

# DOKTORANCKIE DOŚWIADCZENIA I REFLEKSJE BADAWCZE

pod redakcją  
Krystyny Heland-Kurzak  
Marcina Szostakowskiego  
Marty Trusewicz-Pasikowskiej



Wydawnictwo  
Akademii Pedagogiki Specjalnej

**DOKTORANCKIE  
DOŚWIADCZENIA  
I REFLEKSJE  
BADAWCZE**



# **DOKTORANCKIE DOŚWIADCZENIA I REFLEKSJE BADAWCZE**

pod redakcją  
Krystyny Heland-Kurzak  
Marcina Szostakowskiego  
Marty Trusewicz-Pasikowskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2016

Recenzenci

*Prof. dr hab. Anna Kowalewska*  
*Prof. dr hab. Mirosław J. Szymański*

Projekt okładki  
*Anna Gogolewska*

Zdjęcie na okładce  
*(c) iStock/TarapongS*

Redakcja  
*Hanna Cieśla*

Korekta  
*Zespół*

Publikacja dofinansowana przez  
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
ze środków na działalność statutową

Copyright © by  
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2016



Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne 3.0 Polska

ISBN 978-83-64953-36-1

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40  
tel. 22 5893645  
e-mail: [wydawnictwo@aps.edu.pl](mailto:wydawnictwo@aps.edu.pl)

# Spis treści

Wstęp .....	7
Joanna Szymczak – <i>Bycie (stawanie się) badaczem gotowym do realizowania projektów badawczych „z” drugim człowiekiem</i> .....	9
Krystyna Heland-Kurzak – <i>Przedsiębiorcze rodzicielstwo warszawskich matek. Studium przypadku opieki nad dzieckiem wśród kobiet biznesu</i> .....	27
Katarzyna Archanowicz-Kudelska – <i>W poszukiwaniu prawdy? O błędach atrybucyjnych w badaniach jakościowych</i> .....	39
Malwina Kaczyńska – <i>Zrozumieć nauczyciela – analiza dzienników doświadczeń zawodowych. Ujęcie metodologiczne</i> .....	50
Marta Kwaśnik – <i>Natura umiejętności programowania. Rola i znaczenie psychopedagogicznych uwarunkowań w procesie edukacyjnym</i> .....	59
Marta Pacholczyk-Sanfilippo – <i>Wczesna instytucjonalna opieka i edukacja dla dzieci do lat 3. Założenia prawne a praktyka i funkcjonowanie żłobków w Warszawie</i> .....	69
Marta Czerniak-Czyżniak, Magdalena Kołodziejska – <i>U progu badania – dylematy młodego badacza</i> .....	81
Rafał Płasek – <i>Neoliberalizm a edukacja – przestrzenie analiz metodą krytyczną</i> .....	95
Agnieszka Zawadzka, Anna Zalewska, Karolina Krysiak – <i>Cechy osobowości, specyficzne wzorce adaptacji, dobrostan i zachowania obywatelskie wśród uczniów w różnym środowisku</i> ...	105
Dagmara Maria Boruc – <i>Charakterystyka penitencjariuszy z regionalnych ośrodków psychiatrii sądowej w Polsce. Koncepcja badań własnych</i> .....	119
Liliana Fabisińska – <i>Fenomen dziecięcej przyjaźni. Dylematy na progu badań</i> .....	133
Marta Trusewicz-Pasikowska – <i>Samowychowanie jako ważna kategoria pedagogiczna – badania nad młodzieżą studencką</i> .....	142

Miłosz Wawrzyniec Romaniuk – <i>Kompetencje informatyczne studentów APS – sposób i wyniki badań</i> .....	155
Izabela Mikołajewska – <i>Etyczny wymiar badań naukowych</i> .....	165
Wioletta Zagrodzka – <i>Kształcenie osób dorosłych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych. Kształcenie i potwierdzanie pełnych czy wyodrębnionych kwalifikacji w zawodzie?</i> .....	176
Marcin Szostakowski – <i>Kultura stołu. Konsumpcja kulinarna w perspektywie analitycznej</i> .....	189
Zbigniew Małysz – <i>Temperament i agresja u młodych dorosłych</i> .....	201

# Wstęp

Prezentowana książka *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze* jest efektem poszukiwań badawczych młodych naukowców. Książka powstała, aby umożliwić doktorantom podzielić się w środowisku akademickim wynikami prowadzonych badań. Doktoranci dzięki prowadzonym badaniom nabierają umiejętności potrzebnych do budowania własnego warsztatu badawczego. Okres studiów doktoranckich jest również czasem kształtowania zainteresowań oraz stawaniem się specjalistą w obszarze zagadnień z tematyki, którą młody badacz się interesuje. Publikacja składa się z siedemnastu niezależnych tekstów doktorantów. Teksty obejmują szeroki zakres tematyczny, który wpisuje się w zainteresowania ich autorów. Twórców poszczególnych tekstów łączy jedna cecha – wszyscy dzięki prowadzonym badaniom zdobywają doświadczenie i uczą się z własnej refleksji badawczej. Jest to dla nich motywacją i inspiracją do prowadzenia dalszych badań.

Joanna Szymczak opisuje realizowanie projektu badawczego z perspektywy badacza, któremu bliskie staje się spostrzeganie respondentów jako współtwórców sytuacji empirycznych. Natomiast Krystyna Heland-Kurzak porusza tematykę kobiet zajmujących się zarówno prowadzeniem własnego biznesu, jak i wychowaniem dzieci. Sytuacja kobiet na polskim rynku pracy jest gorsza od sytuacji mężczyzn, pomimo ich wysokiego wykształcenia, powodem tego jest bardzo często chęć założenia rodziny. Katarzyna Archanowicz-Kudelska przybliży istotę badań jakościowych w polskiej tradycji badawczej. Celem artykułu jest pokazanie zniekształceń, wykazanie, jak zaangażowana lecz niemerytoryczna obserwacja może je powiększyć, oraz jak tej sytuacji przeciwdziałać. Malwina Kaczyńska opisuje metodologię zastosowaną w badaniach nad identyfikacją zawodową nauczycieli wczesnej edukacji. Kolejna badaczka, Marta Kwaśnik, przedstawiła próbę i analizę zjawiska nabywania i rozwijania kompetencji informatycznych ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności programowania w ujęciu psychologicznych i edukacyjnych uwarunkowań procesu nauczania. Marta Pacholczyk-Sanfilippo porusza temat reformy edukacji prowadzonej w organizacji żłobków. Autorka prezentuje plan badań, podczas których zostaną przeprowadzone wywiady z osobami związanymi ze środowiskiem warszawskich żłobków (36 rodziców i 36 opiekunów z publicznych i niepublicznych żłobków, kierownicy i dyrektorzy żłobków oraz lokalni politycy zaangażowani w sprawy małego dziecka). Autorki Marta Czerniak-Czyżniak i Magdalena Kołodziejaska przedstawiają wyniki badań pilotażowych przeprowadzonych w szkołach



podstawowych na temat roli przyrodniczych zajęć terenowych w kształtowaniu świadomości ekologicznej uczniów. Rafał Płasek w swoim tekście przybliży badania przemian polskiego systemu szkolnego z oddziaływaniami ideologii neoliberalnej. Agnieszka Zawadzka, Anna Zalewska oraz Karolina Krysiak prezentują badania, które pozwolą poznać mechanizmy wpływu dwóch poziomów osobowości – cechy i wzorce adaptacji na dobrostan i zachowania obywatelskie wśród młodzieży z małych miejscowości i dużych miast. Dagmara Maria Boruc przybliży tematykę penitencjariuszy z Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej w Polsce. Liliana Fabisińska opisuje badania jakościowe dotyczące przyjaźni dziecięcej w percepcji trzech pokoleń: dzieci w wieku 9–12 lat, rodziców i dziadków. Marta Trusewicz-Pasikowska zwraca uwagę na istotę aktywności samowychowawczej w życiu każdego człowieka. Przedstawia fragment wyników badań własnych dotyczących samowychowania młodzieży studenckiej, które porównuje z innymi badaniami. Miłosz Wawrzyniec Romaniuk dokonuje analizy wykorzystania nowych technologii przez studentów pedagogiki z pokolenia cyfrowych tubylców, skupiając się na wykorzystaniu funkcji urządzeń mobilnych oraz podstawowych możliwości Internetu. Izabela Mikołajewska porusza tematykę fundamentalnych i uniwersalnych zasad dotyczących etyki pracownika naukowego oraz wskazuje obszary istotne dla refleksji pedagogicznej i praktyki edukacyjnej związane z koniecznością świadomej i systemowej edukacji etycznej. Wioletta Zagrodzka przybliży tematykę rozwoju idei uczenia się przez całe życie. Edukacja dorosłych jest w centrum zainteresowania twórców polityki kształcenia i metodyków edukacji dorosłych. Marcin Szostakowski omawia kwestię jedzenia, konsumpcji kulinarnej, jak również kultury stołu. Zebrane materiały uporządkowane zostały według czterech perspektyw: perspektywy historii i antropologii codzienności, ekonomiczno-komercyjnej, biologicznej oraz kulturowo-edukacyjnej. Zbigniew Małysz przedstawia różnice w zakresie temperamentu i agresji wśród młodych dorosłych, studentów kierunków humanistycznych i ścisłych. Prezentowane wyniki mają charakter eksploracyjny.

Książka skierowana jest do studentów, doktorantów oraz praktyków zainteresowanych interdyscyplinarnością badań zakresu pedagogii, socjologii i psychologii. Omawiana problematyka artykułów jest aktualna w wyniku doświadczenia zmian zachodzących każdego dnia w edukacji oraz w społeczeństwie. Przekazując książkę czytelnikowi, zapraszamy do dyskusji nad przyszłością i formą prowadzonych badań w naukach społecznych.

Dziękujemy wszystkim autorom za wartościowe artykuły oraz udział w owocnej dyskusji. Całe grono organizacyjne pragnie serdecznie podziękować za intelektualne wsparcie Radzie Naukowej: Pani dr hab. Dorocie Turskiej prof. UMCS, Pani dr hab. Annie Kowalewskiej prof. UW, Panu dr hab. Grzegorzowi Szumskiem prof. APS, Panu dr hab. Maciejowi Karwowskiemu prof. APS, Panu prof. dr hab. Józefowi Mirosławowi Szymańskiemu oraz Panu dr hab. Franciszkowi Szloskowi prof. APS.

*Marcin Szostakowski  
Marta Trusewicz-Pasikowska*

Joanna Szymczak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

## BYCIE (STAWANIE SIĘ) BADACZEM GOTOWYM DO REALIZOWANIA PROJEKTÓW BADAWCZYCH „Z” DRUGIM CZŁOWIEKIEM<sup>1</sup>

### ABSTRAKT

---

Artykuł dotyczy projektu badawczego realizowanego w perspektywie badań jakościowych, którego celem jest skonstruowanie teorii ugruntowanej w danych. Przedmiotem badań jest refleksyjność nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotycząca sytuacji edukacyjnych. Bardzo istotne dla projektu jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o sposób czynienia namysłu oraz rekonstruowanie typów refleksji. Artykuł stanowi próbę spojrzenia na realizowanie projektu badawczego z perspektywy badacza, któremu bliskie staje się spostrzeżenie osób biorących udział w badaniu jako współtwórców sytuacji empirycznych.

**Słowa kluczowe:** badacz, wywiad epizodyczny, teoria ugruntowana w danych, refleksyjność

### ABSTRACT

---

Being (becoming) a reflective researcher ready to carry out studies „with” another person. The article is concerned with the research project carried out in the perspective of qualitative research whose aim is to construct a theory grounded in the collected data. The object of the study constitutes reflexivity about educational situations of early years education teachers. The core of the project is to investigate the way teachers make reflections and to reconstruct the reflection types. The following article is an attempt to look at the realization of a research project from the perspective of a researcher who perceives people taking part in it as co-creators of empirical situations.

**Key words:** researcher, episodic interviewing, theory grounded in data, reflexivity

---

<sup>1</sup> W tekście wykorzystano fragmenty niepublikowanej koncepcji pracy doktorskiej nt. *Refleksja podejmowana przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak.

## Wstęp

Otoczająca ludzi rzeczywistość zachęca do jej badania. Zjawiska i procesy, które istoty ludzkie mają okazję obserwować oraz w których niejednokrotnie uczestniczą, skłaniają je do stawiania pytań, a następnie – do poszukiwania odpowiedzi. Nie inaczej sytuacja przedstawia się w świecie nauki. Ludzie reprezentujący naukę podejmują próby badania określonego fragmentu rzeczywistości. Nierzadko zapraszają do tego przedsięwzięcia tych, którzy tego świata nie reprezentują. Są świadomi tego, że niezwykle istotną jednostką, oprócz badacza, jest osoba uczestnicząca w badaniu. Coraz częściej podkreśla się, że osoba uczestnicząca w badaniu staje się badaczem/współbadaczem biorącym udział w projekcie. Danuta Urbaniak-Zajac (2013, s. 74–75) pisze, że „Społecznie zaangażowani badacze szukają takich rozwiązań metodycznych, które mają sprawić, że osoby badane stają się pełnoprawnymi uczestnikami badań, a nie ich przedmiotami. Jeśli z jakichś powodów nie jest to możliwe, tym bardziej badacz musi postawić sobie pytanie, czy przebieg badania, wiedza, która zostanie wytworzona, nie będzie miała negatywnych konsekwencji dla jego uczestników (także autorów). Jeśli istnieje uzasadnione przypuszczenie, że tak może się zdarzyć, to zaleca się rezygnację z prowadzenia badań”. Nierzadko zdarza się tak, że to uczestnik badania zachęca do podjęcia określonego problemu badawczego. Jako uważny obserwator dostrzega potrzebę profesjonalnego „przyglądania się” rzeczywistości. Uczestnik dysponuje określoną wiedzą oraz umiejętnościami, natomiast badacz proponuje określony warsztat metodologiczny i teoretyczny. Taka sytuacja sprawia, że obie strony doskonale się uzupełniają.

Osoba uczestnicząca w badaniu staje się podmiotem, „z” którym, a nie „nad” którym, badacz realizuje określony projekt. Spostrzeganie uczestnika projektu jako partnera wymaga od badacza określonego traktowania jego osoby (uczestnika badania). Ten problem podejmowany jest w pierwszej części artykułu, która stanowi namysł nad tym, kim może stawać się badacz, którego działania sytuują się w nurcie badań jakościowych, a metodą gromadzenia danych jest wywiad. Druga część tekstu jest osobistą refleksją nad własnym doświadczeniem badawczym, próbą ukazania *drogi stawiania się badaczem* gotowym do realizowania projektu „z” istotami ludzkimi. Artykuł kończy szkic realizowanego w nurcie badań jakościowych projektu badawczego<sup>2</sup>.

## Metaforyczne ujęcie osoby badacza

Steinar Kvale, zastanawiając się nad rolą badacza prowadzącego wywiad, kreuje dwie metafory: „badacza jako górnik” oraz „badacza jako podróżnika”. Stanowią

<sup>2</sup> Projekt badawczy na temat „Refleksja podejmowana przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie badań rekonstrukcyjnych” realizowany jest w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak.

one ilustrację dwóch odmiennych pod względem epistemologicznym koncepcji korzystania z wywiadu. Dla „badacza-górnika” wywiad to sposób gromadzenia wiedzy, natomiast dla „badacza-podróżnika” wywiad jest procesem konstruowania wiedzy (Kvale 2010, s. 53–55).

Badacz-górnik spostrzega wiedzę jako istniejącą we wnętrzu uczestnika badania, „nieskażoną” przez własną osobę, czekającą na odkrycie. Własną rolę upatruje w „wydobyciu” tego, co wartościowe. Dzięki temu, że nie stawia sugerujących pytań, „[...] wydobywa bryłki wiedzy [...]”, które „[...] można rozumieć jako obiektywne, faktyczne dane albo autentyczne, subiektywne znaczenia” (tamże 2010, s. 53).

Badacz-podróżnik konstruuje historię, którą następnie będzie mógł zaprezentować. Eksploruje określone obszary, zachęca rozmówców do opowiadania historii, które dotyczą ich świata życia. Stawia pytania i wykazuje badawczą ciekawość, która dotyczy tego, co i w jaki sposób myślą osoby udzielające wywiadu. Dla tego badacza prowadzenie wywiadu i interpretowanie stanowią powiązane z sobą etapy procesu konstruowania wiedzy. W etapach tych istotę stanowi narracja, bowiem to ona staje się konstruktem dostępnym dla innych. Ta koncepcja badacza bliższa jest antropologii oraz postmodernistycznemu ujmowaniu wiedzy „[...] jako społecznie konstruowanej” (tamże, s. 54–55).

Jean-Claude Kaufmann (2010, s. 22), który również przygląda się osobie badacza, odwołuje się do rozważań Wrighta Millsa i przybliża postać „rzemieślnika intelektualnego”. Badacz-„rzemieślnik intelektualny” jest osobą, która w swoisty sposób posługuje się metodą i teorią. Staje się, w równym stopniu i z równym zaangażowaniem, badaczem pracującym w terenie, metodologiem oraz teoretykiem. Dzięki takiemu podejściu cechuje go otwartość na różnorodne sytuacje, które stwarzają szansę dostrzeżenia tego, co zachodzi w rzeczywistości.

Można przypuszczać, że zasygnalizowane metafory odnoszą się nie tylko do badacza, którzy jako sposób gromadzenia informacji wybierają wywiad, ale mają odpowiedzialność także w postępowaniu badaczy posługujących się innymi metodami.

## Refleksyjne podejście oraz otwartość badacza

Nurt badań jakościowych pozwala badaczowi na bliższe poznawanie ludzi oraz sytuacji badawczych (Silverman 2009, s. 305). Sposób i zakres korzystania z tej możliwości zależą od badacza, od spostrzegania przez niego osób uczestniczących w projekcie, od spostrzegania własnej osoby i roli w badaniach, od podejścia do danych (por. tamże, s. 307).

Refleksyjne podejście przejawia się w świadomym doświadczaniu siebie jako badacza oraz jako uczestnika badań, jako osoby aranżującej (organizującej) proces badawczy i istoty uczącej się, jako człowieka, który ma szansę poznawania

siebie. Można powiedzieć, że „Refleksyjność jest procesem krytycznego namysłu nad Ja badacza – «ludzkiego instrumentu» (Denzin, Lincoln 2009, s. 306). Refleksyjne podejście zachęca badacza do poddawania analizie własny proces badawczy, do *przyglądania się* własnej osobie zarówno jako badaczowi, jak i uczestnikowi określonej sytuacji badawczej. Urbaniak-Zajac pisze, że „P. Reason i W.T. Norbert (2010) postulują *zwrot działaniowy* ku badaniom nas samych działających w powiązaniu z innymi” (Urbaniak-Zajac 2013, s. 117). Autorka podkreśla również, iż w badaniach jakościowych autor projektu jest uczestnikiem życia społecznego, a nie instrumentem służącym pozyskiwaniu danych (tamże, s. 77–78).

Kathy Charmaz (2009, s. 47) akcentuje znaczenie nieustannego namysłu badacza nad naturą stawianych pytań, rodzajem uczestników badań, typem teorii wyłaniającej się w trakcie realizowania projektu. Refleksyjne i nieprzypadkowe postępowanie pozwala badaczowi na systematyczne ocenianie własnej skuteczności (tamże 2009, s. 49). Nie bez znaczenia jest to, że na takie postępowanie badacza pozwala emergentna natura badań rekonstrukcyjnych.

Ważne jest to, by badacza cechowała naiwność badacza, dzięki której otwarty jest na nowe, nieoczekiwane zjawiska i unika porównywania tego, co i w jaki sposób mówi rozmówca z określonymi kategoriami i schematami interpretacyjnymi. Istotne jest to, by badacza charakteryzowało zaciekawienie, wrażliwość na sytuacje badawcze i ich uczestników, krytyczne podejście wobec własnych założeń i stawianych hipotez. Rolą badacza jest prowadzenie rozmówcy w kierunku określonych zagadnień, a nie sugerowanie wybranych opinii na ich temat (Kvale 2010, s. 44).

Badacz, który spostrzega rzeczywistość przez pryzmat konstruktywizmu, podejmuje starania, by poznawać definicje pojęć, zdarzeń czy sytuacji tworzone przez uczestników badań, bliskie im założenia, znaczenia, zasady (Charmaz 2009, s. 47). Nie weryfikuje określonego podejścia teoretycznego, nie oczekuje od osób uczestniczących w badaniu konkretnych odpowiedzi, nie uznaje wyższości określonego podejścia nad innymi. Interesuje go ten sposób spostrzegania określonego fragmentu rzeczywistości, który bliski jest rozmówcom.

Gromadzony przez badacza materiał nie jest pozbawiony jego wpływu. Rejestrowanie danych związane jest z ich interpretowaniem. Stanowi to konsekwencję faktu, że badacz posługuje się określonym językiem oraz pojmuje świat w określony sposób, co z kolei nadaje gromadzonemu materiałowi empirycznemu określoną „ramę pojęciową” (tamże, s. 57). Warto, by badacz miał świadomość znaczenia własnej wiedzy, przyjmowanych założeń, określonej teorii w procesie (dla procesu) badawczego poznawania konkretnego fragmentu rzeczywistości. Urbaniak-Zajac, przywołując stanowisko Karla Poppera oraz Hansa-Georga Gadamera dotyczące „nagich faktów”, podkreśla, że Popper „[...] dowodził, że każde zdanie obserwacyjne obciążone jest teorią”, a Gadamer, przywołując koło

hermeneutyczne, zaznaczał, że „[...] nie jest możliwa żadna wiedza bez istnienia presupozycji” (Urbaniak-Zajac 2013, s. 55). Krytycy naiwnego empiryzmu (zob. tamże) uważają, że badacz nie ma możliwości „zawieszenia” własnej wiedzy (tamże, s. 56). Ważne jest zatem, aby miał świadomość teorii, które w postępowaniu badawczym stają się mu bliskie.

Bardzo istotne są okoliczności, które towarzyszą badaczowi podczas gromadzenia materiału. Czujność, otwartość na różnorodne aspekty sytuacji badawczych, namysł w odniesieniu do tego, co ma miejsce w kontakcie z uczestnikami badań oraz refleksja nad tym, co już zaistniało, stwarzają badaczowi szansę zauważania znaczących niuansów oraz poddawania ich interpretacji (co stanowi doskonale uzupełnienie zebranego materiału empirycznego) (por. Silverman 2009, s. 78).

Przejawem szacunku dla uczestników projektu jest otwartość badacza na to, o czym i w jaki sposób mówią rozmówcy. Elastyczne podejście do danych *chroni* badacza przed pominięciem interesujących zagadnień (problemów, obszarów), których nie brał wcześniej pod uwagę. Czyni go otwartym na dane i gotowym do wprowadzania modyfikacji do przedsięwzięcia badawczego, jeżeli taka potrzeba zaistnieje (por. tamże, s. 128).

Badacz, jako osoba organizująca sytuacje badawcze, ponosi odpowiedzialność za ich przebieg oraz za efekty przedsięwzięcia badawczego. Urbaniak-Zajac (2013, s. 87) podkreśla, że od badacza oczekuje się podejmowania określonych działań w sposób świadomy i przemyślany.

Interesującej refleksji w odniesieniu do osoby badacza dokonuje Herbert Blumer. Autor uważa, że badacz pełni bardzo ważną rolę w procesie analizowania zgromadzonego materiału empirycznego. Znaczące są: wiadomości, które posiada w zakresie badanej problematyki, doświadczenie (częstotliwość kreowania interakcji przy wchodzeniu w rolę badacza), umiejętności, przyjmowana przez niego rama teoretyczna. Różnice w zakresie wskazanych czynników sprawiają, że interpretacje określonego materiału badawczego dokonane przez różnych badaczy są odmienne (Blumer 2007, s. 95–96).

