) i międzynarodowo uznane agendy (np. Miles Dyslexia Centre).

Poszczególne definicje i określenia czasem trudności w czytaniu i pisaniu traktują łącznie, włączając lub wyłączając kwestię graficznej strony pisma (ujęcie szerokie), a czasem odrębnie (ujęcie wąskie). Zwykle wskazują na neurologiczne podłoże zaburzeń, a często także na fakt występowania trudności, pomimo prawidłowego rozwoju intelektualnego oraz właściwych warunków uczenia szkolnego. Niekiedy uwzględniają kwestię uporczywości ich utrzymywania się oraz współwystępowanie innych zaburzeń, jak np. ADHD czy dyskalkulia.

Definicje i określenia dysleksji formułowane w języku angielskim, z perspektywy specyfiki tego języka, nie zawsze są w pełni adekwatne do języka polskiego, który jest językiem fleksyjnym, ma odmienną ortografię i w którym większe znaczenie ma związek brzmienia z zapisem wyrazu. Angielskie słowo *spelling* i praktyka literowania nie odzwierciedla adekwatnie kwestii poprawności zapisu w języku polskim.

W publikacjach polskich zwykło się terminem dysleksja określać cały syndrom specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, ale jednocześnie rozróżniać terminy dysleksja, dysortografia i dysgrafia (por. Bogdanowicz & Adryjanek, 2004, s. 18), czego nie odnajduje się w literaturze obcej.

Jednocześnie warto zauważyć, że definicja zamieszczona na portalu Polskiego Towarzystwa Dysleksji, zgodnie z którą dysleksja rozwojowa to „specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, spowodowane zaburzeniami niektórych funkcji poznawczych, motorycznych i ich integracji, uwarunkowanymi nieprawidłowym funkcjonowaniem układu nerwowego”, jak również wykaz przyczyn dysleksji w świetle aktualnej wiedzy zdają się wymagać aktualizacji (Polskie Towarzystwo Dysleksji, b.d.).

Dysleksja jest zjawiskiem na tyle złożonym i niejednorodnym, że bardzo trudno jest precyzyjnie opisać ją za pomocą krótkiej definicji, dlatego też w publikacjach i materiałach dotyczących problematyki dysleksji definicjom towarzyszą zwykle bardziej rozbudowane opisy przyczyn, patomechanizmów oraz związanych z nimi typów dysleksji.

Na potrzeby niniejszego artykułu warto zwrócić uwagę na obecne w literaturze polskiej dwa sposoby wyróżniania typów dysleksji. Jeden związany z patomechanizmem powstawania trudności w czytaniu i pisaniu, a drugi ze stosowanymi przez ucznia strategiami czytania.

W pierwszej typologii wyróżnia się: 1) dysleksję typu wzrokowo-przestrzennego – uwarunkowaną zaburzeniami funkcji wzrokowo-przestrzennych, 2) dysleksję typu słuchowo-językowego – uwarunkowaną zaburzeniami funkcji słuchowo-językowych, 3) mieszany typ dysleksji – uwarunkowany zaburzeniami zarówno funkcji wzrokowo-przestrzennych, jak i słuchowo-językowych, oraz 4) dysleksję typu integracyjnego – uwarunkowaną zaburzeniami koordynacji funkcji percepcyjnych i motorycznych (Bogdanowicz & Adryjanek, 2004, s. 68).

W typologii drugiej odróżnia się 1) perceptualny typ dysleksji (dysleksja typu P) – utrzymuje się czytanie elementarne, uczeń czyta bardzo wolno, dekodując poszczególne elementy słowa za pomocą strategii percepcyjnych (dla czynności czytania dominuje prawa półkula mózgu), 2) lingwistyczny typ dysleksji (dysleksja typu L) – uczeń czyta szybko, jednak popełnia dużo błędów, ze względu na przedwczesne posługiwanie się strategiami językowymi (dla czynności czytania dominuje lewa półkula mózgu) (Bogdanowicz & Adryjanek, 2004, s. 69–70).

Grażyna Krasowicz-Kupis w książce *Nowa psychologia dysleksji* (2019, s. 186–187) wyjaśnia, że obie te typologie, w świetle rozwoju wiedzy o mechanizmach dysleksji, nie powinny być już wykorzystywane jako niemające podstaw naukowych.

Według autorki współcześnie za najważniejszą typologię dysleksji, uznaje się tę, w której rozróżnia się dysleksję fonologiczną i powierzchniową. W przypadku dysleksji fonologicznej dominuje czytanie na poziomie leksykalnym (przetwarzanie leksykalne charakteryzujące się czytaniem całościowym słów) świadczące o deficycie kodowania fonologicznego, natomiast w przypadku dysleksji powierzchniowej (*surface*), występuje dominacja czytania na poziomie subleksykalnym (przetwarzanie subleksykalne na poziomie części składowych słowa, czytanie/dekodowanie fonologiczne) świadczące o deficycie kodowania ortograficznego. Według wyjaśnień G. Krasowicz-Kupis badania pokazały, że dysleksja fonologiczna wskazuje na zaburzenie rozwojowe w zakresie czytania, natomiast dysleksja powierzchniowa raczej na opóźnienie rozwojowe, co daje bardziej pomyślne rokowania (Krasowicz-Kupis, 2019, s. 188–189).

Dostępna literatura naukowa oraz poradnikowa obszernie opisuje różne zagadnienia związane z problematyką trudności w czytaniu i pisaniu, ciągle jednak pozostają pewne kwestie, które nie doczekały się satysfakcjonujących ustaleń i opisów. Jest tak np. w odniesieniu do problemu oceny stopnia nasilenia trudności w uczeniu się czytania i pisania o charakterze dyslektycznym, a także w odniesieniu do charakterystyki dysleksji głębokiej.

Marta Bogdanowicz i Anna Adryjanek (2004, s. 126) zwracają uwagę na to, że chociaż międzynarodowe klasyfikacje medyczne podają, że około 3–4% dzieci ma poważne zaburzenia uczenia się czytania o specyficznym charakterze, to jednak brakuje szczegółowej charakterystyki tego typu głębokich zaburzeń. Wymienia się tylko kryterium statystyczne – istotne odchylenie od normy w testach czytania.

Przykładem narzędzia diagnostycznego pozwalającego na wyłonienie uczniów istotnie gorzej radzących sobie z czytaniem i pisaniem niż ich rówieśnicy jest brytyjski test przesiewowy *Dyslexia Screener*. Jest to test komputerowy, składający się

z 6 podtestów badających zarówno poziom opanowania umiejętności czytania i pisanania, jak i sprawność spostrzegania wzorkowego oraz funkcje werbalno-fonologiczne. Na podstawie wyniku uzyskanego w teście określić można: 1) brak objawów dysleksji (*no dyslexia sings*), 2) występowanie nielicznych objawów dysleksji (*few dyslexia signs*), 3) łagodną postać dysleksji (*mild dyslexia*), 4) postać umiarkowaną dysleksji (*moderate dyslexia*), 5) dysleksję głęboką (*severe dyslexia*) i 6) dysleksję bardzo głęboką (*very severe dyslexia*). Jednocześnie autor narzędzia podkreśla, że test ma charakter przesiewowy i uczniowie wykazujący w nim tendencje dyslektyczne powinni być poddani dalszej diagnostyce i objęci wsparciem edukacyjnym (Turner, 2004, s. 13–14).

Na gruncie polskim M. Bogdanowicz proponuje wyróżnienie szczególnie nasilonych trudności w opanowaniu umiejętności czytania, jako głębokiej dysleksji rozwojowej i przyjęcie za podstawę jej rozpoznania: zatrzymanie się ucznia na poziomie czytania elementarnego (poziom klasy II) i nieosiągnięcie poziomu czytania zaawansowanego lub opóźnienie ucznia o 3–4 lata w zakresie umiejętności czytania. Autorka zwraca także uwagę na to, że tak poważnym zaburzeniem czytania zwykle towarzyszą poważne zaburzenia opanowania umiejętności pisania (zarówno w zakresie poprawnej pisowni, jak i w budowaniu wypowiedzi – tzw. zaburzenia ekspresji pisania). Jako wskaźnik do diagnozowania tego stopnia nasilenia trudności w czytaniu i pisaniu proponuje przyjąć występowanie głębokich deficytów rozwoju (wskaźnik fragmentarycznego deficytu rozwoju powyżej 0,3), szeroki obszar zaburzeń (zaburzona więcej niż jedna z funkcji percepcyjnych) oraz trwałość zaburzeń (słabe poddawanie się oddziaływaniom terapeutycznym) (Bogdanowicz & Adryjanek, 2004, s. 126–127). A zatem, zgodnie z tymi kryteriami dysleksję głęboką rozpoznawać można nie wcześniej niż u uczniów klasy IV, wobec których stosowane były systematyczne oddziaływania terapeutyczne.

Również książka *Nowa psychologia dysleksji*, stanowiąca bardzo rzetelne opracowanie naukowe dotyczące trudności w czytaniu, nie podejmuje problematyki dysleksji głębokiej. Autorka, Grażyna Krasowicz-Kupis wspomina o tym problemie jedynie w kontekście opisu dysleksji fonologicznej zaznaczając, że stosunkowo często osoby z dysleksją tego typu przejawiają symptomy postaci głębokiej (2019, s. 190–191).

Pomocne w pracach nad bliższym określeniem kryteriów pozwalających na rozpoznanie dysleksji głębokiej mogą być ustalenia zawarte w nowej klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego – DSM-5 (2013), która przyjmuje, że zaburzenia uczenia się ze względu na głębokość mogą być określane jako:

1. łagodne (*mild*) – trudności w uczeniu się obejmujące jeden lub dwa obszary umiejętności szkolnych, możliwe do skompensowania;
2. umiarkowane (*moderate*) – znaczące trudności w uczeniu się wymagające specjalistycznego nauczania i dostosowań bądź działań wspomagających;
3. poważne (*severe*) – poważne trudności w uczeniu się, mające wpływ na wiele obszarów szkolnego uczenia się oraz wymagające stałego intensywnego specjalistycznego nauczania (American Psychiatric Association, 2018).

Dyskalkulia

Dyskalkulia rozwojowa, według definicji sformułowanej przez Ladislava Košča, jest „strukturalnym zaburzeniem zdolności matematycznych, mającym swe źródło w genetycznych lub wrodzonych nieprawidłowościach tych części mózgu, które są bezpośrednim anatomiczno-fizjologicznym podłożem dojrzewania zdolności matematycznych zgodnie z wiekiem; jest zaburzeniem występującym bez jednoczesnego zaburzenia ogólnych funkcji umysłowych” (Košč, 1982, s. 23).

W definicji tej, którą uznać należy za klasyczną, mówi się o strukturalnych zaburzeniach zdolności matematycznych, co jednak nie zostaje bliżej określone. Aktualne spojrzenie na zaburzenia uczenia się w odniesieniu do matematyki odzwierciedla zapis, który zawarty został w nowej wersji klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych ICD-11:

Developmental learning disorder with impairment in mathematics is characterized by significant and persistent difficulties in learning academic skills related to mathematics or arithmetic, such as number sense, memorization of number facts, accurate calculation, fluent calculation, and accurate mathematical reasoning. The individual's performance in mathematics or arithmetic is markedly below what would be expected for chronological or developmental age and level of intellectual functioning and results in significant impairment in the individual's academic or occupational functioning. Developmental learning disorder with impairment in mathematics is not due to a disorder of intellectual development, sensory impairment (vision or hearing), a neurological disorder, lack of availability of education, lack of proficiency in the language of academic instruction, or psychosocial adversity (World Health Organization, 2018).

Rozwojowe zaburzenie uczenia się osłabiające możliwości uczenia się matematyki manifestuje się w postaci znacznych i trwałych trudności w nabywaniu umiejętności szkolnych odnoszących się do matematyki i/lub arytmetyki, takich jak rozumienie systemu liczbowego (zmysł liczbowy), gromadzenie faktów arytmetycznych, adekwatne stosowanie procedur obliczeniowych, sprawne rachowanie i trafne rozumowanie matematyczne. Osiągnięcia jednostki w zakresie uczenia się matematyki i/lub arytmetyki są znacznie poniżej poziomu, którego należałoby się spodziewać, uwzględniając wiek chronologiczny czy rozwojowy oraz poziom funkcjonowania umysłowego i skutkuje to znaczącym osłabieniem funkcjonowania szkolnego czy zawodowego jednostki. Rozwojowe zaburzenie uczenia się osłabiające możliwości uczenia się matematyki nie wynika z zaburzenia rozwoju intelektualnego, wad zmysłów (wzroku i słuchu), zaburzeń neurologicznych, braku dostępu do edukacji, słabszej znajomości języka nauczania, czy niekorzystnych warunków psychospołecznych. (tłum. własne)

W podobny sposób w różnych opracowaniach poświęconych problematyce dyskalkulii określana jest specyfika i zakres trudności w uczeniu się matematyki (zob.:

Hannell, 2013, s. 3; Emerson & Babbie, 2013, s. 1; Emerson & Babbie 2014, s. 3; Oszwa, 2009, s. 123; Landerl & Kaufman, 2013, s. 151; Geary & Hoard, 2005, s. 261).

L. Kość uwzględniając rodzaj objawów, wyróżnił 6 różnych form dyskalkulii rozwojowej: werbalna (*verbal*), praktognostyczna – wykonawcza (*practognostic*), leksykalna – związana z czytaniem (*lexical*), graficzna (*graphical*), ideognostyczna – pojęciowo-poznawcza (*ideognostical*), operacyjna – czynnościowa (*operational*) (Kość, 1982, s. 21, 26–28; Oszwa, 2009, s. 121).

Inaczej natomiast kwestię tę ujmują bardziej współczesne typologie. Na przykład von Aster wyróżnił trzy podtypy dyskalkulii: językowy, arabski oraz głęboki.

Podtyp językowy związany jest przede wszystkim z trudnościami w liczeniu w pamięci, odliczaniem i liczeniem wstecz, a trudnościom tym często towarzyszy obniżenie sprawności mówienia i pisanie oraz zaburzenia uwagi.

Podtyp arabski charakteryzuje się głównie trudnościami z czytaniem i zapisywaniem liczb wyrażonych cyframi arabskimi (transkodowania między werbalnym i arabskim kodem liczbowym), a także częstym przestawianiem kolejności cyfr i rozumieniem systemu pozycyjnego.

W przypadku podtypu głębokiego znaczne zaburzenia występują we wszystkich obszarach procesu przetwarzania liczb i liczenia, w szczególności zaś demonstrują się w postaci wyraźnych problemów z podstawowym rozumieniem liczb (osłabiony zmysł liczbowy) (Landerl & Kaufman, 2013, s. 150–151).

Z kolei D. Geary ze względu na rodzaj deficytów poznawczych wyróżnił podtypy zaburzeń uczenia się matematyki i arytmetyki związane z:

- » deficytami proceduralnymi (*procedural deficits*) – utrzymywanie się niedojrzałych procedur liczenia w związku ze słabym rozumieniem istoty liczenia, osłabioną pamięcią roboczą;
- » deficytami pamięci semantycznej (*semantic memory deficits*) – deficyt zdolności do wydobywania z pamięci długotrwałej faktów arytmetycznych, a także innego typu informacji semantycznych, określeń słownych;
- » deficytami przestrzennymi (*spacial deficits*) – problemy z organizacją przestrzenną zapisu matematycznego, z interpretowaniem zapisu liczb w systemie pozycyjnym, ustalaniem miejsca liczby na osi liczbowej, a także z zagadnieniami matematycznymi silnie bazującymi na zdolnościach wzrokowo-przestrzennych, jak np. geometria (Geary & Hoard, 2005, s. 261–264).

Jednocześnie w literaturze zwraca się uwagę na to, że ze względu na złożoność uwarunkowań dyskalkulii oraz zróżnicowanie jej objawów nie jest, przy aktualnym stanie badań, możliwe stworzenie satysfakcjonującej klasyfikacji jej typów (por. np. Oszwa, 2009, s. 123; Landerl & Kaufmann, 2013, s. 153; Geary & Hoard, 2005, s. 261–264).

U. Oszwa (2009, s. 123) wskazuje na występujące w typologiach dyskalkulii powiązania między trudnościami w matematyce oraz trudnościami w czytaniu i pisaniu, a także na zaznaczającą się odrębność klinicznego obrazu izolowanych trudności w liczeniu. Z kolei na kwestię współwystępowania u uczniów z dyskalkulią problemów w czytaniu i pisaniu zwracają uwagę Buttleworth i Yeo (2004, s. 4), którzy podają, że różne badania, dotyczące problemów z czytaniem i pisaniem u uczniów

z dyskalkulią rozwojową wykazały, że 20 – 60% uczniów z dyskalkulią rozwojową miało również trudności z czytaniem i pisaniem. Autorzy wyjaśniają, że dysleksja jest zwykle związana z deficytem zdolności językowych, który ma negatywny wpływ na przetwarzanie fonologiczne, a to z kolei redukuje pojemność pamięci roboczej i w konsekwencji może mieć wpływ na uczenie się słów, jak również prawdopodobnie będzie miało wpływ na zadania liczbowe, które zależne są od języka: np. wydo-
bywanie faktów arytmetycznych, które są przechowywane w formie werbalnej, albo przenoszenie jednostek niższego rzędu do wyższego, czy ich sprowadzanie do rzędu niższego, które powoduje wysokie obciążenie pojemności pamięci roboczej.

Niewątpliwie zatem współwystępowanie dysleksji, a tym bardziej dysleksji głębokiej z dyskalkulią powodować będzie znaczne utrudnienia uczenia się zarówno czytania i pisania, jak i matematyki.

STUDIUM PRZYPADKU UCZNIA Z DYSLEKSJĄ GŁĘBOKĄ I DYSKALKULIĄ

Metody i techniki badań

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie studium przypadku (*case study*) ucznia z głęboką dysleksją rozwojową oraz dyskalkulią, a w szczególności ukazanie zakresu i charakteru doznawanych przez niego trudności w uczeniu się, ich przyczyn oraz oporności na oddziaływania terapeutyczne.

W toku badań poszukiwano odpowiedzi na główne pytanie badawcze: jaki jest zakres i charakter trudności ucznia w czytaniu i pisaniu oraz nabywaniu umiejętności arytmetycznych? To z kolei wymagało znalezienia odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

- » jak przejawiają się trudności ucznia w czytaniu, pisaniu i liczeniu?
- » jakie mogą być przyczyny trudności ucznia w czytaniu, pisaniu i liczeniu?
- » jakie są powiązania trudności ucznia w czytaniu, pisaniu oraz liczeniu?
- » jak trudności ucznia w czytaniu, pisaniu i liczeniu zmieniają się z upływem czasu, w powiązaniu z realizacją obowiązku szkolnego oraz podejmowanymi oddziaływaniami terapeutycznymi?

Studium przypadku było pierwszym sposobem badań stosowanym w badaniach jakościowych. Od wielu lat metoda ta szeroko wykorzystywana jest do szczegółowej analizy i opisu: jednostek (ich aktywności, specjalnych potrzeb, sytuacji życiowej, historii życia itp.), grup osób (klas szkolnych, grup uczniów o specjalnych potrzebach, grona pedagogicznego itp.), instytucji, problemów, procesów, zjawisk itp. (Starman, 2013, s. 29–31).

Studium przypadku stanowi pogłębiony ogląd, z różnych perspektyw, złożoności i unikalności określonego przypadku, będącego przedmiotem studium (Simons, 2009, za Starman, 2013, s. 32). Określane jest także jako metoda uczenia się na temat złożoności przypadku, oparta na wszechstronnym jego zrozumieniu, uzyskanym poprzez obszerny i całościowy opis oraz analizę z uwzględnieniem jego kontekstu (Baškarada, 2014, s. 3).

Studium przypadku pozwala na dochodzenie do odkryć badawczych potwierdzających (*confirmatory-deductive*), jak i wyjaśniających (*explanatory-inductive*), może być oparte zarówno na pojedynczych, jednostkowych przypadkach (*single cases*), jak i na wielu przypadkach (*multiple cases*), i może wykorzystywać dane zarówno jakościowe (*qualitative data*), jak i ilościowe (*quantitative data*). Jest ono uznawane za metodę przydatną, kiedy poszukiwana jest odpowiedź na pytania typu: jak i dlaczego, kiedy to badacz ma niewielki wpływ na zdarzenia i koncentruje się na aktualnym zjawisku, w jego rzeczywistym kontekście, a także kiedy rozpatrywane są zjawiska, które nie są jeszcze w pełni dobrze opisane lub dostatecznie dobrze zrozumiane. W przypadku badania jednostek o zaburzonym rozwoju *case study* jest metodą badawczą o szczególnej użyteczności (Hyde, 2000; Yin, 2009; Gerring, 2004; za Baškarada, 2014, s. 3).

Badania przedstawione w niniejszym artykule prowadzone były z wykorzystaniem opisanej metody w przebiegu pracy terapeutycznej, przez okres dwóch i pół roku. Zgodnie z typologią *case studies* ze względu na wymiar czasowy, przedstawioną przez Thomasa, były to badania diachroniczne (*diachronic*), rejestrujące zmienność obserwowanych zjawisk w czasie i tym samym mające cechy badań podłużnych – longitudinalnych (Thomas, 2011, s. 517).

Jednocześnie, z racji tego, że badania prowadzone były w toku procesu terapeutycznego, realizowanego przez badacza, w porozumieniu i przy współpracy z mamą oraz nauczycielami ucznia, mają one także pewne cechy badań w działaniu: badacz jest inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń, jest zanurzony w badanym zjawisku, próbuje je przekształcić, dzięki badaniu odbywa się proces uczenia się wszystkich jego uczestników, a badania zostawiają po sobie zmiany w środowisku, które pozostają, mimo że badanie się kończy (Pilch & Bauman, 2001, s. 307–317).

W toku badań posłużono się technikami: obserwacji (funkcjonowanie ucznia w domu, w szkole, w toku zajęć terapeutycznych), analizy dokumentów (opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej, wytwory ucznia), wywiadu (z matką ucznia, szkolnym pedagogiem, nauczycielami ucznia), testowania (testy czytania i pisanie, testy zdolności arytmetycznych). Niektóre elementy procesu badawczego rejestrowano, za zgodą matki ucznia, w formie nagrań wideo.

Zamysłem tekstu nie jest przedstawienie zapisu wszystkich działań podjętych wobec ucznia przez szkołę oraz poradnię psychologiczno-pedagogiczną, a tym bardziej dokonywanie oceny tych działań czy zaniechań, dlatego też informacje odnoszące się do tych kwestii pozostawiono bez komentarza.

Tekst nie jest także zapisem całego procesu terapeutycznego czy charakterystyką wszystkich podjętych działań oraz wszystkich metod pracy stosowanych przez terapeutę-badacza na rzecz ucznia w okresie dwóch i pół roku. Opisano tylko niektóre elementy tego procesu, których przedstawienie istotne jest dla zilustrowania natury i specyfiki trudności w czytaniu, pisaniu i liczeniu doznawanych przez ucznia.

Z kolei, aby osiągnąć założony cel artykułu, niektóre kwestie opisane zostały w sposób detaliczny, po to, aby w pełni ukazać czy objaśnić obserwowane zjawiska.

Przedstawienie tego przypadku przyczynić się może do poszerzenia wiedzy na temat głębokich trudności w uczeniu się czytania i pisania oraz liczenia występujących u osób o prawidłowym rozwoju umysłowym, a tym samym do lepszego zrozumienia istoty dysleksji głębokiej oraz współwystępowania z dysleksją trudności o charakterze dyskalkulii.

Ogólna charakterystyka ucznia i jego środowiska wychowawczego

Chłopiec urodził się pod koniec listopada 2004 roku. Jest półsierotą, jego ojciec zmarł nagle, na skutek choroby o gwałtownym przebiegu, tuż przed tym, kiedy S. zaczął uczęszczać do klasy pierwszej. Chłopiec ma dwie siostry – starszą o pięć lat i młodszą o dwa lata.

Mama ucznia ma wykształcenie zawodowe, jednak od czasu urodzenia pierwszego dziecka nie pracuje zawodowo. Prowadzi wiejskie gospodarstwo domowe i zajmuje się trójką dzieci. Kiedy osiągną one większą samodzielność, chciałyby znaleźć zatrudnienie, aby poprawić sytuację materialną rodziny i poszerzyć swoje kontakty społeczne. Aktualnie rodzina utrzymuje się ze świadczeń socjalnych oraz dzierżawy pola uprawnego. Warunki mieszkaniowe rodziny są dobre.

Chłopiec jest dzieckiem z drugiej ciąży o prawidłowym przebiegu. Urodził się drogami natury, bez komplikacji okołoporodowych, z bardzo dużą wagą urodzeniową. Wczesny rozwój fizyczny chłopca przebiegał prawidłowo, z niewielkim opóźnieniem. Problemem był natomiast znacznie opóźniony rozwój mowy – chłopiec zaczął mówić w wieku lat czterech. Do czasu rozpoczęcia rocznego przygotowania przedszkolnego przebywał w domu pod opieką rodziców. Naukę w klasie pierwszej rozpoczął w wieku 6 lat i 8 miesięcy. Klasę ósmą ukończył bez opóźnień w czerwcu 2019 roku.

Z obserwacji klimatu domowego ucznia wynika, że mama zaspokaja podstawowe potrzeby dzieci, interesuje się ich postępami w nauce, jest w stałym kontakcie z nauczycielami i reaguje na wszelkie sugestie. Utrzymuje dobre kontakty ze swoim rodzeństwem oraz rodziną nieżyjącego męża, uzyskując od nich wsparcie.

W domu S. bywa nieposłuszny, zwłaszcza w sytuacjach, kiedy mama próbuje wyegzekwować od niego odrabianie lekcji czy naukę oraz gdy próbuje kontrolować spożywane przez syna produkty, np. ograniczyć liczbę wsypywanych do kubka łyżeczek cukru. Natomiast bez większych oporów chłopiec pomaga w pracach gospodarskich, które postrzega jako męskie, jak np. nakopanie ziemniaków na obiad, przyniesienie węgla – oczywiście, jeśli nie jest akurat zajęty grą komputerową czy oglądaniem telewizji. Mama często podkreśla, że S. jest jedynym mężczyzną w rodzinie i z tego wynikają pewne jego zadania. Mama ucznia wyraźnie sygnalizuje, że odczuwa brak „męskiej ręki” w wychowaniu dzieci, a zwłaszcza syna. Obawia się, że w miarę dojrzwania syna jej oddziaływania wychowawcze mogą stać się zupełnie nieefektywne.

S., jak na swój wiek, jest chłopcem bardzo dużym. W dniu jedenastych urodzin mierzył 170 cm i ważył 90 kg, podczas gdy średni wzrost chłopca w tym wieku wynosi 146 cm, a średnia waga 38 kg (Krawczyński, 2017). Szybki wzrost chłopca wydaje się cechą rodzinną – obie siostry również odznaczają się przyspieszonym przyrostem

długości i masy ciała, co może być uwarunkowane genetycznie, gdyż ojciec dzieci mierzył 198 cm, a mama również odznacza się mocną budową ciała. Odrębną kwestią natomiast jest otyłość chłopca. S. ma niepohamowany apetyt, bardzo lubi potrawy mączne, ziemniaki oraz słodkie. Mama próbuje kontrolować dietę syna, jednak nie jest to łatwe, gdyż chłopiec sam, w różnych okolicznościach sięga po żywność.

Następstwem bardzo dużej masy ciała jest mała wydolność fizyczna i szybka męczliwość chłopca. Jego aktywność fizyczna jest znikoma. Najchętniej spędza czas w domu, oglądając telewizję, budując obiekty z klocków Lego oraz grając w gry komputerowe.

Chód chłopca jest specyficzny. Przemieszcza się małymi krokami, na dość szeroko rozstawionych nogach, ze stopami skierowanymi na zewnątrz. Chodząc po schodach trzyma się poręczy. Pod koniec wieku przedszkolnego S. opanował jazdę na dwukołowym rowerze, jednak później, wraz z intensywnym wzrostem, przestał na nim jeździć, gdyż obawia upadku. Chłopiec deklaruje, że chętnie pływa, ale rzadko ma ku temu sposobność. Trudno ocenić, czy faktycznie pływa, czy raczej bawi się w wodzie.

Uczeń jest nadpobudliwy psychoruchowo, jednak ze względu na nadmierną tuzę nie przejawia tej nadpobudliwości w formie ogólnej ekspansji ruchowej (bieganie, skakanie), a jedynie w formie kręcenia się, wstawania, kiedy musi siedzieć, oraz w formie ruchów manipulacyjnych. Gdy ma realizować jakieś zadania szkolne, stale manipuluje przedmiotami, które akurat ma pod ręką. Manipulacje te mają często charakter destrukcyjny – łamanie, darcie, gniecienie, a także rozgryzanie. Wyraźnie zakłócona jest koncentracja uwagi. S. cechuje także zmienność nastroju i silne reakcje frustracyjne w sytuacjach wymagających czytania i pisania, a także liczenia.

Uczeń po raz pierwszy badany był w poradni psychologiczno-pedagogicznej w pierwszym półroczu klasy pierwszej w celu ustalenia przyczyn trudności związanych z nauką i zachowaniem w szkole. Po badaniu objęty został terapią dla dzieci nadpobudliwych, którą jednak przerwano, gdyż chłopiec, jak napisano w opinii, „swoim zachowaniem nie mógł dostosować się do pracy z grupą”. W klasie III uczeń systematycznie uczęszczał na indywidualną terapię pedagogiczną skoncentrowaną na nauce czytania, realizowaną w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Mama ucznia relacjonuje, że po roku ćwiczeń prowadzącą terapię z przykrością poinformowała ją, że nie jest w stanie nauczyć jej syna czytać.

W grudniu 2014 roku, kiedy uczeń był w klasie IV, zgłoszony został do Akademickiego Centrum Pomocy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu z prośbą o przeprowadzenie diagnozy i objęcie pracą terapeutyczną. Zajęcia terapeutyczne rozpoczęto w marcu 2015 roku i prowadzono regularnie raz w tygodniu (również w wakacje 2015 i 2016) do końca czerwca 2017 roku, czyli do ukończenia przez ucznia klasy VI.

Rozwój umysłowy ucznia

Rozwój poznawczy chłopca jest nieharmonijny, w zakresie rozwoju niektórych funkcji uczeń znacznie przewyższa wiek życia, w obrębie wielu występują jednak u niego głębokie dysfunkcje i opóźnienia.

S. badany był testem inteligencji Wechslera (WISC-R) dwukrotnie. Pierwszy raz w wieku 6 lat i 11 miesięcy, kiedy był w klasie pierwszej, a drugi w wieku 9 lat i 10 miesięcy, kiedy był uczniem klasy IV. W pierwszym badaniu, pomimo że przejawiał opór przed podejmowaniem zadań testowych, nie chciał się podporządkować procedurze testowej, był płacziwy, obrażał się i złościł, w skali pełnej jego iloraz inteligencji wyniósł 104 (110 w skali słownej i 96 w skali bezsłownej), natomiast w badaniu drugim w skali pełnej iloraz inteligencji wyniósł 110 (105 w skali słownej i 114 w skali bezsłownej).

Na podstawie drugiego badania sprawności umysłowej S., przeprowadzonego w poradni psychologiczno-pedagogicznej w październiku 2014 roku, stwierdzono u ucznia poziom inteligencji „przewyższający poziom przeciętny”¹. Przy czym wskazano na pewne dysharmonie rozwoju pojedynczych funkcji umysłowych.

Na poziomie wysokim chłopiec wykonał próby diagnostyczne badające:

- » myślenie przyczynowo-skutkowe;
- » szybkość i trafność wyszukiwania słów i ich adekwatne używanie;
- » umiejętność werbalizowania znaczenia słów;
- » rozumienie sytuacji odwołujących się do norm społeczno-moralnych;
- » ujmowanie relacji część – całość.

Nieco powyżej przeciętnej mieściła się u chłopca:

- » szybkość i dokładność spostrzeżeń wzrokowych (na materiale nieliterowym);
- » umiejętność różnicowania szczegółów istotnych od nieistotnych;
- » zdolność porównywania, uogólniania i kategoryzowania na materiale słownym.

Na poziomie grupy wiekowej, w której mieścił się w chwili badania S., znajdowały się:

- » zdolność ujmowania relacji przestrzennych i zmian tych relacji;
- » wiedza i ciekawość poznawcza, a także trwałość i gotowość pamięci.

Znacznie poniżej normy wiekowej w badaniu wypadło:

- » tempo uczenia się wzrokowo-ruchowego,
- » zdolności matematyczne.

Warto zwrócić uwagę na to, że wyniki polskich badań dotyczących poszukiwania charakterystycznego profilu dla dzieci z dysleksją w Skali Inteligencji Wechslera WISC-R, przeprowadzone przez Krasowicz-Kupis, wykazały, że najniższe wyniki osoby z dysleksją osiągają w podtestach *Powtarzanie Cyfr* (w przypadku S. nie przeprowadzono tego badania), *Arytmetyka* i *Kodowanie* oraz w podteście *Wiadomości* (Krasowicz-Kupis, 2019, s. 88). A zatem profil badanego wykazuje istotną zbieżność z wynikami tych badań.

W podtestach *Arytmetyka* oraz *Kodowanie* S. mieścił się poniżej normy wiekowej także w badaniu pierwszym. Wówczas w opinii z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej odnotowano, że chłopiec nie umie liczyć, opatrując tę uwagę wykrzyknikiem.

¹ Czytelnik zaintrygowany przedstawionymi tu informacjami, pochodzącymi z opinii wydanych przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną, może znaleźć informacje dodatkowe na stronie <http://www.math.uni.wroc.pl/~elakalin/przypadeks.html>.

W próbie *Kodowanie*, badającej tempo uczenia się wzrokowo-ruchowego, bardzo niski wynik związany był także z tym, że uczeń wykazywał opór i nie chciał wykonywać zadania zgodnie z instrukcją – kodowania elementów po kolei. Uczeń nie widział sensu w wykonywaniu zadania w tak uciążliwy sposób, skoro można końcowy efekt uzyskać mniejszym wysiłkiem – nie zachowując kolejności, ale wyszukując wszystkie takie same elementy.

S., który boryka się z rozlicznymi trudnościami w uczeniu się, nastawiony jest na znajdowanie rozwiązań, które będą dla niego przystępne, skuteczne i wymagające mniejszego wysiłku. Nie jest skłonny do stosowania się do instrukcji dorosłych, jeśli widzi inny, łatwiejszy dla niego, sposób wykonania zadania. Jednocześnie przyzwyczajony jest do tego, że w związku z jego odmiennym funkcjonowaniem stosowane są wobec niego pewne ulgi, i czasem wręcz ulgi te wymusza. Nie obawia się też konsekwencji tego, że nie stosuje się do podanych wytycznych.

Poziom opanowania umiejętności czytania i pisania

Kiedy chłopiec był w połowie klasy IV, potrafił przeczytać, głoskując jedynie proste wyrazy trzy- i czteroliterowe. Próby czytania wyrazów dłuższych kończyły się niepowodzeniem. Było to spowodowane z jednej strony tym, że uczeń mylił niektóre litery i wybrzmiewał niewłaściwe głoski, a z drugiej tym, że nie był w stanie dokonać syntezy wypowiedzianych dźwięków, gdyż nie utrzymywał ich następstwa w pamięci.