Znaczenie doświadczeń gromadzonych dzięki socjalizacji pierwotnej i wtórnej w odniesieniu do konstruowania osobowości akcentują Peter L. Berger i Thomas Luckman (por. 2010, s. 189–214). Nie ulega wątpliwości, że badacz, który podejmuje pracę z/nad materiałem empirycznym, również tworzy własną osobowość (a równocześnie *korzysta* z własnej osobowości), co z kolei ma wpływ na działania, w których uczestniczy. Próba *spojrzenia* na pracę badaczy dokonujących analizy materiału przez pryzmat stanowiska Blumera oraz podejścia Bergera i Luckmana skłania do wniosku, że efekty pracy badaczy z/nad tym samym materiałem mogą być odmienne, ponieważ tę pracę podejmują jednostki różniące się od siebie (co nie oznacza, oczywiście, dowolności w zakresie postępowania metodologicznego).



## **Autentyczne zaangażowanie badacza – rezygnacja z „postawy naukowej neutralności”**

Badacz jest osobą kreującą sytuację badawczą – uczestniczy w niej, stawia pytania, czasami odpowiada na pytania postawione przez rozmówcę. Trudno zatem spostrzegać go jako osobę nie uczestniczącą w projekcie. Całkowita obojętność badacza byłaby nienaturalna. David Silverman (2009, s. 313–314), opisując projekt badawczy, w którym uczestniczył, i zastanawiając się nad znaczeniem informacji zwrotnej, wskazuje, że jego oraz kolegów nie cechowała „postawa naukowej neutralności”. Badacze starali się unikać wchodzenia w role instruktorów czy doradców, ale nie stronili od udzielania informacji zwrotnych. Wydaje się, że przyjmowanie „postawy naukowej neutralności” nie jest pożądane w sytuacji gromadzenia danych. Bycie osobą *naturalnie zaangażowaną* w sytuację z rozmówcą sprzyja kreowaniu atmosfery swobody, zaufania, które nie pozostają obojętne wobec procesu gromadzenia danych empirycznych (por. tamże 2009, s. 318).

Kaufmann, który przedstawia specyfikę wywiadu rozumiejącego, z dezaprobatą odnosi się do bezosobowego i negującego znaczenie interpretacji sposobu prowadzenia wywiadu (2010, s. 21). Autor podkreśla, że wywiad jest specyficzną metodą badawczą, w której coraz większe znaczenie przypisywane jest informatorowi. Charakterystyczne jest również to, że wywiad „[...] nigdy nie powinien być prowadzony dokładnie w ten sam sposób”, ponieważ „Każde badanie tworzy swoistą konstrukcję szczególnego przedmiotu naukowego i wymaga właściwego użycia narzędzi badawczych” (Kaufmann 2010, s. 25). Osobowe i niepowtarzalne prowadzenie rozmowy wymaga zaangażowania zarówno ze strony rozmówcy, jak i badacza. W wywiadzie rozumiejącym badacz jest osobą aktywną, stawia pytania, dzięki którym stara się wywołać zaangażowanie badanej osoby, a w procesie analizowania zgromadzonego materiału dokonuje jego interpretacji (tamże, s. 29).

## **Sprawdzanie siebie w roli badacza – bycie w drodze wiodącej od badań „nad” do badań „z”**

Studiowanie literatury, refleksja czyniona w odniesieniu do projektu badawczego, do realizacji którego badacz się przygotowuje, świadomy wybór metody badawczej i metody analizowania gromadzonego materiału empirycznego, są niezwykle ważne. Niemniej istotne dla bycia i stawiania się badaczem wydaje się doświadczenie sytuacji badawczych. Ich analiza pozwala na rozwijanie, doskonalenie własnych umiejętności badawczych. Badacz ma możliwość uczenia się: (1) traktowania

wyjścia „[...] «w teren» jako wyjątkowej szansy uzyskania analitycznego ujęcia codziennych ludzkich interakcji”, (2) wchodzenia w relacje z uczestnikami projektu badawczego, (3) prowadzenia rozmowy z drugim człowiekiem, (4) stawania się autentycznym (ale nie narzucającym) uczestnikiem sytuacji badawczych, (5) znaczenia własnej płci w pozyskiwaniu określonych danych od rozmówców (zob. Silverman 2009, s. 305–320).

Analiza projektów badawczych, w których jednostka wchodzi w rolę badacza, obserwacja własnego postępowania oraz zachowania i reakcji uczestników sytuacji badawczych pozwalają dostrzec, jak wiele badacz zawdzięcza uczestnikom badania (jak wiele dzięki nim może się uczyć). Namysł nad tymi „zdarzeniami” skłania do sformułowania następujących wniosków dotyczących relacji rozmówca–badacz:

- warto pozwalać uczestnikom badania na dzielenie się własnym sposobem spostrzegania określonego fragmentu rzeczywistości;
- warto zadbać o to, by nie narzucać własnego sposobu rozumienia określonych zdarzeń, sytuacji, problemów;
- warto zadbać o „wrażliwy” sposób konstruowania i stawiania pytań uczestnikom projektu;
- kreowanie sytuacji zachęcających do uczestniczenia w projekcie badawczym sprawia, że osoby zapraszone do udziału w badaniu odpowiadają na zaproszenie pozytywnie.

Udział w projektach badawczych, *doświadczenie siebie w roli badacza* mają znaczący wpływ na rozumienie i spostrzeganie procesu realizowania projektu badawczego. Pozwalają na pokonywanie w sposób systematyczny i świadomy drogi wiodącej od badań „nad” człowiekiem do badań „z” drugą osobą. Umożliwiają stopniowe *doświadczenie wkraczania* w obszar badań. Skłaniają do stawiania wielu znaczących pytań, na które badacz nieustannie poszukuje odpowiedzi, zarówno w etapie planowania, jak i realizowania projektu badawczego.

## **Refleksja czyniona przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do sytuacji z codziennej praktyki zawodowej (w perspektywie badań jakościowych) – zarys projektu badawczego przybliżającego do badań „z” drugim człowiekiem**

Prezentowana część artykułu stanowi próbę zarysowania, głównie metodologicznych, aspektów projektu badawczego, realizowanego przez autorkę. Projekt badawczy sytuuje się w nurcie badań jakościowych, dlatego też zaakcentowane kwestie są charakterystyczne dla tego nurtu badań. Do podejmowanych kwestii należą:



powody podjęcia problemu, podmiot badań, przyjęty paradygmat, pytania badawcze, metody gromadzenia oraz analizowania materiału empirycznego, przyjęte perspektywy badawcze oraz ich podstawy teoretyczne, przyjęty schemat badawczy, rola badacza, znaczenie teoretyzowania, wybrane aspekty etyczne. Świadomym zabiegiem jest pominięcie podstaw teoretycznych przedsięwzięcia badawczego, które dla projektu są niezbędne. Zdefiniowanie przedmiotu badań, przegląd związanej z nim literatury są działaniami, które na etapie przygotowywania się do realizacji projektu zostały, oczywiście, podjęte.

## Skąd pomysł na realizację projektu badawczego?

Dzisiejsze oczekiwania społeczne stawiają przed nauczycielem określone wymagania. Nie oczekuje się od przedstawicieli tej grupy zawodowej „podawania” wiedzy, ale organizowania w sposób świadomy, przemyślany, nieprzypadkowy warunków sprzyjających procesowi uczenia się. Nauczyciel jest jednym z kluczowych podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia (obok ucznia, rodzica, dyrektora, przedstawicieli władz oświatowych). Od jego umiejętności, zaangażowania, posługiwania się zróżnicowanymi i adekwatnymi do potrzeb określonej sytuacji edukacyjnej metodami oraz technikami nauczania i uczenia się zależy efektywność procesu dydaktycznego i wychowawczego. Umiejętności, zdolności rozwijają się u nauczyciela, między innymi, dzięki czynionej przez niego refleksji.

Dąży się do tego, by działanie podejmowane przez nauczyciela można było określić mianem *praxis*. Stephen Kemmis (2010, s. 50) wyjaśnia, że „*Praxis* jest więc działaniem rozważnym i świadomie objętym teorią, ale też takim, które może ową teorię refleksyjnie kształtować i przekształcać. Nadto *praxis* jest zawsze ryzykowna, wymaga bowiem od praktyka mądrego i rozważnego osądu dotyczącego tego, jak postąpić w tej określonej sytuacji”. Kemmis podkreśla rolę praktyka w konstruowaniu *praxis* – wyłącznie dla praktyka dostępne są rozumienie oraz przekonania, które znajdują wyraz w *praxis*, dlatego też tylko on ma możliwość badania *praxis*. Wydaje się być uzasadnionym przypuszczenie, że *praxis* może stawać się również dzięki namysłowi, a realizowane przedsięwzięcie badawcze stanowi zaproszenie nauczycieli–praktyków do refleksji w odniesieniu do *praxis*.

Refleksyjność jest kategorią cieszącą się zainteresowaniem naukowym, jednak dokonany do chwili obecnej przegląd literatury nie pozwala odnaleźć odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób nauczyciele poddają refleksji zdarzenia z codziennej praktyki zawodowej.

## Kto jest zapraszany do udziału w projekcie badawczym?

Podmiotem zainteresowań badawczych są aktywni zawodowo nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, czyli nauczyciele pracujący z uczniami klas I–III szkoły podstawowej. Dobór rozmówców ma charakter celowy, bardziej elastyczny, co jest charakterystyczne dla badań z nurtu teorii ugruntowanej. Przekonuje o tym Uwe Flick, pisząc: „W badaniach z nurtu teorii ugruntowanej decyzji dotyczących doboru próby nie podejmuje się w sposób sformalizowany ani z wyprzedzeniem, lecz w trakcie procesu badawczego, na podstawie wyłaniających się danych oraz wyników ich bieżącej analizy” (2010, s. 57). Uwzględniana jest również możliwość zapraszania osób, które charakteryzują inne właściwości (których w chwili obecnej badacz nie jest świadomy), jeżeli okaże się to znaczące dla realizowanego projektu badawczego (na co może wskazać prowadzona analiza materiału empirycznego). Do takiego postępowania uprawnia strategia określana jako „teoretyczne pobieranie próbek”. Badacz nadaje tej strategii wymiar praktyczny, wtedy gdy w zgromadzonym oraz poddanym analizie materiale empirycznym ujawniają się „puste miejsca” (zob. Flick 2010, s. 57).

W badaniach jakościowych trudno określić liczbę osób, które będą uczestniczyły w badaniu. Zgromadzone dane mogą bowiem uzyskać nowe znaczenie. Paul Rabinow przekonuje, że „Na poziomie rozwoju przedmiotu ważne zmiany mogą wymagać przeformowania próby w trakcie badań. Zawsze trzeba podejmować próby znalezienia osób, które są w stanie wnieść możliwie najwięcej do stawianych problemów” (Kaufmann 2010, s. 66). W wywiadzie osoby badane są raczej informatorami niż próbą badawczą (zob. tamże, s. 68).

## Dlaczego nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?

Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka dowodzą, że etap edukacji wczesnoszkolnej jest niezwykle istotny dla rozwoju człowieka. To właśnie „... pierwsze lata pobytu w szkole w sposób nieuchronny przesądzają o tym, kim staje się dziecko i utrwalają w nim nawyki myślenia i rozumienia” (2005, s. 7).

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jest osobą znaczącą w życiu dziecka. Jest osobą, której spostrzeganie oraz rozumienie procesu uczenia się implikuje sposób organizowania procesu kształcenia. Sytuacje edukacyjne, w których uczestniczy uczeń edukacji wczesnoszkolnej, mają znaczący wpływ na spostrzeganie i rozumienie przez niego uczenia się, czy ujmując rzecz szerzej, na znaczenie, jakie uczeń przypisuje (w chwili obecnej oraz w przyszłości) edukacji. Jak piszą Klus-Stańska i Nowicka (2005, s. 7), „Pierwsze doświadczenia szkolne są źródłem trudnych później do zmiany struktur wiedzy, strategii intelektualnych, motywów podejmowania

działań poznawczych i zdolności do refleksji. Intensywny, trzyletni trening edukacyjny, realizowany przez nauczyciela, stanowiącego dla dzieci podstawowy autorytet i uosabiającego instytucjonalną władzę, prowadzony w warunkach bezbronności intelektualnej najmłodszych, pozostawia trwałe ślady mentalne i osobowościowe”. Nauczyciel czyniący refleksję ma szansę kreować sytuacje edukacyjne, które sprzyjają stawianiu się refleksyjnym uczniem (zob. Paris, Ayres 1997).

Niepokojąca jest zaznaczająca się infantylicyzacja wczesnej edukacji, która dotyczy spostrzegania zawodu nauczyciela (zarówno przez nauczycieli, jak i społeczeństwo) oraz treści wykorzystywanych przez niego w procesie kształcenia. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej spostrzegany jest jako osoba, która nie jest zobowiązana do prezentowania wysokiego poziomu przygotowania merytorycznego – powinien potrafić korzystać z opracowanych scenariuszy zajęć. Oczekuje się od niego eksponowania przede wszystkim umiejętności artystyczno-zabawowych. A jednak godne uwagi jest to, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, jako jedyni nauczyciele, kształceni są na wydziałach pedagogicznych, najintensywniej się doksztalającą (kończą studia podyplomowe, kursy) (Klus-Stańska 2011). W ramach opisywanego projektu badawczego podejmowana jest próba rekonstruowania sposobu (sposobów) czynienia namysłu przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do codziennych działań i decyzji, które podejmują. Być może dzięki temu możliwe stanie się odkrywanie „mechanizmów” determinujących funkcjonowanie nie tylko nauczycieli, lecz także uczniów, co zdaniem Klus-Stańskiej i Nowickiej (2005, s. 7–9) uzasadnia zainteresowanie badawcze pierwszymi latami edukacji szkolnej.

## Jaki paradygmat?

Przyjęcie określonego paradygmatu wymaga przedstawienia rozumienia samego terminu „paradygmat”. Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 493) wyjaśnia, że „[...] według Thomasa S. Kuhna – paradygmat dostarcza modelowych rozwiązań uprawiającym daną dyscyplinę naukową lub typ nauk (model nauki i naukowości) i obejmuje:

- 1) zbiór przyjętych założeń,
- 2) zbiór podstawowych teorii i twierdzeń opisujących i wyjaśniających rzeczywistość lub jej fragment, np. edukację,
- 3) instrumentarium badawcze,
- 4) zastosowania osiągniętych wyników badań” .

Przyjęcie przez badacza danego paradygmatu implikuje określone postępowanie badawcze, dlatego istotne jest świadome jego określenie.

Podejmowane w ramach projektu badawczego rozważania teoretyczno-metodologiczne sytuują się w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym (nazywanym również konstruktywistycznym), który stanowi, obok paradygmatów:

pozytywistycznego i postpozytywistycznego, krytycznego (marksistowskiego, emancypacyjnego) i feministyczno-poststrukturalnego, jeden z czterech głównych interpretacyjnych paradygmatów strukturyzujących badanie jakościowe (Denzin, Lincoln 2009, s. 51–52).

Dla konstruktywistycznego paradygmatu charakterystyczne są: relatywistyczna ontologia (zakładająca wielość rzeczywistości), subiektywistyczna epistemologia (przyjmująca, że badacz i rozmówca współtworzą rozumienia) i naturalistyczny (zakładający realizację badania w naturalnym środowisku osoby badanej) zespół procedur metodologicznych. Cechuje go również to, że „Wyniki są prezentowane w kategoriach przyjętych przez teorię ugruntowaną lub teorię wzorów [...]”, a „Pojęcia takie jak *wiarygodność*, *możliwość przenoszenia*, *niezawodność* i *potwierdzalność* zastąpiły zwykłe pozytywistyczne kryteria wewnętrznej i zewnętrznej trafności, rzetelności i obiektywności” (tamże, s. 52).

## Co i z jakiego powodu stanowi przedmiot zainteresowań badawczych?

Przedmiotem realizowanego przedsięwzięcia badawczego jest refleksyjność nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do zdarzeń z codziennej praktyki zawodowej.

Celem badań jest skonstruowanie teorii ugruntowanej w danych, dotyczącej czynienia namysłu przez badanych nauczycieli odnośnie do zdarzeń z codziennej praktyki zawodowej. Dzięki temu powstanie swoiste archiwum dotyczące bycia (stawania się) refleksyjnym nauczycielem, które będzie stanowiło źródło informacji oraz inspiracji dla nauczycieli–praktyków. Powstała teoria ugruntowana w danych będzie również swoistą „wskazówką” dla nauczycieli akademickich, którzy pracują z (przyszłymi) nauczycielami, być może ujawni zasoby, na które warto zwrócić uwagę w procesie kształcenia (przyszłych) nauczycieli.

## Jakie pytania badawcze wydają się kluczowe w projekcie?

Pytania badawcze, które stanowią swoisty *kierunkowskaz* w realizowanym przedsięwzięciu badawczym oraz które koncentrują zainteresowania badacza wokół określonych problemów, przedstawiają się następująco:

I Pytania dotyczące refleksji:

- 1) Jakie typy refleksji ujawniają się (można zrekonstruować) u uczestniczących w badaniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?

- 2) W jaki sposób uczestniczący w projekcie badawczym nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej rozumieją czynienie namysłu?  
II Pytania dotyczące motywów:
- 1) Jakie motywy skłaniają uczestniczących w badaniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do czynienia refleksji?
- 2) Jakie motywy zadecydowały o wyborze profesji nauczyciela?
- 3) Co pomogłoby uczestniczącym w projekcie nauczycielom w czynieniu refleksji?

## **W jaki sposób gromadzony jest materiał empiryczny?**

Przebieg badania w zakresie sposobu gromadzenia materiału empirycznego projektuje wywiad epizodyczny. Godne podkreślenia wydaje się istnienie wywiadu narracyjnego (por. Jacob 2003; Krüger 2003), który przypomina wywiad epizodyczny. Korzystanie z wywiadu epizodycznego stanowi konsekwencję odwoływania się do rozwiązań metodologicznych w odniesieniu do metod gromadzenia danych, które proponują Uwe Flick (2010, 2011) i Steinar Kvale (2010). Znaczące dla realizowanego projektu badawczego są również sugestie metodologiczne Jean-Claude'a Kaufmanna (2010) oraz Kathy Charmaz (2009).

## **Jaką perspektywę badawczą przyjmuje badacz i jaka jest jej podstawa teoretyczna?**

Realizacja projektu badawczego wymaga od badacza przyjęcia określonej perspektywy badawczej. W realizowanym przedsięwzięciu badawczym ujawniają się dwie perspektywy badawcze, tzn.: (1) podejście oparte na punkcie widzenia osób badanych oraz (2) opisy konstruowania sytuacji społecznych. Każda perspektywa badawcza implikuje określone teoretyczne punkty odniesienia.

Dla podejścia opartego na punkcie widzenia osób badanych teoretyczny punkt odniesienia stanowią interakcjonizm symboliczny oraz fenomenologia. Dla drugiej z przyjmowanych perspektyw badawczych, tzn. dla opisów konstruowania sytuacji społecznych, teoretyczny punkt odniesienia stanowią etnometodologia i konstrukcjonizm (konstruktywizm) (Flick 2010, s. 35), zwłaszcza konstruktywizm społeczny.

Przyjmowane perspektywy badawcze zorientowane są na kreowanie teorii ugruntowanej w danych (por. tamże, s. 46–48).

## Jaki schemat przyjmują realizowane badania?

Realizowany projekt badawczy łączy dwie kategorie: badania przekrojowe (retrospektywne) oraz badania porównawcze. Kategorie badań przekrojowych podsygnalizowana jest faktem, że kontakt empiryczny badacza z rozmówcami i terenem badań ma charakter jednorazowy. Istotne jest również to, że porównania przypadków (nagranych rozmów) dokonywane są jednorazowo (badacz nie powraca w teren badań ponownie w celu pozyskania dodatkowego materiału od osób, z którymi prowadził rozmowę). Kategorie badań porównawczych wskazuje na chęć podjęcia porównania zebranego materiału empirycznego ze względu na interesujący badacza problem (por. tamże, s. 85–86, 143).

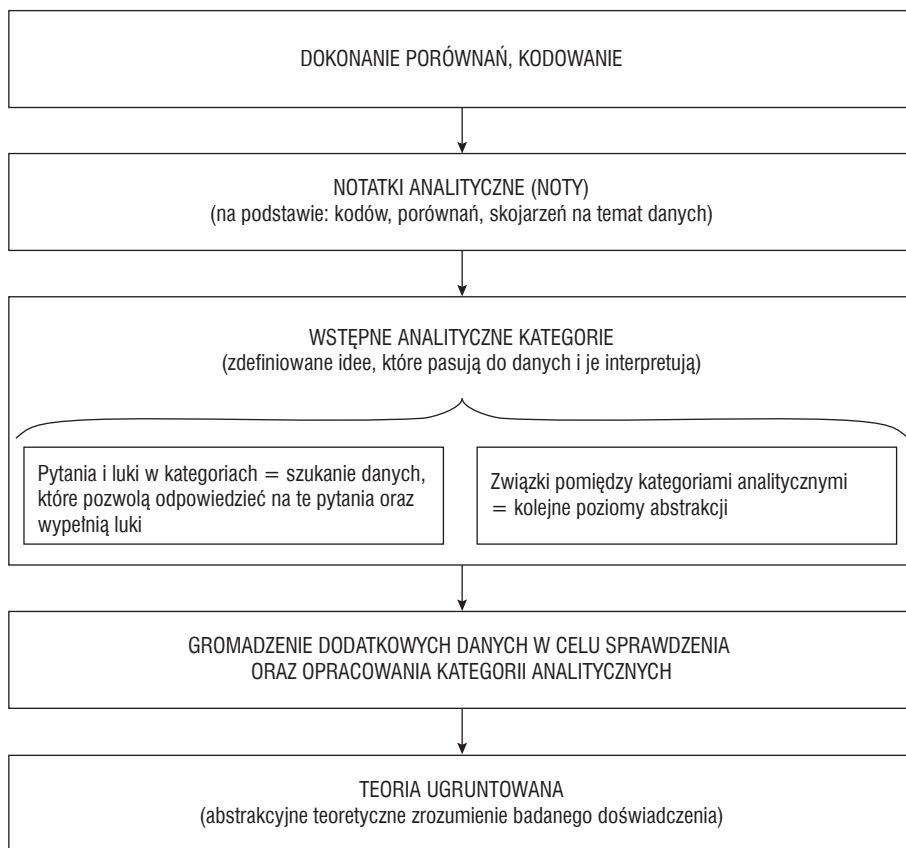
## W jaki sposób poddawany jest analizie gromadzony materiał empiryczny?

Metodą analizy gromadzonego materiału jest teoria ugruntowana w danych, a ściślej, jej rozumienie zaproponowane przez Charmaz (2009).

Badacza, który posługuje się teorią ugruntowaną, powinna cechować otwartość na zdarzenia mające miejsce w badanych obszarach oraz na wypowiedzi z wywiadów. Badacz konstruuje dane „[...] poprzez obserwacje, interakcje, zgromadzone materiały dotyczące danego tematu i miejsca”. Przygląda się badawczo wydarzeniom, doświadczeniom oraz podąża „[...] za przeczuciami i potencjalnymi ideami analitycznymi” (tamże, s. 9).

Badacz stawia pytania badawcze nie tylko przed przystąpieniem do realizacji projektu. One wyłaniają się również „[...] podczas rozważań na temat zebranych danych, nadając jednocześnie kształt danym, które badacz chciałby uzyskać”. Wskazówkę dla dalszego postępowania badawczego stanowią także kody oraz wywoływane przez nie skojarzenia. Często zwracają uwagę badacza na obszar, któremu warto się przyjrzeć podczas dalszego gromadzenia danych (tamże).

Dokonywanie analizy materiału empirycznego obejmuje określone działania. Należą do nich: kodowanie, konstruowanie not, kreowanie kategorii analitycznych, konstruowanie teorii ugruntowanej w danych (zob. tamże, s. 23–157). W sposób graficzny przedstawia ten proces rysunek 1.