Chłopiec w tym czasie nie miał dobrze utrwalonych liter specyficznych dla języka polskiego, w szczególności nie różnicował dwuznaków *dz*, *dź* oraz *dź*. W przypadku wielu liter nie miał wytworzonych automatyzmów skojarzeniowych między literą a głoską, co skutkowało tym, że chwilę zastanawiał się, jaką głoskę zapisuje dana litera bądź dwuznak. Przy tym mylił niektóre litery – w szczególności *a* i *o*, *b* i *d*.

Próby czytania podejmował bardzo niechętnie, często przy tym się złościł i płał, odmawiał czytania, targował się o każde ćwiczenie, a jednocześnie często mówił, że chciałby się nauczyć czytać.

W maju w klasie IV badany z wykorzystaniem *Nieformalnego testu do badania tempa i techniki czytania dla klas I–III*, autorstwa Jana Jankowskiego, w ciągu jednej minuty przeczytał tylko 22 wyrazy, w tym 3 błędnie, podczas gdy, zgodnie z objaśnieniami do testu, uczeń kończący klasę I powinien przeczytać w tym teście 35 wyrazów.

Przez ponad dwa lata z uczniem prowadzone były ćwiczenia, rozwijające percepcję słuchową – słuch fonemowy, analizę i syntezę sylabową i fonemową, świadomość fonologiczną oraz ćwiczenia czytania początkowo metodą sylabową, w odniesieniu zaś do krótkich wyrazów także metodą globalną, a później również innymi metodami zmierzającymi do wytworzenia automatyzmów skojarzeniowych między literą a głoską oraz usprawniającymi syntezę dźwiękową. Wykorzystywano specjalnie dobrane do wieku i zainteresowań ucznia materiał wyrazowy, ponieważ niemożliwe było wykorzystywanie dostępnych książek do nauki czytania, gdyż chłopiec nie był w stanie zaakceptować materiałów „dla małych dzieci”.

W wyniku wielu ćwiczeń uczeń był w stanie czytać sylabami wyrazy składające się z sylab dwuliterowych otwartych, trzyliterowych otwartych i zamkniętych, jeśli

sylaby były oddzielone np. za pomocą odstępu, myślnika, zapisane na odrębnych kartonikach czy innym kolorem. Natomiast kiedy czytał tekst z książki (najczęściej z serii „*Czytam sobie*”), gdzie następowały po sobie wyrazy o różnej strukturze, nie był w stanie czytać sylabami. Uporczywie używał techniki głoskowania, jednak czytał to znacznie sprawniej niż na początku prowadzonej terapii i był w stanie czytać także długie wyrazy, zawierające litery specyficzne dla języka polskiego oraz dwuznaki. Chłopcu w szóstej klasie sporadycznie udawało się przeczytać globalnie trzy-literowy wyraz typu *kot*, *dom*, *rak*, *ser*, *but*. Globalnie rozpoznawał też swoje imię. Świadczy to o deficycie pamięci ikonicznej.

Czytając prosty tekst logicznie powiązany, uczeń, mimo bardzo prymitywnej techniki czytania, rozumie to, co czyta, a możliwość domyślenia się, co w zdaniu może być dalej, z jednej strony pomaga mu odczytywać kolejne wyrazy, a z drugiej prowadzi do prób zgadywania słów bez czytania, co często jest zupełnie nietrafne.

Jednorazowo uczeń jest w stanie przeczytać 3–4 niedługie zdania, później demonstrowuje zmęczenie, znużenie i frustrację. Jest to jednak istotny postęp w stosunku do poziomu, jaki prezentował w klasie IV.

Bardzo interesujących spostrzeżeń dostarcza analiza wyniku tego samego testu tempa czytania, przeprowadzonego w maju w klasie VI, którym uczeń badany był dwa lata wcześniej.

Przyjmując, że wyraz był poprawnie przeczytany nawet wtedy, jeśli został przegłoskowany, ale nie została dokonana jednoznaczna synteza i wyraz nie został naturalnie wypowiedziany, uczeń w ciągu minuty przeczytał poprawnie 23 na 25 odczytywanych wyrazów (w tym 4 bez głoskowania: *na*, *co*, *dom*, *ul*). Poprawił więc tempo czytania w stosunku do klasy IV jedynie o 3 wyrazy. Zatem w zakresie tempa czytania wyrazów logicznie niepowiązanych, a także techniki ich czytania poprawa jest znikoma. Technikę czytania obrazuje zapis sporządzony na podstawie nagrania wideo (Rys. 1).

na	od	noc	las	sen	koc	co	lis	sto	kot
<i>na</i>	<i>do</i>	<i>nyoc</i>	<i>ly as</i>	<i>n san</i>	<i>kyocy</i>	<i>co</i>	<i>lyis</i>	<i>sytyo</i>	<i>kyot</i>
	tam	dom	dwa	sad	Dal	but	ul		
	<i>tyan m tam</i>	<i>dom</i>	<i>dywya dwa</i>	<i>dy ad sad</i>	<i>lydy dal</i>	<i>byunt</i>	<i>ul</i>		
pas	nos	bez	maj	most	ser	szpak	mój		
<i>pyas</i>	<i>s os nos</i>	<i>by e by ez</i>	<i>myaj</i>	<i>myost most</i>	<i>syel</i>	<i>sypyakspak</i>	<i>myój</i>		

Rysunek 1. Czytanie wyrazów jednosylabowych –zapis na podstawie nagrania wideo, maj 2016, klasa VI.

Testy czytania sensownych, niepowiązanych słów nastawione są na wykrywanie kluczowego dla dysleksji deficytu dekodowania. Dzieci z dysleksją w tego typu

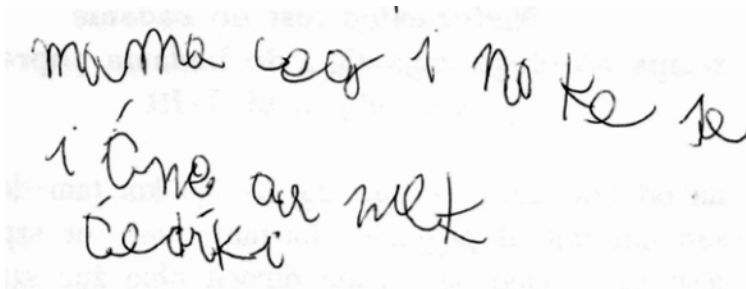
testach poprawnie czytają istotnie mniej wyrazów niż inne dzieci, częściej je zniekształcają i stosują nieprawidłowe techniki czytania (Krasowicz- Kupis, 2019 s. 242).

W diagnozie czytania stosuje się także testy czytania sztucznych wyrazów, które służą do oceny dekodowania i przetwarzania fonologicznego. Przy czytaniu takich wyrazów nie jest możliwe działanie mechanizmów kompensacyjnych związanych z pamięcią wyrazów. A zatem testy takie stanowią miarę „czystego” przetwarzania fonologicznego (Krasowicz-Kupis, 2019, s. 242).

W przypadku S. przeprowadzenie tego typu testu było niemożliwe. Uczeń ten z trudem odczytuje wyrazy, głoskując je i próbując scalić dźwięki w jakiś sensowny wyraz. Scalenie głosek, które nie tworzą jakiegoś znanego wyrazu, jest dla ucznia niemożliwe, a takiego typu zadania wywołują u niego frustrację, budzą w nim opór, gdyż nie widzi sensu wkładania w nie wysiłku.

Trudnościom w czytaniu w przypadku S. towarzyszą znaczne trudności w pisaniu. W drugim półroczu klasy czwartej chłopiec potrafił poprawnie zapisać ze słuchu jedynie proste wyrazy trzyliterowe, niezawierające znaków charakterystycznych polszczyzny, wyrazy czteroliterowe złożone z sylab dwuliterowych otwartych oraz swoje imię. W przypadku wyrazów dłuższych nie był w stanie ustalić następstwa głosek i zapisać ich za pomocą liter.

Poziom trudności ucznia w pisaniu obrazuje próba zapisania samodzielnie ułożonego zdania (Rys. 2).

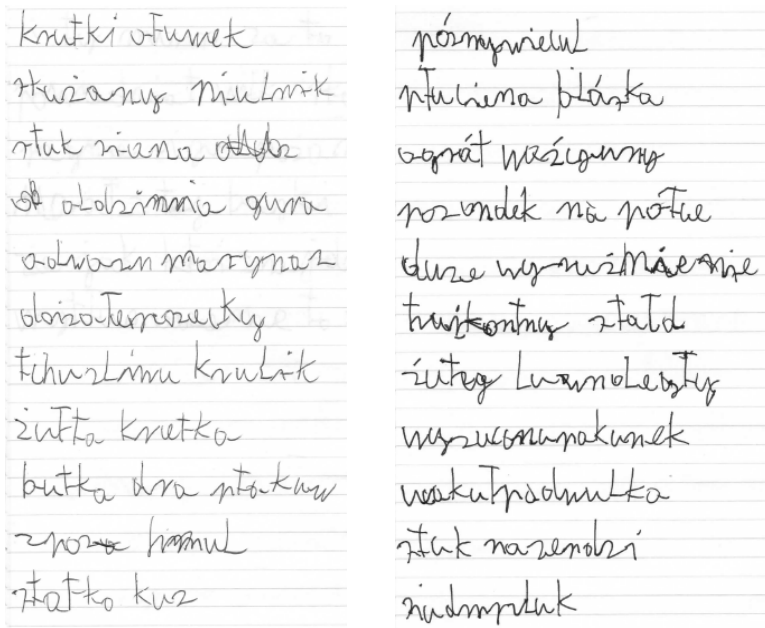


Rysunek 2. Próba zapisu przez S. samodzielnie ułożonego zdania: *Mama siedzi na krześle i trzyma cienki ołówek* – grudzień 2014, klasa IV.

W toku pracy terapeutycznej równoległe z ćwiczeniami czytania prowadzono różnorodne ćwiczenia pisania. Bardzo ważne dla uzyskiwania postępów w zakresie umiejętności zapisania słów było ćwiczenie, w którym chłopiec miał ułożyć usłyszany wyraz z zestawu kartoników z literami potrzebnymi do jego zapisania. Uczeń początkowo układał tylko kilka liter, a następnie próbował dołożyć te, które mu pozostały, we właściwych miejscach. W ten sposób, przy pomocy terapeuty, ustalał, jak wygląda zapis danego słowa i wówczas zapisywał je w zeszytach, przepisując bądź pisząc z pamięci. Z czasem S. pomijał coraz mniej liter i sprawniej ustalał, gdzie należy dołożyć nieulożone litery.

Pod koniec klasy szóstej uczeń pisał ze słuchu dyktowane słowa czy frazy, popełniając wiele błędów, niekiedy uniemożliwiających odczytanie tego, co napisał, jednak widać było znaczący postęp w stosunku do poziomu umiejętności prezentowanego dwa lata wcześniej. Kiedy chłopiec stara się napisać słowo, próbuje wypowiadać kolejne głoski i zapisywać je za pomocą liter. Nie jest w stanie mówić sobie słowa sylabami i zapisywać poszczególnych sylab. W szczególności uczeń ma problemy z zapisem dwuznaków, wyrazów, w których zachodzą ubezdźwięcznienia, oraz trudności z różnicowaniem w zapisie *i* oraz *j*. Ponadto, najczęściej zapisuje *q* jako *om*, a *ę* jako *en*, oraz zamienia *r* na *l*, bądź odwrotnie, co jest związane z utrzymującymi się trudnościami artykulacyjnymi. Popełnia także bardzo liczne błędy typowo ortograficzne.

Przetwarzanie formy dźwiękowej dyktowanych słów na formę wizualną – zapis jest w przypadku S. procesem przebiegającym bardzo powoli. Osiągnięcie dobrego poziomu graficznego pisma również stanowi dla chłopca problem. Uczeń w klasie czwartej miał bardzo silnie utrwalone mechanizmy ruchowe, związane z zapisem poszczególnych liter, które nie poddawały się zmianie w toku pracy terapeutycznej. Na przykład literę *k* uczeń kreśli za pomocą trzech odrębnych ruchów – trzy kreski. W ćwiczeniach grafiki pisma, kiedy uczeń miał za zadanie nakreślić szereg liter *k*, zapisując je za pomocą dwóch ruchów (pionowa kreska, a następnie ukośne linie ze zmianą kierunku ruchu), bardzo dobrze sobie radził, kontrolował wykonywane ruchy, mieścił się w liniaturze, natomiast gdy pisał literę *k* w wyrazach, czynił to zgodnie z wcześniej utrwalonym wzorcem ruchowym. Nie było wówczas sensu zwracać uwagi na graficzny aspekt zapisu, gdyż uczeń cały swój wysiłek koncentrował na ustaleniu, jakie litery, w jakiej kolejności ma zapisać, i jakiegokolwiek uwagi zakłócałyby ten proces. Podobna sytuacja dotyczy także innych liter i łączy, które uczeń kreśli w niewłaściwy sposób. Literę *l* zawsze pisze tak, jak wielką drukowaną, po wielu literach (np. *t*, *ł*, *s*, *o*, *b*) kreśli poziome kreski łącznikowe, które jednocześnie nie są elementami kolejnej litery. Ogólnie u S. wyraźnie widoczny jest brak melodii kinetycznej. W klasie szóstej chłopcu przedstawiono opcję pisania literami drukowanymi. Uczeń dość chętnie rozwiązywał krzyżówki i wówczas zachęcany był do pisania wielkich liter drukowanych. Niestety, przychodziło mu to z wielkim trudem. Zapis liter był odruchowy, zgodny z pierwotnie utrwalonym wzorcem i nie poddawał się modyfikacjom. Uczeń nie zaakceptował wskazanej mu możliwości.



Rysunek 3. Pisanie ze słuchu².

W listopadzie 2015 roku, kiedy S. miał 11 lat i kontynuował naukę w klasie V, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w D., biorąc pod uwagę ogólny poziom sprawności umysłowej, poziom opanowania umiejętności czytania i pisania oraz oporność na oddziaływania terapeutyczne, wydała opinię, w której stwierdzono, że chłopca „należy traktować jako ucznia z dysleksją głęboką”.

Kwestią niezwykle istotną zarówno w diagnostyce, jak i w pracy terapeutycznej z uczniami z trudnościami w czytaniu i pisaniu jest ustalenie, jakie są tych trudności przyczyny. W przypadku chłopca wykluczono wady zmysłów oraz problemy neurologiczne. Badania diagnostyczne oraz obserwacja w toku zajęć terapeutycznych pozwoliły natomiast na rozpoznanie szeregu istotnych przyczyn, a także na zidentyfikowanie mocniejszych stron ucznia.

Funkcje poznawcze

Przy, opisanym wcześniej, dobrym poziomie inteligencji u chłopca występują istotne zaburzenia poszczególnych funkcji poznawczych.

2 krótki ołówek, skórzany piórnik, stóg siana, olbrzymia góra, odważny marynarz, dojrzałe porzeczki, tchórzliwy królik, żółta kredka, budka dla ptaków, spoko chmur, stadko kóz, późny wieczór, płócienna bluzka, ogród warzywny, porządek na półce, duże wyróżnienie, trójkątny kształt, rzut równoległy, wyrzuty pakunek, wokół podwórka, stuk narzędzi, siódmy próg

Mowa. Zasób słownikowy zarówno w zakresie mowy biernej, jak i czynnej jest u chłopca bogaty. Pytany o znaczenie słów (np. dla kontroli rozumienia czytanego tekstu) bądź wyrażen idiomatycznych, wypowiada się zdawkowo, podając jedno-, dwu- bądź trzywyrazowe objaśnienie, jednak jego wypowiedzi są bardzo trafne. Ponieważ pytania takie najczęściej traktuje jako zbędne, gdyż jego zdaniem znaczenie wyrazu czy zwrotu jest oczywiste i nie rozumie, dlaczego jest o to pytany, bardzo lubi się przy tym przekomarzać, podaje więc definicje humorystyczne. Na przykład padalec to *upośledzona jasczulka*, anakonda to *psełośnientaglizda*, a sęp to *padlinozelca*; *paskudny scielwojad*. Kiedy nie zna jakiegoś słowa czy wyrażenia, bez skrępowania sygnalizuje, że nie wie, co ono znaczy, i słucha objaśnienia.

Stosunkowo rzadko można usłyszeć dłuższą wypowiedź ucznia. Najczęściej nie widzi on potrzeby czy sensu opowiadania o czymś. Kiedy jednak chce zakomunikować coś, co wymaga kilkuzdaniowej wypowiedzi, mówi na tyle pośpiesznie i niewyraźnie, że trzeba uważnie słuchać, żeby go zrozumieć. Rozumienie dłuższych wypowiedzi chłopca utrudnione jest przez niewłaściwą wymowę. Uczeń w klasie szóstej nadal nie wymawiał poprawnie głosek *sz*, *cz*, *ż*, *dź* oraz *r*, które zamieniał odpowiednio na *s*, *c*, *z*, *dz* i *l*. A zatem jego mowa brzmiała bardzo dziecinnie, co pozostawało w znacznym dysonansie z wiekiem i posturą chłopca.

W klasie VI w ćwiczeniach wymowy chłopiec zaczął artykułować dźwięk *sz*, jednak towarzyszyło temu nienaturalne wysuwanie żuchwy, zaczynał też artykułować *r*, kiedy występuje ono po bezpośrednio po *d* (*dрут*, *druk*), jednak właściwe dźwięki nie pojawiały się w mowie spontanicznej.

Nieprawidłowości wymowy istotnie wpływały na sposób zapisu przez ucznia słów, co wyraźnie widać na rysunku 3.

Uwaga. U S. łatwo zaobserwować można głęboki deficyt w zakresie uwagi. Jest ona u niego prawie wyłącznie mimowolna, związana z atrakcyjnymi bodźcami, ciekawymi dla chłopca zajęciami o charakterze zabawowym oraz interesującymi opowiadaniem, filmami czy programami popularnonaukowymi. Koncentrowanie uwagi ucznia na objaśnieniach związanych z zadaniami o charakterze szkolnym wymaga kilkakrotnych napomnień. Uwaga dowolna jest bardzo płytka i krótkotrwała. Szczególną trudność sprawia chłopcu utrzymanie uwagi podczas czynności wymagających od niego największego wysiłku, czyli czytania i pisania.

Pamięć. Uczeń sprawnie zapamiętuje treść wyjaśnień i opowiadań, które stanowią logiczne uporządkowanie czynności i zdarzeń. Dobrze radzi sobie z zapamiętywaniem nowych słów czy określeń językowych, jeśli mają one konkretny desygnat, np. *kałamarz*, *stalówka*. Nie zapamiętuje natomiast nazw własnych, np. imion bohaterów lektur oraz określeń abstrakcyjnych, zwłaszcza w przypadku podobieństw brzmieniowych, np. *iloczyn*, *iloraz*, *licznik*, *mianownik*.

Bardzo znaczącym utrudnieniem uczenia się przez chłopca jest głęboki deficyt pamięci fonologicznej oraz głęboki deficyt w zakresie zdolności gromadzenia faktów arytmetycznych. Zaburzona jest też pamięć sekwencyjna, przez co chłopiec nie wymienia sprawnie dni tygodnia we właściwej kolejności, nie potrafi uszeregować nazw miesięcy oraz popełnia błędy w szeregu liczbowym.

Biorąc pod uwagę to, że chłopiec nie potrafi czytać globalnie nawet trzyliterowych wyrazów, można mówić też o deficycie pamięci wzrokowej i małej pojemności uwagi wzrokowej.

Spostrzeżenie. Na podstawie badań przeprowadzonych w poradni psychologiczno-pedagogicznej w maju 2014 roku potwierdzono wyniki wcześniejszych diagnoz, wskazujące na deficyty występujące u S. zarówno w zakresie funkcji wzrokowych, słuchowych, jak i w obrębie sprawności grafomotorycznej.

Percepcja słuchowa i przetwarzanie fonologiczne. Uczeń potrafi dokonać syntezy sylabowej, a także, w większości przypadków, syntezy głoskowej wyrazu wypowiedzianego przez inną osobę. Znaczne trudności ma natomiast z analizą dźwiękową słów. Prawdopodobnie dzieli na sylaby wyrazy krótkie – dwu-, trzysylabowe złożone z sylab otwartych. W wyrazach o bardziej skomplikowanej strukturze wyodrębnia zwykle sylabę pierwszą, a następnie wypowiada całą pozostałą część słowa. Do końca klasy szóstej ogromną trudność sprawiało mu przegłoskowanie dłuższego wyrazu.

W klasie szóstej nadal miał trudności np. z podaniem drugiej sylaby wyrazu dwusylabowego pokazanego na obrazku, kiedy pierwszą sylabę wypowiedział nauczyciel. Nie potrafił także ustalić, jakie słowo dwusylabowe można złożyć z sylab wypowiedzianych w odwróconej kolejności, np. *tan-kasz*, *ko-mle*, *pa-lam*. Nie był też w stanie wskazać, jaką głoską różnią się dwa wyrazy, np. *młotek* – *płatok*, *pajac* – *pałac*. Potrafił natomiast w takich sytuacjach wskazać właściwy obrazek.

Chłopiec w większości przypadków trafnie słuchowo różnicuje głoski *r* oraz *l*, kiedy wyrazy je zawierające (na początku, w środku lub na końcu) wypowiada inna osoba, a uczeń ma bezpośrednio po usłyszeniu wyrazu wskazać literę *r* albo *l* bądź wyraz napisać. Natomiast kiedy sam słowa wypowiada, artykułuje *r* jako *l*, co też często odzwierciedlone jest w zapisie.

Trudności, jakich chłopiec doświadcza w ustalaniu dźwiękowej struktury wyrazu oraz w próbach jej zakodowania za pomocą liter, świadczą o głębokim deficycie w zakresie pamięci fonologicznej i przetwarzania fonologicznego. Na podstawie badań diagnostycznych oraz obserwacji poczynionych w trakcie prowadzenia zajęć terapeutycznych ustalono, że jest to deficyt najgłębszy i najbardziej determinujący trudności w uczeniu się chłopca (WFDR=0,4).

Percepcja wzrokowa. Na podstawie badań przeprowadzonych w poradni, kiedy chłopiec miał 9 i pół roku, stwierdzono opóźnienie rozwoju procesów analizy i syntezy wzrokowej o 3 lata (WFDR=0,31). W ciągu pierwszych pięciu lat szkolnej edukacji z uczniem przeprowadzono szereg ćwiczeń usprawniających spostrzeganie wzrokowe, w efekcie czego S. sprawnie funkcjonuje w zadaniach polegających na odszukiwaniu jednakowych kształtów (obrazków, liter, sylab, wyrazów), elementów różniących obiekty (odszukiwanie różnic w obrazkach) czy układaniu obrazków z części. Chłopiec, manipulując elementami, dobrze odwzorowuje mozaiki, układy figur geometrycznych, doskonale radzi sobie z budowaniem obiektów z klocków Lego na podstawie dołączonych do zestawu instrukcji. Umiejętności te nie przekładają się jednak na sprawność w zakresie czytania, pisania oraz wykonywania rysunków, w tym także przerysowywania figur złożonych w teście H. Spionek.

Ogromnym problemem jest głęboki deficyt w zakresie pamięci wzrokowej. Uczeń nie zapamiętuje wzrokowego obrazu wyrazów, pod koniec klasy szóstej sporadycznie udawało mu się odpoznać globalnie proste słowa trzyliterowe oraz wyraz *mama* i swoje imię.

Ponadto chłopiec ma problemy z koncentrowaniem wzroku na czytany tekście, w czasie czytania często podnosi wzrok i ma trudność z powrotem w miejsce czytania, przy czym trudno go nakłonić do śledzenia czytanego tekstu z pomocą linijki czy palca, co z kolei związane jest z wykonywaniem przez ucznia różnych ruchów manipulacyjnych w trakcie czytania (manipulowanie trzymany przedmiotem, stukanie w blat).

Warto jednocześnie zauważyć, że współczesne badania wskazują, że chociaż wiele osób z dysleksją ma jakieś deficyty wizualne, jednak nie wykazano żadnej relacji przyczynowej między nimi a zaburzeniem czytania (Krsowicz-Kupis 2019, s. 164).

Motoryka mała również nie jest szczególnie mocną stroną badanego. Co prawda, chłopiec dobrze sobie radzi z czynnościami manualnymi przy budowaniu z kłoców, manipulowaniu elementami układanek, jednak przy czynnościach bardziej złożonych, czy wymagających użycia narzędzi zauważa się nieporadność i brak precyzji. Problemem jest np. rysowanie przy linijce, używanie cyrkla, a nawet sztućców. Będąc w klasie V, uczeń nie potrafił zawiązać sznurowadeł. Znaczącą trudnością sprawiają chłopcu czynności grafomotoryczne. Ze względu na obniżony poziom szybkości i precyzji ruchów docelowych oraz brak melodii kinetycznej pismo ucznia jest niekształtne, zamaszyste, litery kreślone są za pomocą odrębnych linii. Czynności pisanie towarzyszą współruchy innych części ciała oraz bardzo duża męczliwość.

Integracja funkcji percepcyjno-motorycznych. W czynnościach czytania i pisanie istotnie manifestują się trudności w zakresie integracji funkcji percepcyjno-motorycznych, w tym przede wszystkim brak automatyzacji skojarzeń wzrokowo-słuchowych między literą i głosek oraz znaczący deficyt w zakresie koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej przy próbach pisanie ze słuchu – przetwarzanie formy dźwiękowej wyrazu na formę wizualną, w formie zapisu jest dla chłopca czynnością nadmiernie złożoną.

Rozwój społeczno-emocjonalny

Rozwój społeczny i emocjonalny badanego nie jest adekwatny do jego wieku, rozwoju fizycznego i sprawności umysłowej. Od początku szkolnej edukacji chłopiec nie był w stanie podporządkować się regułom pracy w grupie. Dezorganizował pracę w klasie uciążliwymi i uporczywymi zachowaniami. Buntował się, odmawiał wykonywania zadań, nie chciał współpracować z innymi dziećmi, dokuczał im, wykazywał wobec nich agresję. Szybko stał się uczniem odrzucanym. Na przejawy braku akceptacji ze strony rówieśników reagował agresją bądź płaczem.

Kiedy był uczniem klasy I objęty został terapią dla dzieci nadpobudliwych prowadzoną w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, jednak po kilku zajęciach terapię przerwano, gdyż chłopiec nie mógł dostosować się do zasad pracy w grupie.

Ze względu na doświadczane przez kilka lat ogromne trudności w uczeniu się, przy jednoczesnej wysokiej świadomości swojej odmienności, chłopiec przejawia frustrację związaną ze swoją sytuacją szkolną, unika kontaktów społecznych. Jest bardzo labilny uczuciowo. Obniżenie nastroju bądź płacz pojawiają się już w chwili, gdy chłopiec zobaczy jakieś zadanie, które oceni jako trudne. Bywa, że prosi o pomoc, a następnie wpada w złość, że coś mu się podpowiada czy sugeruje swój tok rozumowania bądź sposób rozwiązania zadania. Niekiedy zły nastrój chłopca uniemożliwiał prowadzenie zajęć.

W miarę rozwoju zachowanie S. poprawiło się. Od klasy V stał się spokojniejszy, nie przeszkadzał w prowadzeniu lekcji w szkole, nie wchodził w konflikty z uczniami, ale też nie utrzymywał z nimi kontaktów społecznych. Nadal jednak utrzymywały się silne reakcje sprzeciwu w sytuacjach, gdy uczeń miał wykonywać zadania związane z czytaniem czy pisaniem, np. w czasie zajęć terapeutycznych, kiedy w kontakcie jeden na jeden nie miał, tak jak w klasie szkolnej, możliwości biernego przeczekania, gdy inni wykonują zadanie.

Opisane dysfunkcje, które skutkują ogromnymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, mają także znaczący wpływ na rozwój zdolności arytmetycznych ucznia, a w szczególności na opanowanie przez ucznia werbalno-fonologicznej formy systemu liczbowego.

Rozwój zdolności arytmetycznych

Trudności w przeliczaniu przedmiotów. W klasie VI uczeń nadal demonstrował trudności w ustalaniu liczebności zbiorów poprzez przeliczanie ich elementów. Trudności te związane były, z jednej strony, z brakiem umiejętności skoordynowania tempa wypowiedzania kolejnych liczebników z gestem wskazywania liczonych elementów, a z drugiej z bardzo dużymi trudnościami w opanowaniu, na poziomie werbalnym, szeregu liczbowego.

Kiedy badany przeliczał kilkanaście elementów ustawionych w szeregu, wskazywał palcem poszczególne elementy szybciej bądź wolniej, niż wypowiadał następujące po sobie liczebniki. Jednocześnie popełniał błędy, polegające na niezachowaniu właściwego porządku kolejnych liczebników drugiej dziesiątki. Zdarzało się, że prawidłowo wypowiadał liczebniki, np. do 14, a następnie wymieniał 11, 12 i kolejne, zawsze w samodzielnym liczeniu pomijał liczbę 17.

Nieco lepiej radził sobie z przeliczaniem, kiedy gest wskazywania zostawał zastąpiony przesuwaniem liczonych elementów. Wówczas uzyskiwał odpowiedniość jeden do jednego – jeden liczony element, jeden liczebnik, a spowolnienie tempa przeliczania zmniejszało liczbę błędów w kolejności wypowiedzania liczebników. Utrzymywał się jednak problem pomijania liczby 17.

Trudności w zakresie werbalnego ustalania następstwa liczb w szeregu liczbowym dotyczą nie tylko sytuacji, w których uczeń przelicza przedmioty. Występują one także wówczas, gdy ma wypowiadać kolejne liczebniki, poczynając od dowolnej liczby rosnąco albo malejąco. „Liczenie w górę”, poczynając od wskazanej liczby dwucyfrowej, w niektórych przypadkach przebiega prawidłowo. Błędy pojawiają się

w odniesieniu do liczb drugiej dziesiątki – zwłaszcza pomijania liczby 17 oraz w odniesieniu do siódmej i ósmej dziesiątki (od 60 do 79). S. uporczywie myli 6 i 7, 16 i 17, 60 i 70 oraz liczby 66, 67, 76, 77. Liczenie od wskazanej liczby „w dół” zawsze przebiega z błędami. Uczeń podaje jedną, dwie, a czasem trzy kolejne liczby, a następnie zaczyna liczyć „w górę”. Najwięcej trudności sprawia mu zmiana liczby dziesiątek, np. kiedy ma liczyć od 32 „w dół”, mówi 32, 31, 30, 31, 32 albo 32, 31, 30, 39. Wyraźną trudność sprawia mu kontrolowanie słuchowe tego, co zostało wypowiedziane, i ustalanie liczby kolejnej bądź poprzedniej w szeregu liczbowym.

Inaczej badany funkcjonuje, gdy ustalanie następstwa liczb w szeregu liczbowym odbywa się na materiale wizualnym. Zadania polegające na ustawieniu kartoników z liczbami w porządku rosnącym bądź malejącym chłopiec wykonuje poprawnie, choć powoli, co wskazuje na znacznie lepsze opanowanie wizualno-arabskiej formy liczby niż operowanie systemem liczbowym w formie werbalno-fonologicznej.

Uczeń ma wzrokowo opanowane następstwo w szeregu liczbowym liczb 6 i 7 zapisanych za pomocą cyfr i, jeśli nie ma konieczności odczytywania liczb, radzi sobie z porządkowaniem liczb dwu- i trzycyfrowych, w szeregu rosnącym i malejącym.

Trudności w czytaniu i zapisywaniu liczb. Chłopiec rozumie dziesiątkowy system pozycyjny. Jest świadomy tego, że ta sama cyfra zapisana w rzędzie tysięcy, setek, dziesiątek i jedności ma inną wartość. W przypadku czytania liczb dwu-, trzy- i czterocyfrowych, jeśli nie występują w nich cyfry 6 i 7, prawie nie popełnia błędów. Jeśli błędy się pojawiają, to dotyczą one liczb, w których w rzędzie dziesiątek i jedności występuje liczba z drugiej dziesiątki. Uczeń nie ma zatem trudności z czytaniem liczb typu: 5841, 8032, natomiast miewa trudności z czytaniem liczb typu: 5814, 8012. Trudności te związane są z odrębnością składniowo-brzmieniową liczb drugiej dziesiątki. Podczas gdy w liczbie 5841 odkodowujemy kolejne cyfry i dodajemy słowo tysięcy oraz cząstki *-set*, *-dzieści* (pięć tysięcy, osiem-set, czter-dzieści, jeden), liczby dwucyfrowe drugiej dziesiątki np. 15, 18 zaczynamy czytać niejako od końca, wypowiadając liczbę jedności i dodając cząstkę *-naście*.

Przy próbach odczytania przez ucznia zapisanych cyframi liczb 16, 17, 67, 66, 76, 77, a także trzycyfrowych kombinacji szóstki i siódemki zawsze pojawiają się błędy. 666 może być odczytane jako *siedemset sześćdziesiąt siedem*, ale równie dobrze jako *siedemset siedemdziesiąt sześć*, *czyseśset siedemset sześć*. Podobne trudności występują przy próbach zapisania za pomocą cyfr liczb podanych słowami. Uczeń, pomimo bardzo dużej liczby ćwiczeń, nie jest w stanie jednoznacznie różnicować brzmienia wyrazów *sześć* i *siedem* i kojarzyć z odpowiednimi znakami graficznymi – cyframi.

W toku pracy terapeutycznej próbowano wykorzystać powiązanie brzmieniowe liczb 6 i 7 z imieniem chłopca oraz nazwą miejscowości, w której mieszka. Ale okazało się nieskuteczne, odwoływało się bowiem do zaburzonej percepcji słuchowej i po jakimś czasie S. ocenił, że nic mu to nie pomaga.

Próbując odwołać się do innych skojarzeń, *szóstkę* nazwano *oszustką*, bo jak się ją do góry nogami odwróci, to będzie z niej *dziewiątka*. Ale była to brzmieniowo *szóstka*, która nie kojarzyła się z brzmieniem *sześć* czy *szesnaście*. Nieco bardziej po-

mocne było skojarzenie cyfry 7 z siekierą (odwołanie do skojarzeń wzrokowych i słuchowych). Widząc cyfrę 7, uczeń próbował po cichu nazwać ją siekierą.

Przeprowadzono sporo ćwiczeń polegających na segregowaniu liczb zapisanych na kartonikach słownie oraz za pomocą cyfr. Oddzielano więc kartoniki, tworzące rodzinę liczby sześć od siedem (6, 16, 60, 600, sześć, szesnaście, sześćdziesiąt, sześćset, 7, 17, 70, 700, siedem, siedemnaście, siedemdziesiąt, siedemset). „Czarną owcą” w rodzinie liczby sześć okazała się liczba szesnaście, bo jej brzmienie nie zaczyna się od sześć, jak pozostałych w tej rodzinie. Szesnaście jest także „wyrodkiem” z tej przyczyny, iż na początku brzmi *sze*, ale trzeba najpierw zapisać 1, a dopiero potem 6. Chłopiec pisze najpierw 6, a potem przed 6 dopisuje 1. Podobnie jest z innymi liczbami z drugiej dziesiątki.

Do ćwiczeń z liczbami wielocyfrowymi, w których występuje sześć i siedem, wielokrotnie powracano. Na ogół wywoływały one u ucznia frustrację i komentarze typu: *Pani, cy pani musi być taka wredna i dawać mi te zadania; Pistoletu, plose; Boże, nienawidzę tych liczb albo Kto wymyślił to seś i siedem?*

Chłopiec uporczywie mylił *sześć* i *siedem*, co oczywiście utrudniało mu w wielu sytuacjach uzyskanie poprawnych wyników działań matematycznych.

Odczytywanie ułamków zwykłych sprawia badanemu trudność ze względu na różnicę gramatyczną liczby w liczniku (liczba główna) i mianowniku (liczba porządkowa). Bywa, że uczeń $\frac{3}{4}$ odczyta jako *trzy i cztery*. Ułamki dziesiętne odczytuje np. jako *12 przecinek 4* albo *zero pięć*.

Zaburzenie gromadzenia faktów arytmetycznych. Pomimo wielu ćwiczeń rachunku pamięciowego, prowadzonych zarówno w toku zajęć lekcyjnych, jak i w czasie zajęć wyrównawczych oraz terapeutycznych, uczeń nie zgromadził w pamięci długotrwałej wyników działań w zakresie tabliczki mnożenia, a także nie potrafi przywoływać z pamięci wyników prostych obliczeń typu $4 + 3$, $9 - 3$, $9 : 3$ (uczeń obliczał takie działania, wspierając się liczeniem na palcach).

Wyniki działań w zakresie tabliczki mnożenia chłopiec, będąc w klasie VI, w prostszych przypadkach ustalał, wykonując kolejne dodawania tej samej liczby. Rozumiał, że mnożenie przez 4 można wykonać jako dwukrotne podwojenie (4×6 to $2 \times 6 \times 2$).

Potrafił sprawnie odczytywać wyniki mnożenia i dzielenia z tabliczki mnożenia przedstawionej w kwadracie. Opanował także ustalanie wyniku dzielenia, z resztą w zakresie 100, za pomocą tabliczki mnożenia.

Trudności z zapamiętywaniem i stosowaniem procedur. Uczeń ma duże trudności z zapamiętaniem i stosowaniem procedur obliczeniowych, zwłaszcza jeśli są one wieloetapowe, jak np. w przypadku trudniejszych przykładów dodawania i odejmowania pisemnego, czy algorytmów pisemnego mnożenia i dzielenia.

Pod koniec klasy IV badanego zapytano: *–Ile jest $8 + 5$?* Uczeń rozprostował palce, potem poszczególne zginał i znowu prostował. Po chwili podał prawidłowy wynik działania. Z wykonywanych przez niego gestów widać było, że doliczał do liczby 8, utrzymywanej w pamięci, drugi składnik, ilustrując go sobie na palcach. A zatem stosował strategię *count on*, typową dla dzieci 6–8-letnich.

Aby dowiedzieć się, czy chłopiec potrafi werbalizować wykonane operacje myślowe, został poproszony o wyjaśnienie: – *Powiedz mi, jak to obliczyłeś*. Badany odpowiedział na to stwierdzeniem: – *Plawdziwy magik nie zldadza sekletów swojej magii*.

Wobec takiej odpowiedzi, postanowiono sprawdzić, czy S. poradzi sobie z dodawaniem liczb dwucyfrowych, kiedy drugiego składnika nie da się z ilustrować na palcach. Otrzymał więc kolejne zadanie – *Ile jest $18 + 14$?* W odpowiedzi stwierdził – *Nie. Moja magia nie jest aż tak potężna*. Uczeń nie potrafił zastosować odpowiedniej do tego przykładu procedury obliczeniowej.

Badany często nie chce podjąć się rozwiązania stawianych mu zadań, gdyż z góry ocenia, że wykraczają one poza jego możliwości. Bardzo niechętnie wykonywał ćwiczenia związane ze stosowaniem algorytmów działań pisemnych. Najczęściej gubił się w kolejnych krokach, co związane było z tym, że nie był w stanie utrzymać w pamięci roboczej wyników operacji cząstkowych, co z kolei utrudnione było tym, że nie przywoływał z pamięci poszczególnych faktów arytmetycznych, tylko każdorazowo musiał wykonywać obliczenia (najczęściej wspomagając się liczeniem na palcach) bądź odszukiwać wyniki obliczeń cząstkowych w tabliczce mnożenia. Brak zautomatyzowania rachunku pamięciowego w obrębie 20 oraz nieopanowanie pamięciowe tabliczki mnożenia zakłócały skoncentrowanie się na kolejnych elementach procedury wykonywanego działania, a niemożność zachowania prawidłowości i czytelności zapisu obliczeń dodatkowo utrudniała wykonanie zadania.

Planowanie i realizacja strategii działania. Jak wynika z obserwacji, u badanego, głównie na skutek deficytów funkcji słuchowo-językowych, zaburzone są elementarne umiejętności arytmetyczne, co znacznie utrudnia realizację podstawy programowej. Jednocześnie niezaburzone zostały pewne elementy struktury zdolności arytmetycznych związane z myśleniem i planowaniem strategii działania, dzięki czemu uczeń jest w stanie rozwiązywać niektóre zadania matematyczne.

W połowie klasy VI uczeń otrzymał szereg różnych drobnych przedmiotów, na które miał przykleić przygotowane przez siebie metki z cenami. Następnie miał wybrać sześć artykułów, które chciałby kupić. Otrzymał banknot 20-złotowy i miał sprawdzić, czy wystarczy mu pieniędzy na wybrane artykuły. Badany doskonale rozumiał zadanie. Wypisał ceny wybranych artykułów i wiedział, że trzeba je dodać. W dodawaniu wykorzystał technikę tzw. sprytnych rachunków – grupował po dwa składniki, które najłatwiej było dodawać, a następnie sumował uzyskane wyniki. Po stwierdzeniu, że kwota, jaką dysponował będzie wystarczająca na zakup wybranych artykułów, obliczył resztę, jaką otrzyma.

Jak można zobaczyć na rysunku 4, uczeń poprawnie zaplanował i zrealizował strategię działania oraz wykonał obliczenia, obejmujące ułamki dziesiętne w zadaniu, dotyczącym obliczeń pieniężnych, a więc w kontekście mającym odniesienie do praktycznych zastosowań matematyki w sytuacjach życiowych.

The image shows a handwritten mathematical calculation. At the top, the numbers 0.9, 9, 7.2, 2.50, 7.20, 2.80, and 3.10 are written. A large equals sign is on the left. Brackets connect 0.9 and 9 to 3.50, and 7.20 and 2.80 to 4.00. Below these, there are some scribbled-out numbers and a '7.50' written over a '7.20'. A large curved line underlines the entire top row. Below this line, the number 11 is written, followed by 11.59. At the bottom, the number 947 is written.

Rysunek 4. Zapis rozwiązania zadania stworzony przez S.

Podsumowanie

Przedstawione studium przypadku ukazuje przykład złożonych trudności w uczeniu się czytania i pisania oraz matematyki u ucznia z dysleksją głęboką (rozumianą szeroko, jako trudności zarówno w czytaniu, jak i pisaniu) oraz dyskalkulią.

Uczeń mimo dobrego potencjału intelektualnego, pod koniec klasy VI opisaną miał umiejętność czytania oraz pisania zaledwie na poziomie elementarnym (czytanie realizowane za pomocą strategii percepcyjnych), nie wyższym niż poziom klasy II. Współwystępujące ze sobą głębokie zaburzenia funkcji słuchowo-językowych (w tym pamięci fonologicznej), wzrokowo-przestrzennych (w tym pamięci wzrokowej), obniżony poziom sprawności motoryki małej oraz problemy z wymową i deficyt uwagi skrajnie ograniczały możliwości kompensacji i przyczyniały się do niewielkiej skuteczności oddziaływań terapeutycznych.

W opisanym przypadku należy mówić o dysleksji głębokiej typu fonologicznego o bardzo dużym nasileniu objawów (Krasowicz-Kupis, 2019, s. 189–190).

Zaburzenia funkcji słuchowo-językowych powodowały także ogromne utrudnienia rozwoju zdolności arytmetycznych, zakłócając przede wszystkim wykształcanie się werbalno-fonologicznej formy systemu liczbowego oraz transkodowanie wzrokowo-werbalne (czytanie) i werbalno-wizualne (zapisywanie) liczb.

Przyjmując klasyfikację typów dyskalkulii opracowaną przez Košča, można w przypadku badanego mówić przede wszystkim o występowaniu dyskalkulii werbalnej – zaburzenie słownego wyrażania pojęć i zależności matematycznych, leksykalnej – zaburzenie umiejętności czytania symboli matematycznych i graficznej – niezdolność do zapisywania symboli matematycznych (w przypadku transkodowania z postaci werbalnej na wizualną).

Jednocześnie, uwzględniając trudności ucznia w wykonywaniu obliczeń w pamięci (co również powiązane jest z wykonywaniem operacji umysłowych na liczbach

w ich postaci werbalnej oraz pamięcią fonologiczną), można mówić także o występowaniu dyskalkulii ideognostycznej.

Wskazane typy dyskalkulii występują u ucznia w powiązaniu ze znacznie lepiej wykształconą wizualno-arabską postacią liczbową oraz umiejętnością planowania i realizacji strategii działania.

A zatem w przypadku S. należy mówić o dyskalkulii występującej w powiązaniu z dysleksją (głęboką), a nawet o dyskalkulii, będącej pochodną dysleksji (głębokiej) (Oszwa, 2009, s. 123), nie zaś o izolowanej postaci dyskalkulii (określanej niekiedy jako dyskalkulia czysta) (por. Henderson, 2012, s. 5)

Przypadek S. można określić jako wyjątkowo trudny i złożony. Chłopiec uczęszczał do szkoły ogólnodostępnej, w której objęty był pomocą psychologiczno-pedagogiczną, jednak rozmiar i charakter jego trudności był tak wyjątkowy, że uczeń stanowił ogromne wyzwanie dla nauczycieli, nauczycieli terapeutów, szkolnego pedagoga, psychologa i logopedy, a także dla autorki tego artykułu.

Odwołując się do wypowiedzi ucznia, można powiedzieć, że nie tylko jego „magia” nie jest wystarczająco potężna, ale również, że „magiczne moce” terapeutów są wobec jego deficytów znacznie ograniczone.

W jego przypadku korzystne byłoby objęcie nauczaniem w klasie terapeutycznej, jednak takie rozwiązanie nie było możliwe. Nie skorzystano także z możliwości, jaka pojawiła się w znowelizowanym w 2017 roku rozporządzeniu w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, udzielenia uczniowi pomocy w formie zindywidualizowanej ścieżki kształcenia (Rozporządzenie MEN, 2017).

Każda z tych dwóch form pomocy mogłaby przyczynić się do ograniczenia konsekwencji psychologicznych ogromnych trudności doznawanych przez ucznia o dobrych możliwościach intelektualnych i dużej ciekawości poznawczej.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association. (2018). *What is specific learning disorder?* Pobrane 10 marca 2020, z: <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>.
- Baškarada, S. (2014), Qualitative case study guidelines. *The Qualitative Report*, 19(40), 1–18. Pobrane z: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss40/3/>.
- Bogdanowicz, M., & Adryjanek A. (2004), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Buttleworth, B., & Yeo, D. (2004). *Dyscalculia guidance: Helping pupils with specific learning difficulties in maths*. London: Nfer Nelson Publishing Company.
- Emerson, J., & Babbie, P. (2013). *The dyscalculia assessment*. London: Bloomsbury Education.
- Emerson, J., & Babbie, P. (2014). *The dyscalculia solution*. London: Bloomsbury Education.

- Geary, D. C., & Hoard, M. K. (2005). Learning disabilities in arithmetic and mathematics: theoretical and empirical perspectives. W: J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (s. 253–267). New York: Psychology Press.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341–345. Pobrane z: <https://www.jstor.org/stable/4145316>.
- Hannell, G. (2013). *Dyscalculia. Action plans for successful learning in mathematics*. (b. m.): Routledge.
- Henderson, A. (2012). *Dyslexia, dyscalculia and mathematics*. London-New York: Routledge.
- Hyde, K. F. (2000). Recognising deductive processes in qualitative research. *Qualitative Market Research*, 3(2), 82–90. DOI: <https://doi.org/10.1108/13522750010322089>.
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition Consensus Project*. Pobrane 10 marca 2020, z: <https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/>.
- International Dyslexia Association. (2018). *Knowledge and practice standards for teachers of reading* (wyd. 2). Pobrane 20 września 2020, z: <https://app.box.com/s/21gdk2k1p3bnagdfz1xyov98j5ytl1wk>.
- Košč, L. (1982). *Psychologia i patopsychologia zdolności matematycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Radia i Telewizji.
- Krasowicz-Kupis, G. (2019). *Nowa psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krawczyński, M. (2017, 19 października). *Siatki centylowe. Masa i długość ciała malego dziecka*. Pobrane 10 marca 2020, z: <http://pediatria.mp.pl/prawidlowyrozwoj/rozwojfizyczny/show.html?id=52272>.
- Landerl, K., & Kaufmann, L. (2015). *Dyskalkulia*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Moats, L., Carreker, S., Davis, R., Meisel, P., Spear-Swerling, L., & Wilson, B. (2010). *Knowledge and practice standards for teachers of reading*. International Dyslexia Association, Professional Standards and Practices Committee. Pobrane 20 września 2020, z: <https://www.readingrockets.org/sites/default/files/IDA%20Knowledge%20and%20Practice%20Standards%20for%20Teaching%20of%20Reading.pdf>
- Oszwa, U. (2009). *Psychologiczna analiza procesów operowania liczbami w dzieci z trudnościami w matematyce*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pilch, T., & Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe* (wyd. 2 popr. i rozsz.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Polskie Towarzystwo Dysleksji. (b. d.). *Dysleksja rozwojowa*. Pobrane 20 września 2020, z: <https://www.ptd.edu.pl/cotojest.html>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. (2017). Pobrane 10 marca 2020, z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001591/O/D20171591.pdf>.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Los Angeles: Sage.

- Starman, A.B., (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, (1), 28–43. Pobrane z: https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/01-2013_the-case-study-as-a-type-of-qualitative-research/.
- Thomas, G. (2011). A Typology for the case study in social science following a review of definition, discourse and structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511–521. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1077800411409884>.
- Turner, M. (2004). The dyslexia screener – a resource for schools and colleges. *Dyslexia Review*, 16(1), 12–15.
- World Health Organization. (2018). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics (ICD-11 MMS)*. Pobrano 10 marca 2020, z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (wyd. 4). Los Angeles, CA: Sage.

“THE LIMITATIONS OF MAGIC” – CASE STUDY OF THE PUPIL WITH SEVERE DYSLEXIA AND DYSCALCULIA

ABSTRACT: The paper presents a case study of a pupil with proper intellectual development, who is experiencing learning difficulties in reading, writing and mathematics. Pupil's serious disorders of both phonological processing and visual perception, accompanied with fine motor skills and attention deficits, are a cause of severe dyslexia and linked with it dyscalculia. In 6th grade his reading and writing skills remain at the elementary level and he struggles to memorize multiplication table, despite systematic pedagogical therapy.

KEYWORDS: case study, dyscalculia, dyslexia, severe dyslexia

Justyna Bober

Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4266-9792>

Niewidzialna zmiana

ABSTRAKT: Tekst dotyczy problematyki innowacji i zmiany w polskich szkołach, ruchu innowatorskiego nauczycieli i szkół (Wiosna Edukacji i jej liderki: Ewa Radanowicz i Oktawia Gorzeńska). Autorka analizuje przypadek swojej nieudanej zmiany, zastanawia się nad problemami, przed którymi stają nauczyciele nowatorzy w swoich szkołach i w środowisku, w którym funkcjonują, pisze o barierach i możliwościach ich pokonywania.

SŁOWA KLUCZOWE: zmiana, innowacja, nauczyciele innowatorzy, innowacyjne szkoły

Kontakt:	Justyna Bober justyna.bober@cen.suwalki.pl
Jak cytować:	Bober, J. (2020). Niewidzialna zmiana. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 145–164. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.7
How to cite:	Bober, J. (2020). Niewidzialna zmiana. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 145–164. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.7

NIEWIDZIALNA ZMIANA

W poniższym tekście chciałabym przedstawić analizę nieudanej próby zmiany z perspektywy nauczyciela i szkoły jako instytucji, wykazać czynniki, które miały wpływ na moją nieudaną próbę zmiany w szkole, w której pracowałam kilkanaście lat. Z perspektywy czasowej, a także po zapoznaniu się z naukowymi opracowaniami dotyczącymi zmiany i innowacji pedagogicznych czy kultury szkoły mogę w bardziej świadomy sposób dokonać analizy podjętych wcześniej działań i spróbować określić, co było przyczyną mojej porażki. Jednocześnie chciałabym wskazać źródła inspiracji i siły, które pozwoliły mi tę trudną sytuację przetrwać, otwarcie o tym niepowodzeniu mówić i odnaleźć swoje miejsce wśród ludzi, którzy zmagają się z podobnymi problemami i na wiele sposobów dążą do wprowadzania zmian w swoim środowisku, szkole czy klasie.

DLACZEGO „NIEWIDZIALNA ZMIANA”?

Termin „niewidzialna zmiana” nie funkcjonuje jako pojęcie w literaturze naukowej, używam go tutaj jako pewnego rodzaju metafory. Określa on zmianę, która miała się wydarzyć, ale się nie wydarzyła; zmianę, która była oczekiwana przez niewielką grupę zainteresowanych osób, ale niechętnie przyjmowana przez pozostałą. Zmianę niepożądaną, niepotrzebną. Niewidzialna okazuje się nawet nie tyle sama zmiana, ile niewidzialna jest potrzeba takiej zmiany. Pojęcia tego używam też, by pokazać, że działania innowatorów bywają niewidzialne w środowisku, którego dotyczą, a także że w pewnym sensie niewidzialni w swoim środowisku stają się sami kreatorzy zmian.

ZMIANY A INNOWACJE

Czy na pewno jako nauczyciele wiemy, co to jest innowacja? Wydawałoby się, że tak często używane słowo jest rozumiane przez wszystkich tak samo. Znamy jego etymologię od łacińskiego *innovatio*, czyli odnowienie. W powszechnym rozumieniu innowacja to wprowadzenie czegoś nowego, przy czym nowość to „różnica między tym, co było dotychczas, a tym, co się pojawia obecnie” (Kusiak, 2019, s. 93). Autorka podaje na podstawie różnych definicji główne właściwości innowacji czy

innowacyjności, jakimi są oprócz kryterium nowości – celowość i pożytek. Celem innowacji jest ulepszenie istniejącego stanu rzeczy. Innowacja – w takim rozumieniu – zakłada więc zmianę na lepsze. Można zatem pojęcie zmiany i innowacji stosować zamiennie, pamiętając jednak, że innowacja jest pojęciem szerszym i mówi tylko o tych zmianach, które przyczyniają się do rozwoju. Jak można przeczytać w rozdziale „Pojęcie innowacji” w zbiorowej publikacji na temat innowacji w teorii i praktyce edukacyjnej: „Innowacje są to zmiany o charakterze jakościowym, przyczyniające się do rozwoju, postępu, a ich wewnętrzna siła polega na tym, że są w stanie naruszyć równowagę w danej dziedzinie” (Dudel i in., 2014, s. 52). Co ciekawe autorzy opracowania twierdzą też, że „pojęciem innowacji można objąć i takie zmiany, które po pewnym czasie okazały się chybione, lecz wprowadzone były w celu udoskonalenia czegoś, z intencją przyczynienia się do postępu” (Dudel i in., 2014, s. 52).

Można by więc zdefiniować innowację jako zmianę, w której założeniu jest rozwój. W myśl tej definicji zmiana, którą nazwałam nieudaną, może być traktowana jako innowacja, bo założeniem był rozwój szkoły, a także mój osobisty rozwój.

Jeszcze nieco inaczej różnicę między innowacją a zmianą ujmują autorki publikacji pt. *Zmiany, innowacje, eksperymenty*: „Innowacja pedagogiczna to również zmiana, choć nie każdą zmianę możemy uznać za innowacyjną. Cechuje ją nowość wdrażanych rozwiązań – innowacją zatem będzie: robienie czegoś, czego jeszcze w naszej szkole nie praktykowaliśmy; robienie czegoś inaczej niż dotychczas to było praktykowane w naszej szkole” (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 13). Autorki tej publikacji, Ewa Radanowicz i Oktawia Gorzeńska, podkreślają aspekt nowości dla danej szkoły i społeczności. Według nich ważnej jest również, aby wdrażane innowacje były odpowiedzią na potrzeby i problemy konkretnej szkoły.

Z kolei w zgodzie z tą definicją zmiana, którą opiszę, w mojej szkole mogła stać się innowacyjną, bo głównym jej celem było odmienne niż funkcjonujące do tej pory traktowanie uczniów i rodziców jako partnerów procesów wychowawczych, plan zmiany odpowiadał zaś na potrzeby i problemy naszej szkoły.

Podobny aspekt znajdziemy również w definicjach Wincentego Okonia czy Romana Schulza. Pierwszy z nich podaje taką definicję innowacji pedagogicznej: „zmiana strukturalna danego systemu pedagogicznego jako całości lub niektórych ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym” (Okon, 1979, s. 322), przy czym jako zmianę strukturalną rozumie on zmianę wzajemnych związków pomiędzy elementami, a nie samych elementów. Natomiast dla Schulza innowacje pedagogiczne to „zmiany (ulepszenia) w zasobie pedagogicznego doświadczenia, nowe składniki kultury pracy nauczyciela (pedagoga), przyrosty wartości w pedagogicznym doświadczeniu”, które wzbogacają istniejący zasób rozwiązań problemów pedagogicznych, implikują zatem zmianę, która prowadzi do rozwoju i postępu (Schulz, 1994 s. 127). Autor sytuuje innowacje pedagogiczne w ciekawej perspektywie procesów identyfikowania problemów na różnych szczeblach drabiny szkolnej, traktując innowację jako sposób rozwiązania określonego problemu adaptacyjnego (Schulz, 1994 s. 127).

Według Ewy Radanowicz i Oktawii Gorzeńskiej ten proces adaptacji ma dwie strony. Z jednej strony zmiany w szkole wymusza zmieniający się świat, zadaniem szkoły jest przystosowanie się do tego, że jej absolwenci będą potrzebowali odmiennych kompetencji niż te kształtowane w szkole tradycyjnej, z drugiej zaś zmiany wynikają z potrzeb nauczycieli i dyrektorów, ich poczucia sensu, celu i spełnienia oraz radości z pracy. Jak piszą: „wielu z nich poszukuje stanu *flow* – pasji do uczenia, odkrywania, ma dużą potrzebę rozwoju osobistego, autonomii i przekonania o jakości własnych kompetencji”, dlatego według autorek powinniśmy podjąć taki wysiłek zmiany w codziennej praktyce szkolnej (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 8).

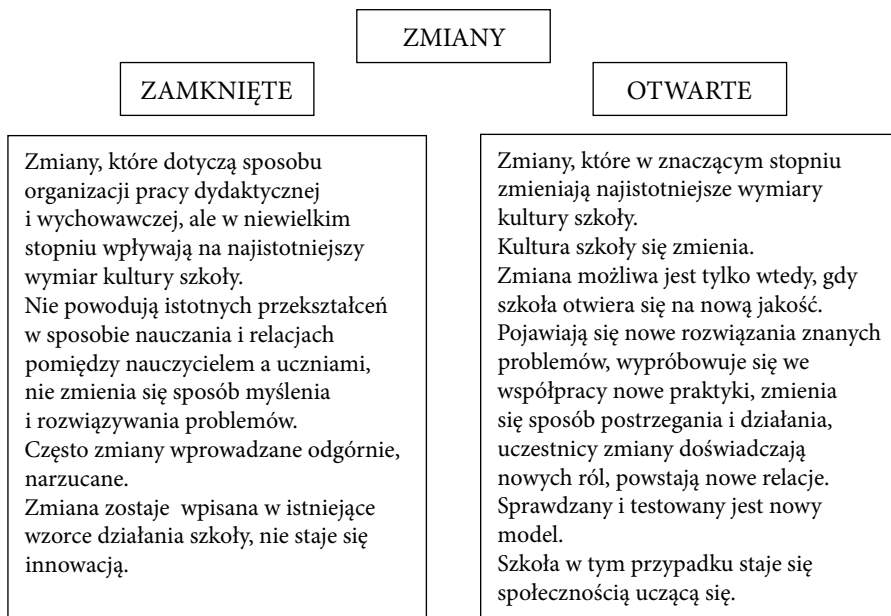
Zdecydowanie łatwiej jest przeprowadzić zmianę, gdy wynika ona z potrzeb uczestników zmiany, problemem jest jednak to, by rzeczywiście znacząca grupa czuła tę samą potrzebę. Podobnie w pierwszym przypadku, gdy zmiana szkoły ma wynikać ze zmiany zachodzącej we współczesnym świecie, proces zmiany wymaga wzbudzenia czy uświadomienia takiej potrzeby przemodelowania szkoły u uczestników zmiany.

Oprócz reform edukacji, które dotyczą innowacji o najszerszym zasięgu oddziaływania na makrosystem edukacyjny, a które rzadko są rzeczywiście innowacjami w sensie spełniania głoszonych celów i istotnych postępów (stąd nowe określenie ostatnich zabiegów reformatorskich – deforma), innowacjami edukacyjnymi są reformy oddolne dotyczące mikrosystemów edukacyjnych. Według profesora Śliwerskiego są one „efektem nowatorstwa pedagogicznego, przenoszącego nowe, alternatywne rozwiązania częściowe lub całościowe wzory zmiany przez pojedynczych nowatorów (transformacyjnych liderów), naukowców, społeczników (rodziców, stowarzyszeń, wspólnot) do systemu szkolnego na zasadzie indukcji (wzbudzanie oddolne) czy dyfuzji (przenikanie)” (Śliwerski, 2008, s. 384). O ten efekt wzbudzania czy dyfuzji nie jest jednak łatwo i często inicjatywy oddolne pozostają jedynie w postaci „wysp zmian” (Kusiak, 2019, s. 96). Więcej jest więc tych innowacji mikrosystemowych, dotyczących codziennej pracy pojedynczego nauczyciela z grupą uczniów. Przyjmują one „postać projektów i realizacji konkretnych sytuacji dydaktycznych czy rozwiązań konkretnych problemów w pracy pedagogicznej i jako takie rzadko wychodzą poza ramy codziennego życia pojedynczej klasy szkolnej [...] ich celowość, nowość i wartość można określić tylko, jeśli rozważa się je w określonym kontekście” (Kusiak, 2019, s. 96). Gdy okaże się, że taka wypracowana nowatorska koncepcja pracy nadaje się do zastosowania w innych miejscach, klasach, szkołach, może stać się ona początkiem zmiany na większą skalę, zmiany otwartej.

Bycie innowatorem we własnej klasie, inspirowanie innych do zmian, zastosowanie innowacyjnego pomysłu w innej szkole to jednak zupełnie odmienny proces niż transformacja całej szkoły, całego szkolnego systemu.

ZMIANY ZAMKNIĘTE I ZMIANY OTWARTE

Pojęcie zmiany otwartej i zamkniętej przedstawiają w swoich pracach Sławomir Krzychała i Beata Zamorska, którzy widzą zależność wprowadzania zmiany od kultury szkoły, jej podtrzymywania lub przekraczania.



Opracowanie własne (na podstawie Krzychała& Zamorska, 2011, s. 69–70)

Innowacja i każda zmiana stawia nauczycieli przed zadaniami, których rozwiązania nie znają nie tylko oni, ale nawet eksperci i profesjonaliści. W momencie gdy nauczyciele zaangażowani w zmianę zaczynają inaczej postrzegać swoją rolę, kiedy w szkole zaczynają funkcjonować inne relacje, priorytety i wartości, możemy powiedzieć, że szkoła jest inna, że mamy do czynienia ze zmianą otwartą. O taki rodzaj więc zmiany zabiegamy jako nauczyciele innowatorzy, o zmianę, która jest innowacją, przyczynia się do rozwoju, zmienia kulturę szkoły. Jest zmianą znaczącą i paradoksalnie – stałą. Szkoły uczące się, jak na przykład Szkoła Podstawowa w Radowie Małym, charakteryzują się tym, że w nich proces zmiany ciągle trwa, że to właśnie zmiana jest ich trwałą i wyróżniającą cechą.

ZMIANA JAKO PROCES

Zmiana otwarta wymaga czasu, jest procesem, w którym popełnia się błędy, wynikające z wypróbowywania różnych rozwiązań. Z taką zmianą wiąże się również ryzyko niepowodzenia. Zmiana otwarta poprzez wywołanie sprzeczności i napięć może nie przejść w fazę rozszerzonego uczenia się, może się załamać i pozostać zmianą zamkniętą (Krzychała& Zamorska, 2011, s. 70–71). Szkoły uczące się mają świadomość tego, że niepowodzenie jest wpisane w proces zmiany, a nawet, że planując zmianę, trzeba wziąć pod uwagę, co może nie wyjść i jak temu przeciwdziałać (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 23). Zmiana jest procesem, który wymaga

uwzględnienia istotnych etapów: refleksji, krytycznej analizy, określenia celów, działania, monitorowania i ewaluacji.

Zmiana jako proces rozpoczyna się od refleksji i krytyki istniejącego stanu rzeczy. Jak pisze Beata Przyborowska: „z perspektywy teorii kultury i cywilizacji innowacja jest zawsze tworem powstającym jako akt sprzeciwu, albo nawet negacji w stosunku do stanu dotąd istniejącego” (Przyborowska, 2013, s. 23). Kolejnym etapem powinna być krytyczna analiza o charakterze systemowym, dotycząca poszczególnych elementów wraz z ich wzajemnymi powiązaniem i zachodzącymi procesami. Rezultatem takiej analizy winno być ustalenie punktów krytycznych, tzn. rozpoznanie, które elementy najbardziej obniżają skuteczność czy zaburzają funkcjonowanie całości. Takie rozpoznanie z kolei prowadzi do określenia celów, które wyznaczają zakres innowacji (Kusiak, 2019, s. 91). Krystyna Kusiak tak to definiuje: „zmiana jako odpowiedź na ujawnione potrzeby i dysfunkcje dotyczy może pojedynczych elementów, ich kompleksów (w obu przypadkach z przewidywanym wpływem na funkcjonowanie całości) lub sytuacji w całej jej złożoności, ze wszystkimi składowymi” (Kusiak, 2019, s. 91). Jest tym, co Ewa Radanowicz, dyrektor innowacyjnej Szkoły Podstawowej w Radowie Małym, nazywa „zmianą z wizją końca”. Po takiej systemowej analizie można zacząć wprowadzać innowację, której powinna towarzyszyć stała obserwacja, czy to, co robimy, rzeczywiście służy realnej poprawie sytuacji, zwiększeniu sprawności i efektywności osiągania celu (Pietrasiniński, 1971, s. 9). Ostateczny pożytek nie jest jednak łatwo przewidywalny i obiektywny, dlatego każde działanie innowacyjne wymaga uważnego monitorowania efektów: bieżących, by wprowadzać niezbędne modyfikacje, oraz końcowych i odroczonej jako pozwalających ostatecznie ocenić, czy zostały zrealizowane zakładane cele (Kusiak, 2019, s. 92).

CZY BYŁAM INNOWACYJNYM NAUCZYCIELEM?

Jedną z ważniejszych cech twórczego nauczyciela, nauczyciela innowatora jest więc zdolność do refleksji i krytyczna analiza problemu. Według Bogusławy D. Gołębnik model refleksyjnego nauczyciela kształtuje krytyczna refleksja i systematyczne poszukiwania badawcze: „Nauczyciel badający własną praktykę jest świadom nie tylko tego, co może poddać osobiście podejmowanej eksploracji, ale wie także, dlaczego to czyni” (Gołębnik, 2003, s. 203). Refleksja to nie tylko dostrzeżenie i uświadomienie sobie, że istniejąca sytuacja nie jest zadowalająca, że mogłoby i powinno być lepiej, to także refleksja dotycząca własnego działania jako nauczyciela. Ta refleksja, jak pisze Kusiak, może mieć swoje źródło w „nowo uświadomionej wiedzy, dostrzeżonym dysonansie między rzeczywistością a wyobrażeniem, niezgodnością rzeczywistych efektów działania z oczekiwanymi i pożądanymi (Kusiak, 2019, s. 91).

Moje myślenie innowacyjne zaczęło się w momencie niezgody na istniejącą sytuację i chęć zmieniania jej tak, by była ona zgodna z moim wewnętrznym systemem wartości. Mój pogląd na to, jaka powinna być szkoła, zmieniał się na przestrzeni lat, pod wpływem lektur i studiów, doskonalenia zawodowego, a także spotkań z nowatorami. Zaczynając pracę w szkole podstawowej w 1991 r. jako absolwentka filologii

polskiej na UMK w Toruniu w małej wiejskiej szkole na Sejneńszczyźnie, byłam tradycyjnym nauczycielem, ale zawsze bardzo angażującym się w swoją pracę, ciągle poszukującym rozwiązań i doskonalącym się. Jako polonistka nie mogłam liczyć na pełny etat, zdobyłam więc kwalifikacje do nauczania języka angielskiego. Początkowo jako anglistka zostałam zatrudniona w gimnazjum, które powstało w roku 1999, potem uczyłam już obu języków. Poza literaturą i teatrem odkryłam w sobie pasję do technologii, którą od początku wykorzystywałam do ułatwiania sobie zadań, a potem do efektywnej pracy z uczniami. Od początku istnienia gimnazjum zawsze angażowałam się w różne działania, z mojej inicjatywy wzięliśmy udział w programie Szkoły z klasą, otrzymując tytuł w 2003 r., a tytuł Uczniów z klasą w roku 2006. Prowadziłam z uczniami szkolną gazetkę przez 15 lat do końca istnienia gimnazjum. Braliśmy udział w wielu projektach. Przez 3 lata prowadziłam zajęcia w ramach programu rozwoju kompetencji z języka angielskiego dla gimnazjalistów Youngster Europejskiego Funduszu Rozwoju Wsi, przez 12 edycji naukę słówek za pomocą innowacyjnego ogólnopolskiego programu InstaLing. Wykorzystywałam nowoczesne technologie i ciągle poszukiwałam nowych narzędzi i metod pracy. Wraz z innymi nauczycielami w roku szkolnym 2016/17 opracowaliśmy i wdrożyliśmy innowację „Programowanie – klucz do przyszłości”, w ramach którego prowadziłam Lokalny Klub Kodowania. Byłam też liderem szkolnego WDN, a także osobą, która wprowadzała w gimnazjum obowiązkowy projekt edukacyjny. Poza szkołą działałam w SETI – sejneńskiej inicjatywie nauczycieli anglistów, który dla nauczycieli z terenów przygranicznych stał się mini ośrodkiem doskonalenie językowego i metodycznego.