**Rysunek 1.** Działania badacza korzystającego z teorii ugruntowanej podejmowane przy analizie materiału empirycznego – działania planowane w ramach badań własnych  
 Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Charmaz 2009, s. 9–10

## Jakie atuty badań jakościowych i teorii ugruntowanej w danych można dostrzegać?

Pod adresem badań jakościowych formułuje się określone zarzuty. Wskazuje się, przede wszystkim, ich impresyjność, anegdotyczność, niesystematyczność oraz brak obiektywizmu. Zarzuty te wysunęli zwolennicy badań ilościowych, dla których niezwykle istotne były powtarzalność oraz weryfikacja, dlatego też „[...] ignorowali ludzkie problemy oraz pytania, które nie pasowały do pozytywistycznych schematów badawczych”. Dla nich badania jakościowe stanowiły jedynie pomoc przy tworzeniu schematu badań bądź planowaniu eksperymentów (Charmaz 2009, s. 11–12).



Barney G. Glaser i Anselm L. Strauss wskazują na następujące cechy, definiując teorię ugruntowaną (stanowią one również atuty tej metody):

- czynione równoległe gromadzenie danych i poddawanie ich analizie;
- tworzenie kodów oraz kategorii dokumentujących się w gromadzonych danych, a nie w przyjętych (na skutek logicznej dedukcji) hipotezach;
- nieustanne porównywanie związane z kreowaniem komparacji w każdym etapie analizy;
- modyfikowanie/rozwijanie konstruowanej teorii w każdym etapie gromadzenia i analizowania danych;
- tworzenie not, dzięki którym możliwe staje się opracowywanie kategorii, wskazywanie ich własności i korelacji pomiędzy kategoriami oraz identyfikowanie luk;
- pobieranie próbek w celu konstruowania;
- analizowanie gromadzonego materiału empirycznego przed dokonaniem przeglądu literatury, podejmującej próby wyjaśniania przedmiotu badań (tamże, s. 12).

Wskazuje się, że skonstruowana teoria ugruntowana powinna spełniać następujące kryteria: „[...] ściśle dopasowanie do danych, użyteczność, gęstość conceptualna, trwałość w czasie, możliwość dokonania modyfikacji i moc objaśniająca” (tamże, s. 13). Charmaz pisze również, że do atutów teorii ugruntowanej w danych należy wyjaśnianie badanego procesu przy pomocy nowych terminów teoretycznych, objaśnianie własności stworzonych kategorii, wskazywanie przyczyn powstania i ewoluowania procesu, określanie warunków, w których proces ten zachodzi, ujawnianie konsekwencji badanego procesu (tamże, s. 15).

W przedsięwzięciu badawczym prowadzonym przy korzystaniu z teorii ugruntowanej w danych istotną rolę odgrywają wyobrażenia oraz przenikliwość badacza, dzięki którym badania osiągają wyższy poziom. Ważne jest także to, że badacz często wykracza poza obszary, które bezpośrednio korelują z dziedziną, którą reprezentuje (tamże, s. 17).

Istotne wydaje się stwierdzenie, że „Teoria ugruntowana jest sposobem poznawania badanych rzeczywistości i metodą budowania teorii potrzebnych do ich zrozumienia”. W proponowanym przez Charmaz rozumieniu teorii ugruntowanej można przyjąć, „[...] że ani dane, ani teorie nie są odkrywane”. Badacze stanowią część rzeczywistości, której naukowo się przyglądają oraz część danych, które gromadzą. Warto mieć świadomość tego, że badacze tworzą własne teorie ugruntowane, korzystając z przeszłego i teraźniejszego zaangażowania oraz z interakcji z ludźmi, perspektywami, a także z określonymi praktykami badawczymi (tamże, s. 18).

Godne uwagi wydaje się założenie, że każda teoretyczna interpretacja wiedzy do powstania „interpretacyjnego” obrazu rzeczywistości, a nieujawnione znaczenia wypowiedzi badanych, poglądy, przekonania oraz – przygotowane przez badaczy – teorie ugruntowane stanowią jej konstrukcje (tamże).



## Jakie aspekty etyczne są godne uwagi?

Realizowanie projektu badawczego z drugim człowiekiem wymaga od badacza zwrócenia uwagi na określone aspekty etyczne. Należą do nich, między innymi: świadoma zgoda na uczestniczenie w badaniu, udzielanie prawdziwych informacji dotyczących celu badania, szanowanie prywatności uczestników badania, dokładność danych oraz ich interpretacja, podmiotowe traktowanie uczestników badania, dobro uczestników badania, uwzględnienie korzyści oraz obciążeń dla uczestników badania (Flick 2010, s. 123).

Niemniej istotne wydają się kwestie związane z następującymi zagadnieniami: właściwe przygotowanie do badań (istotność wybranego tematu, uczestnicy, badacze), pytania badawcze (zakres tematyczny, sytuacje konfrontacyjne, dezinformowanie badanych), dostęp do uczestników badania, gromadzenie danych (postawa badacza), analiza materiału empirycznego (staranność, poufność, sprawiedliwość, przechowywanie danych), pisanie, uogólnienia, informacja zwrotna (por. tamże, s. 121–133).

## Zamiast zakończenia

Spotkania z rozmówcami skłaniają badacza do nieustannego podejmowania namysłu w odniesieniu do sytuacji, które, wspólnie z uczestnikami projektu, kreuje. Doświadcza tego, że każde spotkanie jest odmiennym, wyjątkowym, charakteryzującym się „intymną naturą” (zob. Filipiak 2008, 2012) konstruktem. Dzięki czynieniu refleksji w odniesieniu do poszczególnych spotkań ma szansę świadomego przygotowywania się do kolejnych rozmów (dostrzega potrzebę odmiennego konstruowania określonego pytania; zauważa obszary, o które warto zapytać; uczy się, czego unikać; uczy się, co pomaga rozmówcy oraz jemu w odnajdywaniu się w sytuacji badawczej). Dzięki namysłowi podejmowanemu podczas spotkania doświadcza i wyodrębnia „momenty”, w których ujawniają się towarzyszące mu przekonania i wiedza. Jak pisze Danuta Urbaniak-Zajac (2013, s. 56), „[...] z różnych powodów nie jest możliwe postulowane «zawieszenie» wiedzy badacza, a gdyby nawet okazało się możliwe, to w jaki sposób docierający do niego strumień wrażeń zmysłowych miałby być porządkowany w sensowne całości?”. Świadomość tego, że w spotkaniach towarzyszy badaczowi również własna wiedza, pozwala mu na kontrolowanie własnego procesu myślenia i unikanie słuchania rozmówców przez pryzmat tej wiedzy.

Stawanie się badaczem jest permanentnym procesem. Każdy projekt badawczy, w którym badacz uczestniczy, każde nowe doświadczenie sprawiają, że staje się on osobą bardziej świadomą własnych zdolności, umiejętności, a także ograniczeń. Uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że badaczem można nie tylko *być*, ale

także można się nim *stawać*. To bardzo obiecująca perspektywa stwarzająca szansę nieustannego *rozwijania siebie*. Można również przypuszczać, że podobne podejście bliskie jest „badaczowi-podróżnikowi”, dla którego „konstruowanie” stanowi istotną kategorię.

## Bibliografia

- Berger P.L., Luckmann T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blumer H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Tłum. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Charmaz K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 19–62). Tom 1. Tłum. K. Podemski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filipiak E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17–34). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: GWP.
- Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (2009). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 281–313). Tom 1. Tłum. M. Bobako. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jacob G. (2003). Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych. W: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (s. 111–126). Tłum. D. Urbaniak-Zajęc. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kaufmann J.-C. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Tłum. A. Kapciak. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kemmis S. (2010). Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 45–88). Tłum. K. Liszka. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Klus-Stańska D. (2011). *Nauczyciel wczesnej edukacji – w poszukiwaniu zagubionego profesjonalizmu*. Referat wygłoszony 24 września podczas konferencji projektu Badania uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych pt. „Trzecioklasiści

i ich nauczyciele na podstawie badań 2006–2011” w ramach Działania ̢.2 „Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych”, Priorytet III „Wysoka jakość systemu ̢światy”, PO KAPITAŁ LUDZKI. Konferencja zorganizowana przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w dniach 23–24 września 2011.

- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSIP.
- Krüger H.-H. (2003). Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu. W: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (s. 77–90). Tłum. D. Urbaniak-Zajęc. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kvale S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paris S.G., Ayres L.R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Tłum. M. Janowski, M. Micińska. Warszawa: WSIP.
- Silverman D. (2009). *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajęc D. (2013). Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych. W: D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice* (s. 19–90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

# PRZEDSIĘBIORCZE RODZICIELSTWO WARSZAWSKICH MATEK. STUDIUM PRZYPADKU OPIEKI NAD DZIECKIEM WŚRÓD KOBIET BIZNESU

## ABSTRAKT

---

Tematem tej pracy jest kobieta przedsiębiorcza, mająca doświadczenie zarówno w prowadzeniu własnego biznesu, jak i w wychowaniu dzieci. Pierwsze zagadnienie dotyczy tego, jak kobiety rozwiązują problem opieki nad dziećmi, tak zwanych trudnych początków, które przejawiają się w wyborze osoby bądź instytucji, która będzie sprawowała opiekę w czasie pracy. Drugie dotyczy form pomocy, z jakich korzystają kobiety, jak się organizują, wspierają oraz informują. Trzecim problemem podjętym w pracy jest opisanie roli Akademii Kobiet Sukcesu we wspieraniu kobiet biznesu i rodzicielstwa. Sytuacja kobiet na polskim rynku pracy jest gorsza od sytuacji mężczyzn, pomimo ich wysokiego wykształcenia; powodem tego jest bardzo często chęć założenia rodziny. Wymaga to od kobiet umiejętności godzenia tych dwóch sfer: zawodowej i rodzinnej, a to z kolei nie zawsze zależy od nich. W związku z tym wiele kobiet wykorzystuje swój potencjał, zakładając własne firmy.

**Słowa kluczowe:** przedsiębiorczość, przedsiębiorcze rodzicielstwo, kobieta biznesu, feminizm

## ABSTRACT

---

The subject of this paper is the entrepreneurial women, both running their own business and raising children. The first issue will focus on how to solve the problem of women caring for children, the so-called difficult beginnings, which are manifested in the choice of the person or institution that will look after their children when they are at work. Second, the forms of assistance women use, how they organize their duties, how they support each other and share information. The third issue discussed in this paper in the work undertaken to describe the role of the Women's Success Academy in support of business and parenting women. The situation of women in the Polish labor market is worse than that of men. Their often high level of education may often be compromised by the desire to start a family. This decision requires the ability of women to reconcile two spheres: work and family, which in turn does not always depend on them. Therefore, many women use their potential starting their own businesses.

**Key words:** entrepreneurship, entrepreneurial parenting, business woman, feminism

---

## Wprowadzenie

We współczesnym świecie kobiety nadal odznaczają się mniejszą aktywnością w sferze zawodowej niż mężczyźni wynika to z trudniejszej sytuacji na rynku pracy, ale również z pozazawodowych ról kobiet. Z tego powodu kobiety często zakładają własną firmę, która sprawia, że z jednej strony są niezależne, a z drugiej pozwala na pełnienie takich ról, jak bycie matką.

Większość ludzi uważa, że dobrych przedsiębiorców charakteryzuje wysoki poziom pewności siebie oraz upór w pracy. Do tych cech można dodać jeszcze trzecią – zdaje się, że najważniejszą – motywacja. Skuteczność przedsiębiorcy polega na głębokiej, silnej i wewnętrznej motywacji w osiągnięciu celów, szczególnie tych długoterminowych.

Przedmiotem zainteresowań tej pracy jest kobieta przedsiębiorca, mająca doświadczenie zarówno w prowadzeniu własnego biznesu, jak i w wychowaniu dzieci. Własne badania empiryczne dotyczące form opieki nad dziećmi kobiet biznesu prowadzono na terenie Warszawy, gdzie Akademia Kobiet Sukcesu prowadzi swoją działalność. Problemy, z jakimi kobiety prowadzące biznes spotykają się to: zapewnienie dzieciom opieki, oraz znalezienie platformy wymiany doświadczeń własnych. Ostatnim aspektem podjętym w pracy jest rola Akademii Kobiet Sukcesu we wspieraniu kobiet biznesu i rodzicielstwa.

Celem prezentowanej pracy jest przeprowadzenie analizy zjawiska przedsiębiorczości u kobiet mających dzieci i prowadzących własną firmę – funkcji, jaką pełnią instytucje opieki nad dziećmi lub prywatne osoby, a także poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy kobieta biznesu może łączyć tę formę aktywności z wychowywaniem dzieci.

## Przedsiębiorcze rodzicielstwo

Przedsiębiorczość to cecha człowieka, zespół cech lub proces budowania czegoś nowego (Rollnik-Sadowska 2010, s. 14). Nie ma jednej teorii przedsiębiorczości, w tej pracy skupimy się na przedsiębiorczości w aspekcie cech człowieka. *Słownik języka polskiego* definiuje człowieka przedsiębiorczego jako „umiejącego załatwić wszystkie sprawy, pełnego inicjatyw i energii”.

Od XIX wieku w okresie rozwoju ekonomii przedsiębiorca był określany jako właściciel danych dóbr, który mnoży swoje zasoby, stając się tym samym efektywniejszy (Rollnik-Sadowska 2010, s. 13). Wymaga to działania, zaangażowania i odpowiedzialności. W ramach tych cech powstało wiele podejść teoretycznych określających przedsiębiorczość, takich jak:

- Szkoła wielkiej osoby. Przedsiębiorcą nazywamy osobę mającą intuicję przedsiębiorcy. Przedstawicielami tej koncepcji są: Alfred Marshall, Max Weber, Joseph Schumpeter i inni.

- Szkoła psychologiczna. To ujęcie wskazuje zachowanie osoby przedsiębiorczej, kierującej się wypracowanymi przez siebie wartościami i potrzebami. Przedstawiciele: Max Weber, Albert Shapero, Frank Hyneman Knight i inni.
- Szkoła klasyczna. Teoria ta koncentruje się na innowacyjności jako kluczowym elemencie procesu kreatywności i odkrywczoci, innowacyjność polega na ciągłym wprowadzaniu i poszukiwaniu ulepszeń. Przedstawiciele: Jean-Baptiste Say, Joseph Schumpeter, John Stuart Mill, Alfred Marshall, Raymond Miles i inni.
- Szkoła menadżerska. Reprezentuje podejście ekonomiczne, w którym przedsiębiorca wyucza się wszystkich funkcji zarządzania. Przedstawiciele: Adam Smith, Jean-Baptiste Say, François Quesnay, John Maynard Keynes i inni.
- Szkoła przewodzenia. Przedsiębiorca jest liderem grupy, jego zadania to: motywowanie i kierowanie. Przedstawiciele: Richard Cantillon, Israel Kirzner, Jean-Baptiste Say i inni.
- Szkoła intraprzsiębiorczości (przedsiębiorczości wewnętrznej). Przedsiębiorca wychwytuje okazje, wymusza działania przedsiębiorcze przy zarządzaniu (Gawrycka, Wasilczuk, Zwiech 2010, s. 102).

Rozwój przedsiębiorczości w perspektywie społeczno-edukacyjnej wpływa na wzrost aktywności zawodowej, jest również sposobem na wykorzystanie zdolności kobiet. Warunkuje rozwiązywanie problemów osobistych wielu kobiet, gdyż zakładanie własnej działalności gospodarczej pozwala na łączenie obowiązków zawodowych z rodzinnymi, jak również wpływa na podniesienie stopy życiowej i związanej z tym poczuciem własnej sprawczości i samowystarczalności (tamże, s. 111).

Widzimy, że we współczesnym świecie matki stają się coraz bardziej niezależne, z jednej strony wynika to z potrzeby sprawczości, z drugiej strony z powszechnej dzisiaj koncepcji feminizmu. Dostrzegamy również coraz większą motywację kobiet do rozpoczęcia działalności gospodarczej. Motywacje do bycia przedsiębiorczą kobietą wiążą się ściśle z cechami osobowości. Najnowsze badania wskazują, że nie ma istotnych różnic w przedsiębiorczości kobiet i mężczyzn, jedyną istotną różnicą jest „niższa skłonność kobiet do podejmowania ryzyka” (tamże, s. 109).

Przedsiębiorczość kobiet w Polsce nie jest zjawiskiem dobrze opisanym, brakuje na ten temat rzetelnych i aktualnych badań. W tej pracy przedsiębiorczość będzie rozpatrywana w sensie stylu życia i działania oraz specjalnym stosunku do życia. W myśl Komisji Europejskiej osoby prowadzące własną działalność gospodarczą aktywnie podejmują się zmiany rzeczywistości wokół siebie, kierując się własnym pomysłem kreatywnie podchodzą do rozwiązywania wszelkich problemów. Najważniejszą motywacją kobiet do samozatrudnienia jest potrzeba autonomii (Chell 2001), na dalszym planie są: potrzeba osiągnięć, niezależności i władzy.

Nie mamy w literaturze jednej i pełnej definicji rodzicielstwa, w ostatnich latach powstało wiele teorii na ten temat. W ich skład wchodzi między innymi zagadnienia rodzicielstwa bliskości, rodzicielstwa zastępczego, samotnego rodzicielstwa, świadomego rodzicielstwa, odpowiedzialnego rodzicielstwa. Nie ma jednak pojęcia

przedsiębiorczego rodzicielstwa, mimo że w literaturze spotyka się koncepcję rodzicielstwa, które sytuowałoby kobietę jako matkę przedsiębiorczą.

Maria Mendel (2002, s. 191) opisuje rodzicielstwo „jako typ współdziałania, angażowania rodziców w edukację dziecka, obejmuje aktywności, prowadzące do wzajemnego zrozumienia. Jest podstawą w kształtowaniu partnerstwa pomiędzy podmiotami środowiska edukacyjnego”. Widzimy zatem, że jest to szeroko pojęte współdziałanie pomiędzy członkami rodziny. Mówiąc o pojęciu rodzicielstwa, myślimy zarówno o matce, jak i ojcu.

Przekonania i własne dobro to jedne z podstawowych czynników istotnych w życiu społecznym (Sztompka 1999, s. 40). Z tej racji zarówno idee feministyczne, jak i genderowe znajdują się w polu zainteresowań rozważań pedagogicznych. W tradycyjnym podziale społeczeństwa kobiety przynależały do sfery prywatnej, a mężczyźni do sfery publicznej. Państwo interesowało się kobietami o tyle, o ile spełniały one role matek, które opiekowały się swymi dziećmi i dbały o życie rodzinne, mężczyźni zaś byli żywicielami rodziny. Zatem kobiety uznawano za osoby „będące na cudzym utrzymaniu, jeżeli były zamężne, jeśli zaś nie były, uznawano je za niepracujące” (Woodward 2010, s. 101). Manifest feministyczny ujawnił nie tylko niski poziom życia i płacy, lecz także rzeczywisty wkład żywiciela w utrzymanie rodziny (tamże, s. 103). Obecnie coraz bardziej docenia się rolę pracy zawodowej kobiet (dla 89% ludności to istotna wartość). Docenienie roli pracy zawodowej kobiet jest szczególną zasługą badań gender studies (Zaworska-Nikoniuk 2009, s. 51). W odniesieniu do przedsiębiorców-kobiet – szansa na sukces i wysokie stanowisko zależy wyłącznie od sposobu prowadzenia firmy, w tym przypadku „nie są one uwarunkowane decyzjami innej osoby, stojącej wyżej w hierarchii firmy” (Rollnik-Sadowska 2010, s. 19). Feminizm zajął się różnicami i nierównościami pomiędzy kobietami i mężczyznami: „najważniejszym zadaniem dla feminizmu jest demontowanie systemu separacji dwóch sfer: prywatnej i publicznej” (Slany, Struzik, Wolnicka 2011, s. 247). Obecnie kobiety zajmują coraz wyższą pozycję w pracy, stają się odpowiedzialne za rodzinę w sferze ekonomicznej. Realizacją polityki genderowej byłoby wymaganie od mężczyzny partnerstwa: odpowiedzialności za rodzinę ekonomicznie i pomoc w obowiązkach domowych. Praca w domu jest „niewidzialna ekonomicznie”, stąd jest niewidocznie nieopłacana (Kurian 2009). „W pracy zawodowej kobiety poszukują tych samych wartości co mężczyźni: niezależności materialnej, okazji do rozszerzenia kręgu znajomych, poczucia samorealizacji. System zawodowy daje takie szanse – otwiera możliwość awansu w ramach drabiny społecznej, pozwala rozszerzyć zakres doświadczeń życiowych i kontakty z ludźmi. Jest jednak faktem, że przypisanie do pewnych ról zmniejsza szanse zrobienia kariery. Płeć jest właśnie jedną z barier awansu, kobiety zajmują na ogół niższe pozycje zawodowe niż mężczyźni – kobiety mają ograniczony dostęp do wyższych stanowisk, uzyskują niższe zarobki” (Górnikowska-Zwolak 2009, s. 283).



Bardzo ważną rolę w państwie spełnia rodzina, szczególnie ważne są relacje, jakie w niej zachodzą. Krystyna Slany akcentuje także trwałość rodziny, funkcjonalność, czerpanie zysku z jej kapitału społecznego, kulturowego i ekonomicznego, zarówno przez poszczególnych członków, jak i szerszy system społeczny (Slany, Struzik, Wojnicka 2011, s. 226). W tej pracy zostanie przedstawiona rola kobiety w rodzinie nietradycyjnej, czyli z perspektywy feministycznej i genderowej, gdyż oba stanowiska obalają statyczno-determinujący charakter kobiet. W klasycznym rozumieniu rodziny rola kobiety w rodzinie została określona w sposób normatywny, czyli to „społeczeństwo określało, co znaczy być rodziną, dla tych, którzy rodzą, przyjmują (adopcja) i wychowują dzieci” (tamże, 2011, s. 226). W tym miejscu należy podkreślić, że w Polsce często używa się archetypu Matka Polka, czyli obrazu i wzoru kobiety jako osoby płodnej, związanej głęboko z ziemią, nad którą sprawuje opiekę. Matka Polka ma również za zadanie przekazywanie wiary, odpowiedzialna jest za wychowanie syna na żywiciela rodziny. Od matek oczekuje się rezygnacji z wszelkich prywatnych aspiracji i zainteresowań, oczekuje się poświęcenia i ofiary dla rodziny i narodu (Motyl 2010, s. 231). We współczesnym społeczeństwie nie ma podstaw do określania w sposób normatywny i nieznoszący sprzeciwu roli kobiet w rodzinie, a zatem rodzina jest instytucją dynamiczną, przyjmującą różnorodność form i „treści ich życia”; na to wszystko w sposób znaczący wpłynęły ruchy feministyczne, które demaskują ukryte formy, takie jak: „przemoc w rodzinie, gwałt małżeński, władza męża, przymus zawierania małżeństwa, znaczenie konsekwencji podziału prac reprodukcyjnych i produkcyjnych” (Slany, Struzik, Wojnicka 2011, s. 226). Rozpoczęcie pracy zawodowej przez kobiety powoduje ich usamodzielnienie ekonomiczne, z czym również wiążą się konflikty między partnerami. Różnorodność form opieki nad dziećmi sprzyja uniezależnieniu się kobiet od mężczyzn.

W niektórych państwach więzi rodzinne generują środowisko biznesowe, np. we Włoszech tradycją jest tworzenie firm rodzinnych. Rodzina organizuje biznes, który „przechodzi z pokolenia na pokolenie. Model rodzinny, funkcjonujący w danym państwie, wpływa także na rozwój przedsiębiorczości. Istnieją dwa modele rodziny: tradycyjny i nowoczesny. Pierwszy determinuje wiele obowiązków domowych przeznaczonych dla kobiety, to w konsekwencji nie pozwala na rozwój postaw przedsiębiorczych, gdyż rozwija u kobiet cechę «zadowolonego niewolnika», (Domański 1992). Oznacza to, że kobieta podejmująca się nisko cenionej pracy domowej rozpoczyna jednocześnie pracę zawodową. Obydwie działalności nie sprzyjają rozwijaniu swoich pasji. Drugi model, często występujący w układzie partnerskim, sprzyja zakładaniu własnej działalności gospodarczej. W Polsce dominuje ten pierwszy, choć zauważalny jest wysoki wzrost drugiego.