MOJA NIEWIDZIALNA ZMIANA

W momencie przeprowadzania zmiany, o której tu piszę, w roku szkolnym 2016/2017 i 2017/18 studiowałam podyplomowo neurodydaktykę, zaczęłam prowadzić bloga dotyczącego moich lektur, zostałam przyjęta w poczet Superbelfrów RP¹ i zaczęłam publikować również na ich blogu, zainteresowałam się też edukacją fińską i edukacją alternatywną, odkryłam szkoły w Polsce będące w sieci Ashoka², w tym szkołę w Radowie Małym, nawiązałam bezpośredni kontakt z Ewą Radanowicz, dyrektor tej innowacyjnej pod wieloma względami szkoły, i udało mi się zorganizować spotkanie z panią dyrektor dla nauczycieli i rodziców lokalnego środowiska, które odbyło się 16 kwietnia 2018 w Sejnach. Wkrótce potem w głowach Ewy Radanowicz i Oktawii Gorzeńskiej narodził się pomysł zapoczątkowania ruchu przemian pod nazwą Wiosna Edukacji (<http://wiosnaedukacji.pl>), do którego zaaplikowałam jako nauczyciel. Pod koniec sierpnia 2018 r. wzięłam udział w spotkaniu dla zarejestrowanych szkół (pojawiły się tam też przedstawicielki szkoły z Bakafarzewa obecne na spotkaniu w Sejnach) i indywidualnych nauczycieli, nazwanych Ambasadorami

- 1 Sieć bardzo aktywnych nauczycieli, do 150-osobowej grupy należą zaawansowani technologicznie nauczyciele różnych przedmiotów, wśród nich wielu z tytułem Nauczyciela Roku.
- 2 Sieć AshokaChangmaker Schools – program realizowany w latach 2015–2018. Globalna sieć, do której dołączyło 6 szkół w Polsce. Proces selekcji szkół wyłonił osoby nazwane Liderami Globalnej Zmiany.

Wiosny Edukacji. Wtedy zostałam też włączona do pracy zespołu jako osoba kontaktująca się z ambasadorami, a potem także współpracująca nad opracowaniem modelu zmian.

Miałam więc coraz większą świadomość tego, że szkoła tradycyjna jest przeżytkiem i że wprowadzenie szkoły opartej na podmiotowym traktowaniu uczniów i rodziców jest możliwe nawet w szkołach systemowych. Po ponad dwudziestu latach pracy w szkole i przeprowadzania wielu modyfikacji w swoich sposobach uczenia i w relacjach z uczniami, wydawało mi się, że mogę spróbować sił w zmienianiu szkoły na większą skalę. Ze względu na to, że potencjał do zmian i chęć współdziałania widziałam głównie w rodzicach, przedsięwzięcie, które zamierzałam przeprowadzić, skupiło się na współpracy z nimi. Celem naszych wspólnych działań miało być pobudzanie uczniów do większej samorządności i współdecydowania o życiu szkoły, podmiotowe traktowanie uczniów i rodziców jako partnerów mających wpływ szczególnie na zachowanie dzieci, tworzenie w szkole atmosfery życzliwości i bezpieczeństwa.

Kilka lat wcześniej zostałam wytypowana przez szkołę jako rodzic do udziału w programie „Szkoła współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły” Ministerstwa Edukacji Narodowej i Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej (2014), którego celem było wypracowanie sposobu na współpracę rodziców, nauczycieli i uczniów. Stał się on dla nas impulsem do przeprowadzenia ciekawych przedsięwzięć podejmowanych we współpracy rodziców i uczniów wraz z wychowawcą danej klasy. Moje zaangażowanie w planowanie współpracy spowodowało, że zostałam wybrana przewodniczącą rady rodziców przy szkole podstawowej, a ponieważ równocześnie pracowałam w gimnazjum, mogłam kontaktować się zarówno z nauczycielami, jak rodzicami i uczniami. Jednym z moich zadań jako przewodniczącej rady rodziców było poprawienie komunikacji z rodzicami, w tym celu założyłam w listopadzie 2016 r. grupę na Facebooku właśnie dla rodziców. Kolejnym etapem wspólnych działań było przeprowadzenie przez samorząd szkolny ankiety wśród wszystkich uczniów na temat tego, co podoba im się w szkole, co im się nie podoba, co chcieliby zmienić. Powstały w ten sposób plakaty-metaplany, z którymi zapoznali się rodzice. Jedna trzecia rodziców wypełniła ankiety, w których zostali zapytani o to, jakich zmian oczekują od szkoły i w jakie działania mogliby się zaangażować. Ankiety pokazały, że najbardziej zauważalnym niewłaściwym zachowaniem uczniów jest używanie brzydkich wyrazów, przepychanie się, agresja, hałasowanie i bieganie młodszych dzieci. Metaplany wypełnili także nauczyciele, dzięki czemu mogliśmy uzgodnić wspólne obszary zainteresowań i najważniejsze działania. W rezultacie powstał katalog pożądanых zmian dotyczący zachowania i przestrzeni szkoły. Jeden z wniosków rodziców, by „wprowadzić jasne zasady i ich przestrzegać – konieczna wspólna praca rodziców i nauczycieli”, który pokrywał się z propozycją nauczycieli o spójność działań i konsekwencję, wiązał się też z problemem wskazywanym przez dzieci. To, co nie podobało się w szkole szczególnie najmłodszym uczniom, dotyczyło hałasu, dokuczania i przeklinania. Dlatego podczas rady szkolnej powstał plan działań wychowawczych „Wychowanie do wartości”, a wspólnie wypracowanym pomysłem okazały się kontrakty klasowe dotyczące pożądanых za-

chowań, sformułowane za pomocą pozytywnych komunikatów (np. jesteśmy punktualni). Wychowawcy wcześniej już stosowali kontrakty, ale dość często były one formułowane negatywnie i nie były wypracowywane wspólnie z uczniami. Aby zachęcić wszystkich nauczycieli i uczniów, zaproponowaliśmy klasową rywalizację na najbardziej pomysłowe w formie kontrakty klasowe. Został opracowany też wspólny regulamin zachowań, na szkolnym korytarzu i schodach pojawiły się zasady zapisane na laminowanych tabliczkach. Na podstawie wspólnie ustalonych priorytetów: życzliwość, szacunek, bezpieczeństwo, powstały comiesięczne „wyzwania” dla wszystkich uczniów i nauczycieli. Pierwszym z nich było stosowanie grzecznościowych formuł i życzliwe odnoszenie się do siebie, następnymi „mówienie po polsku”, „ręce przy sobie” – opanowanie i przezwyciężanie złości i agresji, budowanie poczucia własnej wartości i silnej osobowości, nawiązywanie nieagresywnych kontaktów i pokojowe rozwiązywanie konfliktów poprzez gry i zabawy; „jestem widoczny, jestem bezpieczny” – dbałość o bezpieczeństwo swoje i innych. Towarzystwo temu tworzenie regulaminu „podwórkowego”, a także imprezy pod takim hasłem. Organizowane były również spotkania z psychologami dla rodziców i nauczycieli oraz rady szkoleniowe. Przygotowywałam też „biuletyn” dla nauczycieli, rodziców i uczniów, dotyczący poszczególnych wyzwań, artykuły i linki do ciekawych stron były publikowane również dla grup gimnazjistów i rodziców na Facebooku..

W obszarze przestrzeni ankiety i metaplany pokazały nam, że uczniowie i nauczyciele zadowoleni są ze swoich klas, natomiast szkolne korytarze, szczególnie w nowej części szkoły, nie są przyjaznym i bezpiecznym miejscem. Narodził się w więc grupie rodziców pomysł na program zmiany nazwany dość ogólnie „Zmieńmy naszą szkołę”. Grupy na FB stały się miejscem poszukiwania i dzielenia się inspiracjami. Podczas jednego ze spotkań z rodzicami pomyśleliśmy o adaptacji niewielkim kosztem szkolnych pomieszczeń, zorganizowaniu zbiórki poduszek, puf, mebli, książek, zabawek, gier, a także miejsc cichej zabawy lub odpoczynku od hałasu dla uczniów. Ostatecznie powstał projekt „Czytelnia naszych marzeń” – zaadaptowania dotychczas istniejącego pomieszczenia o takiej funkcji na miejsce, gdzie uczniowie będą mogli znaleźć przestrzeń do relaksu w przytulnym i kolorowym wnętrzu, gdzie będą mogły też odbywać się zajęcia w odmiennej niż w klasie atmosferze. Projekt został przeprowadzony metodą *design thinking*. Dzieci na podstawie rozmów i wywiadów miały za zadanie zaprojektować czytelnię swoich marzeń. Prace plastyczne (prototypy), jakie powstały, wyeksponowano na szkolnym korytarzu i na FB, gdzie odbyło się głosowanie internetowe. Najciekawsze prace były wybierane przez jury złożone z rodziców oraz nauczycieli i stały się inspiracją do projektu. Rodzice z zapałem podszli do wykonania pomysłu – odmalowania pomieszczenia, położenia wykładziny, szycia poduszek i pokrowców na przyniesione przez siebie meble. Po wakacjach, w roku szkolnym 2017/2018 nastąpiło otwarcie zaadaptowanego pomieszczenia.

DLACZEGO ZMIANA OKAZAŁA SIĘ NIEUDANA?

Zmiany, które wprowadzałam, okazały się nieudane. Program, w który się zaangażowałam, nie tylko nie przyniósł pożądanych efektów, ale ostatecznie niekorzystnie odbił się na mojej osobistej sytuacji. Co prawda w kolejnym roku pracy zostałam ponownie wybrana na przewodniczącą rady rodziców, ale coraz trudniejsza sytuacja była w radzie pedagogicznej, plan zmiany został porzucony, a ja dostałam wypowiedzenie z pracy.

Na niepowodzenie wpłynęły czynniki, które można by pogrupować na zależne od:

- » systemu – ogólnie wprowadzane zmiany organizacyjne,
- » zarządzania szkołą,
- » współpracy rodziców i nauczycieli,
- » nastawienia nauczycieli, rodziców i uczniów,
- » ode mnie jako inicjatora zmian.

Prawdopodobnie nie był to dobry czas na zmianę, bo w szkole trwały przekształcenia organizacyjne: stworzenie zespołu szkół z jeszcze istniejącego gimnazjum i szkoły podstawowej wraz ze zmianą dyrektora, a potem stopniowe wygaszanie gimnazjum, działania organu prowadzącego podsycające konflikty w radzie. Ostatecznie, mimo że szkoła była jedna i zarządzana przez jednego dyrektora, faktycznie istniały nadal dwie rady pedagogiczne w osobnych pokojach, niechętnie współpracujące ze sobą.

Nauczyciele ze szkoły podstawowej przyzwyczajeni byli też do innego stylu zarządzania niż nauczyciele gimnazjum. Dotychczasowa pani dyrektor gimnazjum, która została dyrektorem zespołu szkół, a potem szkoły podstawowej z oddziałami gimnazjalnymi, a w końcu samej szkoły podstawowej, stosowała bardziej demokratyczny i promujący niezależność i inicjatywę nauczycieli sposób zarządzania, do którego przyzwyczajeni byli nauczyciele gimnazjum. Natomiast nauczyciele szkoły podstawowej domagali się dyrektyw, zarządzania nakazowego, dyscyplinowania uczniów przez przeprowadzanie apeli, na których się gani, chwali i informuje. Nauczyciele, szczególnie szkoły podstawowej, nie zaangażowali się w ten projekt od początku, a nawet go niejawnie bojkutowali, co być może miało związek z tym, że innowacja nie została sformalizowana za pomocą szkolnych dokumentów ani nie zostały w sposób formalny przydzielone zadania poszczególnym nauczycielom.

Nauczyciele byli też skonfliktowani ze sobą. Stąd mogły wziąć się trudności w przeprowadzaniu zmian. Dotychczasowe osobne rady rodziców też właśnie się łączyły i było to źródłem pewnego konfliktu interesów, ponieważ jako nauczyciel już zespołu szkół byłam równocześnie rodzicem i przewodniczącą rady rodziców. Moja rola jako osoby inicjującej zmiany była nie do końca jasna, bo występowałam jako rzecznik rodziców i uczniów, więc zostałam uznana za osobę przeciwstawiającą się nauczycielom czy przekraczającą swoje kompetencje, a nawet nielojalną. Nie udało mi się zaangażować nauczycieli w działania, choć wydawałoby się, że mogą one przynieść korzyści całej społeczności. Tradycyjne jednak pojmowanie roli dyrektora, nauczycieli, uczniów i rodziców w szkole nie dopuszczało możliwości prawdziwej

współpracy między tymi grupami. Okazało się, że była ona jedynie deklaratorywna, a nie faktyczna.

Nauczycielom odpowiadała dotychczasowa rola rodziców we wspólnym organizowaniu uroczystości, w angażowaniu się w finansowanie pracy szkoły czy prace porządkowe, ale nie traktowali rodziców jako partnerów. Tylko część rodziców zaangażowała się w działania, inni pozostali na stanowisku obserwatorów, a w momencie konfliktu również część rodziców broniła *status quo*. Uczniowie także nie wierzyli w swoje sprawstwo w obszarach wykraczających poza organizowanie przez samorząd uroczystości czy konkursów, nie czuli też większej potrzeby zmiany, większość przejawiała postawę konformistyczną. Przy czym problemem była też komunikacja i brak otwartości w mówieniu o problemach czy wyrażaniu swojej opinii, stąd pojawiały się rozmowy zakulisowe czy plotki. Nie udało mi się wśród nauczycieli znaleźć wystarczającego wsparcia, a poparcie dyrektora na dłuższą metę okazało się też nietrwałe.

Jednym z czynników, który też zapewne miał znaczenie, było to, że mimo długiego stażu pracy (od samego początku gimnazjum) w tej miejscowości, byłam osobą z zewnątrz, nie przynależącą w pełni do tego środowiska. Na moją „obcość” składało się też zapewne zainteresowanie ciągłym doskonaleniem się, technologiczna biegłość i innowacyjność, a także zaangażowanie w życie i pracę szkoły. Nie byłam również osobą odpowiednią do przeprowadzenia zmiany ze względu na brak umiejętności liderkich, a także na zajmowane w szkole stanowisko.

LIDERZY ZMIAN (OD LIDERA ZMIANY DO AMBASADORA WIOSNY EDUKACJI)

Jak pokazują na swoim przykładzie liderki zmian Ewa Radanowicz i Oktawia Gorzeńska, autorki opracowania dla dyrektorów i nauczycieli *Zmiany, innowacje, eksperymenty* (Gorzeńska&Radanowicz, 2019), istotną rolę w zmianie systemowej pełni dyrektor-lider. Autorki są równocześnie dyrektorkami szkół i liderkami zmian w edukacji. Ich szkoły Radowo Małe i Gimnazjum nr 1 w Gdyni (później 17 LO, obecnie ZSO nr 8) od roku 2016 należą do sieci Changemakers school Ashoka. Obie dyrektorki zostały globalnymi liderkami zmiany, a później stały się inicjatorkami ruchu **Wiosna Edukacji** i współtwórczyniami programu **Szkoła dla Innowatora**³. O tych inicjatywach chętnie opowiem w kolejnych artykułach, tu wspominam jedynie o początkach tego ruchu, ponieważ zbiegł się on w czasie z moją „niewidzialną zmianą”, a także ze względu na publikację, która przedstawia najważniejsze czynniki zmiany z punktu widzenia liderki tego ruchu.

W swoim opracowaniu na temat zmian i innowacji autorki mówią o liderze, czyli o dyrektorze, który powinien być otwarty na zmiany: „większa zmiana w placówce,

3 Program zainicjowany w roku szkolnym 2019/20, nazwany „Szkoła dla innowatora” – pilotażowy projekt, będący wspólną inicjatywą Ministerstwa Rozwoju oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej, realizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w konsorcjum ze Stowarzyszeniem WIS z Radowa Małego, Szkołą Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego, przy wsparciu Deloitte oraz Zwolnieni z Teorii.

taka, która obejmie całą społeczność szkolną, rzec by można – systemowa, nie zaistnieje bez otwartości dyrekcji” (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 13). Zdecydowanie trudniejsza, o ile nie beznadziejna, jest sytuacja lidera-nauczyciela. Jeśli znajdzie on pełne poparcie dla swoich działań w dyrektorze, wtedy szansa skutecznej zmiany szkoły jest większa, jednak w sytuacji braku takiego poparcia ryzyko nieudanej zmiany i frustracji jest bardzo duże.

Celem ruchu Wiosna Edukacji jest zrzeszenie szkół, które chcą zmiany. Liderki programu mogą w tej zmianie wesprzeć je swoim doświadczeniem i wypracowanym modelem zmiany, a także stylem zarządzania szkołą. Poza tym celem programu jest sieciowanie szkół i rozpropagowanie udanych transformacji. Co warto podkreślić, zaproszone do programu szkoły nie działają według z góry ustalonego planu, ale realizują własne inicjatywy. Szkoły Wiosny Edukacji to szkoły w większości systemowe, które przystąpiły do programu, ponieważ pojawił się lider i grupa nauczycieli, chcący wspólnie dokonać zmian w swojej placówce. Do programu przystąpiło około 50 takich szkół i przedszkoli. Do pilotażu zgłaszało akces też wielu nauczycieli, którym nie udało się przekonać swoich szkół czy dyrektorów do tego programu i którzy stali się Ambasadorami Wiosny Edukacji. Ambasadorzy Wiosny Edukacji to nauczyciele liderzy zmian w swoich szkołach czy środowisku, ale często to oni właśnie samotnie borykają się z problemami, jakie stawia ich innowacyjność. Ambasadorzy Wiosny Edukacji dzielili się swoimi przemyśleniami na konferencji podsumowującej pilotażowy rok Wiosny Edukacji w 9 czerwca 2019 r., a także na blogach, które prowadzą⁴. Ich relacje z udanych i nieudanych prób wprowadzania zmiany mogą stać się materiałem badawczym i cennym źródłem wiedzy na temat tego, co w praktyce innowacyjnej przeszkadza, a co okazuje się skuteczne.

Jedną z cech lidera jest też stworzenie zespołu, umiejętności pracy z ludźmi. Według Brené Brown „odważny lider powinien dbać o ludzi, którym przewodzi” (Brown, 2019, s. 33). Oktawia Gorzeńska również ma wiele rad dla dyrektorów, którymi dzieli się w swojej historii jako jedna z „królowych strategii”. Pisze tam: „Chcesz zbudować zmotywowany zespół – zacznij od małych kroków, daj sobie i innym czas”, a także „dyrektor strateg to osoba, która potrafi włączyć innych do zmieniania rzeczywistości, [...] człowiek, który potrafi zawierać sojusze, budować relacje i wsłuchiwać się w odmienne zdania” (Gorzeńska, 2018, s. 160–162).

Jak pokazują przykłady szkół w Radowie Małym czy Gimnazjum nr 1 w Gdyni, a także szkół Wiosny Edukacji i przykład ambasadorów, sam lider też nie może niczego dokonać bez zespołu. „Na naszej edukacyjnej drodze – piszą autorki – spotykamy samotnych innowatorów, którzy pomimo zapału do transformacji nie potrafią zachęcić innych do działania, napotykać na opór współpracowników – nie są więc w stanie skutecznie przeprowadzić żadnej kompleksowej zmiany” (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 24). To zdanie mogą odczytywać bardzo osobiście ze względu na to, że opisuje

4 Np. blog SuperbelfrzyRP dostępny pod adresem: <http://www.superbelfrzy.edu.pl/>.

<https://wyspaedukacji.blogspot.com/2020/>

<http://inspirowniaedukacyjna.blogspot.com/2019/06/podsumowanie-wiosny-edukacji.html>

dokładnie moją sytuację, ale również dlatego, że jako ambasador Wiosny Edukacji pracowałam nad opracowaniem modelu 5P, który autorki opisują jako autorski model zmiany w swojej publikacji *Zmiany, innowacje, eksperymenty* (Gorzeńska&Rada nowicz, 2019).

INTELIGENCJA ZMIANY, MODEL 5P

Wraz z inicjatorami i uczestnikami Wiosny Edukacji opracowany został model QZ 5P. Ten pierwszy skrót można odczytywać jako hasło „ku zmianie”, ale dla liderki Ewy Radanowicz oznacza on inteligencję zmiany. Pojęcie to, jeszcze niezdefiniowane, ma odnosić się do określenia czynników, które odpowiadają za udaną zmianę (Radanowicz, 2018). Wprowadzaniu zmiany ma służyć wypracowany przez liderki model 5P – poszukiwanie, przestrzeń, pasja, pewność i perspektywa. Formuła 5P może służyć do diagnozowania szkoły i określania, w jakim momencie zmiany jesteśmy. Według tej formuły zmiana składa się z:

- » Poszukiwania – inspiracji, rozwiązań, możliwości współpracy;
- » Przestrzeni – jej organizacji w znaczeniu miejsca, ale też jako obszaru do podejmowania inicjatyw;
- » Pewności – wzrasta ona wraz z kolejno podejmowanymi wyzwaniami;
- » Pasji – motywuje do rozwoju;
- » Perspektyw – pozwalają wyjść poza rutynę.

Formuła ta stwarza warunki do podjęcia namysłu i refleksji nad tym, co i dlaczego dzieje się w szkole. Autorki w swojej publikacji dokładnie określają działania podejmowane w każdym z tych obszarów przez dyrektora i nauczycieli. Na przykład wśród zadań związanych z poszukiwaniem znajdziemy radę dla dyrektora dotyczącą wyszukania najwyższej trzech priorytetowych celów, uzgodnienie ich rozumienia z kadrą pedagogiczną i z rodzicami (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 24).

Interesującym modelem przeprowadzania skutecznej zmiany w szkole jest model Knostera, przedstawiony również w tym poradniku napisanym dla dyrektorów i nauczycieli przez Ewę Radanowiczi Oktawię Gorzeńską. Wskazano tam pięć kluczowych czynników trwałej zmiany: wizję, umiejętności, motywację, zasoby i plan działania.

Zmiana wymaga jasno określonego celu – wizji końca, umiejętności, czyli diagnozy kompetencji i poszukiwania potrzebnego wsparcia. Motywacja rozumiana jest tu jako wzbudzenie potrzeby zmiany w ludziach. Zasoby to przede wszystkim osoby, na które możemy liczyć. Dalej potrzebny jest plan działania, przemyślany i przepracowany z zespołem (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 20).

Analizując proces wprowadzania zmiany w mojej szkole według tych kluczowych czynników, spróbuję pokazać mocne i słabe strony projektu.

Kluczowe czynniki zmiany	Mocne strony	Słabe strony
Wizja	Wizja stworzona przez różne podmioty (uczniowie i rodzice) – szkoła naszych marzeń, ustalone wspólnie priorytety	Nauczyciele nie czuli się autorami tej wizji, dyrektor nie brał udziału w ustalaniu wizji i planowaniu działań
Umiejętności	Poprawa komunikacji z rodzicami i uczniami – wykorzystanie Facebooka, zaangażowanie moje i kilkunastu rodziców, różne kompetencje rodziców, które przydały się w zaadaptowaniu czytelnicy, kreatywność uczniów, dzielenie się wiedzą	Brak dyrektora-lidera, niewystarczające moje kompetencje jako lidera, brak diagnozy potrzeb nauczycieli, niewykorzystanie potencjału nauczycieli
Motywacja	Zaangażowanie rodziców, poprawienie komunikacji, stworzenie przestrzeni dla rodziców i uczniów do podejmowania inicjatyw	Brak zespołu stworzonego przez dyrektora lidera, lęk przed zmianą, bierność uczniów i nauczycieli, części rodziców, niezrozumienie, czemu mają służyć zmiany
Zasoby	Grupa aktywnych rodziców, nabywanie doświadczeń, uczenie się od siebie, poszukiwanie inspiracji w sieci, budowanie relacji	Nauczyciele nie czuli się częścią zespołu mającego wspólny cel
Plan	Plan uwzględniający działania wszystkich podmiotów, modyfikowany w trakcie działań	Projekt niesformalizowany w postaci innowacji czy zarządzeń dyrektora, cel niejasno określony i niezrozumiany przez wszystkich. Plan obejmował zbyt wiele zadań w krótkim czasie

Myszę, że w moim przypadku wizja zmiany pozostała jedynie moją wizją, nie przeprowadziłam też właściwej diagnozy kompetencji własnych i innych uczestników projektu. Zabrakło zespołu i wspólnie przemyślanego planu. Nie przyjrzałam się wystarczająco uważnie potrzebom swojego środowiska ani nie udało mi się pozyskać sojuszników. W szkole byłam osamotniona w swoim oglądzie rzeczywistości, a wprowadzenie zmiany bez przekonania zainteresowanych jest bardzo trudne, a nawet niemożliwe. Mogę to powiedzieć dopiero teraz z perspektywy czasowej, dokonując analizy tego, co się wydarzyło. Mogłabym powtórzyć za Mirosławą Nowak-Dziemianowicz: „Dzisiaj już wiem, że każda zmiana wymaga akceptacji tych, których dotyczy. Bez akceptacji, bez przekonania, że wiąże się z nią jakaś lepsza przyszłość, lepsza jakość życia i funkcjonowania, żadnej zmiany nie można wprowadzić” (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 298). Nie można zmuszać nikogo do działań, z którymi się nie utożsamiają, powinnam raczej skupić wokół siebie tylko osoby zainteresowane i liczyć na to, że inni po pewnym czasie dołączą. Zapewne również postawiłam

przed sobą zbyt ambitne i kompleksowe zadania i zbyt szybko chciałam osiągnąć dobre wyniki. Lepiej byłoby zająć się jednym działaniem, wspólnie ustalić cele i kryteria sukcesu, które pozwolą sprawdzić, czy działanie przynosi oczekiwany efekt, a jeśli nie, zmuszą do modyfikacji podjętego działania lub rezygnacji z niego

Przepaść między tym, czego się uczyłam, między systemami edukacyjnymi, które poznawałam, i innowacyjnymi szkołami a szkołą, w której pracowałam, sprawiała, że czułam się zdesperowana i sfrustrowana. Brakowało mi zapewne dystansu i spojrzenia na zmianę z innej perspektywy. Nie zastanawiałam się też nad tym, co może pójść nie tak.

Podsumowując i analizując moje niepowodzenie z dzisiejszej perspektywy, mogę skłaniać się do tego, że problemem były zmiany organizacyjne szkoły – połączenie gimnazjum i szkoły podstawowej, niezbyt jasna moja rola – nauczyciel i rodzic, przewodnicząca rady rodziców, zbyt duża (według nauczycieli) ingerencja w ich kompetencje, brak zaangażowania nauczycieli, działania pozorne, brak właściwej komunikacji, działania zakulisowe, „obcość”, brak umiejętności przywódczych, wystarczającej znajomości środowiska i niewłaściwe planowanie.

Poczułam się osobą „niewidzialną”, taką, której zdanie się nie liczy, której pomysły można zignorować czy uznać za nieznaczące. Wprowadzana zmiana okazała się „zmianą niewidzialną”. W środowisku, w którym chciałam ją wprowadzić, nie było zapotrzebowania na nią, nie było przyzwolenia na przełamywanie obowiązującego porządku. Nauczyciele poczuli się zagrożeni tym, że uczniowie i rodzice mogą mieć większy wpływ na życie szkoły. Kluczowa okazała się zachowawcza postawa dyrektora, który w momencie przełomowym stanął po stronie tego, co w szkole dotychczas funkcjonowało, odrzucając możliwość otwarcia się na nowe propozycje. Okazało się również, że doszło do konfliktu pomiędzy nauczycielami, dyrektorem i rodzicami, a nawet organem prowadzącym, który ostatecznie przyniósł rozwiązania niesatysfakcjonujące żadnej ze stron. Można powiedzieć, że wszelkie zaczątki zmian, które się pojawiły, zostały stłumione i sytuacja w szkole wróciła do punktu sprzed zmiany, z większym rozłamem między nauczycielami a rodzicami. Trzeba więc by mówić po prostu o zmianie nieudanej, o zmianie zakończonej niepowodzeniem. Jednak określenie „niewidzialna zmiana” odnosi się też do sytuacji po próbach wprowadzenia zmiany, gdy jako nauczyciel byłam praktycznie ignorowana przez innych nauczycieli, dosłownie były takie chwile, w których czułam się „niewidzialna”. W ten sposób zostałam ukarana za brak solidarności z nauczycielami i dyrektorem.

CZY W MOJEJ SZKOLE TAKA ZMIAN BYŁA W OGÓLE MOŻLIWA?

Prawdopodobnie w tym momencie, w którym znajdowała się wtedy szkoła, nie. W dłuższym okresie, przy dyrektorze-liderze zmian i przygotowywaniu nauczycieli na bycie nowatorami, dzięki stworzeniu zespołu osób, które myślą inaczej, otwarcie się komunikują, ale także wiedzą, jak działać, by zmiana miała szanse powodzenia – być może tak.

Henryka Kwiatkowska, analizując dylematy bycia nauczycielem nowatorem, wskazuje na takie przejawy, jak: brak satysfakcji i osamotnienie nauczyciela w społeczności uczniowskiej i nauczycielskiej, na który może skazywać nauczyciela zbyt nie zaangażowanie. Problemem jest też umiejętność radzenia sobie przez nauczycieli: z niepewnością, zwątpieniem, nieufnością do dotychczasowych rozwiązań, a także potrzeba bycia pokornym wobec różnych zjawisk czy konieczność odrzucenia stereotypów (Kwiatkowska, 2008, s. 187). Sprostanie wymogom, jakie są stawiane nauczycielowi w każdej szkole, jest niełatwe, a rola nauczyciela, który próbuje przełamać niepisane i niewidoczne, ale obowiązujące daną społeczność zasady, jeszcze trudniejsza. Według Sławomira Krzychały i Beaty Zamorskiej zrozumienie tego, dlaczego nauczyciele działają tak, jak działają, jest możliwe jedynie w kontekście kultury szkoły. Klucza do podtrzymania tej kultury lub jej zmiany szukać trzeba na niewidocznej tablicy niepisanych społecznych oczekiwań, obserwując, co na co dzień dzieje się w szkole (Krzychała & Zamorska, 2011, s. 60). Kultura szkoły i jej lokalna specyfika są tym, co funkcjonuje, mimo że nie jest nigdzie oficjalnie zapisane ani nie jest wprost wypowiedziane, są to więc swego rodzaju niewidzialne reguły, które poznaje się w dłuższym procesie budowania poczucia przynależności do danej społeczności szkolnej. To, jak postępuje nauczyciel, zależy więc od tego, co Sławomir Krzychała nazywa wypadkową „doświadczenia bycia nauczycielem” w tej, a nie innej szkole, [zależną] od osobowości nauczycieli i stylu pracy, specyfiki uczniowskiej społeczności, konkretnych znaczących wydarzeń i historii szkoły, miejsca jej położenia, wielkości, architektury budynków i wielu innych elementów” (Krzychała, 2007, s. 421).

Czy zmiana, która mogła wprowadzić inne relacje między uczniami, nauczycielami i rodzicami, zwiększyć realne sprawstwo uczniów i rodziców, wpłynąć na podmiotowość ucznia, była zbyt radykalna dla tradycyjnej i zhierarchizowanej szkoły? Najprawdopodobniej nie wzięłam pod uwagę kultury szkoły, tego, że szkoła jako organizacja jest niezwykle złożonym systemem działania, że jest środowiskiem rządzącym się swoimi niewidzialnymi prawami, o skomplikowanej strukturze i zależnościach. Roman Schulz w książce *Nauczyciel jako innowator* pisze, że środowisko, w którym nauczyciel pracuje, wpływa na niego wszystkimi swoimi wymiarami i każdym swoim aspektem (Schulz, 1989, s. 183). Autor analizuje dalej, że na innowacyjność nauczyciela ma wpływ szczególnie grupa, jej skład i struktura, więzi i normy grupowe, integracja i przywództwo grupowe. Istotne jest to, czy w grupie dominuje tradycyjny, czy bardziej nowoczesny system wartości i w jakim stopniu jest on akceptowany, jaka jest pozycja nauczyciela innowatora w grupie, w jakim stopniu jest on zintegrowany z grupą nauczycieli, jakie są stosunki władzy panujące w szkole, czy są one raczej scentralizowane, biurokratyczne, autokratyczne czy zdecentralizowane, profesjonalne i demokratyczne (Schulz, 1989, s. 184–5). To bardzo złożony system i wprowadzenie w nim zmiany wymaga nie tylko osobistego zaangażowania, ale wiedzy i umiejętności. W swojej książce Schulz mówi nawet o potrzebie treningu nie tylko profesjonalnego, ale także organizacyjnego, w tym interpersonalnego i treningu innowacyjnego. Celem takiego treningu innowacyjnego według badacza mogłoby być

zapoznanie z wiedzą na temat prawidłowości rządzących procesami zmiany w strukturach organizacyjnych, ale przede wszystkim „wyposażenie uczestników w umiejętności praktyczne przydatne w procesie projektowania i wprowadzania w życie określonych innowacji”, a także „rozbudzanie gotowości do inicjowania zmian.” (Schulz, 1989, s. 195). O tym, że wprowadzanie nowych praktyk do szkół jest trudne, mówi też w swojej książce *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji* Ewa Bilińska-Suchanek. Podkreśla ona aspekt przygotowania do zawodu, czyli odpowiedniego kształcenia nauczycieli. Za Zbigniewem Kwiecińskim powtarza, że istnieje „potrzeba edukacji krytycznej” (Bilińska-Suchanek, 2013, s. 242) – samodzielnej pracy umysłowej, poszukiwawczej i badawczej: „Nauczyciel przy całej swojej zdecydowanej roli w kształtowaniu świadomości, nie jest oczywiście w stanie zmienić ani przekształcić społeczeństwa i jego »oświeconej fałszywej świadomości«, lecz może »tworzyć w nich kieszenie oporu«, które dostarczają modeli pedagogicznych dla nowych form uczenia się” (Bilińska-Suchanek, 2013, s. 242). W przygotowaniu nauczycieli do zawodu istotne jest myślenie, a może raczej „pomyślenie na nowo”, czym jest profesjonalizm w nauczaniu. Warto odwołać się do publikacji Gołębniak i Zamorskiej na ten temat, a także do wspomnianych w tej publikacji koncepcji refleksyjnej praktyki autorstwa Donalda Schöna czy wspomagania rozwoju kompetencji do nauczania Roberta Kwaśnicy, który mówi o wspomaganiu nauczyciela, nie naruszającym integralności i autonomii, ale jednocześnie wspierającym ich w rozwiązywaniu realnych problemów. Jak pisze Gołębniak: „Takie podejście do »doskonalenia« nauczania ma szansę uruchamiać zmianę nie tylko w subiektywnym aspekcie profesjonalizmu (profesjonalności nauczycieli), ale i wpływać tym samym na zmianę kultury edukacyjnej” (Gołębniak & Zamorska, 2014, s. 55).

Krystyna Kusiak, autorka publikacji *Możliwe postacie edukacyjnych innowacji*, mówi o tym, że droga nauczyciela do bycia nowatorem jest długa, wymaga przejścia przez fazę wstępną – nastawienia na przetrwanie, kolejną fazę – nastawienia na sytuację dydaktyczną poprzez realizację założonej metodyki i organizacji pracy i dopiero wtedy może wkroczyć on w etap, w którym odpowiedniość działań w stosunku do potrzeb i możliwości uczniów staje się centrum zainteresowania. Ten etap biegłości nauczyciela pozwala na dokonywanie zmian, na elastyczność i większą koncentrację na potrzebach ucznia i na zmieniającym się kontekście kształcenia, czego efektem staje się innowacyjność (Kusiak, 2019, s. 97). Osiągnięcie profesjonalizmu to jednak nie tylko bycie innowacyjnym nauczycielem. Według podręcznika dla studentów pedagogiki nauczyciel powinien być przede wszystkim refleksyjny, czyli taki, który „nieustannie diagnozuje sytuację i kontekst swojej praktyki, opracowuje koncepcję zmiany, wdraża nowe pomysły w życie i monitoruje przebieg aplikowanej zmiany”, uzyskuje informację zwrotną, dokonuje ewaluacji i zaczyna cały proces od początku (Gołębniak, 2003, s. 203).

Przeprowadzając zmiany w swojej szkole, nie przeanalizowałam w wystarczającym stopniu środowiska jako systemu. Okazało się ono też raczej tradycyjne i niechętnie jakimkolwiek transformacjom, a moja rola w grupie jako szeregowego nauczyciela bez faktycznego poparcia dyrektora i bez wsparcia innych nauczycieli nie

była właściwym punktem wyjścia. Zabrakło mi też odpowiedniej wiedzy na temat procesu zmiany i umiejętności praktycznych, w tym organizacyjnych i interpersonalnych, zrozumienia tego, że innowacja nie jest celem samym w sobie, ale potrzebą. Jeśli takiej potrzeby nie ma, trzeba ją wzbudzić, ale nie można zmiany narzucić. Istotną barierą było nieprzygotowanie nauczycieli, dyrektora i całego szkolnego środowiska na zmiany, a także mnie samej jako edukacyjnego „zmieniacza”. Dodać do tego by można potrzebę bycia refleksyjnym nauczycielem, badaczem w działaniu, potrzebę obserwowania swoich poczynań z perspektywy osoby świadomej i ciekawej całego procesu.

Lektura prac badawczych, a także innych opracowań i artykułów, pozwoliła mi szerzej spojrzeć na proces wprowadzania zmiany, które spróbowałam w tym artykule przedstawić. Istotna dla zmiany perspektywy była też moja działalność pozaszkolna, zaangażowanie się w ruch „eduzmieniaczy”, przynależność do sieci Superbelfrów, a szczególnie współtworzenie ruchu Wiosna Edukacji. Doświadczenia innowatorów i nowatorskich szkół, zarówno ich sukcesy, jak i porażki, mogą być szczególnie cenne dla wszystkich osób i instytucji edukacyjnych w procesie zmiany. Wypracowane w ruchu Wiosny Edukacji modele wprowadzania zmiany mogą być przydatne w każdej szkole, mogą też, jak w moim przypadku, posłużyć do analizowania wcześniejszych działań. Istotną konkluzją wynikającą również z przytoczanych tu publikacji naukowych jest konieczność wszechstronnego przygotowania nie tylko innowatorów, ale także nauczycieli w ogóle, tak żeby byli oni gotowi i otwarci na zmiany, nastawieni na własny rozwój i konieczność nieustającej transformacji szkoły, w której pracują. Ważne jest tworzenie bezpiecznej przestrzeni dla innowacji, wzajemne wsparcie i zaufanie zespołu do lidera, docenianie wszystkich oznak zmiany, dostrzeganie włożonego wysiłku i rozwoju uczestników zmiany, tak by zmiana stawała się trwała i widzialna.

BIBLIOGRAFIA

- Bilińska-Suchanek, E. (2013). *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Brown, B. (2019). *Odwaga w przywództwie. Cztery kompetencje autentycznego lidera*. Warszawa: MT Biznes.
- Červinkova, H., & Gołębiak, B.D. (2012). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dudel, B., Kowalczyk-Wałędziak, M., Łogwiniuk, M., Sztorc, K., & Wróblewska U. (2014). *Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej*. Białystok: Wydawnictwo Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych.
- Gołębiak, B. D. (2003). *Szkoła–Kształcenie–Nauczyciel*. W: Z. Kwieciński, & B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 2). (s. 96–203). Warszawa: PWN.
- Gołębiak, B. D., & Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły

- Wyższej. Pobrano 03.09.2020 r. z: <http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/afbc3f25f44abdc2c65d1da83471e033>.
- Gorzeńska, O. (2018). Dyrektor strateg – jak zarządzać zmianą w szkole? W: M. Kanarkiewicz, & A. Staniszevska, *Królowe strategii*. (s. 157–162). Wejherowo: Wydawnictwo Szkoła Szachowa – Michał Kanarkiewicz,
- Gorzeńska, O., & Radanowicz, E. (2019). *Zmiany, innowacje, eksperymenty. W poszukiwaniu inspiracji. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Warszawa: ORE.
- Kusiak, K. (2019). Możliwe postacie edukacyjnych innowacji. W: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, & K. Kowalczyk (red.), *Innowacje w edukacji w perspektywie jakości kształcenia*. (s. 89–99). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Krzychała, S. (2007). O rozumieniu szkolnej codzienności – inspiracje dokumentarnej ewaluacji przestrzeni szkoły. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, & M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Krzychała, S., & Zamorska, B. (2012). Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły. W: M. M. Urlińska, A. Uniewska, & J. Horowski (red.), B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. (s. 57–76) Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). W poszukiwaniu nowej pedagogiki, nowej edukacji, nowej szkoły – reminiscencje. W: H. Červinkova, & B. D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 282–305). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Okoń, W. (1979). *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pietrasiniński, Z. (1971). *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa: PWN.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Radanowicz E., (2018, 11 grudnia). *ONDU#037: Inteligencja zmiany – rozmowa z Ewą Radanowicz* (podcast). FundacjaPlanDaltonski.pl. Pobrano 29 sierpnia 2020 r. z: <https://www.plandaltonski.pl/podcast/ondu037/>.
- Schulz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Schulz R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Śliwowski, B. (2008). Reformowanie oświaty w Polsce. W: Z. Kwieciński, & B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 2). (s. 383–396). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

INVISIBLECHANGE

ABSTRACT: The text concerns the issues of innovation and change in Polish schools, the innovative movement of teachers and schools (The Springtime of Education and its leaders: Ewa Radanowicz and Oktawia Gorzeńska). The author analyzes the case of her failed change, considers the problems faced by innovative teachers in their schools and in the environment in which they function, and writes about barriers and the possibilities of overcoming them.

KEYWORDS: change, innovation, innovativeteachers, innovativeschool

Małgorzata Motyka

Dolnośląska Szkoła Wyższa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8920-2490>

Kompetencja językowa a odruchy pierwotne u dziecka w wieku przedszkolnym

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia wyniki badań nad związkiem kompetencji językowej dziecka w wieku przedszkolnym a przetrwaniem odruchów pierwotnych. Jest to próba odpowiedzi na pytanie, czy istnieje związek między rozwojem motorycznym a rozwojem języka. Badanie trzech odruchów pierwotnych: asymetrycznego tonicznego odruchu szyjnego (ATOS), symetrycznego tonicznego odruchu szyjnego (STOS), tonicznego odruchu błędnikowego (TOB), oraz wybranych elementów kompetencji języka, takich jak: narracja, autonarracja, dyskurs, artykulacja, przeprowadzono na liczbie 81 dzieci w wieku 4–7 lat w środowisku przedszkoli publicznych. Badanie zidentyfikowało stan odruchów oraz jego związki z kompetencją językową dziecka w wieku przedszkolnym.

SŁOWA KLUCZOWE: przetrwałe odruchy pierwotne, zaburzenia językowe, zaburzenia rozwoju ruchowego

Kontakt:	Małgorzata Motyka malgorzata.motyka@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Motyka, M. (2020). Kompetencja językowa a odruchy pierwotne u dziecka w wieku przedszkolnym. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 165–179. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.8
How to cite:	Motyka, M. (2020). Kompetencja językowa a odruchy pierwotne u dziecka w wieku przedszkolnym. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 165–179. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.8

WPROWADZENIE

Prawidłowa mowa i wymowa są jednymi z najważniejszych czynników umożliwiających prawidłowy rozwój dziecka i jego funkcjonowanie w społeczeństwie. Dlatego w dyskursie oświatowym warto pytać o podejmowanie kolejnych wyzwań edukacyjnych przez dziecko. Osiąganie sukcesów edukacyjnych zależy od poziomu gotowości szkolnej, w skład której wchodzi m.in. rozwój językowy oraz dojrzałość sensomotoryczna. Zauważa się, iż spory i coraz większy odsetek uczniów wykazuje niedojrzałość w zakresie posługiwania się językiem. Spowodowane jest to różnorodnymi przyczynami.

Znaczny odsetek uczniów wykazuje także niedojrzałość w zakresie sprawności ruchowej czy niestabilności postawy (Mazgutowa & Giczewska, 2004). W tym badaniu chciałam zaobserwować, czy opóźniony rozwój językowy mógłby mieć przyczynę w opóźnionym rozwoju motorycznym, a konkretnie w utrzymywaniu się odruchów przetrwałych. Głównie dlatego, że jeśli się okazało, że istnieje związek, to oferta w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej ograniczająca się tylko do terapii językowej jest niewystarczająca. Jest to także rozumienie terapii jako koncepcji psychomotoryki.

Poszerzenie diagnostyki logopedycznej o ocenę odruchów dziecka w jego funkcjonowaniu byłoby przydatne w planowaniu oddziaływań terapeutycznych. Jest to także nieoceniona wskazówka dla terapeutów i nauczycieli poszukujących wartościowych zadań celujących w przyczynę, co pozwala na ich, nauczycieli, zadowolenie z efektywności pracy i uniknięcie frustracji spowodowanej brakiem postępu w terapiach. Zatem przeprowadzone badanie ma również wymiar praktyczny.

W logopedii przeważa językoznawcze podejście do diagnozy i terapii mowy. Nie zawsze jest ono wystarczające. Niekiedy problemy rozwojowe wkomponowane w diagnostyczno-terapeutyczną perspektywę wymykają się precyzyjnemu opisowi praktyków. Istotne byłoby szersze spojrzenie. Ważne byłoby zwrócenie uwagi na biologiczne uwarunkowanie rozwoju i zaburzeń mowy. Jest to idea zgodna z założeniami psychomotoryki. O takim podejściu mówią także twórcy Akademii Psychomotoryki w Niemczech Jolanta i Andrzej Majewscy, powołując się zarówno na własne obserwacje, jak i na tradycje niemieckie w dziedzinie psychomotoryki, tj. Kipharda, Ayres, Frostig-Horne oraz najbardziej nam współczesną, wciąż stale prowadzącą badania w tej dziedzinie, Renate Zimmer (Majewska i in., 2016, s. 14). Również i polscy

badacze zauważają potrzebę holistycznej koncepcji funkcjonowania człowieka i kontekstu badania małego dziecka:

„Większość dzieci, które znajdują się w przedszkolu, potrzebuje diagnostyki w celu rozpoznania ich potrzeb, ustalenia ewentualnych trudności, podjęcia działań wspierających rozwój. Taką możliwość daje nam psychomotoryka jako metoda otoczenia dziecka całościową opieką” (Kruk-Lasocka i in., 2011, s. 170).

Zatem diagnostyka dziecka na etapie przedszkolnym może składać się z różnych elementów, należą do niej także badania motoryczne. Badania przeprowadzone w ostatnich dekadach sugerują wyraźnie, iż zaburzenia językowe są pokrewne ruchowym. McPhillips i Sheehy (2004) wykazali, że niektóre dzieci z trudnościami w czytaniu mają opóźnienie rozwojowe i że może to być związane z utrzymywaniem się pierwotnych odruchów. Badanie to podkreśla wysoki poziom utrzymywania się odruchów pierwotnych u dzieci z trudnościami w czytaniu i dostarcza dalszych dowodów na związek między trudnościami w czytaniu a trudnościami w poruszaniu u małych dzieci. Jednakże, chociaż omówiono wpływ interwencji terapeutycznej ruchowej, autorzy podkreślają te wyniki swoich badań, które mówią, że utrzymywanie się odruchów pierwotnych nie może być wykorzystywane jako model przyczynowy dla trudności z czytaniem, w tym z dysleksją.

Badania Julie Anne Jordan-Black (2005) dostarczają dalszych dowodów na związek między osiągnięciem podstawowych umiejętności edukacyjnych a ingerencją terapeutyczną, która może wynikać z leżącego u ich przyczyn deficytu rozwojowego. W badaniu postępów 683 dzieci w ciągu dwóch lat od 3,5 roku, które ukończyły program interwencji dla odruchu pierwotnego, porównano względne ich osiągnięcia w tych samych szkołach, a standaryzowane wyniki są punktem odniesienia i konsekwentnego działania. W badaniu stwierdzono, że trwałość ATOS (zastosowano skrót ATOS dla asymetrycznego tonicznego odruchu szyjnego, STOS dla symetrycznego tonicznego odruchu szyjnego oraz TOB tonicznego odruchu błędnikowego w całości artykułu) jest istotnie związana z poziomem osiągnięć w czytaniu, pisaniu i matematyce oraz że chłopcy są bardziej narażeni na ryzyko utrzymywania się odruchu ATOS niż dziewczynki. W obu badaniach stwierdzono, że program interwencji polegający na terapii ruchowej miał bardzo znaczący wpływ na obniżenie poziomu trwałości odruchu ATOS u dzieci i że było to związane w szczególności z bardzo istotną poprawą w czytaniu i matematyce. Skuteczność programu interwencyjnego w zmniejszaniu trwałości ATOS i zwiększaniu osiągnięć akademickich sugeruje, że program ten mógłby być wykorzystywany jako uzupełnienie inne strategie, które okazały się mieć pozytywny wpływ na uczenie się dzieci. Jodzis (2009) natomiast poszukuje związków między posługiwaniem się teorią umysłu a sprawnością językową u dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. Według autorki u wszystkich badanych przez nią dzieci sześć- i siedmioletnich z problemem stosowania teorii umysłu stwierdzono m.in. obecność odruchu ATOS i/lub STOS (Jodzis, 2009, s. 134).

Problematyka związków ruchu z mową wciąż potrzebuje nowych uzupełnień. W tym kontekście w niniejszej pracy poddano analizie korelację kompetencji językowej i odruchów pierwotnych.

Celem artykułu jest pokazanie związku między odruchami przetrwałymi a kompetencją językową dziecka w wieku przedszkolnym. Można więc postawić pytanie, jaki jest poziom kompetencji językowej u dzieci, u których występują odruchy.

ODRUCHY PIERWOTNE

Upowszechnienie wiedzy na temat problematyki niedojrzałości neuromotorycznej rozumianej jako przetrwanie odruchów pierwotnych zapoczątkowały poradniki m.in. Sally Goddard Blythe i dr. Petera Blythe'a (Blythe, 2015). Autorzy i jednocześnie twórcy Instytutu Psychologii Neurofizjologicznej omawiają negatywny wpływ uporczywego trwania odruchów pierwotnych na możliwości poznawcze dziecka. Zadaniem tego artykułu jest omówienie kwestii związku między odruchami a kompetencją językową dziecka przedszkolnego. Omawiane badanie jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy przetrwałe odruchy mogą być pierwszym objawem ewentualnych późniejszych trudności w nabywaniu kompetencji językowej u dziecka przedszkolnego. Aby na to pytanie odpowiedzieć, należy ustalić, czy u dzieci, które sygnalizują brak kompetencji językowej (KJ) lub jej niedostateczny poziom, występują także przetrwałe odruchy pierwotne (OP). Czy można postawić tezę, że rozwój kompetencji językowej dziecka nacechowany, a nawet obciążony stale niezintegrowanymi odruchami pierwotnymi jest blokowany?

W prezentowanym badaniu mam na myśli delikatne problemy językowe, które nie wynikają z problemów fizjologicznych, np. niedosłuch, opóźnienie rozwoju, stan neurologiczny, problemy środowiskowe. Zaburzenia w dojrzewaniu odruchów pierwotnych nie podlegają opisowi jak klasyczne zespoły patologiczne. Jest to funkcjonalne czy też rozwojowe opóźnienie danych dróg nerwowych. Według definicji INPP (Instytutu Psychologii Neurofizjologicznej, tj. The Institute for Neuro-Physiological Psychology, założonego w Chester) „niedojrzałość neuromotoryczna” to występowanie zbioru przetrwałych odruchów pierwotnych powyżej 6., ostatecznie 12. miesiąca życia, w połączeniu z brakiem lub niedojrzałością odruchów posturalnych powyżej 3,5 lat. Oznacza to, że centralny układ nerwowy funkcjonuje na poziomie motoryki odruchowej, a nie, jak powinniśmy już oczekiwać, na poziomie motoryki dużej, następnie małej. „Pierwotne reakcje i odruchy pełnią rolę obronną i uaktywniają strategię przetrwania w sytuacjach »kryzysowych«, co powoduje, że tylna część mózgowia skupia się na działaniach sprzyjających przetrwaniu i blokuje proces świadomego rozumowania, który zachodzi w nowej korze” (Mazgutowa & Regner, 2009, s. 14).

Badacze widzą związek między odruchami pierwotnymi a problemami językowymi o typie dysleksji. Marta Korendo (2009) zwraca uwagę, że objawy zagrożenia dysleksją ujawniają się poprzez nieprawidłowości w rozwoju ruchowym dziecka i opóźnieniach w zaniku odruchów. Każde zapóźnienie zaniku odruchów wrodzonych może wskazywać na niedojrzałość układu nerwowego. Korendo omawia skutki takiego zaburzenia rozwoju, wśród niech wymienia także dysleksję. Autorki Marta Korendo i Jagoda Cieszyńska zwracają uwagę, że opóźniony rozwój motoryczny niemowlęcia, tj. trzymanie główki, siadanie, wstawanie, chodzenie należą do wczesnych

symptomów późniejszych problemów w rozwoju języka (Cieszyńska & Korendo, 2007). W badaniach Ewy Gieysztor i jej zespołu nad rolą odruchów przetrwałych w blokowaniu rozwoju psychomotorycznego dziecka ponad 60% dzieci wykazało przynajmniej jeden prymitywny odruch na poziomie 1–2 i 25% na poziomie 3 i 4. Oznacza to, że większość badanych dzieci w wieku przedszkolnym ma niezintegrowane odruchy (Gieysztor i in., 2018). Hossein Alibakhshi z zespołem podczas badań zależności motoryki i odruchów przetrwałych wykazał, że istniała istotna korelacja pomiędzy słabymi zdolnościami motorycznymi a odruchem ATOS ($P < 0,05$). W badaniu nie stwierdzono jednak istotnej korelacji między obecnością odruchu STOS i TOB a zdolnościami motorycznymi. Badacze uważają więc, że utrzymywanie się pierwotnych odruchów u dzieci z trudnościami w uczeniu się może prowadzić do złego wykonywania drobnych czynności motorycznych (Alibakhshi i in., 2018).

Odruchy pierwotne, mimowolne, sensoryczne reakcje mięśni na bodziec sensoryczny, istotne dla przetrwania niemowlęcia, takie jak: odruch Moro, Asymetryczny Toniczny Odruch Szyjny, Symetryczny Odruch Szyjny, Toniczny Odruch Błędnikowy, odruch grzbietowy Galanta, odruch chwytny, odruch ssania i szukania, pojawiają się w życiu płodowym, a powinny wygasić się do 1. roku życia dziecka. Ich „uporczywe trwanie” (Volemanová & Kvetonova, 2017) znacznie utrudnia rozwój wyższych operacji mózgu niż tych wynikających z pracy pnia mózgu. „Niedojrzałość układu nerwowego objawia się utrzymaniem niedojrzałych wzorców kontroli ruchowej” (Blythe, 2015, s. 15). W podjętym przeze mnie badaniu istotą jest to, czy w przypadku zaburzeń w osiąganiu dojrzałości odruchów pierwotnych istnieją równocześnie problemy językowe w nabywaniu kompetencji językowej i jakiego są typu.

Badaczka problematyki specyficznych zaburzeń językowych (SLI) powołuje się na słowa Maruszewskiego: „w psychologii podkreśla się społeczny charakter języka, jego rolę w komunikowaniu się” (Krasowicz-Kupis, 2012, s. 17). Istotne i zrozumiałe są wszelkie zabiegi terapeutów oraz nauczycieli w pozyskaniu przez dziecko jak najlepszego poziomu kompetencji językowej w jak najwcześniejszym okresie życia, jednocześnie zgodnego z przebiegiem rozwoju.

Według Grażyny Krasowicz-Kupis sposobem komunikowania się za pomocą języka jest wypowiedź (tekst słowny), na którą składają się trzy warstwy, tj. treść (semantyka), forma językowa (morfologia i składnia), substancja (fonologia). Model behawiorystyczny natomiast (Brunner, 1993) w mniejszym stopniu akcentuje uczenie się, a w większym kładzie nacisk na wpływ uwarunkowań środowiskowych dziecka. Zakłada także, że pierwotną motywacją dziecka jest potrzeba komunikowania się, z naciskiem na pragmatykę, czyli na funkcjonalne wykorzystanie języka (Krasowicz-Kupis, 2012, s. 24). Powstaje pytanie, jak dziecko radzi sobie z komunikacją i jaka jest jego kompetencja do radzenia sobie z komunikacją międzyludzką.

W prowadzonym badaniu analizuję zatem aspekty mowy z punktu widzenia mechanizmów mowy, tj. *nadawanie mowy* – ekspresja języka, inaczej kodowanie i nadawanie dźwięków mowy oraz *odbiór wypowiedzi* – percepcja mowy. Polega to na wytwarzaniu i przekazywaniu odbiorcy określonych treści myślowych za pomocą odpowiednich, zaplanowanych ruchów narządów mowy. W zakresie *nadawania*

nia mowy badane są: *narracja* (wypowiedź mająca na celu przedstawienie zdarzeń w określonym porządku czasowym i przyczynowo-skutkowym), *autonarracja* (rodzaj opowieści o własnym życiu), *wady wymowy* (definiowane w stosunku do normy rozwojowej), *dyskurs* (rozumiany jako podtrzymanie dialogu). Przez *percepcję mowy* rozumiemy odbiór dźwięków mowy, który polega na słyszeniu, rozpoznawaniu dźwięków oraz przyporządkowywaniu ich do określonej treści (Kaczmarek, 1988). Intencją badania jest, wspomniany wcześniej, funkcjonalny akt mowy (Krasowicz-Kupis, 2012, s. 24), czyli nadawanie mowy, a w nim wychodzenie z intencją komunikacyjną, aktywnością dziecka przejawiającą się w jego języku wobec innych ludzi.

Badania odruchów pierwotnych są rutynowo przeprowadzane u noworodków. Nie ma powszechnego zwyczaju monitorowania procesu ich integracji u dzieci starszych. W odniesieniu do dzieci starszych ocena integracji odruchów opiera się na poszukiwaniu oznak nieprawidłowo przetrwałych odruchów prymitywnych lub niewłaściwie zintegrowanych odruchów posturalnych.

Niniejsze badanie pełni charakter pilotażowego badania, którego celem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy rozwój mowy można stymulować w inny sposób niż tylko terapią logopedyczną. Skoro prawdziwe jest stwierdzenie, że rozwój językowy jest zależny od rozwoju ruchowego, to można by sądzić, że programy terapeutyczne zawierające treści związane z usprawnianiem fizycznym dziecka mogą być skuteczniejsze.

MATERIAŁ I METODY

Metodą był minisondaż badawczy. Polegał on na badaniu przesiewowym 81 dzieci w wieku 4–7 lat (51 chłopców i 30 dziewczynek), uczęszczających do przedszkoli publicznych w różnych typach miejscowości (tj. wieś, małe miasto, duże miasto) na terenie Dolnego Śląska.

W badaniach diagnozę ryzyka rozwojowych zaburzeń języka oraz przetrwałych odruchów dziecka prowadzono z wykorzystaniem specjalistycznych narzędzi diagnostycznych. Zastosowano metodykę badania odruchów pierwotnych zgodną z metodą rekomendowaną przez Instytut Psychologii Neurofizjologicznej, w której to bada się m.in. uporczywą obecność trzech odruchów, takich jak: *Asymetryczny Toniczny Odruch Szyjny* (ATOS), *Symetryczny Toniczny Odruch Szyjny* (STOS), *Toniczny Odruch Błędnikowy* (TOB).

Istotą badania jest również oszacowanie poziomu kompetencji językowej. W teorii Chomsky'ego jest to znajomość języka nieuświadomiana, rozumiana jako stopień opanowania podsystemów języka, tj. morfologicznego, składniowego, leksykalnego, fonetycznego, a służąca człowiekowi zarówno do opisu świata, jak i porozumiewania się z innymi ludźmi (Polański, 1993, s. 305; Żurek, 2006). W zakresie kompetencji językowej obserwuje się narrację, autonarrację, dyskurs, wady wymowy zgodnie w procedurą przeprowadzania testów przesiewowych dzieci.

Badanie języka polega na sprawdzeniu sprawności wypowiedzi:

1. Odpowiedź dziecka na pytanie o środowisko domowe dziecka.

2. Odpowiedź dziecka na polecenie opowiedzenia o sobie poprzez podanie informacji, jak się nazywa, gdzie mieszka, z kim mieszka, jakie zwierzęta z nim mieszkają, co lubi w przedszkolu.
3. Zadanie dotyczące *dyskursu* polega na przeczytaniu dziecku tekstu językowo-kulturowego (opowiadania) w zależności od wieku na jego poziomie językowym, pozyskaniu odpowiedzi związanych z tym tekstem – podtest nr 6 „Dyskurs – rozumienie testów” Testu Rozwoju Językowego TRJ (Smoczyńska i in., 2015).
4. Logopedyczna diagnoza wymowy w obrębie głosek polskich.

Zarówno zadania językowe, jak i ruchowe, użyte zostały w odniesieniu do norm wiekowych dziecka odnoszących się do norm rozwojowych (Kaczmarek, 1953; 1966), szczegółowe kryteria zmieniały się w zależności od wieku dziecka.

Niedostateczna kompetencja językowa – wskaźniki

U dziecka stwierdza się trudności komunikacyjne, jeśli występuje choć jeden z następujących problemów:

- » w autonarracji dziecko nie podaje min. 3 informacji o sobie;
- » w dyskursie liczba prawidłowych odpowiedzi była mniejsza lub równa 7 na 10 możliwych;
- » w narracji dziecko nie opowiada historyjki obrazkowej wyrazami innymi niż rzeczowniki lub wypowiedź jest skrótem bądź dziecko używa skrótu myślowego, podając finał historyjki;
- » głoski języka polskiego realizowane są nieprawidłowo (szereg szumiący, sep-lenie, głoski *l, r, k, g, h, t, d*, brak pionizacji języka)
- » występują inne trudności z wypowiedzią: emocjonalne, w komunikacji z rówieśnikami, zaburzona pewność siebie, nadmierne zdystansowanie emocjonalne, mowa skąpa, cicha, podejrzenie mutyzmu; zaburzenia koncentracji uwagi; zacinięcie się.

Przetrwałe odruchy – wskaźniki

- » Odruch uznaje się za przetrwały, jeśli w toku diagnozy dziecko uzyskuje wynik pomiędzy 1 a 4 na pięciopunktowej skali, opracowanej przez wspomniany wcześniej INPP w Chester, 0–4, gdzie 0 oznacza zaniknięcie odruchu. Skala 1–4 oznacza intensywność, z jaką eksponuje się przetrwalność odruchu. Należy zaznaczyć, iż testy INPP pomagają w rozpoznaniu „miękkich oznak”, czyli lekkiej lub umiarkowanej nieprawidłowości neurologicznej, niedającej precyzyjnej informacji o lokalizacji problemu (Blythe, 2015, s. 15).

REZULTATY

Kompetencja językowa a przetrwałe odruchy pierwotne

Jak pokazuje tabela 1., przetrwałe odruchy występują częściej w grupie dzieci z trudnościami komunikacyjnymi niż u dzieci bez takich trudności – kierunek zgodny z hipotezą.

Tabela 1. Kompetencja językowa a przetrwałe odruchy pierwotne

Odruch	Odruch przetrwał	Niepełna kompetencja językowa			Kompetencja językowa odpowiednia		
		DZ	CH	RAZEM	DZ	CH	RAZEM
ATOS	tak	16 (69,6%)	14 (38,9%)	30 (50,8%)	3 (27,3%)	0 (0%)	3 (13,6%)
	nie	7 (30,4%)	22 (61,1%)	29 (49,2%)	9 (72,7%)	11 (100%)	19 (86,4%)
STOS	tak	14 (60,9%)	19 (54,3%)	33 (56,9%)	5 (38,4%)	4 (40%)	9 (37,5%)
	nie	9 (39,1%)	16 (45,7%)	25 (43,1%)	8 (61,5%)	6 (60%)	15 (62,5%)
TOB	tak	14 (60,9%)	23 (65,7%)	37 (63,8%)	5 (45,5%)	4 (33,3%)	9 (39,1%)
	nie	9 (39,1%)	12 (34,3%)	21 (36,2%)	6 (54,5%)	8 (66,6%)	14 (60,9%)
jakikolwiek odruch	tak	15 (71,4%)	32 (86,5%)	47 (81%)	6 (72,2%)	6 (54,5%)	12 (52,2%)
	nie	6 (28,6%)	5 (13,5%)	11 (19%)	5 (27,8%)	6 (45,5%)	11 (47,8%)

Statystyczną istotność tej zależności analizuje się za pomocą testu chi-kwadrat [*chi-square*], ze względu na to, że obie analizowane zmienne mają charakter binarny (kompetencja językowa pełna lub niepełna; odruch pierwotny przetrwały lub nieprzetrwały). Analizy przeprowadza się łącznie dla chłopców i dziewczynek, tj. bez podziału na płeć.

Spośród badanych 81% dzieci z niepełną KJ wykazuje choć jeden przetrwały odruch. Wśród dzieci z pełną KJ 52,2% wykazuje choć jeden odruch przetrwały (patrz tabela 1). Ta zależność między przetrwaniem odruchów a komunikacją językową jest statystycznie istotna ($\chi^2 = 6,934$, $p = .008$).

Wśród badanych 50,8% dzieci z niepełną KJ wykazuje przetrwały ATOS, w porównaniu z 13,6% dzieci z pełną KJ. Ta zależność jest statystycznie istotna ($\chi^2 = 9,191$, $p = .002$).

Spośród badanych 56,9% dzieci z niepełną KJ wykazuje przetrwały STOS, w porównaniu z 37,5% dzieci z pełną KJ. Tutaj nie wykazuje się statystycznie istotnej zależności między przetrwaniem odruchu a kompetencją językową ($\chi^2 = 2,556$, $p = .110$).

Wśród badanych 63,8% dzieci z niepełną KJ wykazuje przetrwały TOB, w porównaniu z 39,1% dzieci z pełną KJ. Ta zależność jest istotna statystycznie ($\chi^2 = 4,082$, $p = .043$).

Podsumowując, powyższe analizy dostarczają dowodów na to, że dzieci przedszkolne z pełną kompetencją językową częściej także nie posiadają odruchów przetrwałych. Taką zależność wykazuje się dla wszystkich odruchów analizowanych razem (tj. przetrwania jakiegokolwiek z trzech odruchów), a także specyficznie dla ATOS i TOB — lecz nie dla STOS.

Poziom kompetencji językowej a ilość odruchów przetrwałych

Przetrwanie jednego lub więcej odruchów wykazuje 59/81, czyli 72,8 % badanych. Odnotowuje się związki między poziomem KJ a współwystępowaniem ilości OP.

Przetrwanie odruchów a występowanie poszczególnych składników kompetencji językowej

Przedstawione powyżej analizy ujmują niepełną KJ globalnie. Jednak istnieją elementy kompetencji językowej, które niekoniecznie muszą ze sobą współwystępować. Kolejne przeprowadzone analizy dotyczą więc związku między podstawowymi składnikami KJ a przetrwaniem trzech interesujących nas odruchów. Ich podsumowanie przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Przetrwanie odruchów, występowanie poszczególnych składników kompetencji językowej

Składniki kompetencji językowej		Odruch przetrwały					
		ATOS		STOS		TOB	
		TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE
zaburzenia pragmatyczne mowy, nieutrzymywanie ciągu wypowiedzi, trudności z planem wypowiedzi	TAK	14 (70%)	6 (30%)	17 (85%)	3 (15%)	15 (75%)	5 (25%)
	NIE	19 (31,1%)	42 (68,9%)	25 (41%)	36 (59%)	31 (50,8%)	30 (49,2%)
deformowanie wyrazów, sylab, agramatyzmy	TAK	8 (88,9%)	1 (11,1%)	7 (77,8%)	2 (22,2%)	8 (88,9%)	1 (11,1%)
	NIE	25 (34,7%)	47 (65,3%)	35 (48,6%)	37 (51,4%)	38 (52,8%)	34 (47,2%)
nieprawidłowości realizacji fonemów szereg szumiący, seplenienie, głoska l, r, k, g, h, t, d, brak pionizacji języka)	TAK	21 (48,8%)	22 (51,2%)	27 (62,8%)	16 (37,2%)	24 (55,8%)	19 (44,2%)
	NIE	13 (33,3%)	26 (66,7%)	16 (41%)	23 (59%)	22 (57,9%)	16 (42,1%)
emocjonalne, trudności w komunikacji z rówieśnikami, zaburzona pewność siebie, nadmierne zdystansowanie emocjonalne, mowa skąpa, cicha, podejrzenie mutyzmu; brak koncentracji; zacinięcie	TAK	8 (72,7%)	3 (27,3%)	7 (63,6%)	4 (36,4%)	10 (90,9%)	1 (9,1%)
	NIE	25 (35,7%)	45 (64,3%)	35 (50%)	35 (50%)	36 (51,4%)	34 (48,6%)
trudności w zakresie dyskursu	TAK	15 (55,6%)	12 (44,4%)	16 (59,3%)	11 (40,7%)	16 (59,3%)	11 (40,7%)
	NIE	18 (33,3%)	36 (66,7%)	26 (48,1%)	28 (51,9%)	30 (55,6%)	24 (44,4%)

Statystyczną istotność przedstawionych zależności analizuje się testem chi-kwadrat.

Zaburzenia pragmatyczne (pierwszy wers tabeli 3) wykazują istotny związek z przetrwaniem odruchu ATOS ($\chi^2 = 9.417$, $p = .002$) oraz STOS ($\chi^2 = 11.689$, $p = .001$), lecz nie TOB ($\chi^2 = 3.589$, $p = .058$; tu widoczny trend z pogranicza istotności statystycznej).

Deformowanie wyrazów, sylab i agramatyzmy (drugi wers tabeli 3) wykazuje istotny związek z odruchami ATOS ($\chi^2 = 9.722$, $p = .002$) oraz TOB ($\chi^2 = 4.251$, $p = .039$), lecz nie STOS ($\chi^2 = 2.726$, $p = .099$; tu widoczny trend z pogranicza istotności statystycznej).

Nieprawidłowości w realizacji głosek (trzeci wers tabeli 2) wykazuje statystycznie istotny związek z odruchem STOS ($\chi^2 = 3.884$, $p = .049$), lecz nie ATOS ($\chi^2 = 2.025$, $p = .155$) ani TOB ($\chi^2 = 0.036$, $p = .850$).

Trudności emocjonalne (czwarty rząd tabeli 2) wykazują statystycznie istotny związek z odruchem ATOS ($\chi^2 = 5.394$, $p = .020$) oraz TOB ($\chi^2 = 6.038$, $p = .014$) lecz nie STOS ($\chi^2 = 0.708$, $p = .400$).

Trudności w zakresie dyskursu (piąty rząd tabeli 3) nie wykazują statystycznie istotnych zależności z przetrwaniem żadnego z trzech odruchów: ATOS ($\chi^2 = 3.682$, $p = .055$; tu zaobserwowano trend z pogranicza istotności statystycznej); STOS ($\chi^2 = 0.890$, $p = .345$); TOB ($\chi^2 = 0.101$, $p = .751$).