Najnowsze badania „Budżetu czasu ludności 2013” Głównego Urzędu Statystycznego, zrealizowane w okresie od 1 stycznia do 31 grudnia 2013 roku, dotyczące wielu aspektów jakości życia ludności w Polsce, pokazują między innymi



zmiany, jakie dokonują się w rodzinach. Znacząco wzrósł czas, jaki rodzice poświęcają dzieciom w stosunku do wyników badań z 2003/2004 roku. Wzrósł czas, jaki mężczyźni przeznaczają na prace domowe, wynosi on około 12 minut dziennie. W badaniach wykazano, iż kobiety mają nieelastyczny tryb pracy w porównaniu z mężczyznami, często wynikiem takiej sytuacji są trudności w godzeniu obowiązków rodzinnych i zawodowych.

## Przedsiębiorcze rodzicielstwo warszawskich matek – kobiet biznesu

### Niezależność

Wszystkie kobiety, z którymi przeprowadzono wywiad, charakteryzuje niezależność zawodowa i rodzinna, której są świadome. Jednak niektóre kobiety stawiają przede wszystkim własną działalność jako drogę do niezależności. Potrzeba niezależności była źródłem motywacji do rozpoczęcia działalności gospodarczej:

*Moja firma pozwala mi być niezależną, pod warunkiem, że wszystkie procesy w firmie są ogarnięte przez pracownika. Wszystkie pomysły, które mam, mogę wdrożyć i nie muszę nikogo pytać o zgodę, muszę to tylko sama przeprocesować w swojej głowie i to wdrożyć. Realizuję swoje marzenie, żeby poznawać różnych ludzi, od których mogę się uczyć wielu rzeczy, to może tak banalnie brzmieć, ale to jest teraz idealny model, który teraz funkcjonuje w moim biznesie, bo to tak człowieka nakręca [...]*

Własna działalność gospodarcza sprzyja indywidualnym kontaktom z ludźmi, którzy są klientami firmy. Propagowanie takich relacji pozytywnie sprzyja rozwijaniu pewnych cech, jak przyjaźń i samorealizacja. Dla Pauliny – zwolenniczki bezpośrednich kontaktów z ludźmi – własna firma to możliwość utrzymywania takich relacji. Jak sama przyznaje, współcześnie Internet wypełnia „lukę komunikacyjną” między ludźmi, ale nie wnosi do życia głębszych korzyści płynących z osobistych kontaktów. Niezależnością nazywa możliwość wdrożenia swoich pomysłów w działanie firmy, bez pytania się o zgodę swoich zwierzchników, którzy w poprzedniej pracy często hamowali jej pomysłowość w różnych projektach, argumentując to potrzebami i kierunkiem swojej firmy.

### Biznes mama

W wywiadach kobiety zwracały uwagę na takie aspekty jak: normalność, bunt wobec niemożności poświęcenia czasu dzieciom, chęć bycia „biznes mamą”. Kasia

przez całe studia myślała o pomysle na własną firmę, to był jej pięcioletni plan, po którym chciała wdrożyć swoje pomysły. Na podstawie pytań pogłębiających badacz dowiedział się, że na otworzenie własnej firmy miało wpływ to, jak była wychowywana. Rodzice kładli nacisk na samodzielność w podejmowaniu decyzji, nauczyła się więc znosić porażki i przeżywać sukcesy. Dla Kasi ważne jest rozeznanie, które działania generują powodzenie, a które nie. Mając tę wiedzę, doszła do tego, że jej firma szybko zaczęła dobrze prosperować.

*Zostałam wychowana w modelu rodziny, w której najważniejsze było podejmowanie decyzji, za które potem bierze się odpowiedzialność. Moi rodzice zawsze dawali mi wolną wolę, mogłam robić co chcę, choć potem ponosiłam tego skutki. Mama zawsze uczyła mnie samodzielności, nigdy nie brałam dodatkowych lekcji z żadnego przedmiotu, choć chciałam, bo mama mówiła: „jak chcesz, to się sama możesz nauczyć”, wtedy mnie to denerwowało, ale wiedziałam, że z drugiej strony nie ma na to pieniędzy, bo dużo nas było w domu. Chyba stąd to poczucie satysfakcji, gdy sama coś zrobisz i odniosę sukces [...]*

Współcześnie w Polsce bardzo powszechnym powodem odejścia z pracy jest urodzenie dziecka. Często wcześniejsza praca wymagała wielkiego zaangażowania i dyspozycyjności, co staje się niemożliwe przy pojawieniu się w rodzinie dziecka. Pomysł na własny biznes rodzi się często w wyniku bezsilności, gdy połączenie pracy zawodowej i rodzinnej staje się niemożliwe. Przedsiębiorczą kobietę cechuje niezależność, samozadowolenie, wytrwałość w dążeniu do celów, pasja i potrzeba osiągnięć. Cechy te są przekazywane w modelu wychowania. Kobieta przedsiębiorcza staje się wzorem kobiety dla dzieci, które wychowuje.

Podczas każdego wywiadu pytano kobiety o problemy opieki nad dziećmi, to pytanie – inaczej niż pytanie o formy opieki – kładzie nacisk na próby radzenia sobie z tą kwestią, jeśli prowadzi się własną firmę. Stąd często taki model: praca przyniesiona do domu i dziecko przyprowadzone do firmy.

## **Biznes przeniesiony do domu**

Mobilny charakter niektórych biznesów pozwala kobietom na zajmowanie się pracą w domu. To z kolei umożliwia elastyczność pomiędzy pracą i opieką nad dzieckiem, choć też niesie ze sobą problemy dotyczące jakości wykonywanej pracy czy jakości czasu poświęconego dzieciom. Z tymi problemami kobiety próbują sobie poradzić poprzez stawianie granic czasowych.

*Chciałabym mieć więcej czasu dla siebie i córki. Ten czas się trochę miesza. Jestem z córką, ale czasem wkradają się do mnie myśli o moich zajęciach biznesowych. Jestem z Madzią, ale łapię się na tym, że głową jestem w komputerze i załatwiam*

*sprawy z produktami, kurcze mam jeszcze tyle spraw, a córka krzyczy: „mamo, mamo!” i to jest trudne, żeby powiedzieć, że nie mogę tego zmienić, więc będzie: „mamo, baw się ze mną”. Ale absolutnie nie mówię, że ona coś traci. Próbuję właśnie to połączyć, najlepsze jest to, że potrafię robić te dwie rzeczy na raz. Mam nadzieję, że ona nie wie o czym ja myślę, gdy robię z nią ciastolinę. Boję się, że ona będzie w pewnym momencie wiedziała.*

## Dziecko w firmie

Otwarcie dużej firmy, zajmującej się udostępnianiem sali na szkolenia i konferencje, pozwala na obecność w niej dzieci. Matka czuje się we własnej firmie bardzo swobodnie, tak naprawdę przychodzi do swojej własności, więc to tylko od niej zależy, czy będą w niej jej dzieci. Dla kobiety satysfakcjonujące jest to, że jej dzieci bez skrupowania mogą ją odwiedzać w firmie. Pomagają jej w technicznej obsłudze niektórych weekendowych szkoleń. Respondentka czuje zadowolenie, że może podzielić się z córkami swoją pracą, że są świadome, czym się zajmuje:

*[...] córki często mnie odwiedzają, to jest właśnie plus prowadzenia własnego biznesu. Wiedzą, że tutaj działałam, że tutaj jest fajna atmosfera, bez skrupowania mogę zaprosić córki, nie jest to działanie na co dzień, ale kiedy szkolenia odbywają się w weekend, to starsza córka przyjeżdża ze mną, czasami robimy catering, więc ona przygotowuje i bardzo się cieszy, gdy może komuś zrobić kawę w recepcji [...]*

Istnieje wiele form opieki nad dziećmi. Zaczynając od babci, dziadka, męża, niani, kończąc na klubiku, żłobku, przedszkolu czy szkole. Podczas prowadzenia badań spotkano kobiety, które korzystają z każdego z wymienionych przypadków. Przeprowadzono wywiady tak długo, aż kolejne osoby bądź instytucje zaczynały się powtarzać.

W przypadku gdy młodzi rodzice mieszkają w tej samej miejscowości, co ich rodzice, bardzo często opieka nad ich dziećmi przenosi się na dziadków. Jest to bardzo wygodne rozwiązanie, nawet w przypadku wielu problemów i różnic w wychowaniu matki i babci. Rodzice darzą ich zaufaniem i wielką wdzięcznością. Kolejną osobą zajmującą się dziećmi jest ich ojciec. Kobietom zadano pytanie: „czy mąż pomaga ci w opiece?”; uzyskano trzy różne wypowiedzi. Dla pierwszej grupy kobiet mąż jest osobą niezastąpioną, bez której nie rozpoczęłyby swojej działalności, jest też mężczyzną, który wspiera ją w chwilach kryzysu. Drugiej grupie kobiet mąż pomaga w niepełnym zakresie, co rozumiemy jako pomoc doraźną. Wiąże się to z charakterem zajmowanego stanowiska mężczyzny w dużej korporacji. Trzecia grupa kobiet traktuje męża jako osobę, która zajmie się dzieckiem w czasie, gdy wyjeżdża na szkolenia w niektóre weekendy oraz w tygodniu, kiedy chciałaby zrobić coś dla siebie, zorganizować kreatywnie wolny czas, np. chodząc na tańce.

Niania to kolejna osoba wychowująca dzieci, obecnie bardzo ważna osoba dla wielu rodzin, gdyż jej powierza się wychowanie dzieci, obdarza się ją zaufaniem, a niekiedy obowiązkami w pracy. Niektóre kobiety wybierają żłobek dla swoich dzieci; jest to dobre rozwiązanie dla tych, które chcą rozpocząć pracę już po urlopie macierzyńskim, lub po pierwszym roku życia dziecka, a nie mają wystarczająco dużo środków finansowych, by zatrudnić nianię. Żłobek jest instytucją opiekującą się dziećmi między szóstym miesiącem a trzecim rokiem życia. Większość kobiet w Polsce powraca do pracy dopiero wtedy, gdy ich dziecko osiąga wiek trzech lat i idzie do przedszkola. Pomimo obaw i lęków przed instytucją przedszkola, posyłają dziecko, by dzięki temu powrócić do pracy. Prowadząc wywiady, spotkano się z jedną kobietą, która korzystała z takiej formy opieki jak Klub Malucha, nie wliczając kobiety, która tą formą uczyniła prowadzony przez siebie biznes. Klub Malucha umożliwił jednej z respondentek znaleźć czas na zorganizowanie własnej firmy. Później, gdy musiała więcej czasu poświęcić firmie, wynajęła opiekunkę, która mogła na dłużej zająć się jej córką. Obecnie kobiety często decydują się na rozpoczęcie działalności, która wiąże się z macierzyństwem. Przybiera ona różny charakter: sklep internetowy z zabawkami i odzieżą dziecięcą, prowadzenie portalu internetowych dla młodych matek, zorganizowanie klubiku, żłobka lub przedszkola, firmy skupiającej wokół siebie kilka niań do opieki nad dzieckiem.

## Akademia Kobiet Sukcesu

Wszystkie kobiety, z którymi przeprowadzono wywiad, są związane z Akademią Kobiet Sukcesu. Jednak różnice w charakterze współpracy z Akademią pozwoliły autorce badań podzielić te relacje na kilka kategorii:

1. Akademia Kobiet Sukcesu daje możliwość kobietom prowadzenia warsztatów.
2. Konferencje Akademii Kobiet Sukcesu jako inspiracja w zakładaniu firmy.
3. Szkoła liderek jako konkretna pomoc w organizowaniu swojej firmy.

Akademia Kobiet Sukcesu powstała z inicjatywy Małgorzaty Sawickiej; to miejsce dla kobiet, które pragną realizować swoje pasje, a zarazem myślą o założeniu własnej działalności gospodarczej. Jest również pomysłem, aby umożliwić kobietom osiągnięcie sukcesów, zachowując równowagę pomiędzy życiem zawodowym i rodzinnym. Akademia Kobiet Sukcesu skupia wokół siebie aktywne i przedsiębiorcze kobiety, a jednocześnie jest jedną z największych społeczności kobiecych skupiających około 5000 kobiet w Warszawie. Akademia Kobiet Sukcesu nazywa sukcesem harmonię, która uwidacznia się w równowadze pomiędzy „spełnieniem zawodowym, udanym rozwojem osobistym, kochającą rodziną, pięknym i zdrowym ciałem, inteligencją emocjonalną w relacjach z ludźmi oraz samorealizacją”<sup>1</sup>. Natomiast kobieta sukcesu

<sup>1</sup> <http://www.kobietyisukces.pl/o-akademii> [dostęp: 30.12.2015].

to osoba świadoma własnej wartości, indywidualności oraz nastawiona na osiągnięcie sukcesu. Akademia przeznaczona jest dla kobiet chcących dokonać zmiany w swoim życiu, osiągając tym samym pewność siebie, spełnienie marzenia, rozwijając swój potencjał i możliwości. Mottem Akademii jest „Żyj pełnią”, a celem umożliwienie kobietom poznanie swoich marzeń, „zwiększenia pewności i wiary w siebie”. To wszystko dzieje się na konferencjach i warsztatach, w trakcie których można również spotkać ciekawych ludzi. Akademia rozwija swoją działalność od 2009 roku, w tym czasie odbyło się wiele projektów Sukcesu na Start, w tym konferencje: „Spełnienie zawodowe”, „Udane życie osobiste”, „Pasje i Samorealizacja”, „Sukces w pełni”, „Świat w kolorach kobiecości”, „Moc skutecznego działania w biznesie” „PR osobisty kobiety sukcesu” i inne. W ramach tych konferencji odbywają się szkolenia trwające dwa dni, które rozszerzają tematykę poruszoną na konferencji.

W ramach Akademii powstał z inicjatywy Patrycji Załug Instytut Przemian. Stworzyła ona program wieloaspektowego budowania pewności siebie „Codziennie pewna siebie”, który pomógł setkom kobiet w budowaniu własnej tożsamości i swoich możliwości. Instytut Przemiany stawia na cztery podstawowe wartości w życiu: „Stałe rozwijanie samoświadomości, postępowanie zgodnie z tym co czuję, bycie dobrym człowiekiem oraz akceptacja tego, co jest i odpowiedzialność za własne życie”.

W ramach Akademii i Instytutu, oprócz projektu Sukces na Start, działa również Szkoła Liderok – Interdyscyplinarne Studium Przedsiębiorczości dla Kobiet. Jest to całkiem nowatorski pomysł skupiający wokół siebie kobiety proaktywne – liderki, czyli kobiety, które robią coś ze swoim życiem, spełniają swoje marzenia.

## Zakończenie

Działalność przedsiębiorcza kobiet biznesu, z którymi przeprowadzono wywiad, nie spotkała się z barierami natury płciowej. Niemniej jednak, założenie własnej firmy postrzegane jest jako sprzeciw wobec istniejących struktur zatrudnienia w korporacjach. Najczęstszym powodem zakładania firmy przez kobiety jest chęć niezależności i samorealizacji zawodowej.

Kobiety biznesu charakteryzują się niezależnością, gotowością do dzielenia się sukcesem, gotowością do wyłamania się z narzuconych im struktur zatrudnienia. Różne są próby interpretacji swojej decyzji otworzenia biznesu, dla niektórych biznes był zawsze czymś normalnym, inne widzą go jako wynik buntu wobec niemożności poświęcenia czasu dzieciom, są też takie kobiety, które dają przykład pracy osób dorosłych swoim dzieciom, pracy z której czerpią korzyści finansowe, ale też osobiste, takie jak szczęście czy satysfakcja z podejmowania samodzielnych decyzji.

Przedsiębiorcze rodzicielstwo to termin sztuczny, który został wprowadzony na potrzeby tej pracy. Każdą kobietę pytano o sposoby jego rozumienia. W rezultacie

dla jednych był to termin określający osoby, które potrafią zorganizować się w pracy i rodzinie, dla innych był elastycznością, charakteryzującą osoby godzące obowiązki rodzinne i zawodowe. Jedną z kobiet rozumiała ten termin jako miejsce pracy kobiet biznesu, byłby to duży biurowiec, w którym pracowałyby kobiety, przy nim zaś otworzono by żłobek, przedszkole i szkołę.

Po założeniu swojego biznesu kobiety przenosiły opiekę nad dziećmi do swojej firmy, bądź firmę zakładały w swoim domu. Innymi sposobami opieki było zaangażowanie babci i dziadka, męża bądź byłego męża, zatrudnienie niani, posłanie dziecka do Klubu Malucha, żłobka, przedszkola lub szkoły, w zależności od wieku. Niektóre otworzyły swoje przedszkole, lub Klub Malucha w celu pogodzenia opieki nad dziećmi z prowadzeniem własnej firmy.

Wszystkie kobiety, z którymi przeprowadzono wywiad, były związane z Akademią Kobiet Sukcesu. Dla dwóch z nich było to miejsce prowadzenia warsztatów dla kobiet. Dla kilku kobiet Akademia była inspiracją w założeniu własnej firmy. Wreszcie dla ostatnich Szkoła Liderek, funkcjonująca w ramach Akademii, stała się konkretną pomocą w wykorzystaniu pomysłu na biznes z jego praktyczną realizacją. Można więc uznać, że przedsięwzięcie to jest doskonałą inwestycją pozwalającą realizować się zawodowo i rodzinnie warszawskim kobietom biznesu. Inicjatywa ta również sprawdza się poza Warszawą, kobiety bowiem na szkolenia i warsztaty organizowane przez Akademię Kobiet Sukcesu przyjeżdżają z różnych części kraju, by poprzez inspirujące spotkania budować swoją tożsamość zarówno kobiety przedsiębiorczej, jak i kobiety-matki.

## Bibliografia

- Chell E. (2001). *Entrepreneurship: globalization, innovation and development*. London: Thomson.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2006). Wpływ działań edukacyjnych na spostrzeżenie stereotypów płciowych. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Role płciowe. Kultura i edukacja*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Domański H. (1992). *Zadowolony niewolnik? Studium o nierównościach między mężczyznami i kobietami w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Green Paper (2003). *Entrepreneurship in Europe, Commission of the European Communities*. Brussels.
- Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gawrycka M., Wasilczuk J., Zwiech P. (2010). *Szklany sufit i ruchome schody – kobiety na rynku pracy*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Gibs G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Główny Urząd Statystyczny (2015). *Budżet czasu ludności 2013*. Warszawa.
- Górnikowska-Zwolak E. (2009). *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*. Myslowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda.
- Hammersley M. (1996). The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism. W: J.T.E. Richardson (red.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: Willey-Blackwell.
- Hochschild A. (1989). *The Second Shift: Working families and the Revolution at Home*. Penguin Books: New York.
- Kurian R. (2009). Globalizacja pracy domowej i usług opiekuńczych. W: E. Charkiewicz, A. Zachorowska-Mazurkiewicz (red.), *Gender i ekonomia opieki*. Warszawa: Fundacja im. Tomka Byry Ekologia i Sztuka.
- Kvale S. (2011). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matyjas B. (2007). Pedagogika społeczna i rodzina – obszary badań. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mendel M. (2002). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Motyl K. (2010). Percepcja matki i atmosfera wychowawcza a postrzeganie archetypu Matki Polki. W: R. Derbis (red.), *Psychologiczne konteksty jakości życia społecznego*. Częstochowa: Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Patton M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rapley T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rollnik-Sadowska E. (2010). *Przedsiębiorczość kobiet w Polsce*. Warszawa: Difin.
- Siemieńska R. (2003). *Równość i tolerancja w podręcznikach szkolnych*. Warszawa: Biblioteczka Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn, nr 1/2003.
- Slany K., Struzik J., Wojnicka K. (2011). *Gender w społeczeństwie polskim*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Słownik języka polskiego* (2015). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepańska J. (2006). *Opinie o pracy zawodowej kobiet*. Warszawa: Raport z badań CBOS.
- Sztompka P. (1999). Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą. W: J. Kurczewska (red.), *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*. Warszawa: IFiS PAN.
- Woodward K. (2010). Feministyczna krytyka polityki społecznej. W: M. Lavalette, A. Pratt (red.), *Polityka społeczna. Teorie, pojęcia, problemy*. Warszawa: Difin.
- Zaworska-Nikoniuk D. (2009). Zmiany wzorów życia kobiet i mężczyzn w Polsce na początku XXI wieku. Perspektywa transwersalnej pedagogiki społecznej. *Pedagogika Społeczna*, 1(31), 45–62.
- Zwiernik J. (2006). Rytuály przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przed-szkolnych. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 171–180). Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- [www.kobietyisukces.pl](http://www.kobietyisukces.pl) [dostęp: 30.04.2015].
- [www.szkolaliderek.pl](http://www.szkolaliderek.pl) [dostęp: 30.04.2015].

Katarzyna Archanowicz-Kudelska

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Warszawa

## W POSZUKIWANIU PRAWDY? O BŁĘDACH ATRYBUCYJNYCH W BADANIACH JAKOŚCIOWYCH

### ABSTRAKT

---

Z niezrozumienia istoty badań jakościowych, w polskiej tradycji badawczej, utarło się, że są one obserwowane przez osoby zlecające je. Z założenia ma to kontrolować przebieg procesu badawczego, w praktyce prowadzi do szeregu wynaturzeń. Podczas badania powstają zniekształcenia poznawcze – po stronie grupy, pojedynczego respondenta, moderatora lub obserwującego. Celem artykułu jest pokazanie tych zniekształceń, wykazanie jak zaangażowana lecz niemerytoryczna obserwacja może je powiększyć, oraz jak tej sytuacji przeciwdziałać.

**Słowa kluczowe:** badania jakościowe, moderowanie, moderator, fokus, błędy atrybucyjne, błędy poznawcze, obserwacja

### ABSTRACT

---

Because of poor understanding of the idea behind qualitative research, in Poland it tends to be observed by clients. The assumption is to control the research process, but in practice it leads to numerous distortions. The research process is affected by cognitive bias on the part of the entire group, individual respondents, moderators, or observers. The article aims at presenting these distortions, at demonstrating how involved but inexpert observation can intensify them, and how to prevent such situations.

**Key words:** qualitative research, moderation, moderator, focus group, attribution bias, cognitive bias, observations

---



Badania jakościowe są mocno zakorzenione w polskiej tradycji badawczej. Badania te, najprościej mówiąc, służą poznaniu rzeczywistości, poprzez próbę odkrycia i zrozumienia jej. Odpowiadając na pytania „dlaczego?” „jak do tego doszło?”, wchodząc na głęboki poziom postaw, sądów, atrybucji i uprzedzeń, spełniają nieocenioną rolę w rozwiązywaniu problemów badawczych (Konecki 2000). Są one równorzędne i kompatybilne z badaniami ilościowymi i nierzadko dopiero zastosowanie obu podejść i triangulacja metod oraz danych pozwolą nam poznać prawdę o człowieku – nie zawsze racjonalnym, za to często skomplikowanym i wieloaspektowym.

Analiza badań jakościowych podporządkowana jest mniejszej liczbie zasad niż badań ilościowych i w dużej mierze zależy od doświadczenia i profesjonalizmu przeprowadzającego je badacza. Nie znaczy to, że brak tu konkretnych reguł i wszystko jest intuicyjne. Bogactwo wniosków i spostrzeżeń, nie zawężonych pre-konceptualizacją bądź potwierdzaniem stworzonych wcześniej hipotez, jest podstawową zaletą tych badań (Maison 2010).

Badania jakościowe wciąż walczyć muszą o swe dobre imię, gdyż często, porównując je z badaniami ilościowymi – ogólnie lepiej znanymi i zrozumiałymi – traktuje się je jako „gorsze” i odbiera prawo do naukowości, zarzucając subiektywizm analizy i interpretacji wyników, a co za tym idzie, brak trafności i rzetelności<sup>1</sup>. Świadczy to o niezrozumieniu istoty tych badań. Funkcją ich jest bowiem odkrycie i pełniejsze zrozumienie rzeczywistości, nie zaś jej zmierzenie i statystyczny opis<sup>2</sup>. Trzeba jednak zauważyć, że wiąże się z nimi także ryzyko nadinterpretacji i wyciągnięcia błędnych wniosków (Konecki 2000).