Podsumowując, cztery spośród pięciu wyodrębnionych składników kompetencji językowej wykazują istotny związek z przetrwaniem niektórych odruchów. U większości dzieci z niezintegrowanymi odruchami pierwotnymi występują różnego stopnia trudności w nabywaniu kompetencji językowej.

Częstotliwość niedostatecznego poziomu składnika kompetencji językowej

Wśród badanych 81 dzieci 55 (68%) spośród nich manifestuje niedostateczny poziom KJ. Analiza poszczególnych składników KJ wykazuje, że najczęściej niedostateczny jest poziom fonetyki, a najrzadziej gramatyki. Częstotliwość niedostatecznego poziomu składnika KJ przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Częstotliwość niedostatecznego poziomu składnika KJ

Składniki kompetencji językowej	Odsetek dzieci
nieprawidłowości realizacji fonemów szereg szumiący, seplenienie, głoski <i>l, r, k, g, h, t, d</i> , brak pionizacji języka	43/81 (53%)
trudności w zakresie dyskursu	27/81 (33,3%)
zaburzenia pragmatyczne mowy, nieutrzymywanie ciągu wypowiedzi, trudności z planem wypowiedzi	20/81 (24,7%)
emocjonalne, trudności w komunikacji z rówieśnikami, zaburzona pewność siebie, nadmierne zdystansowanie emocjonalne, mowa skąpa, cicha, podejrzenie mutyzmu; zaburzenia koncentracji uwagi; zacinanie się	11/81 (13,6%)
deformowanie wyrazów, sylab, agramatyzmy	9/81 (11,1%)

Występowanie składnika kompetencji językowej i typu odruchu pierwotnego

Badanie wykazuje także istotne związki poszczególnych składników KJ z występowaniem przetrwałych OP. Zatem na 81 badanych dzieci konkretna ilość dzieci ujawnia określone składniki powiązane z występowaniem typu odruchu pierwotnego.

Tabela 4. Występowanie składnika KJ i typu OP

	Liczba dzieci na 81 badanych	Typ składnika KJ oraz typ odruchu przetrwałego jednocześnie eksponowanego przez dziecko
1	27	Nieprawidłowa realizacja fonemów polskich [...] + STOS
2	24	Nieprawidłowa realizacja fonemów polskich [...] + TOB
3	21	Nieprawidłowa realizacja fonemów polskich [...] + ATOS
4	17	Zaburzenia pragmatyczne [...] + STOS
5	16	Trudności w zakresie dyskursu + STOS
6	16	Trudności w zakresie dyskursu + TOB
7	15	Trudności w zakresie dyskursu + ATOS
8	15	Zaburzenia pragmatyczne [...] + TOB
9	14	Zaburzenia pragmatyczne [...] + ATOS
10	10	Emocjonalne trudności w komunikacji z rówieśnikami [...] + TOB
11	8	Deformowanie wyrazów, sylab, agramatyzy + ATOS
12	8	Deformowanie wyrazów, sylab, agramatyzy + TOB
13	8	Emocjonalne trudności w komunikacji z rówieśnikami + ATOS
14	7	Deformowanie wyrazów, sylab, agramatyzy + STOS
15	7	Emocjonalne trudności w komunikacji z rówieśnikami [...] + STOS

Związki między poziomem kompetencji a współwystępowaniem odruchów

Odnotowano także związki między poziomem kompetencji a współwystępowaniem odruchów. Zauważalny jest wysoki związek niedostatecznej KJ i obecności OP (58% obserwowanych dzieci), znacznie wyższy niż u dzieci z odpowiednim poziomem KJ.

Tabela 5. Poziom kompetencji językowej a współwystępowanie odruchów

KOMPETENCJA JĘZYKOWA ODRUCH	odpowiednia	niedostateczna
BRAK	15 (18,51%)	8 (9,87%)
OBECNY	11 (13,58%)	47(56,02%)

Kompetencja językowa, odruch pierwotny a płęć

W przypadku gdy KJ jest niedostateczna, OP (jakikolwiek) obecny, to jest to cecha głównie chłopców, tj. 32/47 (68%), ok. 2 razy więcej niż dziewczynek 15/47 (32%). Większą liczbę chłopców niż dziewczynek cechuje także niedostateczne KJ i OP STOS lub TOB. Gdy KJ jest odpowiednia, a OP obecny, dane nie przedstawiają istotnej zależności (zob. dane tabela 1).

Dzieci z pełną kompetencją językową i obecnością lub nieobecnością odruchu

Wyniki sugerują, że istnieje związek, tj. statystycznie zauważalna jest zależność, pomiędzy kompetencją językową a odruchami, ponieważ u tych dzieci, które mają opóźnienia w nabywaniu kompetencji językowej, odruchy przetrwałe występują nieco częściej niż u tych dzieci, które nie mają zaburzeń komunikacyjnych. Zależność ta jest dość niska, niemniej wydaje się istotna statystycznie. Liczba dzieci o odpowiedniej KJ (26,21%) i nieobecnym OP jest większa (15,12%) niż z obecnym OP (11,10%).

Tabela 6. Liczba dzieci z pełną kompetencją językową i obecnością lub nieobecnością odruchu

ODRUCH	KOMPETENCJA JĘZYKOWA ODPOWIEDNIA
BRAK	15 (18,51%)
OBECNY	11 (13,58%)

W podjętym badaniu niedostateczna kompetencja językowa (KJ) stanowi potencjalny czynnik stresogenny dla dziecka, zatem objawy mogą być inne niż tylko ściśle logopedyczne, wychodzące poza deformacje samej wymowy, konstrukcji mowy. Są nimi także problemy w zachowaniu się w sytuacjach komunikacyjnych, tj. problemy emocjonalne, trudności w komunikacji z rówieśnikami, zaburzona pewność siebie, nadmierne zdystansowanie emocjonalne, mowa skąpa, cicha, podejrzenie mutyzmu, zaburzenia koncentracji uwagi, zacinanie się.

Badanie pokazuje, że konsekwencje motoryczne, jakimi jest nienormalny rozwój motoryczny dziecka, rozciągają się także na mowę.

Mimo że odruchy pierwotne obserwowane w badaniu powinny ulec wygaszeniu do 3,5 roku życia, to jednak znaczny odsetek dzieci przedszkolnych charakteryzuje się także uporczywie niezintegrowanymi odruchami pierwotnymi.

Badanie wykazało istotny związek niedostatecznej kompetencji językowej i obecności przetrwałych odruchów. Potwierdza to rozumienie, że rozwój motoryczny i rozwój językowy są ściśle związane.

PODSUMOWANIE

W artykule przyjęto założenie, że odruchy przetrwałe są problemem rozwojowym. Jednocześnie w niniejszym, jak i w przytoczonych badaniach innych autorów, wyniki pokazują, że część dzieci ma takie odruchy. Istotna jest więc powszechność

występowania odruchów. Nie możemy zatem traktować tego faktu jako patologię, jest to raczej zjawisko normatywne, nawet jeśli niepożądane.

W świetle przeprowadzonego badania można konkludować, że oczekiwane zależności między kompetencją językową występują przynajmniej dla niektórych kombinacji składników i odruchów. Przetrawianie odruchów zdecydowanie koreluje z niepełną kompetencją językową u dzieci przedszkolnych.

Podsumowując, przetrwałe odruchy, według tego rodzaju pomiaru, zarysowanego w pierwszej części pracy, są czymś dość typowym w wieku przedszkolnym, także u dzieci posługujących się pełną kompetencją językową. Niemniej u dzieci z niepełną KJ występują częściej, co stanowi odpowiedź na pytanie, czy istnieje związek między rozwojem motorycznym a językowym. Możemy określić, że jest to raczej negatywny związek, przetrwałość odruchów opóźnia rozwój języka.

Wyniki sugerują, że eksponowanie odruchu przez dziecko utrudnia osiągnięcie KJ. Zatem dziecko powinno bez opóźnień przechodzić kolejne etapy rozwoju mowy, gdy rozwój ruchowy przebiega prawidłowo, bez zakłóceń.

W badaniu nie został sprawdzony związek konkretnego odruchu z konkretnym problemem językowym. Zatem trudność oceny, czy dany problem językowy wynika z konkretnego odruchu przetrwałego, sprawia sytuacja, gdy wszystkie z odruchów są przetrwałe, zgodnie z założoną skalą. Badanie pokazuje, że ten sam problem językowy może współwystępować z każdym z odruchów.

Nieprawidłowość neurorozwojowa, jaką jest utrzymywanie się odruchów pierwotnych, jest nieprawidłowością rozwojową, która z powodu swej złożoności wpływa, na inne obszary rozwoju, a konkretnie na nabywanie kompetencji językowej. Wniosek ten mógłby prowokować kolejne, zasugerowane we wstępie pracy, iż podejście językoznawcze w praktyce terapeutycznej to niewystarczające rozumienie problemu. Fakt, że nieprawidłowość neurorozwojowa może być jedną z przyczyn zaburzonego rozwoju językowego, sugeruje, że należałoby przywrócić się standardom postępowania logopedycznego (Grabias i in., 2015). Rewizji wymagałyby standardy terapii, w których przyczyny problemów z mową mogłyby być inne niż tylko *stricte* językowe, i rozszerzone o terapię psychomotoryczną. To oznacza ciągłą potrzebę poszukiwania właściwych przyczyn problemów dziecka z przyswajaniem języka lub z uczeniem się.

Dziękuję dr. Marcinowi Szczerbińskiemu (School of Psychology, University College Cork) za pomoc w statystycznej analizie danych.

BIBLIOGRAFIA

Alibakhshi, H., Salmani, M., Ahmadzadeh, Z. & Siminghalam, M. (2018). Relationship between primitive reflexes and fine motor skills in children with specific learning disorders. *Koomesh*, 20(3), 478–483. Pobrano z: <http://koomeshjournal.semums.ac.ir/article-1-3874-en.html>.

- Blythe, S. G. (2015). *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki. Rozwojowe Testy Przesiewowe INPP oraz Program Ćwiczeń Integrujących INPP dla szkół* (wyd. 2 popr.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bokus, B. & Shugar, G. W. (2007). *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia i nowe perspektywy*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cieszyńska, J. & Korendo, M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka: od noworodka do 6 roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Gieysztor, E. Z., Choińska A. & Paprocka-Borowicz, M. (2018). Persistence of primitive reflexes and associated motor problems in healthy preschool children. *Archives of Medical Science* 14(1), 167–173. DOI: <https://doi.org/10.5114/aoms.2016.60503>.
- Jodzis, D. (2009). Zdolność posługiwania się teorią umysłu a poziom sprawności językowej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(47), 127–141.
- Jordan-Black, J.A. (2005). The effects of the Primary Movement programme on the academic performance of children attending ordinary primary school. *JORSEN*, 5(3), 101–111. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2005.00049.x>.
- Kaczmarek, L. (1953). *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Kaczmarek, L. (1966). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kaczmarek, L. (1988). *Nasze dziecko uczy się mowy* (wyd. 5). Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Korendo, M. (2009). Dysleksja – problem wciąż nieznan. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 18, 231–241.
- Krasowicz-Kupis, G. (2012). *SLI i inne zaburzenia językowe. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kruk-Lasocka, J., Krajewski, J. & Bartosik, B. (2011). Wspieranie rozwoju dziecka przedszkolnego w świetle koncepcji psychomotoryki. W: J. Bałachowicz, Z. Zbróg (red.), *Edukacja (dla) dziecka. Od trzylatka do sześciolatka* (169–183). Kraków: Wydawnictwo Libron Filip Lohner.
- Grabias, S., Panasiuk, J., & Woźniak, T. (red.). (2015). *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mazgutowa, S. & Giczewska A. (2004). Kinezylogia edukacyjna w pracy z dziećmi nienadążającymi w nauce szkolnej i z dysleksją. W: Patkiewicz J. (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci z trudnościami w uczeniu się* (s. 15–30). Wrocław: Typoscript: Polskie Towarzystwo do Walki z Kalectwem Oddział Wojewódzki
- Mazgutowa, S. & Regner, A. (2009). *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensomotorycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Majewska, J., Majewski, A., Parakiewicz, A. & Zaorska, M. (2016). *Integracja sensoryczna w dialogu z psychomotoryką. Teoria i praktyka wspomagania rozwoju poprzez ruch*. Toruń: Akapit Wydawnictwo Edukacyjne.
- McPhillips, M. & Sheehy, N. (2004). Prevalence of persistent primary reflexes and motor problems in children with reading difficulties. *Dyslexia. An International*

- Journal of Research and Practice*, 4(10), 316–338. DOI: <https://doi.org/10.1002/dys.282>.
- Polański, K. (red.). (1993). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Czaplewska, E., Maryniak A., Krajewski, G., Banasik, N., Kochańska, M. & Łuniewska, M. (2015). *Test Rozwoju Językowego TRJ*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Volemanová, M. & Květoňová, L. (2017). *Links between specific language impairment, motor development, and literacy acquisition in children. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(3), 13–30. Pobrano z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/06/Gramotnost_03_Volemanova_Kvetonova.pdf.
- Žurek, A. (2006). Model „kompetencji językowej” Noama Chomsky’ego. *Rozprawy Komisji Językowej WTN*, 32, 49–56.

LINGUISTIC COMPETENCE AND PRIMARY REFLEXES IN A PRE-SCHOOL CHILD

ABSTRACT: The paper explores the relationship between language competence (LC) of preschool children and retention of primary (primitive) reflexes (PR). It is an attempt to answer the question whether a relationship exists between motor development and language development. Three primary reflexes: the asymmetric tonic neck reflex (ATNR), symmetrical tonic neck reflex (STNR), tonic labyrinthine reflex (TLR), and selected elements of language competence, such as narration, self-narration, discourse, articulation, was carried out on the number 81 children aged 4–7 in a public kindergarten environment. The study identified the state of reflexes and its relationship with the linguistic competence of a pre-school child.

KEYWORDS: persistent primary reflexes, language disorders, motor development disorders

SPRAWOZDANIA

REPORTS

Joanna Madalińska-Michalak

Uniwersytet Warszawski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9980-6597>

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i jego działalność w latach 2017–2020

ABSTRAKT: W niniejszym tekście przedmiotem omówienia czynię wybrane aspekty działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, dalej w skrócie: PTP (<http://www.ptp-pl.org>; ang. Polish Educational Research Association, PERA) na rzecz rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce i popularyzacji osiągnięć w kraju i poza jego granicami w latach 2017–2020. W artykule wskazuję tylko na nieliczne przykłady zadań zrealizowanych przez Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, wpisujące się w szerokie spektrum jego działania przejawiającego się w działalności naukowej, organizacyjno-programowej i wydawniczo-popularyzatorskiej. Szczególną uwagę poświęcam w pierwszej kolejności charakterystyce, celom i sposobom działania Towarzystwa, członkom i oddziałom terenowym PTP. W drugiej części artykułu omawiam priorytety działania Zarządu Głównego PTP w latach 2017–2020 i najważniejsze jego osiągnięcia.

SŁOWA KLUCZOWE: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, PTP, towarzystwa naukowe, społeczny ruch naukowy, nauki pedagogiczne

Kontakt:	Joanna Madalińska-Michalak j.madalinska@uw.edu.pl
Jak cytować:	Madalińska-Michalak, J. (2020). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i jego działalność w latach 2017–2020. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 183–204. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.9
How to cite:	Madalińska-Michalak, J. (2020). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i jego działalność w latach 2017–2020. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 183–204. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.9

CHARAKTERYSTYKA, CELE I SPOSOBY DZIAŁANIA

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, PTP (Polish Educational Research Association, PERA), jest jednym z 350 towarzystw naukowych w Polsce, skupiających wielotysięczną rzeszę członków i tworzących społeczny ruch naukowy i naukowo-techniczny. Ruch ten jest integralną częścią systemu nauki polskiej w demokratycznym społeczeństwie obywatelskim. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne wpisuje się w rodzinę organizacji naukowych podobnych duchem – organizacji, dla których ważne jest rozwijanie nauki, integrowanie środowiska akademickiego i społeczne zaangażowanie. Organizacje te są reprezentowane przez Radę Towarzystw Naukowych działającą przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk.

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne skupia pracowników naukowych – specjalistów w zakresie pedagogiki oraz praktyków w dziedzinie oświaty i wychowania. Jest członkiem Europejskiego Towarzystwa Badań Edukacyjnych (ang. *European Educational Research Association*, EERA, <http://www.eera-ecer.de>) i Światowego Towarzystwa Badań Edukacyjnych (ang. *World Education Research Association*, WERA, <http://www.weraonline.org>). Zasadniczym celem Towarzystwa jest udział w rozwoju nauk pedagogicznych i popularyzacja ich osiągnięć w kraju i za granicą.

Towarzystwo realizuje swoje cele między innymi przez inspirowanie, organizowanie i prowadzenie badań naukowych, prowadzenie współpracy międzynarodowej, organizowanie zjazdów Towarzystwa, konferencji, seminariów i zebrań o charakterze naukowym lub popularnonaukowym, działania na rzecz rozwijania standardów badań i praktyki edukacyjnej, rozwijanie i upowszechnianie standardów etycznych zawodu pedagoga, współdziałanie z władzami państwowymi i samorządowymi, komitetami naukowymi PAN, stowarzyszeniami i organizacjami naukowymi, szkołami wyższymi, instytutami resortowymi i organizacjami działającymi na rzecz rozwoju edukacji, udzielanie pomocy członkom Towarzystwa podejmującym wysiłki na rzecz implementacji teorii pedagogicznych do praktyki edukacyjnej, działania mające na celu podnoszenie kwalifikacji naukowych członków Towarzystwa przez organizowanie kursów naukowych, konkursów na wyróżniające się prace pedagogiczne, a także przez wspieranie wyjazdów naukowych za granicę, inspirowanie i wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli i innych pracowników edukacji, czy też udział w rozwijaniu kultury pedagogicznej w społeczeństwie przez wykłady publiczne, odczyty, publikacje oraz inne przedsięwzięcia edukacyjne (§ 11. ust. 1. Statutu PTP z 2016 r.).

CZŁONKOWIE

Członkiem zwyczajnym Polskiego Towarzystwa może zostać każda osoba posiadająca obywatelstwo polskie, która ma ukończone studia pedagogiczne lub kwalifikacje, które Zarząd Oddziału Towarzystwa uzna za równorzędne, i jednocześnie spełnia przynajmniej jeden z następujących warunków: ma publikowany dorobek z dziedziny nauk pedagogicznych lub pokrewnych albo ma znaczące osiągnięcia w zakresie praktyki pedagogicznej. Według danych z 30 kwietnia 2020 r. Towarzystwo skupiało 417 członków zwyczajnych, co zostało stwierdzone na podstawie opłaconych przez członków składek za rok 2020.

Członkiem wspierającym Towarzystwa może zostać każda osoba prawna lub fizyczna, która jest gotowa wspierać je materialnie, organizacyjnie lub intelektualnie. Wśród członków wspierających jest obecnie siedem osób prawnych (wydziały pedagogiczne lub uczelnie) oraz jedna osoba fizyczna. Wśród osób prawnych są: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Należy podkreślić, że w latach 2017–2020 do grupy członków wspierających dołączyła Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie stały się członkami wspierającymi Towarzystwo z dniem 5 marca 2018 r.

Członkiem honorowym może zostać ten pedagog z kraju lub z zagranicy, który jest szczególnie zasłużony dla rozwoju nauk pedagogicznych i upowszechniania ich osiągnięć. Tytuł honorowego członka PTP uzyskali w roku 2016 – w ramach obchodów 35-lecia Towarzystwa: prof. dr hab. Czesław Banach, prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska, prof. dr hab. Ryszard Łukaszczyk, prof. dr hab. Joanna Rutkowiak, prof. dr hab. Marian Walczak, dr hab. Wiktor Żłobicki, prof. UW. i dr Halina Rotkiewicz. W kadencji 2017–2020 nie przyznano tytułu członka honorowego Towarzystwa.

ODDZIAŁY TERENOWE PTP

Obecnie w ramach Towarzystwa działają 22 Oddziały¹ (stan na 30 kwietnia 2020 r.). Do najbardziej licznych należą oddziały w Poznaniu (62 członków), Olsztynie (52 członków) i Krakowie (48 członków). W roku 2017 zostały powołane do życia

¹ Oddziały Towarzystwa funkcjonują w Białymstoku, Bielsku-Białej, Bydgoszczy, Cieszynie, Częstochowie, Gdańsku, Krakowie, Olsztynie, Poznaniu, Kielcach, Lublinie, Opolu, Płocku, Raciborzu, Radomiu, Rzeszowie, Słupsku, Szczecinie, Toruniu, we Wrocławiu i w Zielonej Górze.

z Oddziału: Oddział PTP w Rzeszowie (27 września 2017 r.) i Oddział PTP w Zielonej Górze (14 października 2017 r.).

Sprawozdania z działalności oddziałów PTP pokazują najbardziej widoczne przejawy aktywności Towarzystwa. Długa lista inicjatyw, zapewne tylko częściowo ujęta w sprawozdaniach, stanowi ważny dowód na pracę władz oddziałów Towarzystwa i ich członków. Współpraca z oddziałami pokazuje, że są takie, które doskonale funkcjonują, biorąc pod uwagę zarówno ich działalność merytoryczną, jak i organizacyjną, a także administracyjną. Są oddziały, które dobrze prowadzą ewidencję członków, chętnie współpracują z ZG PTP. Niestety są oddziały, z którymi jest utrudniony kontakt. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, podobnie jak inne stowarzyszenia tego rodzaju, opiera się na działalności społecznej. O pracy oddziału często decydują jego liderzy. Bywa, że gdy ich zabraknie, to prężnie działający oddział staje się coraz mniej efektywny, a jego działalność gaśnie. Już w trakcie pierwszego zebrania Zarządu Głównego w kadencji 2017–2020 podjęliśmy dyskusję nad oddziałami, które przejawiają pewien kryzys w swojej aktywności. Dyskusja dotyczyła głównie oddziałów PTP w Lublinie i Częstochowie. W trakcie kadencji okazało się, że problem związany z działalnością oddziału pojawił się także w Radomiu.

WŁADZE PTP

Władzami Towarzystwa są: Zjazd Delegatów Towarzystwa, Zarząd Główny Towarzystwa, Główna Komisja Rewizyjna i Sąd Koleżeński.

Zjazd Delegatów

W dniach 5–6 czerwca 2017 r. obradował w Warszawie, w siedzibie Związku Nauczycielstwa Polskiego, ul. Smulikowskiego 6/8, XII Zjazd Delegatów Towarzystwa. Na podstawie decyzji Zarządu Głównego i oddziałów PTP kadencji 2014–2017 wyłoniono 54 delegatów. Porządek obrad Zjazdu był dość bogaty, stąd obrady – pierwszy raz w historii Towarzystwa – zostały zaplanowane na dwa kolejne dni. W ramach Zjazdu zostały przedstawione sprawozdania z działalności Zarządu Głównego, oddziałów PTP, Sądu Koleżeńskiego i Głównej Komisji Rewizyjnej (kadencja 2014–2020). Na wniosek Głównej Komisji Rewizyjnej udzielono absolutorium ustępującemu Zarządowi Głównemu, wybrano przewodniczącego Towarzystwa oraz członków Zarządu Głównego, Głównej Komisji Rewizyjnej i Sądu Koleżeńskiego. XII Zjazd Delegatów Towarzystwa wybrał na przewodniczącą PTP na kadencję 2017–2020 ponownie prof. dr hab. Joannę Madalińską-Michalak.

Drugiego dnia obrad został przedstawiony przez przewodniczącą Towarzystwa referat programowy na kadencję 2017–2020. Po prezentacji referatu programowego nastąpiła dyskusja w sprawie zmian w Statucie Towarzystwa. Podjęto uchwałę o przyjęciu proponowanych zmian. W dalszej części obrad dokonano wyboru członków Zarządu Głównego PTP oraz wyboru członków Sądu Koleżeńskiego i członków Głównej Komisji Rewizyjnej. Odbyły się także zebrania konstytuujące Zarząd Główny, Sąd Koleżeński i Główną Komisję Rewizyjną.

Podczas Zjazdu wręczono dyplomy laureatkom Konkursu PTP na wybitną monografię. Nagrodzone zostały dwie monografie autorstwa: prof. dr hab. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją kulturową a ruchliwością konkurencyjną* oraz prof. nadzw. dr hab. Anny Odrowąż-Coates *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*. Laureatki wygłosiły krótkie referaty, w których odniosły się do swoich badań.

Zarząd Główny

W kadencji 2017–2020 Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego działał w składzie: prof. dr hab. Agata Cudowska, prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Wanda Dróżka, prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, prof. dr hab. Anna Wiłkomirska, prof. nadzw. dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz, prof. nadzw. dr hab. Piotr Kostyło, prof. nadzw. dr hab. Joanna Łukasik, prof. nadzw. dr hab. Marzenna Nowicka, prof. nadzw. dr hab. Edward Nycz, prof. nadzw. dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, prof. nadzw. dr hab. Norbert G. Pikuła, prof. nadzw. dr hab. Paweł Rudnicki, prof. nadzw. dr hab. Marta Urlińska, prof. nadzw. dr hab. Danuta Wajsprych, dr hab. Rafał Godoń, dr Andrzej Gałkowski, dr Alicja Kurcz, dr Maciej Jabłoński, dr Halina Rotkiewicz (do 30 września 2018 r.), dr Robert Sarnecki, dr Karolina Starego, dr Agnieszka Szplit, dr Przemysław Zientkowski.

Podczas XII Zjazdu Delegatów Zarząd Główny wybrał ze swego grona Prezydium, które kierowało działalnością Towarzystwa, reprezentowało Towarzystwo w okresie między posiedzeniami Zarządu Głównego i wykonywało jego statutowe zadania. Prezydium ZG PTP pracowało w składzie:

- » Przewodnicząca: prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak
- » z-cy przewodniczącej: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. nadzw. dr hab. Piotr Kostyło, dr Robert Sarnecki (do 22 października 2018 r.)
- » sekretarz generalny: dr Halina Rotkiewicz (do 30 września 2018 r.), dr Robert Sarnecki (od 22 października 2018 r.)
- » członkowie Prezydium: prof. zw. dr hab. Wanda Dróżka, prof. dr hab. Agata Cudowska, prof. nadzw. dr hab. Joanna Łukasik, prof. nadzw. dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska oraz prof. nadzw. dr hab. Norbert G. Pikuła.

30 września 2018 r. zmarła dr Halina Rotkiewicz, sekretarz generalny Towarzystwa. Pani Doktor była przez blisko 20 lat wiceprzewodniczącą PTP oraz przewodniczącą Oddziału PTP w Warszawie. Była również członkiem honorowym oraz członkiem Rady Naukowej Towarzystwa, a także członkiem Komitetów Organizacyjnych i Programowych Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych. Doktor Halina Rotkiewicz opublikowała pracę pt. *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana* (Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1983). Pod jej redakcją naukową ukazały się m.in. książki: *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena* (Warszawa, „Żak” 1997) oraz *Florian Znaniecki: myśl społeczna a wychowanie: inspiracje dla współczesności* (Warszawa, „Żak” 2001).

22 października 2018 podczas zebrania Zarządu Głównego w Warszawie został wybrany nowy sekretarz generalny Towarzystwa – został nim dr. Roberta Sarnecki, który jednocześnie zrzekł się funkcji wiceprzewodniczącego PTP, którą dotychczas pełnił.

W latach 2017–2019 w pracach Prezydium i Zarządu² uczestniczył wymagany skład organów, co pozwalało na podejmowanie decyzji i świadczyło o zaangażowaniu zarówno członków Prezydium, jak i członków Zarządu Głównego w realizacji przypisanych tym organom wykonawczym Towarzystwa zadań. Wiele spraw było omawianych między posiedzeniami Prezydium i posiedzeniami Zarządu.

Od marca 2020 r., tj. od momentu ogłoszenia w Polsce pandemii COVID-19, Zarząd Główny PTP pracował intensywnie głównie za pomocą środków komunikacji elektronicznej, podejmując różne decyzje i uchwały drogą obiegową. Czas pandemii COVID-19 pokazał niezwykle zaangażowanie członków ZG PTP w sprawy Towarzystwa. Planowane na marzec i kwiecień 2020 r. zebrania Prezydium i Zarządu zostały odwołane. Zmieniono także termin XIII Zjazdu Delegatów z dnia 25 maja 2020 r. na 3 września 2020 r.

Należy podkreślić, że od grudnia 2017 r. zebrania Zarządu i zebrania Prezydium odbywały się głównie w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Uczelnia jako członek wspierający Towarzystwo gościła nas w swoich murach. Szczególne podziękowania należą się prof. dr. hab. Stefanowi Kwiatkowskiemu, rektorowi APS-u, który nie tylko nas gościł, ale zawsze służył pomocą i fachowym wsparciem jako członek Rady Naukowej Towarzystwa. Zebrania Prezydium i Zarządu Głównego z dnia 6 października 2017 r. oraz 4 czerwca 2018 r. odbyły się na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Słowa podziękowania należą się dr hab., prof. ucz. Ireneuszowi Świtale, dziekanowi Wydziału Pedagogicznego za gościnę i pomoc w organizacji zebrań.

Główna Komisja Rewizyjna i Sąd Koleżeński

Główna Komisja Rewizyjna działała w składzie: dr Mateusz Leszkowicz – przewodniczący, dr Iwona Myśliwczyk – zastępca przewodniczącego, dr Ewa Dębska, dr Mariusz Garbiec i dr Ludmiła Nowacka. Sprawozdanie z działalności GKR za lata 2017–2020 zostało przygotowane przez przewodniczącego Komisji i dostępne jest w dokumentach Towarzystwa.

W kadencji 2017–2020 Sąd Koleżeński działał w składzie: dr Adam Szczówka – przewodniczący, dr Jolanta Nowosielska – wiceprzewodnicząca, dr hab. Małgorzata Michel – sekretarz oraz dr Małgorzata Przanowska i dr Agnieszka Zembrzuska – członkinie.

Praca Sądu, obok doraźnych spraw o charakterze informacyjno-wyjaśniającym obejmujących członków naszego stowarzyszenia, wybiegała, jak przedstawia

2 W latach 2017–2019 Zarząd Główny zebrał się 7 razy (3VII 2017 r., 6 XI 2017 r., 4 VI 2018 r., 22 X 2018, 21 I 2019 r., 17 VI 2019 r., 28 X 2019 r.), natomiast Prezydium Zarządu zebrało się 12 razy (3VII 2017 r., 27 IX 2017 r., 6 XI 2017 r., 18 XII 2017 r., 5 III 2018 r., 4 VI 2018 r., 22 X 2018 r., 21 I 2019 r., 6V 2019 r., 17 VI 2019 r., 17V 2019 r., 28 X 2019 r.).

dr Adam Szecówka – przewodniczący Sądu Koleżeńskiego w sprawozdaniu z działalności Sądu, „poza krąg PTP. Zebrane doświadczenia Sądu Koleżeńskiego, zwłaszcza w zakresie stosunków interpersonalnych, posłużyły kolegom innych stowarzyszeń w celu moderowania sporów, wspierania dobrych obyczajów i etyki w środowisku akademickim”. Sprawozdanie z działalności Sądu Koleżeńskiego za lata 2017–2020 zostało przedłożone przez jego przewodniczącego – dr. Adama Szecówkę Zarządowi Głównemu w sierpniu 2020 r. i zostało włączone do dokumentacji Towarzystwa.

Rada Naukowa Towarzystwa

Rada Naukowa to wewnętrzny organ wspierający swoją wiedzą, autorytetem i doświadczeniem działania i przedsięwzięcia Towarzystwa. Radę Naukową tworzą, po wyrażeniu zgody, honorowi członkowie stowarzyszenia. Rada Naukowa może zaprosić do pracy w swoim gronie inne, uznane w świecie nauk pedagogicznych autorytety.

W latach 2017–2020 Radę Naukową Towarzystwa tworzyli: prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska, prof. dr hab. h. c. mult. Stefan M. Kwiatkowski, prof. dr hab. h. c. mult. Zbigniew Kwieciński, prof. dr hab. Ryszard Łukaszewicz, prof. dr hab. Marian Walczak, dr hab. Wiktor Żłobicki, prof. UW: i dr Halina Rotkiewicz. Członkowie zagraniczni Rady: prof. dr hab. h. c. mult. Ingrid Gogolin, prof. Joe O’Hara i prof. dr. Theo Wubbels. Rada Naukowa Towarzystwa została po raz pierwszy powołana do życia podczas XII Zjazdu Delegatów. Jest to nowa inicjatywa Towarzystwa, którą zaproponowała Towarzystwu jego przewodnicząca – prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak.

Pracami Rady kierowała przewodnicząca Towarzystwa prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak. Zaproszeni członkowie Rady Naukowej wchodzili do jury konkursu PTP na wybitną monografię, służyli swoją pomocą przy organizacji Jubileuszowego X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego i organizacji Wykładów Otwartych Wybitnych Profesorów.

Medal Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Medal Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego jest przyznawany zasłużonym członkom Towarzystwa i współpracującym z nim osobom i instytucjom w dowód uznania szczególnych zasług na rzecz rozwijania nauk pedagogicznych oraz popularyzacji ich osiągnięć w kraju i za granicą. Medal Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego otrzymali w roku:

- » **2017:** prof. dr hab. dr h.c. multi Zbigniew Kwieciński, prof. dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. dr hab. Marian Walczak oraz Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- » **2018:** prof. dr hab. dr h.c. multi Stefan Michał Kwiatkowski, prof. dr hab. Maria Dudzikowa i prof. dr hab. dr h. c. mult. Ingrid Gogolin
- » **2019:** prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. CDV dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak, prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, prof. dr hab.

Henryka Kwiatkowska, prof. dr hab. dr h. c. Zbyszko Melosik, prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, prof. dr hab. Joanna Rutkowiak, prof. dr hab. dr h. c. Tomasz Szukdlarek, prof. dr hab. dr h. c. multi Bogusław Śliwerski, prof. dr hab. Irena Wojnar oraz Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Priorytety działania Zarządu Głównego w latach 2017–2020 i najważniejsze osiągnięcia

W kadencji 2014–2017 położono nacisk zarówno na działalność sprzyjającą udziałowi w rozwoju nauk pedagogicznych, upowszechnianiu ich osiągnięć i rozwojowi praktyki edukacyjnej, jak i na budowanie podstaw sprzyjających lepszej, bardziej zharmonizowanej pracy Zarządu i oddziałów, na transparentność naszych działań poprzez informowanie o tych działaniach.

W kadencji 2017–2020 wzmacniano te prace. Dążyliśmy do rozwijania działalności naukowej Towarzystwa poprzez organizowanie działalności naukowej i podnoszenie ich osiągnięć, do silnego wspierania rozwoju młodych naukowców, rozwijania współpracy z zagranicą³ oraz do dalszego aktywizowania oddziałów i porządkowania spraw dotyczących ich działalności.

Pierwsze zebranie nowo wybranego ZG PTP odbyło się 3 lipca 2017 r. W jego trakcie podjęto decyzję co do planu działalności merytorycznej Towarzystwa na lata 2017–2018. W planie uwzględniono organizację X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego oraz dwóch konferencji: Konferencji Przedzjazdowej „Pedagogika i Dialog. Ku zaufaniu i wspólnotowości”: Poznań, 4–5 czerwca 2018 r. oraz XI Międzynarodowego Kongresu Badań Edukacyjnych: „Research, Innovation and Reform in Education”: Kraków, 17–19 września 2018 r. Podczas zebrania omówiono także dalsze prace związane ze wzmocnieniem działań dotyczących nowo wdrożonych inicjatyw ZG PTP. Były to inicjatywy dotyczące konkursów PTP – Konkurs PTP na wyróżniające się rozprawy doktorskie i Konkursu PTP na wybitną monografię. Doprecyzowano regulaminy tych konkursów. Powołano pełnomocnika Zarządu Głównego PTP do kontaktu z mediami – prof. dr hab. Joannę Ostrouch-Kamińską oraz Komisję ds. honorowych patronatów i Komisję ds. współpracy ze środowiskiem. Prof. dr hab. M. Czerepaniak-Walczak wystąpiła z inicjatywą stworzenia funduszu nagród dla konkursu PTP na wyróżniające się rozprawy doktorskie. Przyjęto plany działalności Koła Młodych Naukowców PTP, na którego czele stanęła dr Katarzyna Białożył.

3 Działania na rzecz umiędzynarodowienia działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, wzmacniania współpracy międzynarodowej oraz upowszechniania osiągnięć polskiej myśli pedagogicznej na forum międzynarodowym i wzajemnego uczenia się rozpoczęłam w roku 2008, gdy weszłam w skład Zarządu Głównego PTP (kadencja 2008–2011). Uzyskując na samym początku kadencji nowych władz Towarzystwa aprobatę członków ZG PTP, poczyniłam szereg starań, które zaowocowały w lutym 2009 r. przyjęciem PTP w poczet członków European Educational Research Association (EERA). W kadencji władz Towarzystwa w latach 2014–2017 jako przewodnicząca Towarzystwa, uzyskując przychyłność członków Prezydium ZG PTP, poczyniłam starania, by PTP stało się członkiem World Education Research Association (WERA). 22 listopada 2014 r. Rada Naukowa WERA podjęła decyzję o przyjęciu PTP w poczet członków WERA.

W planie działalności uwzględniono prace nad Newsletterem PTP oraz popularyzację wiedzy pedagogicznej poprzez stworzenie zupełnie nowej inicjatywy, jaką są „Wykłady otwarte wybitnych profesorów”. Ta ostatnia inicjatywa została dokładnie omówiona w trakcie zebrania Rady Naukowej PTP i Prezydium ZG PTP 18 grudnia 2017 r. Pierwsze spotkanie z tego cyklu odbyło się 5 marca 2018 r. w APS w Warszawie. Wykład wygłosiła prof. dr hab. Joanna Głodkowska pt. *Każda OSOBA ma coś do zaoferowania światu – niepełnosprawność w perspektywie zmiany paradygmatycznej*.

W dalszej części artykułu zostanie przedstawionych kilka najważniejszych inicjatyw i działań podjętych przez ZG PTP w kadencji 2017–2020.

Wspieranie rozwoju młodej kadry naukowej

W kadencji 2017–2020 położono silny nacisk na wdrażanie w życie i rozwój inicjatyw związanych ze wspieraniem rozwoju młodych naukowców. W grupie działań, którym poświęcono szczególną uwagę, znalazły się następujące:

- » Koło Młodych Naukowców Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
- » Akademia Młodych Naukowców Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
- » Konkurs na wyróżniającą się rozprawę doktorską.

Dwa pierwsze działania to wynik zupełnie nowej inicjatywy przewodniczącej PTP. Pomysł na konkurs na wyróżniającą się rozprawę doktorską pojawił się w poprzedniej kadencji władz PTP.

Koło Młodych Naukowców Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Kierując się celami, jakie przed sobą stawia World Education Research Association (WERA), jako wiceprzewodnicząca WERA i przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak podjęła działania na rzecz powołania do życia Koła Młodych Naukowców Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (*Emerging Researchers' Network of Polish Educational Research Association*) – organu wspierającego działalność badawczą młodych naukowców należących do PTP, ze szczególnym uwzględnieniem współpracy międzynarodowej.

Głównym celem Koła Młodych Naukowców PTP jest inspirowanie, organizowanie i rozwijanie działalności badawczej młodych naukowców (doktorów, doktorantów, studentów) reprezentujących nauki pedagogiczne, ze szczególnym uwzględnieniem współpracy międzynarodowej. Członkiem Koła Młodych Naukowców PTP może zostać każdy doktor, doktorant lub student będący członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, identyfikujący się z celami i zakresem działalności Koła.

Należy zaznaczyć, że Prezydium Zarządu Głównego Towarzystwa podjęło 21 listopada 2016 r. uchwałę o powołaniu Koła Młodych Naukowców. Pierwsze oficjalne spotkanie Koła odbyło się 24 lutego 2017 r. (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego). Koordynatorką Koła została dr Marta Kowalczyk-Walędzia. Od 19 grudnia 2017 r. na jego czele stała dr Katarzyna Białożyty, Oddział PTP w Krakowie. Jako przewodnicząca Towarzystwa prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak sprawowała opiekę naukową nad Kołem Młodych Naukowców.

W kadencji władz Towarzystwa w latach 2017–2020 praca Koła zaowocowała szeregiem bardzo udanych działań. Na szczególne wyróżnienie zasługuje organizacja Akademii Młodych Naukowców, która odbyła się 17 września 2019 r. w Warszawie, organizacje wykładów, konferencji, warsztatów służących podnoszeniu kompetencji badawczych, poszerzaniu wiedzy i nawiązywaniu kontaktów przez młodych naukowców oraz współpraca nad opracowaniem wniosku w ramach programu Erasmus+, akcja: Jean Monnet Support to Institutions and Associations. Tytuł proponowanego projektu brzmiał: *Capacity Building in Research on Lifelong Learning: European Perspectives*.

W grupie zorganizowanych wykładów i seminariów naukowych znalazły się następujące:

- » 26 maja 2017 r. (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego) – wykład dra Marka Smulczyka nt. *Badania PISA – doświadczenia płynące z prowadzenia badań międzynarodowych*.
- » 4 września 2017 r. (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie) – seminarium naukowe z prof. Janem Heystekiem z North West University z Republiki Południowej Afryki. Profesor Jan Heystek wygłosił referat nt. *Research, education, and reforms – the example of the changes in the South Africa*.
- » 5 marca 2018 r. (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) – wykład dra Stefana T. Kwiatkowskiego nt. *Kompetencje interpersonalne kandydatów na nauczyciela – próba diagnozy (ekspertyza)*.
- » 13 kwietnia 2018 r. (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego) – wykład dr Ewy Wasilewskiej-Kamińskiej nt. *Metody rozwijania myślenia krytycznego w procesie kształcenia*.
- » 6 czerwca 2018 r. (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) – wykład dr hab. Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej nt. *Kultura współpracy w szkole z perspektywy nauczycieli. Wyniki trzech studiów empirycznych*.
- » 20 marca 2020 r. (Wydział Nauk Społecznych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie) – wykład prof. dr hab. Renaty Nowakowskiej-Siuty *Odpowiedzialny za wolność i wątpienie. Przyszłość uniwersytetu w świecie do wolności i mistyfikacji*. Wykład zostały odwołany ze względu na obostrzenia związane z COVID-19.

W ramach działalności Koła zostały zorganizowane także warsztaty. I tak, 21 kwietnia 2017 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego miały miejsce warsztaty przeprowadzone przez mgr Ewelinę Miłoń (koordynatorkę programów międzynarodowej wymiany młodzieży w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji). Podczas warsztatów młodzi naukowcy uzyskali liczne wskazówki dotyczące intensyfikacji prac Koła, tworzenia portfolio organizacji oraz poszukiwanie partnerów do działania na zewnątrz organizacji. Zaś 26 października 2017 r. zostały zrealizowane warsztaty *Positioning Ourselves as Researchers. Who is our Research for and How Can we Reach them?*. Warsztaty na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku przeprowadził dr James Underwood z University of Nort-

hampton, UK. Poświęcone one były istocie badań naukowych i tożsamości młodego badacza jako naukowca.

Efektom pracy Koła jest także publikacja *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, pod redakcją Joanny Madalińskiej-Michalak, Norberta G. Pikuly i Katarzyny Białożyty (Kraków 2017). Publikacja powstała w wyniku pracy doświadczonych badaczy oraz członków Koła Młodych Naukowców PTP.

Koło współpracowało z Doctoral and Early Career Network World Education Research Association. Reprezentantem Koła Młodych Naukowców PTP w World Education Research Association Doctoral and Early Career Network, WERA-DEC jest dr Katarzyna Białożyty. Wśród innych działań Koła na uwagę zasługują: założenie i prowadzenie strony Koła na Facebooku, pomoc w przygotowaniu Biuletynu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, udział w organizacji XI Międzynarodowego Kongresu Badań Edukacyjnych: „Research, Innovation and Reform in Education”: Kraków, 17–19 września 2018 r. i X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. W roku 2018 bardzo ważnym działaniem Koła była współpraca nad opracowaniem wniosku w ramach programu Erasmus+, akcja: Jean Monnet Support to Institutions and Associations. Tytuł proponowanego projektu: *Capacity Building in Research on Lifelong Learning: European Perspectives*. Projekt był poświęcony problematyce budowania potencjału w badaniach. Postawiono w nim nacisk na doskonalenie warsztatu badawczego młodych naukowców, wspierania ich rozwoju naukowego w wymiarze europejskim i promocji innowacyjności w badaniach edukacyjnych. Projekt pomimo wysokiej oceny nie został zakwalifikowany do finansowania.

Akademia Młodych Naukowców Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

W celu wspierania rozwoju młodych naukowców przewodnicząca PTP czyniła starania, aby powołać do życia Akademię Młodych Naukowców Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Z założenia Akademia to miejsce dla młodych naukowców, którzy chcą umocnić i rozwijać swoje kompetencje badawcze, stawać się badaczami otwartymi na problemy, które warto i należy rozwiązywać. Akademia powinna być platformą zarówno wymiany doświadczeń między młodymi i doświadczonymi naukowcami, jak i wzajemnego uczenia się. W ramach Akademii adepci nauki z Polski i zagranicy mają spotykać się z wybitnymi postaciami pedagogiki i nauk z nią współpracujących.

Pierwsza edycja Akademii odbyła się 17 września 2019 r. i stanowiła integralną część X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się 18–20 września 2019 r. w Warszawie. Obrady Akademii miały miejsce w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Uczestnikami Akademii byli adepci pedagogiki z polskich i zagranicznych ośrodków naukowych (m.in. z takich krajów, jak: Albania, Argentyna, Indie, Kanada, Mołdawia, Nigeria, Rosja, Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Ukraina i Turcja). W trakcie obrad Akademii młodzi naukowcy mieli możliwość podzielenia się wynikami swoich badań. W sumie obradowało 5 sekcji tematycznych, które prowadzone były w języku polskim (3 sekcje) i angielskim (2 sekcje).

Wykłady plenarne dla uczestników Akademii wygłosili: prof. dr hab. Bogusław Śliwowski Uniwersytetu Łódzkiego (wykład pt. *O dojrzałości i pasji młodego badacza*), prof. dr hab. Ingrid Gogolin z Uniwersytetu w Hamburgu (wykład nt. *Publishing Internationally*) oraz prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz z Uniwersytetu Opolskiego (wykład pt. *Narracja i biografia jako droga do rozumienia człowieka i jego społecznego świata*).

Podczas Akademii Młodych Naukowców odbyły się także dwa warsztaty metodologiczne z zakresu badań jakościowych i pisarstwa naukowego. Warsztaty pt. *Doing Educational Research* przeprowadził prof. Conor Galvin z University College Dublin, drugi warsztat nt. *Czy istnieje związek między jakością badań naukowych a bibliometryczną wartością czasopism – studium przypadku* został poprowadzony przez dr. hab. Grzegorza Szumskiego, prof. UW. Podczas warsztatów uczestnicy mieli możliwość wzbogacenia warsztatu pisarskiego, otrzymali cenne wskazówki i rady praktyczne, jak prawidłowo prowadzić badania oraz jak pisać publikacje naukowe i jakich błędów unikać.

Pierwsza edycja Akademii okazała się niezwykle udaną inicjatywą, którą warto rozwijać. Powinny to być cykliczne spotkania, podczas których adepci nauki z Polski i zagranicy będą mogli spotykać się z wybitnymi postaciami pedagogiki i nauk z nią współpracujących. Z pewnością Akademia to miejsce dla młodych naukowców, którzy chcieliby umocnić i rozwijać swoje kompetencje badawcze, stawać się badaczami otwartymi na problemy, które warto i należy rozwiązywać⁴.

Konkurs na wyróżniającą się rozprawę doktorską i Sponsorowany Fundusz Nagród

Konkurs na wyróżniającą się rozprawę doktorską dotyczy rozpraw z zakresu pedagogiki i nauk z nią współpracujących, obronionych w roku kalendarzowym poprzedzającym rozstrzygnięcie konkursu. W postępowaniu konkursowym mogą brać udział rozprawy, które uzyskały rekomendację przynajmniej jednego z jej recenzentów. Do konkursu są zgłaszane są rozprawy, w których podejmowane są istotne problemy z zakresu pedagogiki i/lub edukacji, w tym o charakterze interdyscyplinarnym, rozstrzygane nowatorskimi metodami i wnoszące nowe elementy do teorii pedagogicznej i/lub innowacyjne rozwiązania praktyki edukacyjnej.

W trakcie pierwszych zebrań Prezydium ZG PTP w roku 2017 udoskonalono Regulamin konkursu PTP na wyróżniające się rozprawy doktorskie. Postanowiono, że na konkurs można zgłaszać wyłącznie rozprawy, które zostały wyróżnione przez organ uczelni lub radę naukową PAN czy rady naukowe jednostek nadających stopień naukowy doktora (Regulamin konkursu z 18 stycznia 2018 r.).

Materialem dopełnieniem wyróżnienia stała się nagroda finansowa, której źródłem jest Sponsorowany Fundusz Nagród PTP, zgodnie z uchwałą Prezydium Zarządu Głównego z 18 stycznia 2018 r. w sprawie utworzenia Sponsorowanego Funduszu Nagród. Laureatami konkursu w latach 2018–2020 były następujące osoby:

4 Szerzej na temat Akademii Młodego Naukowca PTP piszę w sprawozdaniu pt. *X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”*, Warszawa, 18–20.09.2019 r. (zob. Madalińska-Michalak, 2019).

» Rok 2018

dr Katarzyna Grzesiak: rozprawa doktorska *Doświadczanie sukcesu w nauce przez studentów studiów doktoranckich* napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Urszuli Ostrowskiej i obroniona z wyróżnieniem na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w roku 2017.

» Rok 2019

dr Małgorzata Czerwiec: rozprawa doktorska *Kształtowanie etosu zaufania w szkole. Studium socjopedagogiczne*, napisana pod kierunkiem prof. Dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego. Rozprawa została obroniona z wyróżnieniem na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu w roku 2018.

dr Kamil Pietrowiak: rozprawa doktorska *Świat po omacku. Społeczne i kulturowe ramy relacji, praktyk i odczuć osób niewidomych*, napisana pod kierunkiem prof. UW r. dra hab. Eugeniusza Kłoska i promotora pomocniczego dr Tarzycjusza Bulińskiego. Rozprawa została obroniona z wyróżnieniem w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego w 2018 r.

» Rok 2020

dr Zuzanna Sury: rozprawa doktorska *Tożsamościowe i zawodowe uwarunkowania postaw nauczycieli wobec ewaluacji własnej pracy*, napisana pod kierunkiem dr hab. Anny Sajdak-Burskiej z Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Rozprawa została obroniona z wyróżnieniem na tymże Wydziale..

Rozwijanie i organizowanie działalności naukowej

Jak zostało to już wcześniej zauważone, w planie działalności ZG PTP na lata 2017–2020 uwzględniono organizację X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego oraz dwóch konferencji: Konferencji Przedzjazdowej „Pedagogika i Dialog. Ku zaufaniu i wspólnotowości”: Poznań, 4–5 czerwca 2018 r. oraz XI Międzynarodowego Kongresu Badań Edukacyjnych: „Research, Innovation and Reform in Education”: Kraków, 17–19 września 2018 r.

Konferencja przedzjazdowa „Pedagogika i Dialog. Ku zaufaniu i wspólnotowości”

Oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu we współpracy z Zarządem Głównym PTP zorganizował w dniach 4–5 czerwca 2018 r. konferencję przedzjazdową „Pedagogika i Dialog. Ku zaufaniu i wspólnotowości”, która w zamierzeniu miała korespondować z tematyką X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”. Konferencja stanowiła kontynuację inicjatywy dwóch Oddziałów PTP – w Bydgoszczy i Toruniu, które zorganizowały w roku 2015 r. konferencję „Wychowanie do życia wartościowego jednostki i wspólnoty”. Była to tzw. „konferencja połówkowa”. poprzedzająca IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, który odbył się w Białymstoku w dniach 21–23 września 2016 r.

Celem naukowym konferencji było podjęcie dyskusji nad pedagogiką i wychowaniem we współczesnym społeczeństwie, czy szerzej – w społeczeństwach, w których przyszło nam żyć i działać. Konferencja miała służyć refleksji nad badaniami edukacyjnymi oraz stanem, kondycją i jakością wychowania, w którym zasadniczym aspektem jest dialog. W trakcie konferencji koncentrowano uwagę na czynnikach budujących wspólnoty, które tworzymy: w miejscach pracy, w szkołach, w rodzinie, w miejscach zamieszkania oraz w grupach przyjacielskich i rówieśniczych.

Na rzecz konferencji założono, że pytanie o wychowanie, tak znamienne dla pedagogiki, wraz z pytaniami o miejsce dialogu w dochodzeniu do współpracy, budowania harmonijnych stosunków międzyludzkich, budowania dobrego życia i dobrego społeczeństwa, jest nieodłącznie związane z pytaniem o zaufanie i wspólnotowość, które stają się zasadniczymi kategoriami współczesnej pedagogiki i jednocześnie jej niezbywalnymi powinnościami.

Konferencja miała odpowiedzieć na pytania: Ku jakim wizjom wychowania powinniśmy zmierzać? Co obecnie kryje się za wychowaniem w naszym społeczeństwie? Jaka jest rola dialogu w wychowaniu? Co kryje się za pojęciem dobrego społeczeństwa i dobrego życia? Jak zmieniały się te pojęcia w ujęciu historycznym, a jak są one obecnie definiowane? O jakich rodzajach wspólnot należy dyskutować w kontekście wychowania do dobrego życia? Co służy budowaniu tych wspólnot? W czym przejawia się życie różnych wspólnot i jak kształtuje się edukacja dla życia we wspólnotach i ich aktywnym konstruowaniu? Jak jest miejsce dialogu w wychowaniu do wartości w szkole, rodzinie, pracy, różnego rodzaju grupach? Jakie czynniki decydują o kształtowaniu się i urzeczywistnianiu dialogu we wspólnotach? Jak kształtują się relacje między wolnością wspólnoty i wolności jednostki we współczesnych społeczeństwach? Jakie wartości są ważne dla wychowania do dialogu, zaufania, i wspólnotowości?

Przewodniczącym Konferencji był prof. nadzw. dr hab. Andrzej Ćwikliński, wiceprzewodniczącym dr Robert Sarnecki. Konferencja spotkała się z bardzo dużym zainteresowaniem. Bezpośredni udział w konferencji wzięło ponad 150 osób. Materiały z konferencji zostały opublikowane w czasopismach naukowych, w tym w „Studiach Edukacyjnych” – czasopiśmie Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

XI Międzynarodowy Kongres Badań Edukacyjnych „Research, Innovation and Reform in Education”

Wspólnie z przewodniczącym World Education Research Association – prof. Yusem Eryamanem została zainicjowana organizacja XI Międzynarodowego Kongresu Badań Edukacyjnych „Research, Innovation and Reform in Education”. Kongres został zorganizowany przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne z Towarzystwami Pedagogicznymi w Turcji (Egitim Arastrimalari Birligi – Educational Research Association, EAB) i na Ukrainie – Ukrainian Educational Research Association, UERA) oraz we współpracy z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Problematyka kongresu koncentrowała się wokół zagadnień dotyczących badań i innowacji w takich dziedzinach, jak m.in. administracja oświatowa, polityka edukacyjna, edukacja dla nauczycieli, szkolnictwo specjalne, programy edukacyjne UE, edukacja zdrowotna i ekologiczna, edukacja szkolnictwa wyższego. Celem kongresu była wymiana doświadczeń, wyników badań i stosowanych innowacji w obszarze edukacji w gronie międzynarodowych ekspertów. Kongres odbył się w dniach 17–19 września 2018 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Przewodniczącymi Kongresu byli: prof. Mustafa Yunus Eryaman, prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak oraz prof. nadzw. dr hab. Norbert G. Pikuła.

Kongres został objęty honorowym patronatem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Marszałka województwa małopolskiego – Jacka Krupę, Miasto Kraków, Fundację Pro Universitatis Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Stowarzyszenie International Association of Educators oraz patronatem medialnym ze strony TVP3 Kraków, Radio Kraków i portalu „Magiczny Kraków”. Kongres był wspierany przez European Educational Research Association (EERA), World Education Research Association (WERA), The International Association of Qualitative Inquiry (ICQI) oraz International Association of Educators (INASED).

Kongres zgromadził ponad 150 naukowców z 17 krajów świata. W wydarzeniu wzięli udział przedstawiciele nauk społecznych, którzy poruszyli problematykę kluczowych w edukacji zmian, wyzwań dotyczących kształcenia w nowoczesnym społeczeństwie i przemian zawodu nauczyciela. Naukowcy wzięli udział w warsztatach prowadzonych przez gości z Polski, Turcji, Hongkongu i Ukrainy, dotyczących między innymi badań w działaniu czy podnoszenia jakości pracy uniwersytetów.

Podczas Kongresu prof. dr hab. h. c. mult. Ingrid Gogolin, przewodnicząca World Education Research Association, członkini Rady Naukowej Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, została odznaczona Medalem PTP. Dr Katarzynie Grzesiak-Bramańskiej z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, laureatce konkursu PTP na wyróżniające się rozprawy doktorskie za rok 2017, wręczono uroczyste czek o wartości 500 euro.

W trakcie Kongresu warsztaty dla młodych naukowców i osób zainteresowanych poprowadzili:

- » Prof. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Faculty of Education and Human Sciences, at the State University of Santa Catarina, Brazil. *Politics of Educational Borrowing and policies of technology insertion in schools in Latin American.*
- » Dr Aneta Maria Kochanowicz, Dolnośląska Szkoła Wyższa. *Hermeneutic ethics – to know, describe, interpret, understand. The Problem-Centered Interview according to Andreas Witzel as a way to reach the interlocutors' experience.*
- » Dr Sergiy Kurbatov, Institute of Higher Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine. *University Rankings as an Alternative Mechanism for Quality Assurance.*

- » Prof. Anatoly Oleksiyenko, Faculty of Education, University of Hong Kong. *Academic Research and Writing: Shaping Competence and Confidence for Globally Influential Publications.*
- » Prof. Oksana Zabolotna, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine. *The workshop on Action Research.*

X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny

X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny obradował pod hasłem „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”. Zjazd odbył się 18–20 września 2019 r. w Warszawie i został zorganizowany przez Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we współpracy z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego i Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Partnerem wydarzenia było miasto stołeczne Warszawa. U podstaw Zjazdu legło założenie, aby był on miejscem spotkania naukowców, którym bliskie są problemy pedagogiki i edukacji, aby sprzyjał dialogowi ludzi nauki i praktyków oraz interdyscyplinarnej dyskusji nad rolą pedagogiki i pedagogów we współczesnym świecie. Podczas obrad podjęto dyskusję nad wyzwaniem, jakie stoją przed pedagogiką, edukacją i oświatą w dynamicznie zmieniającym się krajobrazie politycznym, ekonomicznym, kulturowym i społecznym współczesnej Polski i świata. X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny został poprzedzony Akademią Młodych Naukowców Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, która stanowiła jego integralną część.

W ramach X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego przewidziano prezentacje w różnych formach. Zgodnie z tradycją Zjazdów zaproponowano wykłady plenarne, sesje tematyczne i sesję posterową oraz wprowadzono, jako nową formę debaty zjazdowej – sympozjum specjalne (w trakcie prac nad Zjazdem staraliśmy się wyjść naprzeciw potrzebom środowiska pedagogicznego i zaproponowaliśmy zgłaszanie tematów przez grupy naukowców, przynajmniej z trzech różnych ośrodków naukowych, prowadzących wspólne badania, których problematyka dotyczyła problemów szczegółowych, wykraczających tematycznie poza proponowane sekcje). W sumie odbyło się 13 wykładów plenarnych, w tym 3 wykłady jubileuszowe, obradowano podczas siedmiu sesji tematycznych i 8 sympozjów specjalnych. Została zrealizowana także jedna interaktywna sesja posterowa.

Obrady Zjazdu rozpoczęto wykładami plenarnymi, które zostały podzielone na dwie grupy problemowe. Pierwszego dnia Zjazdu wykłady jubileuszowe mieli:

- » Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński: *Wlecjemy za sobą ogon nie prze-zwyciężonej przeszłości. Pierwsza dekada*
- » Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski: *Pedagogika (bez) zaufania*
- » Prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak: *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia: edukacja do autonomii*

Uczestnicy Zjazdu w trakcie drugiego i trzeciego dnia obrad mogli wysłuchać wykładów plenarnych, które odbywały się każdego dnia w dwóch równoległych sesjach. Wśród zaproszonych do wygłoszenia wykładów byli zarówno profesorowie, którzy aktywnie uczestniczyli w tworzeniu historii Ogólnopolskich Zjazdów Peda-

gogicznych, w tym profesorowie, którzy brali udział w I Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w 1993 r., jak i przedstawiciele młodego pokolenia naukowców.

Wykłady problematyzujące tytułowe kategorie Zjazdu.

- » Prof. Zbyszko Melosik: *Książka jako „złoty standard” w naukach społecznych i humanistycznych*
- » Prof. Tomasz Szkudlarek: *No Future. Drogi wyjścia, linie ucieczki i te-raźniejszość jako międzywojnie*
- » Prof. Stefan M. Kwiatkowski: *Prognozowanie rozwoju systemu edukacji w kontekście wyzwań natury globalnej*
- » Prof. Tadeusz Pilch: *Mysł pedagogiczna i edukacja wobec anomii, bierności obywatelskiej, dysfunkcjonalności władzy i demokracji proceduralnej*
- » Prof. Andrzej M. Kaniowski: *Autonomia wyzwaniem dla naszej edukacji*
- » Prof. Iwona Chrzanowska: *O czym się nie mówi w kontekście edukacji włączającej – perspektywa (nie tylko) pedagogiki specjalnej*
- » Dr hab. Roman Dolata, prof. UW: *Czy genetyka zachowania trafnie szacuje wpływ szkoły na osiągnięcia szkolne, czyli o nieoczekiwanym pożytku poznawczym z gimnazjalnego eksperymentu*
- » Dr hab. Anna Sajdak-Burska: *Budowanie kultury zaufania i wspólnotowości w edukacji akademickiej*
- » Prof. Teresa Hejnicka-Bezwińska: *Pamięć i tradycja w przewyciężaniu kryzysu zaufania i wspólnotowości w praktyce edukacyjnej*
- » Prof. Ryszard M. Łukaszewicz: *Edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii – która i jaka edukacja?*

Każdemu z tych wykładów towarzyszyła dyskusja z udziałem słuchaczy. Uczestnicy dyskusji nie tylko stawiali pytania służące poszerzeniu spektrum treści wykładów, ale też w swoich wypowiedziach i komentarzach wskazywali kolejne problemy związane z wykładanymi zagadnieniami. Na podkreślenie zasługuje podnoszenie w czasie wykładów i w dyskusjach aktualnych zjawisk i problemów polskiej oświaty, edukacji i pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

Uczestnicy X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego obradowali w 7 sekcjach problemowych, które pracowały symultanicznie w dwu, a nawet w trzech grupach. Zgodnie z tradycją dotychczasowych Zjazdów pracą każdej z sekcji kierowały dwie osoby. Uczestnicy Zjazdu mieli możliwość wygłoszenia swoich referatów, czy wysłuchania wystąpień swoich koleżanek i kolegów w następujących sekcjach tematycznych:

1. Polityka edukacyjna, szkoła, instytucje edukacyjne – sekcji przewodniczyli: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, prof. dr hab. Mirosław J. Szymański;
2. Nauczyciel – sekcji przewodniczyli: prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, dr hab. Piotr Kostyło, prof. UKW;
3. Młodzież, uczeń, student, słuchacz – sekcji przewodniczyli: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska;
4. Rodzina, dziecko, opieka, instytucje wychowania – sekcji przewodniczyli: dr hab. Maria Kolankiewicz, prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur;

5. Rynek pracy, rozwój zawodowy, oczekiwania pracodawców – sekcji przewodniczyli: prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, prof. dr hab. Magdalena Piorunek;
6. Środowisko globalne, środowisko lokalne, relacje społeczne, grupy społeczne, media, migracje – sekcji przewodniczyli: prof. dr hab. Anna Wilkomirska, prof. dr hab. Zbyszko Melosik;
7. Metodologia badań humanistycznych i społecznych – sekcji przewodniczyli: prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, prof. dr hab. Dariusz Kubinowski.

W ramach Zjazdu zaprezentowano referaty w 8 Sympozjach Specjalnych, które zostały poświęcone następującej tematyce:

1. Zdolności i twórczość. Problemy, koncepcje, perspektywy.
2. Pedagogika specjalna w rozpoznawaniu triady teoretyczno-empirycznej: osoba – rodzina – społeczeństwo.
3. Dziedzictwo idei i dramat losów czołowych postaci pedagogiki polskiej w XX wieku: historia, analiza i krytyka więzi i pęknięć międzypokoleniowych.
4. Zaufanie i wspólnotowość w pracy nauczycieli.
5. Wiedza na temat poradnictwa na studiach pedagogicznych. W poszukiwaniu remedium na problemy współczesnego świata.
6. Tożsamość pedagogiki medialnej. Perspektywy, wyzwania, zadania.
7. Polsko-ukraiński dyskurs naukowy o pedagogice pracy i andragogice.
8. (Nie)bezpieczeństwo ontologiczne. Człowiek współczesny w matni znaczeń, zagrożeń i symboli.

W trakcie pierwszego dnia Zjazdu zostało wręczone wyróżnienia – Medal Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Podczas Zjazdu uroczysto ogłoszono wyniki konkursu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na wybitną monografię naukową z zakresu nauk pedagogicznych lub nauk pokrewnych oraz na wyróżniającą się rozprawę doktorską. Po uroczystościach związanych z wręczeniem wyróżnień uczestnicy Zjazdu mieli możliwość wzięcia udziału w autorskim spektaklu Mury I i Mury II, który został przedstawiony przez młodzież z I Liceum Ogólnokształcącego im. Kazimierza Wielkiego w Zduńskiej Woli

Zaproszone referaty ze Zjazdu zostały opublikowane w tomie pozjazdowym pod tytułem *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, pod red. nauk. Joanny Madalińskiej-Michalak i Anny Wilkomirskiej, nakładem Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego (Warszawa 2020)⁵.

Konkurs na wybitną monografię naukową

Konkurs na wybitną monografię naukową z zakresu nauk pedagogicznych lub nauk pokrewnych, mającą istotny wpływ na rozwój polskiej myśli pedagogicznej, został zainicjowany w roku 2016. Na początku roku 2018 doprecyzowano zasady ogólne, regulamin konkursu oraz wniosek konkursowy. Do kapituły konkursu zaproszono: prof. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską, prof. dr hab. Marię Czerepaniak-Walczak,

5 Szerzej na temat Zjazdu piszę w sprawozdaniu pt. *X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”*, Warszawa, 18–20.09.2019 r. (zob. Madalińska-Michalak, 2019).

prof. dr. hab. Stefana Kwiatkowskiego, prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiatkowskiego, prof. dr. hab. Ryszard Łukaszewicz. Sekretarzem Kapituły była prof. dr. hab. Agata Cudowska (rok 2019 i 2029) oraz dr. hab. Joanna Łukasik (rok 2018). Laureatki konkursu w latach 2018–2020:

Rok 2018:

prof. dr. hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk: *Pod każdym względem szlachetne ci daję wychowanie. Studia z dziejów wychowania szlachty w epoce staropolskiej*, Wydawnictwo Chronicon, Lutynia 2017.

Rok 2019:

dr hab. Renata Tomaszewska-Lipiec, prof. ucz.: *Praca zawodowa – życie osobiste. Dysonans czy synergia?*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2018.

Rok 2020:

prof. dr. hab. Iwona Chrzanowska: *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, WN PWN, Warszawa 2019.

Wykłady otwarte wybitnych Profesorów

18 grudnia 2018 r. na grudniowym zebraniu Rady Naukowej i Prezydium Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego podjęto decyzję o realizacji projektu „Wykłady otwarte wybitnych Profesorów”. W latach 2019–2020 odbyło się 5 tego rodzaju wykładów.

- » 5 marca 2018 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, wykład miała **prof. dr. hab. Joanna Głodkowska** pt. *Każda OSOBA ma coś do zaoferowania światu – niepełnosprawność w perspektywie zmiany paradygmatycznej*.
- » 4 czerwca 2018 r. w Auli Lubrańskiego Collegium Minus UAM, w Poznaniu, wykład poświęcony fenomenowi przywództwa prowadził **prof. dr. hab. Stefan M. Kwiatkowski**.
- » 7 maja 2019 r. na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, wykład pt. *Czas na rozwój – przywództwo w edukacji* miała **prof. dr. hab. Joanna Madalińska-Michalak**.
- » 4 grudnia 2019 r. w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie wykład pt. *Kultura patriotyzmu w kontekście triady tożsamościowej. Jakiej przeszłości i terażniejszości potrzebuje przyszłość?* prowadził **prof. dr. hab. Jerzy Nikitorowicz**.
- » 22 stycznia 2020 r. na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego odbył się wykład **prof. dr. hab. Marii Czerepaniak-Walczak** pt. *Pedagogika oporu, jej źródła i funkcje*.

Na dzień 12 marca 2020 r. był planowany wykład prof. dr. hab. Anny Wilkomirskiej zatytułowany *Koncepcja patriotyzmu: cele polityczne vs pedagogiczne*. Wykład miał odbyć się na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jednak ze względu na ogłoszenie pandemii Covid-19 został odwołany.

Członkostwo w Towarzystwach Międzynarodowych – współpraca międzynarodowa

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne należy od roku 2009 do European Educational Research Association, EERA, zaś od roku 2014 do World Education Research Association, WERA. Z satysfakcją należy odnotować coraz bardziej liczny udział przedstawicieli polskiej pedagogiki w kongresach naukowych organizowanych przez te międzynarodowe stowarzyszenia, a także udział młodych naukowców w Szkołach Letnich i Sieciach Naukowych przeznaczonych specjalnie dla nich, a prowadzonych zarówno przez EERA, jak i WERA.