Metodologia jakościowa jest często wykorzystywana w badaniach społecznych – pedagogice, socjologii czy psychologii – a także marketingowych, gdzie pomocna jest przy zrozumieniu decyzji konsumenckich i dostosowania do nich planów marketingowych poszczególnych firm czy marek (Maison 2001, 2010). W czasach walki o przewagę konkurencyjną niezbędne stało się bowiem gruntowne poznanie konsumenta, jego potrzeb i procesów decyzyjnych stojących za decyzjami zakupowymi i zrozumienie ich (Kotler i in. 2002).

Myśląc o badaniach jakościowych w kontekście komercyjnej firmy badawczej, myślimy przede wszystkim o prowadzonych przez badacza dyskusjach w grupach, najczęściej 6–8 osobowych, nazywanych zogniskowanym wywiadem grupowym, *focus group interview* – FGI, *focus group discussion* – FGD lub *group depth interview* – GDI, a zwyczajowo po prostu „fokusem” lub „grupą”. Badań takich przeprowadza

<sup>1</sup> Pomiar jest trafny, gdy mierzy to, co miał w założeniu, zmierzyć i rzetelny jeśli dobrze mierzy to, co mierzy (Brzeziński 2010).

<sup>2</sup> Generalizacja wyników, w sensie statystycznym, na badaną populację i ujęcie rzeczywistości w kategoriach liczbowych byłoby, w przypadku badań jakościowych, metodologicznym błędem.

się najwięcej wśród jakościowych badań rynkowych i społecznych<sup>3</sup>. O ich popularności zdecydował fakt, że są one metodą efektywną, w relatywnie krótkim czasie (np. w porównaniu z wywiadami indywidualnymi) dostarczającą wielu pogłębionych informacji na zadany temat. O specyfice grupy fokusowej, na podstawie wywiadów z jakościowymi badaczami rynku, przeprowadzonych na potrzeby pracy doktorskiej, oraz wieloletniego doświadczenia zawodowego jako badacz jakościowy i moderator grup fokusowych, będzie mowa w dalszej części artykułu.

Wywiady realizowałam w latach 2013–2014 metodą wywiadu swobodnego ustrukturalizowanego (Przybyłowska 1978) z elementami wywiadu eksperckiego. Zastosowałam celowy dobór próby do badania (Brzeziński 2010). Stosując metodę kuli śnieżnej, zapraszałam badaczy rynku i opinii zajmujących się badaniami jakościowymi<sup>4</sup>, którzy mieli za sobą przynajmniej 10 lat kariery w firmach badawczych. Do chwili obecnej zrealizowanych zostało 17 wywiadów i dobór próby jeszcze trwa. Zgodnie z założeniami metodologicznymi teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss 1967), zostanie zakończony w momencie nasycenia teoretycznego, gdy wątki zaczną się powtarzać i kolejne wywiady nie wniosą nowych informacji. Prezentowane w tym artykule opracowanie obrazuje obecny stan analiz.

Zogniskowane wywiady grupowe, ze względu na brak sztywnych norm co do ich przeprowadzenia (zwykle używany jest termin „moderowanie”), analizy i interpretacji, budzą dużo kontrowersji (Maison 2001). Paradoks polega na tym, że im mniejszą ma się wiedzę na temat metodologii tych badań i im bardziej profesjonalnie i zgodnie z regułami gatunku są one prowadzone, tym prostsze, a zarazem mniej naukowe się wydają. Rzadko dostrzega się, jak wiele umiejętności i doświadczenia potrzebne jest do sprawnego, a zarazem swobodnego poprowadzenia kilkusobowej dyskusji na określone tematy, tak by móc potem odpowiedzieć na wszystkie pytania badawcze, oraz na zarządzanie procesem grupowym tak, by balansować pomiędzy wrażliwością na badanych i ich potrzeby, a dyrektywnością wyznaczoną ramami scenariusza i problemami badawczymi. Dla niewprawnego oka grupa fokusowa to często niezobowiązująca, łatwa rozmowa przy kawie i ciasteczkach. Potem badacz, niczym magik wyciąga z kapelusza wnioski i tworzy analizy, konkluzje czy rekomendacje. Prawdopodobnie z niezrozumienia istoty badań jakościowych, ich pozornej prostoty, potrzeby kontroli i braku zaufania<sup>5</sup>, a także specyficznej mody,

---

<sup>3</sup> Na kolejnych miejscach plasują się indywidualne wywiady pogłębione – *individual in-depth interviews*– IDI, driady, triady (Wódkowski 2002, 2013, 2014), oraz coraz bardziej popularne badania typu etnograficznego (Kwiatkowski 2007).

<sup>4</sup> Badanymi były osoby, z którymi nie współpracowałam jako badacz jakościowy podczas swojej kariery zawodowej. Wydało mi się to warunkiem koniecznym, tak by w specyficznych warunkach zachować maksimum badawczego obiektywizmu.

<sup>5</sup> Badania nad poziomem zaufania społecznego porównujące wyniki w Europie wskazują jednoznacznie, że Polska to kraj, gdzie zaufanie społeczne jest wyjątkowo niskie – wg cyklicznego pomiaru *European Social Survey* przeprowadzonego ostatnio w 2014 roku, Polska, tak jak w latach poprzed-

w polskiej tradycji badań marketingowych, utarło się, że badania jakościowe, a szczególnie grupy fokusowe, są często obserwowane przez osoby zlecające je.

W profesjonalnych firmach badawczych istnieją specjalne miejsca, w których przeprowadza się wywiady grupowe – to tzw. sale fokusowe. Taka sala jest podzielona lustrem weneckim, a po drugiej stronie tego lustra mieści się zwykle sala do obserwacji potocznie zwana „podglądnią”. Często jest ona znacznie większa i lepiej urządzona niż sama sala do wywiadów i przypomina kameralną salę kinową. Sala ta przeznaczona jest dla obserwatorów<sup>6</sup>.

Obserwatorzy, z założenia, mają czuwać nad prawidłowym przebiegiem procesu badawczego, a także skracać czas potrzebny na analizy. Osoby te występują też w nadrzędnej roli klienta-zleceniodawcy, to one bowiem zamawiają, a następnie odpłacają całość procesu badawczego, są zatem źródłem utrzymania agencji badawczych. Takimi obserwatorami, w przypadku grup fokusowych, są zarówno pracownicy działów marketingu konkretnych marek, jak i agencji strategicznych czy reklamowych, a w badaniach społecznych – różnego rodzaju instytucji rządowych i pozarządowych. To osoby, które stosunkowo rzadko posiadają wiedzę z zakresu nauk społecznych, zwykle niemające przygotowania metodologicznego i teoretycznego, by analizować proces grupowy, za to żywo zainteresowane przebiegiem oglądanej dyskusji. Ta praktyka oglądania i „współanalizowania” badań jakościowych<sup>7</sup> przy szczytnych założeniach może prowadzić do szeregu błędów, wynaturzeń i artefaktów i mieć wprost tragiczne konsekwencje, natury metodologicznej, a przy podejmowaniu decyzji marketingowych, także ekonomicznej.

Obserwator-klient oglądając grupę fokusową, gdzie ocenia się „jego” markę czy produkt i dyskutuje nad jego koncepcjami i ideami, mimo deklarowanej bezstronności, wnosi cały bagaż przekonań, motywacji i atrybucji, z których, dodatkowo, nie zawsze zdaje sobie sprawę. Oceniana jest przecież jego praca, ważą się losy produktu, z którym jest emocjonalnie związany, koncepcji, kampanii marketingowej czy reklamowej, którą tworzył i nad którą pracował, zainwestowawszy energię, emocje, czas, a nierzadko już i pieniądze.

Gdy przekonania i preferencje klienta zgodne są z wypowiedziami badanych i ich interpretacją przez badacza, wszystko toczy się zgodnie z planem. W przypadku jednak, gdy istnieją, czasem duże, rozbieżności, często zaczyna się deprecjonowanie badania – jego przebiegu bądź analiz, przysłowiowe „szukanie dziury

---

nich, znajduje się na dole rankingu pod względem deklarowanego uogólnionego poziomu zaufania społecznego, wyprzedzając tylko Bułgarię, Cypr i Słowację.

<sup>6</sup> W przypadku, gdy badanie przeprowadzone jest poza siedzibą firmy, w lokalizacji nie posiadającej takiego wyposażenia, wykorzystuje się kamerę nakierowaną na uczestników grupy i monitor telewizyjny odbierający z niej obraz, umieszczony w innym pomieszczeniu.

<sup>7</sup> Kontrola i wpływ klienta-zleceniodawcy ma miejsce nie tylko na etapie moderowania grupy, lecz także wcześniej – przy projektowaniu badania czy konstruowaniu scenariusza dyskusji. Z uwagi na ramy tego artykułu nie zostało to szczegółowo opisane.

w całym” i winnego, którym najprawdopodobniej, w oczach obserwatora, stanie się osoba badana (zwana „respondentem”), cała badana grupa lub moderator-analityk<sup>8</sup>.

W czasach starożytnych posłańców niechciany wieści po prostu zabijano, dziś czyni się to w sposób symboliczny, obniżając rangę ich pracy i kompetencji. Nie jest to postępowanie racjonalne i nie powinno mieć miejsca, jednak potrzeba przekonania samego siebie, że ma się słuszność, mimo danych temu przeczących, i obrona własnego ego, często prowadzą do zachowań nieprzystosowawczych i irracjonalnych<sup>9</sup>.

Dlaczego tak się dzieje? Zaangażowanie odbiorcy i oczekiwanie, nawet nie-uświadomione, konkretnego wyniku, w przypadku przedstawienia przez badacza informacji z tym wynikiem niezgodnej wzbudza dysonans i często najlepszym sposobem na zredukowanie go jest odrzucenie lub zniekształcenie materiału dowodowego ten dysonans wzbudzający (Aronson 1994, 2000). Ludzie nie lubią słuchać i oglądać tego, co koliduje z ich przekonaniem, pragnieniami czy podjętymi decyzjami i koncentrują się na pozytywnych aspektach preferowanego obiektu czy opcji oraz na negatywnych elementach opcji odrzuconych. Pamięć ma charakter rekonstrukcyjny – nie pamiętamy bezstronnie, jak kamera filmowa, ale w sposób, jaki pasuje do naszego schematu poznawczego (Loftus, Palmer 1974; Markus, Zajonc 1985). Sposób odbioru i interpretacji informacji zależy też od tego, jak głęboko jesteśmy zaangażowani w stosunku do określonego przekonania czy linii działania – im głębsze to zaangażowanie, tym zniekształceń poznawczych jest więcej.

Obserwując jakikolwiek proces grupowy czy dyskusję grupową, gdzie ścierają się sądy, poglądy i argumenty za i przeciw, widzowie, jeśli mają już wyrobioną opinię na dany temat i są emocjonalnie zaangażowani, skłonni są szczególnie zauważać argumenty pasujące do tej opinii, a nie dostrzegać, bądź przywiązywać mniejszą wagę do argumentów strony przeciwnej, albo też negować wartość samych dyskusyjantów. Tę potoczną wiedzę udowodniono w serii eksperymentów psychologicznych, jak choćby eksperyment Alberta Hastorfa i Hadley Cantril (1954), opisujących reakcje obserwatorów na brutalny mecz futbolu amerykańskiego, rozegrany przez zawodników z dwóch uniwersyteckich drużyn – widzowie oglądający ten sam materiał, w zależności od swych preferencji co do określonej drużyny, dostrzegali w nim zupełnie inne treści.

Gdy oglądana dyskusja czy przekaz jest przez kogoś moderowany i facylitowany, jak ma to miejsce w przypadku grupy fokusowej, łatwo u obserwatora o zniekształcenie poznawcze polegające na widzeniu osoby prowadzącej jako stronniczej

---

<sup>8</sup> W realiach badań marketingowych zwykle ta sama osoba moderuje grupę i analizuje otrzymany materiał, bądź też moderator współuczestniczy w analizach.

<sup>9</sup> Oczywiście może tu być także mowa o zniekształceniach całkowicie świadomych i przystosowawczych, np. w celu ukrycia niewygodnych danych przed osobami stojącymi wyżej w hierarchii firmy i załatwienia tym samym swoich partykularnych interesów, stojących w sprzeczności z długofalowym interesem firmy. Te jednak przypadki nie są przedmiotem tego artykułu.

i popierającej poglądy przeciwne do oczekiwanych przez odbiorcę. Dobrze ilustruje to eksperyment na temat zjawiska nazwanego „wrogością mediów” przeprowadzony przez Roberta Vallone (1985). Osoby o sprecyzowanych poglądach politycznych, oglądając neutralny materiał, pokazujący konflikt preferowanej przez nich grupy z inną<sup>10</sup>, odbierały medialny przekaz i komentarze prowadzących jako skrzywione i dla nich krzywdzące. Podobnie wygląda sprawa z grupą fokusową – szczególnie gdy wyniki nie są zgodne z oczekiwanymi, istnieje silna tendencja, by podważyć kompetencje oraz dobre intencje moderatora, który w oczach zaangażowanych obserwatorów jest stronniczy i szczególnie skupia się na argumentach strony przeciwnej, a następnie podkreśla je w swoich analizach (podczas gdy w praktyce właśnie nie faworyzuje on jednostronnego punktu widzenia, uznanego przez obserwatora za obiektywną rzeczywistość).

W takiej sytuacji obserwator, działając w dobrej wierze i pewny swych racji, nie zgadzający się z moderowaniem czy analizami badacza, może starać się podważyć jego wnioski, czy zdeprecjonować jego pracę tak, by końcowy wynik analiz i rekomendacje potwierdzały jego obserwacje i to co uważa za prawdę. A to z kolei może mieć bardzo negatywne konsekwencje zarówno natury metodologicznej, jak i prowadzić do błędnych decyzji marketingowych.

Z innymi zniekształceniami poznawczymi możemy spotkać się po stronie badanego. W badaniach jakościowych próba badawcza jest celowa, a zatem badanymi są osoby spełniające nieraz bardzo wyśrubowane kryteria rekrutacyjne (Maison 2010). Zwykle są one określonej płci, wieku, wykształcenia, zarabiają konkretną ilość pieniędzy i są użytkownikami konkretnych produktów i marek, na których temat mają (lub z założenia powinny mieć) wyrobione zdanie. Wczujmy się w sytuację takiego badanego – zaproszony wcześniej, przez tzw. „rekrutera”, na podstawie wypełnienia specjalnego kwestionariusza rekrutacyjnego, zawierającego pytania o wiek, dochód, używane marki i preferencje wobec nich, przybywa w umówionym czasie do agencji badawczej. Tam proszony jest o pozostanie w tzw. „poczekalni” i wypełnienie kolejnego kwestionariusza, zazwyczaj z podobnymi pytaniami. Nietrudno więc zorientować mu się, że jego wiedza i poglądy są weryfikowane i sprawdza się jego prawdziwość, oczekując konkretnych odpowiedzi. Następnie, po zebraniu i przejrzeniu tych kwestionariuszy przez osoby z agencji badawczej, część badanych wchodzi na salę fokusową, a część jest na tym etapie z badania wykluczana<sup>11</sup>. Te niejasne z punktu

<sup>10</sup> W tym konkretnym przypadku byli to studenci proarabscy i proizraelity, oglądający przekaz medialny dotyczący konfliktu na Bliskim Wschodzie.

<sup>11</sup> Na grupach fokusowych, zazwyczaj 6–8 osobowych zwykle stosuje się tzw. nadrekrutację, zapraszając więcej osób, około 12, tak by wyeliminować ryzyko, że grupa się odbędzie z powodu za małej liczby uczestników, gdy część z nich nie przyjdzie. Następnie sprawdza się kryteria rekrutacyjne, eliminując te osoby, które ich nie spełniają bądź też z innych przyczyn, w oczach prowadzącego, nie nadają się do uczestnictwa w dyskusji grupowej – np. niestandardowo się zachowują czy wyglądają. Gdy wszystkie przybyłe osoby wydają się odpowiednie, a jest ich więcej niż założono przy projektowaniu badania, wybór odbywa się losowo.

widzenia badanego kryteria selekcyjne i przebieg samego procesu zapewne podnoszą jego poziom stresu i zmniejszają pewność siebie, nawet gdy on sam przeszedł pozytywnie proces rekrutacyjny. Następnie badany siada za stołem, gdzie spotyka moderatora i zazwyczaj po raz kolejny werbalnie potwierdza kryteria rekrutacyjne. Prowadzący informuje go, zgodnie z wytycznymi ESOMAR<sup>12</sup>, o zasadach spotkania – przede wszystkim o nagrywaniu na audio i wideo oraz o lustrze weneckim i obecności za nim obserwatorów (nie wspominając, że są to osoby związane z omawianym produktem, kampanią reklamową czy usługą). Gdy badani wyrażą na te warunki zgodę (a prawie zawsze wyrażają) – właściwa dyskusja grupowa może się zacząć.

Osoba która bierze udział w badaniu jako respondent, przychodzi z całym bagażem doświadczeń, jest w konkretnym nastroju i różne myśli zaprzętają jej umysł, ale zwykle ma ochotę wziąć udział w dyskusji i podzielić z innymi swoimi szczerymi opiniami i sędami<sup>13</sup>. Zgodziła się na udział w badaniu i otrzyma za to konkretne wynagrodzenie<sup>14</sup>, co obliguje ją do współpracy i zachowywania się według ustalonych i przyjętych reguł – swobodnego wypowiedania swoich poglądów na forum. Jak każdy człowiek podlega jednak różnym wpływom – tym wewnętrznym, spowodowanym np. złym samopoczuciem, oraz zewnętrznym, takich jak choćby wystrój sali fokusowej, temperatura, światło, a nawet wygodna krzesła, na którym siedzi. To wszystko ma wpływ na jego odbiór sytuacji i emocje. Inni członkowie grupy, a przede wszystkim moderator, także mają na nią wpływ, stymulując ją do odpowiednich wypowiedzi, bądź też przeciwnie – blokując. Chęć odnalezienia się w grupie i bycia przez nią dobrze odebranych i zaakceptowanych może wywoływać tendencję do konformizmu i modyfikacji wcześniej posiadanej opinii na omawiany temat, co dowiedziono w serii klasycznych eksperymentów psychologicznych (Sherif 1936; Asch 1951), albo nawet do tzw. publicznego konformizmu – podawania na forum grupy sądów niezgodnych z wewnętrznymi ocenami (Aronson 1994).

---

<sup>12</sup> ESOMAR, czyli *European Society for Opinion and Marketing Research*. Działalność stowarzyszenia ukierunkowana jest na podnoszenie standardów jakościowych oraz etycznych badań opinii publicznej i badań rynkowych, czego przykładem może być „Międzynarodowy Kodeks postępowania w badaniach rynkowych i społecznych” opracowany wspólnie przez ESOMAR i ICC (Międzynarodową Izbę Handlu) po raz pierwszy w 1976 roku regulujący m.in. zagadnienia odpowiedzialności badaczy wobec badanych. Obecnie używana wersja pochodzi z 1994 roku.

<sup>13</sup> Osobną kwestią jest tak zwany „fałszywy respondent” – zmora firm badawczych. Traktuje udział w dyskusjach i wywiadach jako źródło zarobku i świadomie podaje nieprawdziwe dane o sobie, tak by przejść przez sito rekrutacji, a następnie często udziela takich odpowiedzi, jakie w jego opinii są zgodne z profilem osoby zaproszonej do dyskusji. Ten przypadek nie jest jednak rozpatrywany w tym artykule.

<sup>14</sup> Standardowo respondenci są wynagradzani za udział w badaniu – w formie nagród rzeczowych, a częściej pieniędzy. Suma ta jest do każdego badania oddzielnie wyliczana i bazuje na takich danych jak długość i miejsce trwania spotkania, dochód i klasa społeczna badanego, tak żeby wynagrodzenie było adekwatne – zachęcało do przyścia na spotkanie, jednak nie było źródłem zarobku, co mogłoby spowodować chęć uczestnictwa w spotkaniu motywowaną tylko finansami i byłoby niepoprawne metodologicznie.



Moderator kontroluje (a przynajmniej powinien, jeśli jest profesjonalistą) cały proces grupowy, odczytuje i reaguje na szereg pozawerbalnych informacji od członków grupy, takich jak ton głosu, postawa ciała czy mimika, dba też o to, by badani wypowiadali się swobodnie, z równomiernym natężeniem i nie obawiali wygłosić przeciwnej opinii niż reszta grupy i by żaden z respondentów nie zdominował pozostałych, narzucając im swoje poglądy. Moderator w czasie prowadzenia grupy w sposób otwarty i nieoceniający przyjmuje wyjaśnienia i opinie badanych, tak by nie prowokować do błędnych i niemających wartości analitycznej racjonalizacji<sup>15</sup>, jednocześnie cały czas mając na uwadze temat dyskusji i zrealizowanie celów badawczych i marketingowych, jakie stoją za konkretnym badaniem.

Profesjonalny moderator zdaje sobie sprawę z roli procesów nieświadomych czy wręcz automatycznych i heurystyk przy podejmowaniu decyzji. Ze złożoności postaw konsumenckich i z faktu, że to, co ludzie deklarują, a nawet myślą, na poziomie świadomym, nie zawsze jest ich jedyną postawą wobec omawianego produktu czy usługi, a może być jedynie racjonalizacją postawy utajonej (Maison 2004), a także z tego, że część decyzji, w tym konsumenckich, nie jest w ogóle poprzedzona analizą (Tyszka 2004).

Badacz społeczny ma też świadomość, że większość ludzi, nie tylko w czasie wywiadu grupowego, czuje się zmotywowana do uzasadnienia swych działań czy sądów, by przekonać siebie i innych, że ich myślenie i działanie jest logiczne, więc w przypadku niewłaściwego – zbyt bezpośredniego i wprost – pytania o powody konkretnych działań, uzyska się sztuczne, tworzone naprędce racjonalizacje, niemające nic wspólnego ze stanem faktycznym (Aronson 2000).

Z kolei moderator – zwykle osoba z wykształceniem wyższym z zakresu nauk społecznych – zdaje sobie sprawę, że jego wiedza na temat procesu grupowego nie jest powszechna, zarówno po stronie badanych, jak i obserwatorów, co może wywoływać pewnego rodzaju presję, nie zawsze świadomie odczuwaną, by przebieg dyskusji był bardziej racjonalny i spójny, niejako „łatwiejszy do zrozumienia dla laika”.

Stawiam tezę, że obserwacja i ocena zaangażowanego klienta zwiększają taką presję i moderator, stojąc niejako „między młotem a kowadłem”, może zacząć popełniać więcej błędów, chcąc, aby dwa równocześnie toczące się procesy grupowe – samej grupy focusowej jak i wśród grupy klientów w sali do podglądu – zakończyły się „pozytywnie”. To może zniekształcać jego bezstronność, zaburzać samą dyskusję grupową jak i analizy, a w rezultacie tworzyć niebezpieczne artefakty.

---

<sup>15</sup> Nauki społeczne dawno już zdezaktualizowały tezę o człowieku-naukowcu, stawiającym w życiu codziennym hipotezy i potem weryfikującym je beznamiętnie i empirycznie (Peterson, Beach 1967). Literatura przedmiotu opisuje wnikliwie intuicyjne wnioskowanie człowieka, często przy niewielkiej ilości danych (Kofta 1985), a nawet potwierdzanie *a priori* przyjętych hipotez i postrzeganie jedynie danych z nimi zgodnych (Lewicka 1991).