Warto podkreślić, że w trakcie konferencji European Educational Research Association – ECER 2018 “Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research?” (3–7 września 2018 r., the Free University Bolzano, Bolzano, Włochy) oraz ECER 2019 “Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future?” (2–6 września 2019, Universität Hamburg, Hamburg, Niemcy) prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak zorganizowała z ramienia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego dwukrotnie Sesje Centralne, które to po wykładach plenarnych są traktowane jako najbardziej prestiżowe wydarzenie konferencji ECER. I tak, w ramach ECER 2018 odbyła się sesja pt. „Teachers and Teacher Education: What Counts Most in Challenging Times?” Podczas sesji wystąpili: prof. Maria Assunção Flores; prof. Björn Åstrand; prof. Brian Hudson; prof. Hannele Niemi; prof. Marco Snoek. Sesji przewodniczyła prof. Eve Eisenschmidt. Natomiast w ramach ECER 2019 odbyła się Sesja pt. “Teacher Resilience in an Era of Risk: New insights and directions for future research”. Udział w sesji wzięli tej klasy naukowcy, jak: prof. Maria Assunção Flores, prof. Denise Beutel, prof. Liesel Ebersöhn oraz prof. Qing Qu. Sesja odbyła się 5 września 2019 r.

W ramach Kongresu WERA pt. “Future of democracy and education: Realizing equity and social justice worldwide”, który odbył się w dniach 5–8 sierpnia 2019 r. w Tokio, Japonia, prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak zorganizowała z ramienia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Uniwersytetu Warszawskiego Sympozjum we współpracy z International Association on Educational Achievements, IEA. Temat sympozjum brzmiał: “Advancing International Comparative Research on Teachers and Teacher Education”. W trakcie sympozjum zaprezentowano najnowsze wyniki badań, które przyczyniają się do poszerzania wiedzy w zakresie międzynarodowych badań porównawczych dotyczących nauczycieli i edukacji nauczycieli oraz rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

UWAGI KOŃCOWE

W latach 2014–2020 Polskie Towarzystwo Pedagogiczne postawiło zarówno na działalność sprzyjającą udziałowi w rozwoju nauk pedagogicznych oraz upowszechnianiu ich osiągnięć w kraju i poza jego granicami, na udział w rozwoju praktyki edukacyjnej, jak i na budowanie podstaw sprzyjających lepszej, bardziej zharmonizowanej pracy Zarządu PTP i jego oddziałów, na transparentność naszych działań

i informowaniu o tych działaniach. W kadencji 2017–2020 wzmocnialiśmy te prace. Dążyliśmy do rozwijania działalności naukowej Towarzystwa, wspierania rozwoju młodych naukowców, rozwijania współpracy z zagranicą – wspólnej z innymi, a także w ich ramach, sesji naukowych i konferencji oraz do dalszego aktywizowania oddziałów. Nasza przynależność do tak renomowanych towarzystw naukowych, jak European Educational Research Association i World Education Research Association otworzyła przed nami wiele wspaniałych możliwości rozwoju i dzielenia się naszymi osiągnięciami z innymi w wymiarze nie tylko europejskim, ale światowym.

Można więc powiedzieć, że więcej niż dekada zmian w Towarzystwie⁶, w tym intensyfikacja jego działań w latach 2017–2020, doprowadziła do jego ponownego mocnego osadzenia w środowisku, przywrócenia mu pozycji należnej wśród innych reprezentacji pedagogicznych oraz umocnienia jego roli w zakresie kreowania pedagogiki poprzez Zjazdy Pedagogiczne, konferencje, wydawnictwa, wspieranie rozwoju młodych naukowców, konkursy oraz szeroko zakrojoną współpracę zagraniczną.

BIBLIOGRAFIA

- Madalińska-Michalak, J. (2019). X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii” Warszawa, 18–20.09.2019 r. *Forum Oświatowe*, 31(1(61)), 169–176. Pobrano z <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/728>
- Madalińska-Michalak, J. (2020). *Kilka osobistych refleksji. List do delegatów, władz i wszystkich członków Towarzystwa*, http://www.ptp-pl.org/sites/default/files/pliki/kilka_refleksji_list_do_delegatow_wladz_i_czlonkow_ptp_joanna_madalinska-michalak.pdf
- Statut Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego z 11 maja 2016 roku, <http://www.ptp-pl.org/pl/o-ntp/statut-ntp>

6 3 grudnia 2009 r. prof. dr hab. Marian Walczak, Sekretarz Generalny PTP, podczas zebrania ZG PTP przedstawił sprawozdanie finansowe – wynikała z niego bardzo zła kondycja finansowa Towarzystwa, brak wpłat członkowskich, brak reakcji oddziałów mimo monitów. Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, przewodniczący PTP, rekomendował dwa wyjścia: podjąć kroki mające na celu rekonstrukcję lub likwidację Towarzystwa z dniem 31 grudnia 2010 r. Prof. dr hab. Anna Przeclawska w dyskusji zauważyła, że w tak ważnej sprawie, jak istnienie Towarzystwa, nie można działać pochopnie. Kryzys działalności społecznej jest ewidentny, ale może należy ten kryzys przeczekać, nie podejmując decyzji nieodwracalnych. Pani Profesor wniosowała powołanie komisji nie do likwidacji, lecz do spraw rekonstrukcji, rewitalizacji Towarzystwa. W skład Komisji weszli: prof. Henryka Kwiatkowska, prof. Marian Nowak, dr hab. Halina Rotkiewicz i z głosem doradczym prof. Marian Walczak. Miałam dużą przyjemność stanąć na czele tej Komisji jako jej przewodnicząca. W efekcie prac Komisji przygotowaliśmy nowelizację tekstu Statutu PTP (prace redakcyjne od 15 kwietnia 2011 r.). Tekst ten przyjął Zjazd Delegatów, zamykając kolejną kadencję władz Towarzystwa. Wraz z upływem czasu kilkakrotnie zmienialiśmy zapisy w Statucie, by wreszcie 11 maja 2017 r. w czasie obchodów 35-lecia PTP uchwalili Statut tak naprawdę na nowo, co otworzyło nam wiele możliwości (zob. Madalińska-Michalak, 2020).

**POLISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION AND ITS ACTIVITIES
IN 2017–2020**

ABSTRACT: In the paper, I discuss selected aspects of the activities of the Polish Educational Research Association, hereinafter referred to as PTP (<http://www.ptp-pl.org>; Polish Educational Research Association, PERA) for the development of pedagogical sciences in Poland and the popularization of achievements in Poland and abroad in the period 2017-2020. In the paper, I point out only a few examples of tasks carried out by the Board of Directors of the PERA, which are part of the broad spectrum of its activities manifested in scientific, organizational and programming activities and publishing and popularization of scientific achievements. I pay special attention to the Society's characteristics, goals and methods of operation, its members and field branches. In the second part of the article I discuss the priorities for the activities of the PERA's General Board in the years 2017-2020 and the most important achievements.

KEYWORDS: Polish Educational Research Association, PERA, scientific association, social scientific movement, education research

Jarosław Klebaniuk

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4098-2171>

Recenzja książki Paula Blooma „Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem” (przeł. Marek Chojnacki; Kielce: Wydawnictwo Charaktery, 2017), ss. 272

Kontakt:	Jarosław Klebaniuk jaroslaw.klebaniuk@uwr.edu.pl
Jak cytować:	Klebaniuk, J. (2020). Recenzja książki Paula Blooma „Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem” (przeł. Marek Chojnacki; Kielce: Wydawnictwo Charaktery, 2017), ss. 272. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 205–210. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.10
How to cite:	Klebaniuk, J. (2020). Recenzja książki Paula Blooma „Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem” (przeł. Marek Chojnacki; Kielce: Wydawnictwo Charaktery, 2017), ss. 272. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 205–210. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.10

Empatia rozumiana jako odczuwanie tego, co odczuwają inni, doświadczenie tego, co doświadcniają, ma bardzo dobrą opinię, zarówno wśród psychologów, jak i wśród wszystkich tych, którzy dociekają, dlaczego ludzie niekiedy są skłonni robić coś bezinteresownie dla innych. Empatyzowanie typowane jest wręcz na konieczny warunek zachowań altruistycznych. Tytuł książki, w którym autor jawnie deklaruje stanowisko przeciwne, ma więc charakter nie tylko sensacyjny, lecz budzący wręcz nieuchronny sprzeciw. Reakcja ta powraca wielokrotnie w trakcie lektury. Krytyka tytułowego zjawiska chwilami wydaje się bowiem aż zanadto radykalna. Dzieje się tak choćby wtedy, gdy czytamy tak oto fragment: „Empatia działa jak reflektor, który skupia naszą uwagę na pewnych ludziach, tutaj i teraz. Sprawia, że bardziej się o nich troszczymy, ale zamyka nam oczy na długofalowe konsekwencje naszych działań, a przez to stajemy się ślepi na cierpienia tych, wobec których nie odczuwamy lub nie możemy odczuwać empatii. Empatia jest stronnicza, popycha nas w kierunku partykularyzmu i rasizmu. Jest krótkowzroczna, motywuje nas do działań, które mogą poprawić coś na krótko, ale w dłuższej perspektywie prowadzą do tragicznych konsekwencji. Nie potrafi liczyć: jeden człowiek znaczy dla niej więcej niż wielu. Może prowadzić do przemocy: nasza empatia wobec ludzi nam bliskich stanowi potężną siłę, która popycha do wojny i okrucieństwa wobec innych” (s. 13). Takie nagromadzenie negatywnych konsekwencji współodczuwania nieszczęść bliźnich sprawia wrażenie, jakby miało być ono jednoznacznie potępione. Należy jednak uczciwie przyznać, że Bloom oddaje mu sprawiedliwość, przyznając, że bardzo często motywuje ono do pomagania. Problem nie polega więc na tym, że z empatii nie wynika nic dobrego, lecz po pierwsze na tym, że alternatywne źródła motywacji prospołecznej są znacznie bardziej efektywne, po drugie zaś na tym, iż rzeczywiście napięcie empatyczne może skłaniać do aktywnego krzywdzenia lub jedynie lekceważenia losu jednych osób czy grup po to, by oszczędzić cierpienia innym.

Aby zrozumieć argumentację kanadyjskiego psychologa rozwojowego, należy przede wszystkim przyjąć rozróżnienia terminologiczne, które czyni on w początkowej części pracy. Otóż empatię rozumianą w sposób emocjonalny odróżniać należy od empatii poznawczej polegającej na rozumieniu tego, co czuje drugi człowiek. Wprawdzie ten rodzaj empatii Bloom uznaje za nieco tylko lepszy od empatii afek-

tywnej, jednak to ta ostatnia jest konsekwentnie przedmiotem analiz. Przeciwwstawiane jest jej współczucie, a więc doświadczanie smutku, żalu, życzliwości, ciepła i troski z powodu tego, że ktoś cierpi, a nie – cierpienia takiego, jakie jest jego lub jej udziałem. Współczucie jest zatem inną emocją niż empatia i to dzięki niemu można zachować pozytywną postawę i motywację do pomocy, a jednocześnie ten rodzaj dystansu, który niezbędny jest do bycia skutecznym. Chirurg empatyzujący z ranym miałby niewielkie szanse na przeprowadzenie operacji, gdyby cierpiał tak, jak operowany.

Druga część tytułu książki sugeruje, że współczucie stawiane jest jako alternatywa dla empatii, jednak tak naprawdę za podstawową tezę uznać należy postulat racjonalnej analizy sposobu udzielania najsukuteczniejszej pomocy jak największej liczbie osób. Za racjonalne uznaje więc autor na przykład poświęcenie czyjegoś życia, aby uratować wiele istnień ludzkich. W myśl tej logiki Zell Kravinsky, doktor edukacji (odpowiednika polskiej pedagogiki) i literatury, nie tylko cały swój majątek wart 45 milionów dolarów przeznaczył na cele charytatywne, lecz oddał jedną nerkę na przeszczep nieznanemu człowiekowi, argumentując, że skoro ryzyko śmiertelnych powikłań wynosi 1:40000, to nieoddanie nerki oznaczałoby, że swoje życie ceni czterdzieści tysięcy razy bardziej niż czyjeś. Oczywiście te rzadkie przypadki skrajnego altruizmu wymagają szczególnej moralności: zawieszenia typowego dla ludzi przekonania, że jest się najważniejszą osobą na świecie. W rzeczywistości trudno jest nie tylko wartość własnego życia, lecz również życia najbliższych zrównywać z tą, którą przypisujemy osobom obcym, zwłaszcza z innych niż własna grup etnicznych czy kulturowych. Nawet jednak, jeśli empatia skłoni nas do pomocy jakiejś obcej osobie czy społeczności, to może stać się to kosztem bardziej potrzebujących. Na tej zasadzie szeroko relacjonowana klęska głodu w Etiopii przyciągnęła międzynarodową pomoc, podczas gdy pomijana w medialnych doniesieniach Somalia została jej pozbawiona. Zamiast danych statystycznych darczyńcy wykorzystali informację płynącą z własnych empatycznych odczuć wywołanych widokiem głodujących. To przeciwko takiemu działaniu empatii występuje Bloom, odwołując się zresztą do obserwacji poczynionych jeszcze przez Adama Smitha w *Teorii uczuć moralnych*, dziele na kartach recenzowanej książki często cytowanym.

Innym spektakularnym sposobem negatywnych konsekwencji empatii jest agresja, zjawisko – wbrew powszechnemu przekonaniu – w niewielkim lub żadnym stopniu z nią skorelowane, przynajmniej jeśli obydwie rozumieć dyspozycyjnie, a więc jako względnie stałe skłonności. Empatyzowanie z ofiarami prowadzi w łatwy sposób do chęci odwetu na rzeczywistych lub domniemanych sprawcach, jak to ma miejsce choćby w trakcie wojen.

Powyższe przykłady ilustrują wątek przewijający się w książce – brak związku między empatią a moralnością. W przeciwieństwie do współczucia czy chłodnej kalkulacji jak największego pozytywnego bilansu szeroko rozumianych zysków i kosztów dla jak największej grupy ludzi empatia nie prowadzi w żaden systematyczny sposób do czynienia dobra. Niekiedy o tym, czy pomoc zostanie udzielona, decydują pozornie zupełnie błahe czynniki. Bloom sięga po dzieła nie tylko klasyków takich

jak wspomniany Smith czy Thomas Hobbes, lecz przywołuje prace eksperymentalne takich współczesnych psychologów, jak Daniel Batson, bodaj najwybitniejszy badacz empatii, Jonathan Haidt, zwolennik intuicjonistycznego podejścia do źródeł moralności, Steven Pinker, autor *Zmierzchu przemocy*, czy filozofowie: Peter Singer i Barbara Nussbaum. Dzięki temu poszukiwaniu intelektualnych popleczników wzbogaca swoje radykalne tezy i obudowuje argumentacją niekiedy zapożyczaną czy stanowiącą inspirację do własnych wywodów.

Szczególną właściwością książki jest fakt, że powstawała w toku zacieklej dyskusji, zarówno w środowisku naukowym, jak i na łamach wysokiej jakości prasy. W wielu miejscach Bloom polemizuje z największym jego zdaniem orędownikiem empatii – Simonem Baron-Cohenem, który jej brak uważa za „czyste zło”. Oczywiście łatwiej jest ulec sile argumentacji, gdy dyskurs prowadzony jest przez jedną ze stron, jednak warto przyznać, że wnioski nie są tak jednostronne, jak wskazywałby tytuł. Empatia nie zawsze bywa potępiana czy dezawuowana jako źródło zachowań pomocnych. Po prostu alternatywy przedstawiane są jako bardziej efektywne. Perspektywa czynienia dobra jest przy tym uniwersalna, obejmująca całą ludzkość, co świadczy o przyjętych *implicite* założeniach na temat równości ludzi i równej wartości ich życia. Autor wprawdzie unika deklaracji politycznych, a nawet w pewnym miejscu dosyć przewrotnie dowodzi, że empatia nie ma większego związku z poglądami politycznymi, jednak na kartach książki wyraźnie daje się zaznaczyć liberalna, postępową i egalitarną postawę. Wprawdzie nie ze wszystkimi rozwiązaniami musimy się zgodzić, jak jest choćby w przypadku bezpośredniej pomocy materialnej, wobec której Bloom wydaje się sceptyczny, jednak wartością dzieła jest niewątpliwie unikanie partykularyzmu i jednostronności.

Struktura *Przeciw empatii* sugeruje wyraźne obszary tematyczne, a więc w kolejnych sześciu rozdziałach i przeplatających je dwóch „Interludiach”: argumenty przeciwko utożsamianiu empatii z moralnością; dane na temat neurofizjologicznego podłoża empatii oraz kwestionariuszowych sposobów pomiaru różnic indywidualnych w jej zakresie; dowody na stronniczość i niską efektywność pomocy będącej skutkiem empatii; różnice między liberałami a konserwatystami w kontekście omawianego zjawiska; emocjonalne koszty ponoszone przez osoby niezwykle empatyczne; inne niż empatia motywy udzielania pomocy; związki empatii z agresją i przemocą; nieco przewrotną obronę rozumu i racjonalności ludzkich decyzji. Czytelnik, który oczekiwałby jednak uporządkowanego wyводу, syntetycznych podsumowań czy eksponowania najważniejszych tez, tak jak ma to miejsce w podręcznikach, skazany będzie na rozczarowanie. Swobodny, żywy, chwilami gawędziarski język, poczucie humoru, niekiedy efekciarstwo zastępują w tej książce akademicki dryl, którego moglibyśmy spodziewać się po profesorze psychologii, uznanym autorytecie w zakresie rozwoju dzieci, zwłaszcza zaś ich moralności.

W porównaniu z poprzednią wydaną w Polsce książką Blooma *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła* (przeł. E. Wojtych, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot, 2015) ta wydaje się znacznie bardziej publicystyczna, a mniej popularnonaukowa. O ile w poprzedniej dostawaliśmy szczegółowe opisy eksperymentów, zaś dyscyplina kla-

rownie prowadzonego dyskursu naukowego była zachowywana, o tyle w tej dostajemy więcej przykładów anegdotycznych i wywodów eksponujących samego autora i wydarzenia z jego życia, choćby spotkania z różnymi znaczącymi ludźmi. Czyta się ją dzięki temu lżej, jednak gawędziarski miejscami styl osłabia siłę prezentowanych idei. Swobodna opowieść dostarcza erudycyjnych popisów i sensacyjnych smaczków, jednak pozostawia niedosyt, jeśli oczekiwaliśmy akademickiego uporządkowania i umysłowej dyscypliny. Obrona tezy tak ostro postawionej oczywiście uruchamia pewną selektywność i stronniczość w doborze treści. Niewiele można wprawdzie zarzucić samej logice wyводу, bo Bloom bezlitośnie rozprawia się z adwersarzami, lecz parę luk daje się dostrzec.

Jednym z przykładów akademickiego niedopatrzenia jest rezygnacja z dosyć podstawowej w psychologii motywacji tezy, że zachowanie jest polimotywowane, a więc jednocześnie mamy wiele powodów, by czynić dobro (podobnie jak zło). Redukcja empatycznego napięcia może być przecież motywem towarzyszącym czysto poznawczej konstatacji, że czymś pożądanym – choćby z powodów humanitarnych – jest zadbanie o dobrostan jak największej liczby ludzi. Uniknięcie czy redukcja przykrych emocji u siebie nie musi mieć egoistycznych konsekwencji. Przykłady osób skłonnych odizolować się od widoku cierpień innych ludzi, aby lepiej się poczuć, nie wydają się czymś więcej niż tanim polemicznym chwytem. Podobnie chłodna kalkulacja, co warto zrobić, aby jak największej liczbie osób pomóc, sama w sobie nie wystarcza do zainicjowania działania. Motywacja prospołeczna, nawet z perspektywy poznawczej, nieuchronnie obejmuje czynniki emocyjne. Tego uwzględnienia aspektu energetycznego pomocności, przy skupieniu się na instrumentalnym, brakuje w większości wywodów. Podobnie nie znajdujemy na kartach książki odwołania do dobrze w psychologii ugruntowanego podziału motywacji prospołecznej na dwa typy: endocentryczną (związaną ze zmianami w samym podmiocie, na przykład w samoocenie) i egzocentryczną (związaną ze zmianami w położeniu innych osób). Empatia zazwyczaj wskazywana jest jako centralny mechanizm w tym drugim typie zachowań allocentrycznych. Odgrywa użyteczną rolę w przypadku większości zachowań pomocnych czy altruistycznych, gdy jesteśmy w bezpośrednim kontakcie z osobami w trudnym położeniu. Uniwersalistyczne podejście, w myśl którego powinniśmy w każdym akcie pomocności uwzględniać dobro wszystkich ludzi na świecie, wydaje się nie tylko nadmiernie wymagające, lecz również zupełnie nierealistyczne. Postulowanie globalnych kalkulacji może wprawdzie pociągać swoją finezją i przyświecającymi mu ideami sprawiedliwości, jednak kiepsko wydaje się przystawać do panującego porządku relacji międzyludzkich. Wprawdzie, gdy Bloom pisze: „Nasza konstytucja psychiczna nie pozwala nam odczuwać wobec obcego tego samego, co odczuwamy wobec ukochanej osoby. Na wieść o cierpieniu miliona ludzi nie potrafimy czuć się milion razy gorzej niż na widok cierpienia jednego człowieka. Emocje są złym doradcą, gdy chodzi o ocenę naszych własnych działań moralnych” (s. 127), to zgadzamy się z nim. Pozostajemy jednak z pytaniem, czy postulat odciążenia się od emocji jako doradcy nie pozbawi nas napędu do pomagania. Być może lepiej

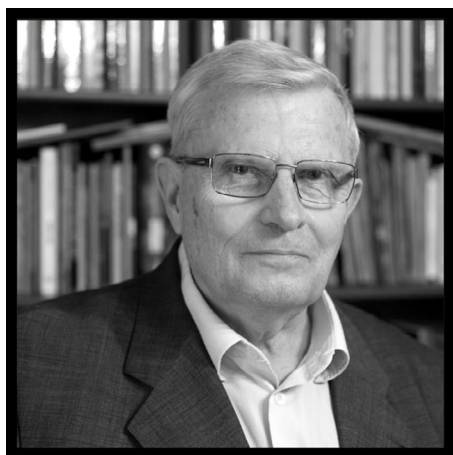
pomagać niesprawiedliwie niż zostać pozbawionym ważnego źródła motywacji prospołecznej?

Pomimo dyskusyjnych i kontrowersyjnych tez nie można odmówić dziełu Blooma wartości edukacyjnej i popularyzatorskiej. O starannym, choć raczej szerokim niż głębokim sięganiu po źródła świadczą liczne przypisy na dole stron. Brakuje jednak bibliografii na końcu i indeksu rzeczowego – tych jakże użytecznych części składowych literatury naukowej. Trudniej poprzez to poszukiwać określonych treści w korpusie dzieła, a i odniesienia do prac innych naukowców wydają się w jakiś sposób pomniejszone. Może jednak nie było to zaplecze bibliograficzne aż tak bogate, aby je eksponować w osobnym miejscu? Nawet jednak, jeśli tak było, to książkę Blooma z zainteresowaniem przeczyta nie tylko psycholog, pedagog, filozof czy edukator, lecz także praktyk życia społecznego, może polityk lub prawnik o humanistycznych horyzontach, a nawet i człowiek z ulicy, który niekiedy zastanawia się, dlaczego sam cierpi z powodu cierpienia innych czy z jakiego powodu ludzie pomagają jednym nieznajomym, a innym – nie.

POŻEGNANIA

FAREWELL

Odszedł jeden z najwybitniejszych polskich pedagogów – profesor Andrzej Janowski



(źródło: Niezależne Wydawnictwo Harcerskie)

Wiedzieliśmy o chorobie Profesora, ale Jego śmierć w tak symbolicznym dla Polski okresie jest szczególna. Odszedł jeden z najznakomitszych polskich profesorów pedagogiki przełomu XX i XXI wieku – Harcmistrz, autor genialnych rozpraw z pedagogii harcerskiej, ale głównie z pedagogiki szkolnej i porównawczej.

Był wyjątkowym uczonym, niepowtarzalną osobowością. Z jednej strony był wspaniałym instruktorem harcerskim, pielęgnującym i przechowującym w najtrudniejszym okresie totalitaryzmu pamięć i dokonania Jego Mistrza i Przewodnika, jakim był Harcmistrz, profesor Aleksander KAMIŃSKI. Jemu poświęcił wiele swoich rozpraw i książki, które wzbogaciły nie tylko polską pedagogikę społeczną, ale naszą

naukę w ogóle. Mało jest osób z tak silnym charakterem, kręgosłupem moralnym, jaki reprezentował na co dzień Andrzej JANOWSKI. Nie tylko w czasie stanu wojennego publikował w podziemnej prasie rozprawki, będące marzeniem o wyzwolonej spod bolszewickiego jarzma Polsce, o demokracji, o wolności nauki, edukacji i kultury. Był po roku 1956 r. współzałożycielem i drużynowym 1 Warszawskiej Drużyny Harcerskiej „Czarna Jedyńka”, twórcą programu i komendantem Akcji Warmia i Mazury, przewodniczącym Niezależnego Ruchu Harcerskiego w 1981 roku. Jako działacz „Solidarności” i przewodniczący Zespołu Oświaty Niezależnej w latach osiemdziesiątych został włączony jako przedstawiciel opozycji do rozmów Okrągłego Stołu.

Przez wiele lat pracował w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, gdzie kierował Katedrą Polityki Edukacyjnej. Był też członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Nic dziwnego, że znalazł się w najlepszej ekipie resortu edukacji na stanowisku wiceministra nowej Rzeczypospolitej. Wraz z prof. Henrykiem Samsonowiczem, a potem Robertem Głębockim dotrzykali słowa Polakom, którzy w wielkim ruchu „Solidarności” oczekiwali radykalnej zmiany w oświacie. To była jedyna, wiarygodna, uczciwa wobec narodu ekipa kierująca Ministerstwem Edukacji Narodowej. Gdy postkomuniści odbili władzę w 1993 r., stał się ich sumieniem, które tłumili swoją pazernością i próbą zahamowania przemian demokratycznych w naszym państwie wykluczeniem Go jako wybitnego eksperta i profesjonalisty. To było oczywiste, że trzeba było pozbyć się z resortu kogoś, kto nie mógłby legitymizować zdrady.

Zmarł nad ranem 13 grudnia 2020 r. Jakże symboliczna jest ta śmierć, niosąca z sobą nie tylko pamięć o wspaniałym Uczonym, wychowawcy wielu pokoleń osób z charakterem, autentycznych patriotów, ludzi służby dla Polski oraz o trwałych zasadach moralnych.

Jego rozprawy naukowe czyta się jednym tchem, a przecież mógł sięgać po egzaltowany i hermetyczny język nauk humanistycznych. Wiedział jednak, że tak przekazywana pedagogika nie trafi pod strzechy, do wychowawców, pedagogów, nauczycieli – profesjonalistów i amatorów, rodziców i instruktorów. Wydana przez A. Janowskiego *Pedagogika praktyczna* jest w rzeczy samej klarownie napisanym podręcznikiem współczesnej myśli uruchamiającej działanie dla dobra dzieci i młodzieży, osób dorosłych i starszych. Żadnej ze swoich książek, także tych napisanych i wydanych w PRL nie musiał się wstydzić, a opublikował ich wiele, m.in. *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji* (1970), *Poznawanie uczniów* (1975), *Aspiracje młodzieży szkół średnich* (1977), *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania* (1980), *Prestiż ucznia wśród rówieśników* (współautor) (1985), *Uczeń w teatrze życia szkolnego* (1989), *Podstawowe wiadomości psychopedagogiczne* (1994), *Szkoła obywatelska* (2000).

Monografia *Uczeń w teatrze życia szkolnego* odsłoniła skrywany przez władze totalitarne, a później autorytarne *hidden curriculum*. Ostatnia monografia o szkole obywatelskiej była efektem jego stażu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Zawiera treści, które są adresowane do polskich elit politycznych. Te jednak były zajęte sobą, a takich ekspertów nie potrzebowała już żadna władza po jego odejściu z MEN. Trudno jest pogodzić się z odejściem tak wspaniałej OSOBY, która 13 grud-

nia pozostawiła nam testament społeczno-moralny, byśmy – jak oczekiwał tego A. Kamiński – przestali być podzielonym narodem, tylko potrafili pięknie się różnić między sobą. Trzeba także pamiętać o tym, że w czasach pokoju bycie dzielnym jest znacznie trudniejsze.

Odszedł na wieczną wartę! Niech spoczywa w pokoju!

Bogusław Śliwerski
Uniwersytet Łódzki

Call for Papers „Forum Oświatowe” nr 2/2021

Relaksacja w edukacji – badania, teoria oraz wdrożone rozwiązania

Doświadczenie pokazuje, że rewolucja technologiczna w zakresie edukacji niesie za sobą wiele nowych wyzwań. Opanowanie nowych umiejętności w zdalnym nauczaniu, izolacja społeczna, konieczność samodzielnego mierzenia się z procesem uczenia się stają się obszarami wymagającym tworzenia takich warunków, aby mobilizować siebie oraz innych do nauki. Redukcja stresu, wsparcie psychologiczne oraz samoświadomość budowana w oparciu o techniki relaksacyjne mogą być rozwiązaniem wspomagających obszar edukacji. Ale czy jest?

Przez „relaksację”, dla potrzeb niniejszego opracowania, rozumiemy wszelkie metody i techniki ułatwiające nie tylko redukcję napięć, w obrębie fizycznego ciała (zarówno w sposób pasywny czy z wykorzystaniem ruchu), ale też, a może przede wszystkim te, które pozwalają na redukowanie napięć psychicznych i emocjonalnych, związanych z ogólną sytuacją zagrożenia egzystencjalnego (w szczególności pandemicznego i ekologicznego).

Wśród znanych praktyk wlicza się:

- » Klasyczne techniki i metody relaksacyjne, np. Trening Autogenny Schultza, Technika Alexandra.
- » Tradycyjne i autorskie metody introspekcyjne, np. Medytacja, Trening Mindfulness.
- » Relaksacyjne ćwiczenia ekspresji ruchowej, np. Taniec relaksacyjny, Joga dynamiczna.
- » Kreatywne i autorskie techniki relaksacyjne, np. Praca z mandalą emocji, Techniki wizualizacji,

jednak zastosowanie ich, w obszarze pedagogicznym, wymagać może nowego spojrzenia, modyfikacji czy łączenia.

Zapraszamy:

- » **do zgłaszania tekstów** dotyczących przeglądu badań w zakresie relaksacji w szkole (całościowych spojrzeń, jak i omówienia poszczególnych technik) w edukacji polskiej oraz międzynarodowej (na różnych szczeblach);
- » omówienia własnych badań;
- » recenzji publikacji z tego zakresu.

W dziale *Z praktyki* zachęcamy do odważnych, **autorskich rozszerzeń poniższych zagadnień:**

- » jak włączać techniki relaksacyjne w proces edukacji?

-
- » jakie metody i techniki są mają zastosowanie w edukacji w zależności od grupy wiekowej?
 - » jak można organizować wsparcie w tym zakresie dla nauczycieli i rodziców?
 - » jakie są przeszkody, problemy, blokady w praktycznym stosowaniu technik relaksacyjnych, pracy ze świadomością ciała w edukacji?

Współpraca:

Redaktorem tematycznym numeru jest Lesław Kulmatycki (dr hab.) pracownik Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu i Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Magdalena Karciarz (dr) z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Recenzentami będą polscy oraz zagraniczni eksperci prowadzący badania z zakresu wdrażania technik relaksacyjnych w edukacji oraz tworzenia programów promocji zdrowia.

Terminy:

Na teksty czekamy do 30.06.2021 – można je zgłosić poprzez system OJS FO (<https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/information/authors>). Więcej informacji dla autorów/ek: <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/about/submissions>

Pytania?

www.forumoswiatowe.pl

mail: forum.oswiatowe@dsw.edu.pl

Call for Papers „Educational Forum / Forum Oświatowe” nr 2/2021

Relaxation in Education – Research, Theory, and Implemented Solutions

Experience shows that technology in education brings new challenges. Mastering new skills in remote teaching, social isolation, and the need to face the learning process independently become the spheres that require creating conditions to mobilize oneself and others to learn. A combination of relaxation techniques with stress reduction, psychological assistance, and building self-awareness can be a solution to support the education field. But is it?

For the purpose of this compilation, by “relaxation,” we mean all methods and techniques that facilitate not only the reduction of tensions within the physical body (either passive or with the use of motion) but also, and perhaps above all, those that allow the decrease of mental and emotional tensions associated with a general situation of existential danger (particularly pandemic and ecological).

Among the known practices are:

- » Classic relaxation techniques and methods, e.g., Schultz Autogenic Training, Alexander Technique.
- » Traditional and original introspective methods, e.g., Meditation, Mindfulness Training.
- » Relaxation exercises of movement expression, e.g., Relaxation Dance, Dynamic Yoga.
- » Creative and original relaxation techniques, e.g., Working with mandala emotions, visualization techniques,

However, their application may require a new approach, modification, or incorporation in the pedagogical field.

We invite you:

- » **to submit texts** on the review of research on relaxation at school (comprehensive views as well as discussion of individual techniques) in Polish and international education (at all levels);
- » to discuss your own research;
- » reviews of publications in this field.

In the section *From practice*, we encourage you to bold, **authorial extensions of the following issues:**

- » How to implement relaxation techniques in the educational process?

-
- » What methods and techniques are or could be used in education depending on the age group?
 - » How could support be organized for teachers and parents in this field?
 - » What are the obstacles, problems, blockages in work on body awareness, and practical application of relaxation techniques in education?

Cooperation:

The issue editors are Lesław Kulmatycki (Ph. D.), an employee of the Academy of Physical Education in Wrocław and the University of Wrocław, and Magdalena Karciaz (Ph. D.) from the University of Lower Silesia. The reviewers will be Polish and foreign experts conducting research on the implementation of relaxation techniques in education and the creation of health promotion programs.

Submission Date:

We are waiting for texts until June 30, 2021. You can submit them through the OJS FO system (<https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/information/authors>). More information for authors: <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/about/submissions>

Questions?

www.forumoswiatowe.pl

e-mail: forum.oswiatowe@dsw.edu.pl

Call for Papers „Educational Forum / Forum Oświatowe” nr 1/2021

Humanity in a new cultural-historical situation – education for an unpredictable future

Human society is experiencing a new collective “social situation of development” in Vygotskian terms. The world faces new challenges every day, and the future is even less predictable. Living in the world of constant, rapid and unpredictable change affects all areas of life including education. How does such a new “cultural-historical situation of development” affect educational communities: children, families and teachers?

New forms of teaching and learning are changing/transforming the nature of social interactions. Do adults continue to mediate the formation of cultural forms of activity including higher mental functions?

It is obvious that today’s teaching and learning takes place in the Zone of Proximal Development for all. We are all learning, both adults and children, and through this we are constructing the school of the future. What it will be like, depends on our sensitivity, awareness, creativity and courage.

We invite novice and experienced researchers working in cultural-historical and activity theory approach, investigating human learning in a variety of life situations/settings (not just formal learning) to submit original articles in English to this special issue. Studies, exploring the learning at all ages (from early childhood to old age) and with different levels of ability are highly appreciated.

The submission deadline is 30th May 2021.

Submissions should be made through <https://forumoswiatowe.pl>, clearly stating that it is for the special issue: *Humanity in a new cultural-historical situation – education for an unpredictable future*.

We are anticipating a publication date in early 2022.

If you have any questions, please contact zamorskabeata@gmail.com