Nie chcę przez to powiedzieć, że zaangażowana obserwacja jest jedynym czynnikiem wpływającym zaburzająco na pracę moderatora, ani że nie obserwowany, nie będzie popełniał błędów. Wręcz przeciwnie, uważam, że praca moderatora i analityka danych jakościowych powinna być obserwowana i poddawana ocenie przez innych badaczy i jest to warunkiem koniecznym rzetelnego procesu badawczego. Moderator zazwyczaj popełnia, szczególnie na początku kariery zawodowej, szereg błędów. Podstawowe, na poziomie prowadzenia grupy, to brak kontroli nad grupą i bycie jej uczestnikiem zamiast facylitatorem, bądź też przeciwnie – nadmierna kontrola i dominowanie, prowadzenie grupy w sposób dyrektywny i „kwestionariuszowy”, a nie swobodny i oczekiwanie, by każdy z badanych odpowiedział na te same, często zamknięte pytania, a także zbieranie samych opinii bez próby poznania ich przyczyn (por. Maison 2010). Na poziomie analiz błędem może być prekonceptualizacja oraz chęć potwierdzenia stworzonych wcześniej przez siebie hipotez i ograniczenie się do ich subiektywnej weryfikacji. Przy braku profesjonalnej oceny badacz jakościowy może takie błędy przez lata popełniać, utrzymywać i multiplikować. Praktyka, osadzona na rzetelnej wiedzy teoretycznej, oraz nadzór i superwizja bardziej doświadczonych badaczy (w tym wspólne oglądanie i analizowanie przeprowadzonych grup), a także praca w zespołach projektowych, są w stanie znacząco ograniczyć liczbę takich błędów.

Przedmiotem oceny profesjonalizmu moderatora i jego pracy powinno być jednak realizowanie przez niego celów badawczych i kontrola procesu grupowego.

Stawiając na wiedzę i doświadczenie moderatorów, ufając im i doceniając ich niełatwą pracę – uznając, że moderowanie to sztuka, która wymaga całego szeregu zdolności i umiejętności, których trzeba się nauczyć – możemy wyzwolić się z tego zakłętą kręgu, gdzie badaniom jakościowym ufa się w niewielkim stopniu, bo ocenia się je jako metodę o niskiej jakości, a jakość ta jest spowodowana, w dużej części, właśnie faktem braku zaufania do metody.

Zaufanie jakościowemu badaczowi rynku, w zakresie moderowanie i analizy dyskusji grupowej, zdanie się na jego profesjonalizm i zawierzenie jego dobrym intencjom, a także zrezygnowanie, gdy stoi się na pozycji klienta-zleceniodawcy, z oglądania grup fokusowych, jest moim zdaniem warunkiem koniecznym, by jakościowe badania rynkowe, w których wartość głęboko wierzę, służyły rzetelnej odpowiedzi na pytania badawcze i rozwiązywały problemy marketingowe, a zatem służyły swojemu celowi. Uznanie profesjonalizmu badacza i traktowanie go jak partnera biznesowego<sup>16</sup> zaoszczędzi wielu konfliktów, niejasności, a badaczowi pozwoli poczuć się pewniej i z większym zaangażowaniem wykonywać swoją pracę, skupiając się na procesie grupowym toczącym się po właściwej stronie lustra.

Takie samo zaufanie i partnerskie traktowanie powinno pojawić się na linii moderator–badani. Respondenci, traktowani po partnersku i z szacunkiem, zaczynając od samego procesu rekrutacyjnego (być może mniej niż dotychczas nastawionego

<sup>16</sup> Co w wielu przypadkach ma, na szczęście, miejsce.



na wypunktowywanie błędów i nieścisłości i spełnianie wyśrubowanych kryteriów rekrutacyjnych), na dyskusji grupowej kończąc, nie zmuszani do sztucznych racjonalizacji i nie łapani za słowa, „odwdzięczą się” tym samym. Możemy wtedy oczekiwać ciekawej i pogłębionej dyskusji, a następnie wartościowego materiału do analizy i co najważniejsze, prawdziwych danych.

Już w 1979 roku Niklas Luhmann dowodził, że zaufanie jest niezbędne w życiu nowoczesnych społeczeństw, z powodu ich rosnącej złożoności i nieprzejrzystości, a coraz szerszych obszarów niepewności i dominacji ryzyka.

Mimo że w naszym kraju dziedzictwo historyczne znacząco negatywnie wpływa na poziom zaufania społecznego, a skłania do pesymizmu i podejrzliwości (Sztompka 2007), to jednak biorąc pod uwagę korzyści płynące z zaufania i partnerskich relacji biznesowych, należy je promować. To niewątpliwe wyzwanie stojące przed Polską w następnych latach, nie tylko w kontekście badań jakościowych, które zadecyduje o kształcie społeczeństwa polskiego i jakości naszego życia.

## Bibliografia

- Aronson E. (1994). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Tłum. M. Zakrzewska. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Aronson E. (2000). *Człowiek istota społeczna*. Tłum. J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Asch S. (1951). Effect of group pressure upon the modification and distortion of judgment. W: M.H. Guetzkow (red.), *Groups, Leadership and Men* (s. 117–190). Pittsburgh: Carnegie.
- Brzeziński J. (2010). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- European Social Survey (2014). Dostępny w Internecie: <<http://www.europeansocialsurvey.org>> [dostęp: 10.03.2015].
- Glaser B., Strauss A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hastorf A., Cantril H. (1954). They saw a game. A case study. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 129–134.
- Kodeks ESOMAR (1994). Dostępny w Internecie: <[http://www.ofbor.pl/public/File/Miedzynarodowy\\_Kodeks\\_Badan\\_Rynku\\_i\\_Badan\\_Spolecznych.pdf](http://www.ofbor.pl/public/File/Miedzynarodowy_Kodeks_Badan_Rynku_i_Badan_Spolecznych.pdf)> [dostęp: 15.03.2015].
- Kofta M. (1985). Procesy atrybucji w postrzeganiu społecznym. W: M. Lewicka (red.), *Psychologia postrzegania społecznego* (s. 175–216). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Konecki K.T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kotler P., Armstrong G., Saunders J., Wong V. (2002). *Marketing. Podręcznik europejski*. Tłum. Dziwota i in. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kwiatkowski P.T. (2007). Etnograficzne badania marketingowe. W: D. Maison, A. Noga-Bogomilski (red.), *Badania marketingowe. Od teorii do praktyki* (s. 27–45). Gdańsk: GWP.

- Lewicka M. (1991). Czy jesteśmy racjonalni? W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć* (s. 15–66). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Loftus E.F., Palmer J.C. (1974). Reconstruction of automobile destruction. An example of the interaction between language and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 585–589.
- Luhmann N. (1979). *Trust and Power*. Chichester: Wiley.
- Maison D. (2001). *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maison D. (2004). *Utajone postawy konsumenckie. Analiza możliwości wykorzystania metody IAT*. Gdańsk: GWP.
- Maison D. (2010). *Jakościowe metody badań marketingowych. Jak zrozumieć konsumenta*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markus H., Zajonc R.B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. W: G. Lindzey, E. Aronson (red.), *Handbook of Social Psychology* (s. 137–230). New York: Random House.
- Peterson C.R., Beach L.R. (1967). Man as intuitive statistician. *Psychological Bulletin*, 68, 29–46.
- Przybyłowska I. (1978). Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych. *Przegląd Socjologiczny*, 30, 53–68.
- Sherif M. (1936). *The Psychology of Social Norms*. New York: Harper & Row.
- Sztompka P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Instytut Wydawniczy Znak.
- Tyszka T. (2004). Zachowania konsumenckie. W: T. Tyszka (red.), *Psychologia ekonomiczna* (s. 427–462). Gdańsk: GWP.
- Vallone R.P., Ross L., Lepper M.R. (1985). The hostile media phenomenon: Biased Perception and Perceptions of Media Bias in Coverage of the “Beirut Massacre”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 577–585.
- Wódkowski A. (red.). (2002). *Badania rynku i opinii w Polsce. Katalog firm badawczych PTBRiO*. Warszawa: Brief.
- Wódkowski A. (red.). (2013). *Badania marketingowe. Rocznik PTBRiO*. Warszawa: PTBRiO.
- Wódkowski A. (red.). (2014). *Badania marketingowe. Rocznik PTBRiO*. Warszawa: PTBRiO.

Malwina Kaczyńska

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

# ZROZUMIEĆ NAUCZYCIELA – ANALIZA DZIENNIKÓW DOŚWIADCZEŃ ZAWODOWYCH. UJĘCIE METODOLOGICZNE

## ABSTRAKT

---

Artykuł opisuje metodologię zastosowaną w badaniach nad identyfikacją zawodową nauczycieli wczesnej edukacji. Badania te obejmowały jakościową analizę dzienników doświadczeń zawodowych w perspektywie heurystycznej i fenomenograficznej. Analizując swobodne narracje nauczycielek, chciałam lepiej zrozumieć ich nastawienie do pełnionej roli oraz wniknąć w kontekst ich działań. Skoncentrowałam się na eksternalizacji doświadczeń zawierającej w sobie zarówno mimowolnie odzwierciedlone procesy poznawcze, jak i kontrolowany, intencjonalny zapis przemyśleń i interpretacji rzeczywistości.

**Słowa kluczowe:** nauczycie, dziennik doświadczeń zawodowych, narracja, (auto)refleksja, rozumienie, fenomenografia

## ABSTRACT

---

The article describes the methodology used in the research study on the identification of Early Education Teachers. These studies included a qualitative analysis of the Work Experience Diary in the perspective of the heuristic and phenomenography. By analyzing the narratives of female teachers I have tried to understand their attitudes towards their role and to inquire into the context of their daily activities. I concentrated on the externalization of their experience which contained in both involuntarily reflected cognitive processes, as well as controlled, intentional recording of thoughts and interpretations of reality.

**Key words:** teacher, work experience diary, narrative, (auto)reflection, understanding, phenomenography

---

## Wstęp

Celem artykułu jest przedstawienie metodologii wykorzystanej do przeprowadzenia badań nad identyfikacją zawodową nauczycieli wczesnej edukacji (Kaczyńska 2012). Obejmowały one jakościową analizę dzienników doświadczeń zawodowych (w perspektywie heurystycznej i fenomenograficznej) pod kątem sposobów postrzegania samego siebie, interpretacji wycinka zawodowej biografii oraz oceny funkcjonowania w obrębie instytucji edukacyjnej. Poprzez analizę narracji nauczycielek chciałam lepiej zrozumieć ich nastawienie do pełnionej roli oraz wnikać w kontekst ich działań. To zrozumienie stało bowiem u podstaw moich dociekań – zależało mi nie tyle na wyjaśnieniu zjawisk, ile na dotarciu do ich istoty, sensu.

Dziennik doświadczeń zawodowych, podobnie jak portfolio, staje się coraz bardziej popularnym narzędziem doskonalenia nauczycieli. Codzienne notowanie spostrzeżeń pomaga uporządkować myśli i „na zimno” pochylić się nad towarzyszącymi nam emocjami oraz wyciągnąć wnioski do dalszej pracy nad sobą i nad grupą. Ta forma ekspresji słownej może stanowić nie tylko źródło (samo)poznania, lecz także źródło pedagogicznej (auto)refleksji. Może być zatem cennym narzędziem dla badacza, który ma szansę lepiej poznać autora tekstu poprzez dokonanie analizy znaczeń, jakie nadał on swym przeżyciom i działaniom, jak również dostrzec poprzez nie pewne ogólne, szersze zjawiska i konteksty. Dogłębna lektura dzienników umożliwia „wysłuchanie się” w swobodny, a więc pozbawiony intencji odpowiedzi na zadane wcześniej pytanie głos nauczycieli (co poszerza pole rozumienia).

Oba wspomniane spojrzenia (a więc dotyczące samorozwoju oraz naukowych dociekań) wydają się wpisywać w hermeneutyczne koło poznania, a więc w dynamiczny i uwikłany (osadzony w tradycji i heideggerowskim przed-rozumieniu/gadamerowskich przed-sądach) proces ujawniania sensu – koło się toczy, a z nim nasze spojrzenie na problem.

Owe uwikłania dotyczą także samego badacza, który również jest osadzony w określonej konwencji, co nie pozwala mu na zachowanie obiektywizmu.

## Cel badawczy i problematyka badań

Za cel badań postawiłam sobie lepsze (co nie znaczy pełne) zrozumienie specyfiki zawodu nauczyciela, ze szczególnym naciskiem na identyfikację nastawienia do zawodu nauczycielek wychowania przedszkolnego oraz świetlic szkolnych. Problem badawczy dotyczył obrazu tych dwóch grup nauczycieli w ich pisemnych narracjach. Wyodrębniłam następujące kategorie badawcze:

- 1) nauczyciel o sobie (autorefleksja nauczyciela ze szczególnym podkreśleniem aspektu emocjonalno-motywacyjnego);

- 2) nauczyciel o swojej pracy (charakterystyka procesu kształcenia i wychowania, charakter relacji z dziećmi oraz współpracy z rodzicami);
- 3) nauczyciel o instytucji (przedszkole/światlica szkolna jako miejsce pracy nauczyciela i specyficznych relacji międzyludzkich – głównie ze współpracownikami oraz przełożonymi). Każdej kategorii przypisałam szereg pytań uszczegóławiających interesującą mnie problematykę:

Ad. 1.

- Czy nauczyciele identyfikują się ze swoją rolą zawodową?
- Co sprawia nauczycielom satysfakcję w pracy, a co ich zniechęca oraz jak opisują oni swoje sukcesy edukacyjne i w czym upatrują przyczyn niepowodzeń?
- Czy i w jaki sposób nauczyciele nawiązują do innych, pełnionych przez siebie ról społecznych?

Ad. 2.

- Jakie cele edukacyjne deklarują nauczyciele i w jaki sposób realizują je w swojej pracy?
- W jaki sposób nauczyciele opisują relacje z dziećmi? Na czym się koncentrują?
- W jaki sposób nauczyciele rozwiązują problemy wychowawcze?
- Jak nauczyciele charakteryzują współpracę z rodzicami?

Ad. 3.

- Jakie opinie o swoim miejscu pracy formułują nauczyciele?
- Jak nauczyciele opisują relacje z innymi nauczycielami i z dyrektorem placówki?
- W jaki sposób nauczyciele opisują swoje możliwości wpływania na praktykę edukacyjną? (Kaczyńska 2012).

## Perspektywa badawcza

Zgromadzony poprzez dobór losowy materiał empiryczny obejmował osiemnaście dzienników, które powstały w ciągu około dwóch tygodni. Różnorodne (zarówno pod kątem językowym, jak i podjętej tematyki), czasem bardzo osobiste i emocjonalne, a czasem głęboko refleksyjne teksty zawierały zbiór nieustrukturalizowanych spostrzeżeń i przemyśleń dotyczących codziennej pracy w grupie przedszkolnej bądź świetlicy szkolnej. Jako badacz przyjąłm wobec nich postawę eksploratora poszukującego odpowiedzi na postawione wcześniej pytania badawcze. Zdecydowałam się na wybór opisu interpretacyjnego z wykorzystaniem określonych kategorii, porządkujących poszczególne wypowiedzi. Moim zamiarem było zanalizowanie struktury dzienników i odnalezienie „funkcji” i znaczeń, jakie nauczyciele nadają opisywanej rzeczywistości (Silverman 2007).

Wybór podejścia badawczego wynikał przede wszystkim z rodzaju materiału empirycznego oraz postawionego celu. Przyjęcie jakościowego charakteru badania, osadzenie go w naturalnym kontekście, skupienie się na subiektywnym opisie codziennego funkcjonowania nauczycieli (przy braku ingerencji w treść zapisu) skierowało mnie w stronę etnografii. Zdecydowałam się na przyjęcie podejścia fenomenograficznego oraz na wykorzystanie elementów krytycznej analizy dyskursu. Wnikając w tekst, posłużyłam się analizą jego struktur narracyjnych oraz analizą fenomenograficzną.

Jakościowe badanie tekstu jest uznawane za formę „sztuki” (Taylor, Bogdan za: Kawecki 2009), gdyż polega na konstruowaniu własnej teorii w oparciu o zebrane w procesie indukcji i następnie opisane dane. Jego subiektywny charakter wynika między innymi z nakładania własnych interpretacji przez badacza i wymaga od niego dużej refleksyjności, a więc także wnikliwego przyjrzenia się sobie przed podjęciem się analizy treści. Ja zdecydowałam się na analizę struktur narracyjnych, która również skupia się na pojawiających się w tekście pojęciach, niemniej stawia przed badaczem większe wyzwanie niż ich odnotowanie. Jak zauważa David Silverman (2007, s. 153–154), „w przeciwieństwie do naiwnych form analizy treści, zliczane pojęcia nie są określone przez arbitralne lub zdroworozsądkowe wizje tego, co może być interesujące i warte policzenia”. To, co piszą o sobie badani w postaci „artykułowanych poglądów, opinii, sądów, przekonań”, pozwala dotrzeć do „ukrytego programu”, jakim się kierują (Żechowska 1995, s.103).

W perspektywie heurystycznej, jak wskazuje Anna Wasilewska (2009, s. 94), „nie poszukuje się ani stałych, ani ogólnych prawidłowości, lecz dąży do opisu zjawisk widzianych na określonym tle”. W tym podejściu zwraca zatem uwagę na „przejawy podmiotowego, duchowego wymiaru w życiu jednostki” (tak zwana zasada indywidualizmu) osadzone w szerszym kontekście środowiska, kultury czy cywilizacji (zasada kontekstualizmu) oraz na „historyczność” sensów. W odniesieniu do badań narracyjnych istotne jest „szukanie związków między faktami [...] a różnymi interpretacjami tych faktów, jakie pojawiają się w tekście, czyli różnymi kostiumami, w jakie stroi się badany” (tamże). Innymi słowy, mniej ważne jest to, co się naprawdę wydarzyło, niż jak zostało to później opisane – jak można scharakteryzować „logikę” świata badanej osoby.

Kolejnym i zarazem uzupełniającym podejściem badawczym wybranym przeze mnie do analizy dzienników była fenomenografia. Jest ona „empirycznym studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów konceptualizowania rozumienia, postrzegania i odczuwania różnych zjawisk oraz aspektów otaczającego świata”, czyli zapisem „treści świadomości podmiotu, obejmujących koncepcję doświadczalnych przez niego zjawisk” (Marton za: Męczkowska 2003, s. 73). Analizowane elementy biografii nauczycieli (będące ich swoistymi autoportretami) tworzą obraz potocznych znaczeń i sensów, czyli sposobów, w jaki postrzegają i interpretują oni swoje doświadczenia. Ukazują jednocześnie ich przełożenie na intencjonalnie podejmowane działania.

## Analiza danych

Dziennik jako forma narracji ukazuje „sposób porządkowania znaczeń w umyśle” (Wasilewska 2009, s. 93), które mogą być następnie odkrywane przez badacza w procesie interpretacji. Jak zauważa Jerome S. Bruner, zawarte w niej „schematy narracyjne” można czytać jak opowiadanie, gdyż tworzą one w miarę spójny system opisu otaczającego świata (Bruner za: Dagieli, Żytka 2009). To „tryby myślenia”, które pomagają organizować elementy biografii człowieka i na ich podstawie konstruować własną wiedzę oraz teorie postępowania w określonych sytuacjach. Ich „eksternalizacja daje *zapis* naszych wysiłków umysłowych, coś, co pozostaje raczej «poza nami» niż «w pamięci» [...] ucieleśnia nasze myśli i zamiary w formie bardziej przystępnej dla refleksji” (Bruner 2006, s. 43). O „narracyjności” (w kontekście pojęcia tożsamości) pisał również Paul Ricoeur, określając ją jako „wewnętrzne uporządkowanie zależności i znaczeń, jakie nadajemy przeszłym zdarzeniom z naszego życia” (Ricoeur za: Kwiatkowska 2005, s. 33), rezultat twórczego procesu samorozumienia (auto-narracji), sens odkryty w strukturach i zależnościach. Z kolei Dagieli i Żytka (2009, s. 8–9) zwracają uwagę, że „w narracjach rzeczywistość jawi się jako świat intencjonalnych działań podejmowanych przez ludzi”. Na tej podstawie możemy wyróżnić dwie „siły”, które działają na to, co i w jaki sposób o sobie piszemy. Z jednej strony mamy do czynienia z kontrolowanym, intencjonalnym zapisem jego przemyśleń i interpretacji rzeczywistości (swoista kreacja, czyli to co autor chce powiedzieć lub jak chce się zaprezentować przed innymi), a z drugiej z mimowolnie odzwierciedlonymi procesami poznawczymi (prawda o autorze – co mówi o sobie nie wprost, lecz „między wierszami”). Rolą badacza jest między innymi podjęcie próby uchwycenia subtelnej, acz istotnej różnicy między „ja realnym” a „ja idealnym” autora tekstu bądź, jak powiedziałaby Józef Koziński (1986) – między jego samoopisem a jego samooceną, tudzież wynikającą ze standardów osobistych autoprezentacją.

Podobnie jak w analizie struktur narracyjnych, tak w odniesieniu do krytycznej analizy dyskursu ważny jest język narracji, gdyż świadczy on o zdeterminowanych przez nabyte wcześniej doświadczenia sposobach postrzegania świata przez daną osobę oraz wskazuje na „względnie trwałe mapy znaczeń” (Baker za: Kopiciewicz 2011, s. 111) o wymiarze ponadjednostkowym (środowiskowym, kulturowym), funkcjonujące w danym kontekście (społeczeństwie) i wpływające na codzienną praktykę edukacyjną. Owe modele kulturowe pokazują, w jaki sposób ludzie „konstruują swoje wersje zdarzeń (sposoby postrzeżenia, wspomnienia) w procesie porozumiewania się i jak te wersje, jako zjawiska dyskursywne, konstytuują rzeczywistość społeczną” (Edwards, Potter za: Konarzewski 2000, s. 171). W krytycznej analizie dyskursu poszukujemy dodatkowo form uwikłania w społeczne oczekiwania i wieloznaczną rzeczywistość oraz zmian w relacjach społecznych, jak na przykład: „stosunków władzy, ideologii, hegemonii, dominacji, marginalizacji oraz opresji” (Fairclough za: Kopiciewicz 2011, s. 111). Poprzez identyfikację źródeł i natężeń



wspomnianych wpływów możemy próbować przewidywać ich potencjalne konsekwencje dla samych nauczycieli, ich podopiecznych, jak również funkcjonowania placówek edukacyjnych i środowisk wychowawczych.

Ponieważ w krytycznej analizie dyskursu „podmiot poznający jest częścią świata społecznie wytworzonych znaczeń i praktyk” (Baker za: Kopciewicz 2011, s. 111), dopuszcza się subiektywne wartościowanie zjawisk. Konieczne jest jednakże uświadomienie sobie przez badacza własnego osadzenia w określonej konwencji, oraz tego, że sam nie jest wolny od przyjętych przed-założeń. Koncentrując się w swym badaniu na „podmiotowych koncepcjach zjawisk” (Męczkowska 2003, s. 76), nie możemy zatem zapominać o tym, że nie działamy w próżni, odosobnieniu, ale jesteśmy osadzeni w tak zwanym „kolektywnym stylu myślenia” (Zamorska 2010, s. 369) – łączy nas sposób postrzegania i opisywania zjawisk, które nam towarzyszą. To, jak je interpretujemy, zależy od naszych wcześniejszych przeżyć oraz od tego, jak zwykle się to robić w naszym otoczeniu i w naszej kulturze. Ukształtowane w jakimś sensie świadomość i intencje pozostawiają ślad w naszym postrzeganiu doświadczeń.

Kolejną zastosowaną przeze mnie metodą badawczą była analiza fenomenograficzna. Składa się ona z dwóch etapów: gromadzenia danych oraz ich analizy (Męczkowska 2003, s. 82). W swoim badaniu skorzystałam z już dostępnego materiału badawczego (przeprowadziłam jedynie wybór losowy dzienników spełniających określone wcześniej kryteria), dlatego pominę omawianie etapu pierwszego i skupię się na drugim, którego istotą jest poddanie tekstów procedurze interpretacyjnej. Procedura ta wygląda następująco:

- „zapoznanie się”, czyli wstępna analiza całego materiału;
- „kondensacja elementów”, czyli porządkowanie wypowiedzi badanych poprzez łączenie ich wybranych fragmentów, przedstawiających sposoby rozumienia jakiegoś zjawiska czy też jego kontekst;
- „porównanie”, czyli poszukiwanie podobnych i różnicujących wypowiedzi;
- „grupowanie materiału” w oparciu o wcześniejsze analizy;
- „artykulacja”, czyli określenie ram koncepcji w oparciu o specyfikę znaczeń (typów reprezentacji) w poszczególnych grupach;
- „nazwanie uzyskanych koncepcji i tworzenie kategorii opisu”;
- „kontrastowanie”, czyli „konstruowanie strukturalizowanej przestrzeni wynikowej” poprzez poszukiwanie różnic w przyjętych kategoriach;
- „hierarchizacja kategorii opisu”, czyli poszukiwanie związków w oparciu o wybrane „kryterium teoretyczne” (etap dodatkowy) (Kaczyńska za: Męczkowska 2003, s. 87–88).

Tworzenie wspomnianych kategorii powinno przebiegać na dwóch, pozostających w relacji płaszczyznach: „opisowej” i „strukturalnej” (Męczkowska 2003, s. 85–86). Celem pierwszej jest odszukanie ogólnie nadawanych sensów, a drugiej wniknięcie w ich elementy składowe. Odbywa się to poprzez analizę konkretnych wypowiedzi na tle całego materiału empirycznego – „dekontekstualizację”, czyli



„oddzielenie części od całości” oraz „rekontekstualizację”, czyli analizę części w relacji do całości” (Marton za: Męczkowska, 2003, s. 85–86). Dużym wyzwaniem dla badacza jest tutaj konieczność powstrzymania się od wydawania sądów, opinii, do czasu pojawienia się tak zwanej przestrzeni wynikowej.

Do wyodrębnienia istotnych i interesujących z punktu widzenia badania stwierdzeń oraz ich kategoryzacji stworzyłam proste narzędzie badawcze w postaci tabeli (tab. 1.). Każdy dziennik został przeze mnie zakodowany poprzez nadanie mu numeru porządkowego (osoby badane pozostały dzięki temu anonimowe). W przyporządkowanej mu tabeli zapisywałam fragmenty wypowiedzi nauczycielki odpowiadające poszczególnym aspektom (na przykład w jaki sposób identyfikują się z rolą, jak opisują współpracę z rodzicami lub jak oceniają swoje relacje z dyrektorem). Dzięki

**Tabela 1.** Narzędzie badawcze

<„Tytuł” dziennika>	
METRYCZKA	P1/ Ś5
<i>Placówka edukacyjna i grupa dzieci</i>	
<i>Inne</i>	
<cecha wyróżniająca nauczycielkę>	
O SOBIE	
<i>Identyfikacja z rolą zawodową</i>	•
<i>Co daje satysfakcję/ Co zniechęca?</i>	•
<i>Opis sukcesów/ Przyczyny niepowodzeń</i>	•
<i>Inne role społeczne</i>	•
O SWOJEJ PRACY	
<i>Własne cele a ich realizacja</i>	•
<i>Relacje z dziećmi (co podkreśla)</i>	•
<i>Rozwiązanie problemów wychowawczych</i>	•
<i>O współpracy z rodzicami</i>	b.o.
O INSTYTUCJI	
<i>Opinie o miejscu pracy</i>	•
<i>Relacje z dyrektorem</i>	•
<i>Relacje ze współpracownikami</i>	•
<i>Wpływ na praktykę edukacyjną</i>	•

fragment wypowiedzi autora odzwierciedlający charakter tekstu i wyróżniający go spośród innych

numer porządkowy pozwalający zachować anonimowość badanego  
P1 = przedszkole, pierwszy dziennik  
Ś5 = świetlica szkolna, piąty dziennik

- cytaty z dziennika
- próba wstępnej analizy i interpretacji fragmentów tekstu pod kątem interesującego zagadnienia
- *b.o.* – brak odniesienia (informacja, że badany aspekt nie pojawia się w danym tekście)
- własne uwagi na temat odczuć po lekturze danego dziennika

temu zabiegowi mogłam między innymi przekonać się, czemu dana osoba poświęciła najwięcej uwagi w swojej narracji, a więc co jest dla niej podmiotowo ważne, co ma szczególne znaczenie w kontekście jej identyfikacji z pełnioną przez nią rolą. Zestawienie wypowiedzi z różnych dzienników pozwoliło mi także uchwycić podobieństwa i różnice między nauczycielskimi narracjami i wyprowadzić na ich podstawie subiektywne wnioski interpretacyjne, a więc dokonać charakterystyki nauczycielek z dwóch badanych grup (bez prawa do uogólnień i generalizacji).

## Podsumowanie

Bardzo łatwo jest oceniać nauczycieli opierając się jedynie na mierzalnych efektach ich działań, jednakże niewiele nam one powiedzą o kontekście, w jakim funkcjonują: o przeszkodach i trudnościach, z jakimi mają na co dzień do czynienia, i o szeregu sukcesów, o których nie mówią głośno, a które stanowią o wartości ich pracy. Narracje wskazują na niejednoznaczność roli nauczyciela, na szereg zależności, które pośrednio lub bezpośrednio oddziałują na ich nastawienie do wykonywanych zadań. Dlatego warto spojrzeć oczami nauczyciela, wczytując się w ich bogate treściowo i znaczeniowo dzienniki, by uchwycić sens ich pracy, która często nosi znamiona misji, powołania, prawdziwej pasji (Kaczyńska 2012).

Dziennik doświadczeń zawodowych może być nie tylko narzędziem samorozwoju nauczyciela, lecz także jednym ze źródeł jego poznania. To swoiste „opowiadanie” będące werbalizacją odczuć i myśli otwiera drogę do lepszego rozumienia nauczycieli (choć oczywiście nie tylko ich) poprzez identyfikowanie i interpretowanie wzorów znaczeń, a także społecznych oczekiwań, które wydają się determinować ich pracę. W nauczycielu, jak w soczewce, skupiają się nieraz aktualne problemy edukacyjne. Analizując elementy jego zawodowej biografii, można odnaleźć przejawy zmian także na poziomie systemowym. Jest to jednak początek drogi, która zataczając koło, odkrywa coraz to nowe perspektywy. Opisana w artykule metodologia badań jakościowych nie daje co prawda szansy na uzyskanie tak zwanych twardych danych, czyli nie uprawnia do tworzenia uogólnień czy wnioskowania na temat przyczynowości, korelacji między poszczególnymi czynnikami. Może być jednak dobrym wstępem do bardziej pogłębionych badań, niezwykle wartościowym i zarazem fascynującym polem do eksploracji dla poszukujących sensu badaczy, którym zależy na dobrej edukacji i dobru dzieci.

## Bibliografia

Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

- Dagiel M., Żytka M. (red. nauk.). (2009). *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?* Rozdz. 1. Warszawa: Centralna Komisja Edukacyjna.
- Kaczyńska M. (2012). *Nauczyciele wczesnej edukacji o sobie i swoich doświadczeniach zawodowych – pasja czy cierpienie?* Praca magisterska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, kps, przechowywany w Bibliotece Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kawecki I. (2009). Etnografia edukacyjna w szkole. *Problemy wczesnej edukacji*, 2, 65–70. Warszawa: PTP.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSiP.
- Kopciwicz L. (2011). *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Warszawa: Engram, Difin.
- Kozielecki J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Męzkowska A. (2003). Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 71–89.
- Silverman D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*. Rozdz. 4. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wasilewska A. (2009). Narracje dziecięce – ujęcia metodologiczne. *Problemy wczesnej edukacji*, 2, 92–99. Warszawa: PTP.
- Zamorska B. (2010). Pokój nauczycielski jako przestrzeń dyskursu edukacyjnego. W: M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty: interdyscyplinarne ujęcie*. T. 5. (s. 369–389). Gdańsk: GWP.
- Żechowska B. (1995). *O poznawaniu nauczyciela*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Marta Kwaśnik

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

# NATURA UMIEJĘTNOŚCI PROGRAMOWANIA. ROLA I ZNACZENIE PSYCHOPEDAGOGICZNYCH UWARUNKOWAŃ W PROCESIE EDUKACYJNYM

## ABSTRAKT

---

Artykuł stanowi próbę przedstawienia i analizy zjawiska nabywania i rozwijania kompetencji informatycznych (ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności programowania) w ujęciu psychologicznych i edukacyjnych uwarunkowań procesu nauczania. Autorka prezentuje aktualny stan wiedzy oraz wyniki pierwszych eksploracji przeprowadzonych z udziałem nauczycieli informatyki, przygotowujących uczniów do udziału w konkursach i olimpiadach informatycznych. Podjęta tematyka wydaje się szczególnie interesująca i ważna z uwagi na planowane upowszechnienie nauczania umiejętności programowania, co bez wątpienia stanowi wyzwanie dla współczesnej polskiej szkoły.

**Słowa kluczowe:** zdolności, edukacja informatyczna, kompetencje informatyczne, kreatywność

## ABSTRACT

---

The article is an attempt to present and analyze the phenomenon of acquisition and development of computing competences (with emphasis on programming skills) in terms of psychological and educational conditions of learning process. The author presents the current state of knowledge and the results of the first exploration studies with the participation of computer science teachers, who prepare students to start in competitions and Olympiads in informatics. This scientific area seems to be particularly interesting and important due to the planned dissemination of teaching programming skills, which certainly will be a challenge for modern Polish school.

**Key words:** abilities, computer science education, computational thinking, creativity

---

## Wprowadzenie

Intensywny rozwój kompetencji informatycznych i upowszechnienia nauki programowania jest aktualnie przedmiotem licznych dyskusji wśród ekspertów kształtujących kierunki współczesnej edukacji w Polsce. Efektywne nauczanie tak złożonej, a jednocześnie cennej umiejętności XXI wieku, coraz częściej staje się przedmiotem debat zarówno w kontekście korzyści edukacyjnych, społecznych, jak i gospodarczych. Według prognoz, w 2015 roku polski rynek oprogramowania i usług IT (szacowana wartość rynku na poziomie 4,1 mld euro) będzie drugim (po Rosji) rynkiem IT Europy Środkowo-Wschodniej. Wzrost rynków oprogramowania i usług IT w latach 2011–2015 szacuje się na 7,2% rocznie. Te dane znajdują również odzwierciedlenie w coraz bardziej powszechnym i pozytywnym przekonaniu na temat programowania. Jak wynika z badań zrealizowanych przez Centrum Cyfrowe (2014), aż 85% pełnoletnich Polaków uważa, że nauka programowania przyniosłaby uczniom korzyści (wśród osób, które są opiekunami dzieci, takie zdanie ma aż 89% osób). Główne korzyści, wskazywane przez osoby badane, to: wzrost szans na rynku pracy (92%), sprawniejsze korzystanie z komputera i innych urządzeń (90%), rozwój umiejętności logicznego myślenia (89%), programowanie może być ciekawym hobby (85%), wsparcie projektów programistycznych w Internecie (81%), bardziej krytyczne korzystanie z gotowego oprogramowania (75%). W tym samym dokumencie znajdują się dane wskazujące, że programowanie odgrywa coraz bardziej istotną rolę ze względu na wzrost wykorzystania technologii we wszystkich dziedzinach życia, jednocześnie stanowiąc ogromne wyzwanie kompetencyjne dla systemu kształcenia

„Technoromantyczna” (Pea, Kurland 1984) wizja licznych pożytków zarówno poznawczych, jak i ekonomicznych to jednak nieco za mało dla wdrażania efektywnej praktyki edukacyjnej. Niezbędne wydaje się zatem, aby wykorzystując wiedzę z zakresu edukacji, pedagogiki i psychologii, zacząć stawiać i poddawać empirycznej weryfikacji hipotezy dotyczące natury kompetencji programowania i wszelkich uwarunkowań wpływających na powodzenie procesu nauczania – zarówno w kontekście predyspozycji jednostki, jak i oddziaływań psychopedagogicznych. Zaprezentowana zostanie specyfika zjawisk związanych z rozwijaniem kompetencji informatycznych wśród polskich uczniów (tradycja sukcesów olimpijczyków vs niskie wyniki osiągane w testach zewnętrznych oraz samoocenie kompetencji) oraz aktualny stan wiedzy na temat czynników wpływających na naukę programowania (na podstawie wyników badań empirycznych). Podsumowanie stanowić będzie próba utworzenia modelu efektywnego rozwoju kompetencji informatycznych, uwzględniającego perspektywę zarówno ucznia (jego potencjał intelektualny, uzdolnienia i motywację), jak i nauczyciela.

## Fenomen (?) efektów nauczania informatyki w Polsce

Sytuacja rozwijania kompetencji informatycznych w Polsce jest dość specyficzna, wręcz można by rzec paradoksalna. Z jednej strony istnieje długa i pełna informatycznych sukcesów tradycja, w której szczególne zasługi miały osiągnięcia chociażby Filipa Wolskiego (pierwszy w historii Polak, który zwyciężył w XVIII Międzynarodowej Olimpiadzie Informatycznej w Meksyku) czy Jakuba Pachockiego (m.in. srebrny medalista na XXI Międzynarodowej Olimpiadzie Informatycznej w 2009 roku, złoto na XVI Olimpiadzie Informatycznej Krajów Europy Środkowej). Należy podkreślić, że poza zaprezentowanymi przykładami o znamionach studium przypadku, istnieją bardziej ogólne prawidłowości. Według danych Międzynarodowej Olimpiady Informatycznej Polska (w okresie 1989–2014) zajmuje II miejsce w rankingu pod względem liczby medali (33 złote, 33 srebrne, 27 brązowych), wyprzedzając takie kraje jak Rosja, Stany Zjednoczone czy Niemcy. Co roku polscy uczniowie i studenci zajmują czołowe miejsca w indywidualnych i międzynarodowych konkursach informatycznych, takich jak np. ACM International Collegiate Programming Challenge, TopCoder, Google Code Jam, Microsoft Imagine Cup czy Facebook Hacker Cup. Jest jednak i druga strona opisywanego zjawiska – wychodząc nieco poza ramy chlubnych olimpijskich okręgów, dostrzeżemy codzienną rzeczywistość edukacji informatycznej, pozbawioną entuzjazmu i aury sukcesu. Badania Eurostatu (2012) pokazały, że w rozwiązywaniu zadań algorytmicznych i programowaniu polscy uczniowie zajmują dopiero 22 miejsce w Europie (średnia europejska wynosi 20 punktów, polscy uczniowie zdobywają średnio 16 punktów). Ten wynik lokuje polską edukację informatyczną za Grecją, Bułgarią, Cyprzem czy Maltą. Co więcej, informatyka nie jest przedmiotem często wybieranym na egzaminie maturalnym. Według danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w 2014 roku maturę z informatyki zdawało zaledwie 2071 uczniów na poziomie podstawowym i 2246 na poziomie rozszerzonym. Na poziomie podstawowym najniższy poziom prawidłowych rozwiązań (3%) uzyskano w części *Sformułowanie informatycznego rozwiązania problemu przez dobór algorytmu i zaimplementowanie w wybranym języku programowania (III.2)*. *Wykorzystanie wybranego środowiska programistycznego do zapisania, uruchomienia i testowania programu (II.2)*. Należy podkreślić, że polscy uczniowie nie tylko słabo wypadają w zewnętrznych testach egzaminacyjnych, weryfikujących zdolność myślenia algorytmicznego i programowania, lecz także mają niską w tym zakresie samoocenę. Dane zawarte w raporcie Bilans Kapitału Ludzkiego opracowanym przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński (Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych, 2014) wskazują, że samoocena umiejętności programowania jest wśród polskich gimnazjalistów najniższa spośród wszystkich mierzonych kompetencji komputerowo-technicznych. Podobny wzorec wyników uzyskano w ramach projektu badawczego przeprowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych (Kompetencje

komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce ICILS, 2013). Polscy gimnazjaliści deklarują, iż posiadają doświadczenie w pracy ze sprzętem IT, jednak komputer jest zazwyczaj wykorzystywany do celów rozrywkowych, komunikacji, ewentualnie do realizacji prostych zadań szkolnych (jako edytor tekstu, narzędzie do przygotowywanie prezentacji). Kluczowe, dla omawianej problematyki, konkluzje są następujące: proste czynności uczniowie oceniają jako opanowane na wysokim poziomie, jednak w przypadku kompetencji zaawansowanych (jak np. programowanie), samoocena jest już znacznie niższa. Co więcej, wyniki badań przeprowadzonych przez IBE wskazują, że w porównaniach międzynarodowych w dziewięciu wskaźnikach na trzynastej Polsce osiągnęła istotnie wyższe wyniki niż międzynarodowa średnia. Tylko w dwóch obszarach średnia Polski była istotnie niższa od międzynarodowej – jednym z nich było właśnie programowanie.

Opisane tu rozbieżności między sukcesami odnoszonymi przez polskich uczniów a niskimi wynikami w testach zewnętrznych są interesujące, szczególnie w kontekście planowanych zmian w polskiej edukacji informatycznej, związanych z bardziej aktywnym i powszechnym nauczaniem programowania, a nie tylko obsługi urządzeń, aplikacji czy sprawnego poruszania się wśród zasobów Internetu.

## **Informatyka, algorytmika, kompetencje informatyczne. Ku uporządkowaniu pojęć**

Analiza i dalsza dyskusja nad potencjalnymi czynnikami wpływającymi na naukę programowania powinna zostać poprzedzona uporządkowaniem terminologii związanej z omawianą problematyką. Edukacja informatyczna często bowiem kojarzona jest tylko i wyłącznie z kształceniem i rozwijaniem kompetencji informacyjno-komunikacyjnych. Tymczasem termin ten „odnosi się do wszelkich zajęć w szkołach, w czasie których jest wykorzystywany komputer i jego oprogramowanie” (Sysło 2014, s. 18). Pojęcie kompetencji informatycznych z kolei odnosi się do kompetencji rozwiązywania rzeczywistych, zróżnicowanych dziedzinowo problemów z pomocą komputera. W tym miejscu warto przytoczyć termin myślenia komputacyjnego (*computational thinking*), którego autorką jest Jeannette Wing, mającego swoją genezę w pojęciu myślenia algorytmicznego. Myślenie komputacyjne oznacza informatyczne podejście do realnie występujących problemów z różnych dziedzin życia. Jest zatem swoistą fuzją potencjału i zdolności ludzkiego myślenia z możliwościami, jakie daje komputer. Co ważne, dzięki takiemu podejściu możliwe jest wykorzystywanie istniejących narzędzi, ale przede wszystkim kreowanie czy też wytwarzanie własnych. W tym przypadku można by postawić tezę, że konstruowany algorytm staje się produktem aktywności twórczej, której przebieg obejmuje następujące etapy działania (Sysło 2014):

- 1) dyskusja nad sytuacją problemową (analiza i logiczna organizacja danych);



- 2) specyfikacja problemu (precyzyjny opis w formie umożliwiającej posłużenie się w jego rozwiązaniu komputerem);
- 3) projektowanie rozwiązania (wybór metody, narzędzia, szkic rozwiązania);
- 4) komputerowa realizacja (wykorzystanie gotowego rozwiązania, jego modyfikacja, tworzenie nowego);
- 5) testowanie i ocena rozwiązania (przy uwzględnieniu parametrów poprawności, złożoności i szybkości);
- 6) prezentacja możliwości zastosowania.

Tak skonstruowany proces rozwiązywania problemów, a następnie pisanie programu, który owo rozwiązanie realizuje w języku zrozumiałym dla komputera, intuicyjnie wydaje się być dość skomplikowany i wymagający szczególnych predyspozycji zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Powołując się na Niklausa Wirtha, twórcę języka Pascal, można by odważyć się na konkluzję, że „Przypuszczenie, że kiedykolwiek można by naukę programowania skondensować w postaci recept wydaje się niesłuszne [...]. Wiele zależy od samego uczącego się, od jego pracowitości oraz intuicji” (Wirth 2004, s. 14).

## W poszukiwaniu predyspozycji i zdolności warunkujących nabywanie kompetencji informatycznych

Analiza dostępnej literatury dotyczącej zagadnień psychologii programowania (*psychology of programming*) oraz edukacyjnych aspektów procesu nauczania informatyki wskazuje na szereg rozmaitych zależności i związków, głównie między potencjałem poznawczo-motywacyjnym a efektywnością nauki programowania. Warto podkreślić, że często są to wnioski wyprowadzone z pojedynczych, mało systematycznych i rzadko powtarzanych badań. Wśród czynników wpływających lub związanych z efektywnością nabywania kompetencji programowania wymienia się m.in. zdolność do dokonywania rotacji mentalnych (Jones, Burnett 2008), umiejętność systematycznej pracy (Dehnadi 2006) czy poczucie własnej skuteczności (Wiedenbeck, LaBelle, Kain, 2004).

Carmen M. Penna i William C. Tirre (1992), stosując confirmacyjną analizę czynnikową wykazali, że nabywanie umiejętności programowania w języku Pascal różnicują takie czynniki, jak: pamięć robocza, myślenie i rozumowanie oraz zdolności werbalne. Dodatkowo wykazali, że u podłoża umiejętności rozwiązywania zadań matematycznych, tzw. zadań z treścią (*algebra word problem solving test*), leżą takie procesy, jak: identyfikacja problemu, podział na mniejsze elementy oraz przykład z treści językowej na postać algebraiczną. Co więcej, okazało się, że dobrym predyktorem efektywności nabywania umiejętności programowania jest potencjał



poznawczy wsparty umiejętnościami transformowania treści zawartych w zadaniu na model matematyczny. Rebecca Mancy i Norman Reid (2004) z kolei dowiedli empirycznie, że powodzenie w nauce programowania nie ma związku z funkcjonowaniem pamięci roboczej, ale wykazali silny związek z dobrze znanym w psychologii konstruktem zależności/niezależności od pola (*field dependency/independency*; Witkin, Goodenough 1981). Okazało się, że niezależność od pola była istotnie i pozytywnie ( $r = 0,4$ ) skorelowana z końcowym wynikiem w kursie programowania. Metaanaliza 11 badań dokonana dość dawno przez Cathrine Bishop-Clark (1995) dowodzi istnienia pozytywnej korelacji na poziomie  $r = 0,45$  między niezależnością od pola a wynikami w nauce programowania. Warto podkreślić, że utrzymanie poznawczej autonomii wobec danych narzuconych przez pole percepcyjne przez niektórych badaczy związane jest z poziomem kreatywności (np. Miller 2007), co może mieć istotne znaczenie dla dalszych eksploracji w obszarze psychopedagogiki programowania.

Interesujące są również badania pokazujące, jakie potencjalne zmiany (głównie w obszarze funkcjonowania poznawczego) niesie ze sobą nauka programowania. Kurland wraz z zespołem (Kurland i in. 1986), weryfikował czy nauka programowania w języku Logo poprawia: umiejętność rozwiązywania problemów, wnioskowania, myślenia indukcyjnego (*if.....else.....then*), planowania oraz rozwiązywania zadań matematycznych. Autorzy brak jakichkolwiek istotnych zmian wyjaśniają specyfiką dziedziny i jej trudnością – brak rozumienia programistycznych procedur oraz deficyt umiejętności przypuszczalnie zablokował rozwój pozostałych umiejętności. Z kolei badania przeprowadzone na grupie finalistów Olimpiady Informatycznej Gimnazjalistów (Kwaśnik, Bojarska 2014) wykazały, że według badanych uczniów programowanie rozwija umiejętności logicznego myślenia (91,9%), analizy danych i faktów (89,2%), rozwiązywania problemów (83,7%), weryfikacji własnych pomysłów (81,2%) czy wykorzystywania wyobraźni (63,8%). Opinie uczniów, choć mierzone na poziomie deklaratywnym, stanowią cenną wskazówkę do projektowania przyszłych badań empirycznych weryfikujących wpływ nauki programowania na rozwój procesów poznawczych.

## Badania własne – próba eksploracji

Celem eksploracji opisywanej problematyki autorka przeprowadziła badanie pilotażowe z udziałem 37 nauczycieli informatyki (21 kobiet, 16 mężczyzn) z całej Polski, w wieku od 30 do 56 lat ( $M = 43,58$ ,  $SD = 0,8$ ) ze stażem pracy w nauczaniu informatyki wynoszącym średnio 14 lat. Nauczyciele biorący udział w badaniu to osoby posiadające doświadczenie w przygotowywaniu uczniów do udziału w krajowych i międzynarodowych konkursach i olimpiadach informatycznych. Ich opinie miały zatem charakter ekspercki i posłużą do projektowania kolejnych badań o charakterze empirycznym.

Celem badania było uzyskanie danych dotyczących predyspozycji oraz czynników sprzyjających nauce programowania. Nauczyciele oceniali na skali 10-stopniowej stopień, w jakim wymienione dalej predyspozycje i cechy ucznia decydują o tym, czy nauczy się rozwiązywać problemy algorytmiczne i programować. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 1.

**Tabela 1.** Predyspozycje i umiejętności wskazywane przez nauczycieli informatyki jako decydujące o nabyciu umiejętności programowania

Predyspozycja	<i>M</i>	<i>SD</i>
Logiczne myślenie	9,36	0,84
Myślenie analityczne	8,86	1,12
Myślenie abstrakcyjne	8,81	1,17
Chętne podejmowanie wyzwań	8,54	1,38
Pracowitość	8,51	1,27
Motywacja wewnętrzna	8,51	1,44
Oryginalność myślenia	8,5	1,44
Zaangażowanie	8,4	1,5
Wytrwałość	8,38	1,53
Wyobraźnia wzrokowo-przestrzenna	8,27	1,46
Konsekwencja	8,24	1,54
Szybkość kojarzenia	8,21	1,65
Krytyczne myślenie	8,0	1,54
Precyzja zapisu informacji	7,84	1,99
Samodzielność	7,78	1,96
Postawa nonkonformistyczna	7,13	2,32
Spontaniczność	6,7	2,18

Źródło: opracowanie własne

Analiza powyższych danych skłania ku obserwacji, że badani nauczyciele wskazywali zarówno czynniki o charakterze poznawczym (związane z myśleniem czy wyobraźnią), jak i determinanty o charakterze motywacyjnym. Świadczy to o świadomości, wynikającej zapewne z doświadczenia zawodowego, wpływu nie tylko potencjału poznawczego, lecz także roli motywacji w obszarze rozwijania kompetencji informatycznych.

Ocenę czynników zewnętrznych, wpływających na efektywność nauczania programowania prezentuje tabela 2.

**Tabela 2.** Ocena czynników zewnętrznych wpływających na efektywność uczenia się programowania

Czynnik	<i>M</i>	<i>SD</i>
Udział ucznia w zajęciach pozalekcyjnych i obozach naukowych	8,81	1,33
Osobowość nauczyciela	8,16	1,46
Klimat wokół informatyki w szkole	8,11	1,76
Narzędzia dydaktyczne stosowane przez nauczyciela	8,08	1,71
Sukcesy rówieśników	8,03	2,2
Współpraca nauczyciela z pracownikami akademickimi	6,89	2,18
Oddziaływania rodziców	6,54	2,74

Źródło: opracowanie własne

W opinii nauczycieli formy edukacji pozaszkolnej mają istotny wpływ na powodzenie w nabywaniu kompetencji informatycznych. Być może ma to związek z nieformalną, sprzyjającą twórczym działaniom atmosferą, jaka często panuje podczas tego typu aktywności. Szczególną uwagę zwraca wysoka ocena osobowości nauczyciela, narzędzi przez niego stosowanych oraz klimatu wokół informatyki w szkole. Są to czynniki, które wymagają doprecyzowania – zarówno na poziomie teoretycznym, jak i operacyjnym, tak, by móc stawiać i weryfikować hipotezy związane z ich oddziaływaniem w kolejnych badaniach.

## Podsumowanie

Zaprezentowany w artykule zarys problematyki natury kompetencji programowania i uwikłanych w proces nauczania szczególnych uwarunkowań psychopedagogicznych stanowi rodzaj preludeum do bardziej pogłębionych weryfikacji, uwzględniających złożone zależności i powiązania między poszczególnymi czynnikami. Wyzwaniem badawczym z pewnością będzie ustalenie modelu, który wesprze poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Czy nabywanie i rozwijanie umiejętności informatycznych determinowane jest posiadaniem dziedzinowo specyficznych zdolności kierunkowych? Ponadto interesujące zarówno w aspekcie badawczym, jak i z uwagi na wdrożenie wniosków do praktyki edukacyjnej, wydaje się uwzględnienie roli kreatywności definiowanej jako „zestaw cech, dynamicznie powiązanych i wzajemnie współzależnych [...]”. Kognitywna składowa kreatywności to zdolności twórcze. Składowe charakterologiczne to otwartość i niezależność” (Karwowski 2010, s. 14). W takim ujęciu realizowane w przyszłości badania mogą testować istnienie moderatorów potencjalnej relacji między kreatywnością a osiągnięciami w dziedzinie informatyki, np. motywacji (wewnętrznej lub samoistnej, Karwowski, Gralewski 2011), klimatu dla kreatywności, predyspozycji i postaw twórczych nauczyciela.

Podsumowując rozważania nad naturą umiejętności programowania, sprzyjającymi jej uwarunkowaniami i wynikającymi z posiadania tej kompetencji konsekwencjami, z pewnością łatwo zauważyć potencjał, jaki tkwi w tak zakreślonym obszarze badawczym. Warto jednak uwzględnić moc implikacji praktycznych, odnoszących się do przestrzeni edukacyjnej oraz społecznej, a jednocześnie wychodzących poza nośne slogany: *Nie chcesz być programowany? Programuj!* W tym wypadku konkluzja Seymoura Paperta, klasyka w dziedzinie edukacji i dydaktyki informatycznej, jest szczególnie wymowna: „W mojej wizji to dziecko programuje komputer, a robiąc to, nabywa zarówno poczucia panowania nad fragmentem najnowocześniejszej i najpotężniejszej techniki, jak też nawiązuje zażyły kontakt z niektórymi z najgłębszych idei nauk przyrodniczych, matematyki i sztuki budowania intelektualnych modeli” (Papert 1996, s. 25).

## Bibliografia

- Bilans Kapitału Ludzkiego. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński, Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych, 2014.
- Bishop-Clark C. (1995). Cognitive Style, Personality, and Computer Programming. *Computers in Human Behaviour*, 11, 2, 241–260.
- Computer skills in the EU27 in figures, Eurostat, 2012.
- Dehnadi S. (2006). Testing programming aptitude. Proceedings of the 18th Annual *Workshop of the Psychology of Programming Interest Group*. Brighton, UK: University of Sussex.
- IT@PL. Rynek pracy IT w Polsce. Polska Agencja Informacji i Inwestycji Zagranicznych SA, Antal International, 2013.
- Jones S., Burnett G. (2008). Spatial Ability and Learning to Program. *Human Technology*, 4,1, 47–61.
- Karwowski M. (2010). *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*. W: M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej* (s.12–44). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Karwowski M., Gralewski J. (2011). Zmotywowana kreatywność: synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży. *Chowanna*, 54 (67), 1 (36), 45–68.
- Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS, Instytut Badań Edukacyjnych, 2013.
- Kurland R.M., Pea R.D., Clement C., Mawby R. (1986). A study of the development of programming ability and thinking skills in high school students. *Journal of Educational Computing Research*, 2, 4, 429–458.
- Kwaśnik M., Bojarska N. (2014). *Programowanie jako twórcza kompetencja przyszłości*. W: W. Welskop, (red.). *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości* (s. 227–234). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Mancy R., Reid N. (2004). Aspects of Cognitive Style and Programming. *16th Workshop of the Psychology of Programming Interest Group*. Carlow, Ireland, 1–9.

- Miller A.L. (2007). Creativity and cognitive style: The relationship between field-dependence-independence, expected evaluation, and creative performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 4, 243–246.
- Nauka programowania w szkołach. Czas na upgrade – perspektywa 2014, Centrum Cyfrowe, 2014.
- Papert S. (1996). *Burze mózgow. Dzieci i komputery*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pea R.D, Kurland R.M. (1984). On the cognitive effects of learning computer programming. *New Ideas in Psychology*, 2, 2, 137–168.
- Pena C.M., Tirre W.C. (1992). Cognitive factors involved in the first stage of programming acquisition. *Learning and Individual Differences*, 4, 4, 311–334.
- Sysło, M.M. (2014). Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne. W: M.M. Sysło, A.B. Kwiatkowska (red.), *Informatyka w edukacji. Informatyka dla wszystkich od najmłodszych lat* (s. 15–32). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Wiedenbeck S., Labelle D., Kain V. N.R. (2004). Factors affecting course outcomes in introductory programming. *16th Annual Workshop of the Psychology of Programming Interest Group*.
- Wirth N. (2004). *Algorytmy + struktury danych = programy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Witkin H.A., Goodenough D.R. (1981). *Cognitive Styles: Essence and Origins, Field Dependence and Field Independence*. New York: International University Press.

Marta Pacholczyk-Sanfilippo

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

## WCZESNA INSTYTUCJONALNA OPIEKA I EDUKACJA DLA DZIECI DO LAT 3. ZAŁOŻENIA PRAWNE A PRAKTYKA I FUNKCJONOWANIE ŻŁOBKÓW W WARSZAWIE

### ABSTRAKT

---

Reformy edukacji prowadzone w ostatnich latach w Polsce dotknęły również organizacji żłobków. W 2011 roku weszły w życie przepisy, które wprowadziły zmiany w organizacji opieki i edukacji dla dzieci poniżej trzeciego roku życia. W związku z tym powinniśmy przyrzeć się funkcjonowaniu tych zmian w codziennej praktyce. Warto sprawdzić, czy nowe zasady są zgodne z oczekiwaniami rodziców i opiekunów. Artykuł prezentuje plan badań, podczas których zostaną przeprowadzone wywiady z osobami związanymi ze środowiskiem warszawskich żłobków (36 rodziców i 36 opiekunów z publicznych i niepublicznych żłobków, kierownicy i dyrektorzy żłobków oraz lokalni politycy zaangażowani w sprawy małego dziecka).

**Słowa kluczowe:** dziecko, opiekun, żłobek, zmiana prawna, organizacja pracy, wywiady, obserwacje

### ABSTRACT

---

The reform process of the education system carried out in recent years in Poland has also taken into account the organization of the child care centers. Since 2011 there is a new law establishing changes in the organization of education and care for children under 3 years of age. Therefore, we should understand how these changes are functioning in the daily practice and it is worth checking whether they are in line with the expectations of parents and teachers. This article presents a study plan which will be carried out through interviews with people connected with Warsaw's daycares (36 parents and 36 teachers from private and public daycares, managers and directors from these daycares and local politicians who are involved in the young children's field).

**Key words:** child, teacher, child care centers, legal change, organization of work, interviews, observations

---

Zachodzące w ostatnich latach przemiany społeczne, kulturowe i edukacyjne wprowadziły wiele zmian w organizacji i sposobie funkcjonowania placówek edukacyjnych. Wiele tych zmian i reform prawno-organizacyjnych wykorzystano w praktyce edukacyjnej, w instytucjach dla najmłodszych. Obecnie, dzieci poniżej trzeciego roku życia coraz częściej pozostają pod opieką osób trzecich (np. dziadków, nieformalnych nian, dalszych krewnych) lub instytucji takich jak żłobki, kluby dziecięce i opiekunowie dzienni. Dyskusje społeczne coraz częściej dotyczą wpływu wczesnych doświadczeń dziecka na jego dalsze funkcjonowanie w późniejszym dzieciństwie, adolescencji, a nawet dorosłości. Kategoria dzieciństwa występuje coraz częściej w obrębie struktur instytucjonalnych, a państwo coraz częściej zauważa swoją rolę w procesie wychowania i edukacji najmłodszych. Badacze z całego świata, z różnych dyscyplin nauk społecznych, ekonomicznych, psychologicznych i pedagogicznych, żywo interesują się tematyką związaną z wczesną edukacją. Nowa orientacja w zakresie wychowania i kształcenia dzieci wymagała wielu zmian w sposobie organizacji i funkcjonowania placówek dla najmłodszych. Biorąc pod uwagę długofalowe potrzeby społeczne, specyfikę funkcjonowania rodzin z małymi dziećmi, wpływ wczesnej edukacji na rozwój małego dziecka, poszczególne państwa zmieniają swoje prawne i organizacyjne sposoby funkcjonowania instytucji dla najmłodszych. Także w Polsce wczesna opieka i edukacja stała się obiektem zainteresowania wielu polityków i osób kreujących kształt współczesnej polityki społecznej.

W 2011 roku w Polsce weszła w życie ustawa o opiece i wychowaniu dzieci do lat 3. (Ustawa z dnia 4 kwietnia 2011 roku o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3). W związku z tym warto dokonać diagnozy funkcjonowania instytucji żłobków i porównać z założeniami prawnymi przyjętymi w ustawie oraz z oczekiwaniami rodziców i władz. Fernand Oury podkreśla, iż instytucja tworzona jest przez ludzi, a zmianom w placówce sprzyja szczególnie to, co się dzieje między ludźmi związanymi z daną instytucją (Telka 2007). Zdaniem angielskiego profesora, badacza problematyki jakości wczesnej edukacji, Petera Mossa najważniejszą częścią budowania demokracji w edukacji jest prowadzenie dobrych relacji z uczestnikami procesu opieki i edukacji (Dahlberg, Moss, Pence 2013). W żłobku są to dzieci, rodzice, opiekunowie pracujący w placówce, dyrektorzy i przedstawiciele władz odpowiedzialni za organizację i nadzór nad placówkami (będą to respondenci planowanych badań – wywiady pogłębione). Pozytywne interakcje i wspólne działania tych osób świadczą o poziomie zachowania zasad demokracji w danej placówce, a zatem o współodpowiedzialności i współdziałaniu na rzecz rozwoju i edukacji dzieci.

Dodatkowym, ważnym impulsem do podjęcia tematu badawczego związanego ze żłobkami, jest komunikat Komisji Europejskiej, opublikowany w lutym 2011 roku, dotyczący oferty edukacyjnej dla dzieci od urodzenia do rozpoczęcia edukacji szkolnej. Strategia Unii Europejskiej *Zagwarantujemy wszystkim dzieciom lepszy start w przyszłość* zakłada integrację usług opiekuńczo-edukacyjnych dla



najmłodszych. W strategii edukacyjnej Unii Europejskiej do 2020 roku wczesna edukacja oraz działania prorodzinne zostały uznane za priorytet działań polityki edukacyjnej. Przez wiele lat działania UE dotyczące wczesnej edukacji (m.in. ustalenia ze szczytu w Barcelonie w 2002 roku) dotyczyły głównie wsparcia matek powracających na rynek pracy i zapewnienia miejsca dla dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Obecnie coraz częściej działania unijnej i polskiej polityki społecznej związane są z zapewnieniem odpowiedniej jakości edukacji i opieki w placówkach żłobkowych (Żytko 2012). W 2010 roku w Moskwie podczas światowej konferencji UNESCO zwrócono uwagę na korzyści płynące z inwestowania w usługi dla najmłodszych związane z ochroną zdrowia, bezpieczeństwem, wychowaniem, wyrównaniem szans życiowych oraz edukacją. Podczas konferencji wielu przedstawicieli świata ekonomicznego zwróciło uwagę na wysoką „stopę zwrotu” finansowego dla państw inwestujących w usługi opiekuńczo-edukacyjne dla najmłodszych (Korintus 2011).

Według prawa polskiego „żłobek jest jedną z kilku form opieki nad małymi dziećmi (do 3. r.ż.), których celem jest pomoc rodzicom w godzeniu pracy zawodowej z obowiązkami rodzinnymi (opieką nad dziećmi). Ma wspierać rodziców w opiece i wychowaniu dzieci, ale przede wszystkim zapewniać dziecku możliwość uczenia się poprzez zabawę oraz opiekę w czasie, gdy rodzice nie mogą jej sprawować osobiście np. w czasie gdy są w pracy. Co ważne, żłobek zapewnia dzieciom opiekę w warunkach jak najbardziej zbliżonych do warunków domowych, a więc ma w nim być bezpiecznie i przytulnie. Dzięki temu dziecko może czuć się komfortowo, a odpowiednio przygotowana kadra pomoże mu się szybciej rozwijać – zdobywa nowe umiejętności społeczne, takie jak praca w grupie, nawiązywanie relacji z innymi dziećmi, ale także uczy się samodzielnej zabawy” (Ustawa o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, Dz.U. 2011 nr 45, poz. 235). W myśl ustawy żłobki mogą tworzyć i prowadzić: gminy, osoby fizyczne, osoby prawne i jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej. Warto wspomnieć również koncepcję Susanny Mantovani i Tulli Musatti – „Żłobek jest miejscem, w którym określona liczba dzieci i dorosłych przebywa po kilka godzin dziennie przez dłuższy czas. Tworzy on środowisko społeczne, w którym pojawiają się i trwają wzajemne relacje, a wspólne przeżycia składają się na zbiór wspólnych doświadczeń” (Mantovani, Musatti 1983, s. 31).

Współcześnie polskie żłobki zmieniają swoją formę i sposób organizacji opieki nad małym dzieckiem. Z dniem wejścia w życie nowych przepisów żłobek stał się miejscem, w którym powinny być realizowane zadania: opiekuńcze, wychowawcze i edukacyjne (Ustawa o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, Dz.U. 2011 nr 45, poz. 235). Przez wiele lat żłobki funkcjonowały jako placówki ewidentnie opiekuńcze (Ustawa o zakładach opieki społecznej, Dz.U. 1991 nr 91, poz. 408), stosujące głównie metody pasywne. Były to Zakłady Opieki Zdrowotnej, w których pracowały osoby z wykształceniem odpowiadającym publicznym zakładom



zdrowotnym, a za organizację i sposób funkcjonowania odpowiadało Ministerstwo Zdrowia. Od 2011 roku pieczę nad żłobkami przejęło Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej i publiczne żłobki stały się gminnymi jednostkami budżetowymi.

Ważną rolę w dyskusji dotyczącej żłobków odgrywają również zmiany związane ze świadomym rodzicielstwem i decyzjami dotyczącymi edukacji małego dziecka. Rodzice coraz częściej inwestują we wczesną edukację i opiekę swoich dzieci, rozumiejąc wpływ wczesnych doświadczeń edukacyjnych na ich całe dalsze życie. Przemysł produktów dziecięcych (ubranek, zabawek, akcesoriów) oraz usług (opiekuńczych, edukacyjnych, wychowawczych) prześciga się w pomysłach związanych ze wspieraniem rozwoju najmłodszych. Coraz częściej rodzice poszukują wsparcia specjalistów w procesie wychowawczym i opiekuńczym.

Współczesne badania neurobiologiczne, psychologiczne i pedagogiczne dostarczają wielu danych empirycznych, które pozwalają na stwierdzenie, że jakość wczesnej opieki i edukacji dzieci ma fundamentalne znaczenie dla ich dalszego rozwoju. Stwarzanie okazji wspierających rozwój dziecka do 3. roku życia, zachęcanie do współpracy rodziców i opiekunów, integrowanie działań edukacyjnych, związanych z opieką zdrowotną i socjalną, to wyzwania, przed którymi stają współczesne społeczeństwa.

Wczesne dzieciństwo jest również okresem niezwykle istotnym w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych. Od pierwszych miesięcy życia malucha różnicowane warunki wychowania wpływają na rozwój jego umiejętności. Rola żłobków ma szczególne znaczenie w kwestii polityki spójności społecznej, a w szczególności w kwestii wyrównywania szans życiowych i edukacyjnych dzieci z rodzin defaworyzowanych (Blumsztajn 2007).

Te wszystkie procesy nasuwają pytanie o to, jak funkcjonują żłobki w Polsce? Jakie zadania są stawiane przed opiekunami pracującymi w tych instytucjach? Kto sprawuje nadzór i kto kontroluje te placówki? Kto po zmianach prawnych odpowiada za organizację zajęć i opiekę nad najmłodszymi? Jak opracowywane są programy zajęć dla dzieci? W jaki sposób prowadzony jest nadzór nad takimi placówkami? Kto może otworzyć i prowadzić żłobek? Kto może być opiekunem w żłobku? Z punktu widzenia badacza jest to interesujący i niezbadany temat. Szczególnie w obliczu współczesnych zmian systemowo-społecznych warto zastanowić się nad standardami pracy z najmłodszymi oraz nad systemem wsparcia dla rodziców dzieci uczęszczających do żłobków. „Krytycznej oceny wprowadzonych zmian w reformie należy poszukiwać w momencie implementacji, kiedy zmiany zaczynają nabierać kształtów i znaczeń w postaci legislacji, dyrektyw, debaty na poziomie lokalnym i centralnym, a istniejące już pojęcia przybierają nowego znaczenia” (Rinaldi 2013, s. 34).

Jako pedagodzy stoimy przed wyzwaniem stworzenia zupełnie nowej jakości w pracy z małym dzieckiem. Perspektywa postmodernistyczna postrzega dziecko jako podmiot usytuowany w określonym kontekście, pomiędzy określonymi

relacjami określonych ludzi (Dahlberg, Moss, Pence 2013). Tendencje edukacji żłobkowej w XXI wieku dotyczą nie tylko odpowiedniej opieki i edukacji małego dziecka, lecz także wsparcia rodziców w procesie wychowawczym i edukacyjnym. Zmienił się model rodziny, wydłużył się wiek emerytalny, coraz częściej spotykamy rodziny funkcjonujące w modelu 2+1. Wspomniane procesy społeczne przywodzą na myśl refleksję dotyczącą tego, w jaki sposób tworzyć i organizować placówkę żłobkową, która nie tylko będzie przyjazna dziecku, lecz także będzie miejscem wsparcia dla jego rodziców. Według Doroty Klus-Stańskiej i Katarzyny Gawlicz nie istnieją przekonujące dowody na to, że przełamanie wyłączności matczynej opieki jest dla dziecka niekorzystne. Szansę na realizację różnorodnych potrzeb i odpowiednie działania wychowawcze postrzegają w „usytuowaniu dziecka na skrzyżowaniu odpowiedzialności i działań rodzinnych, społecznych i państwowych” (Klus-Stańska, Gawlicz 2013, s. 11).

W pedagogice sprawy dziecka i rodziny, placówek dla najmłodszych są stałym elementem zainteresowania wśród badaczy. Warto jednak zauważyć, na podstawie dostępnej literatury fachowej, iż żłobek interesował badaczy zdecydowanie najrzadziej (Telka 2007). Powszechnie znane są badania i teorie dotyczące jakości edukacji przedszkolnej i jej wpływu na rozwój małego dziecka. Przez lata uznawano, że działania podejmowane przez żłobek i opiekunów są głównie zadaniami o charakterze pielęgnacyjnym. Dzięki najnowszym badaniom neurologicznym wiemy, jak istotne jest odpowiednie zaplanowanie i zorganizowanie wczesnej edukacji małego dziecka. Właśnie w pierwszych latach życia dochodzi do fundamentalnych procesów w budowie i rozwoju ludzkiego mózgu (Żylińska 2013). Okres od dwudziestego tygodnia do trzeciego roku życia jest okresem ważnych zmian w rozwoju fizycznym, poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Większość badań dotyczących organizacji pracy i sposobu funkcjonowania żłobków prowadzonych jest w krajach skandynawskich i anglosaskich.

Ole Henrik Hansen z Uniwersytetu w Aarhus przeprowadził dokładną analizę działań prowadzonych w dziewięciu duńskich żłobkach. Hansen analizował funkcjonowanie placówek głównie ze względu na: wyraźną strukturę codziennych zajęć, pracę w niewielkich grupach, krytyczny stosunek opiekunów do własnej pracy, umiejętności opiekunów. Badał m.in. długość relacji indywidualnych między opiekunem a podopiecznym, poziom wykształcenia zatrudnianej kadry i sposób organizacji pracy placówki (Hansen 2011).

Warto wspomnieć również o badaniach Elin Michélsen, która w pięciu szwedzkich żłobkach analizowała interakcje między dziećmi (dzięki nagraniom wideo). Ta psycholożka z Uniwersytetu w Sztokholmie skupiła się głównie na poziomie interakcji rówieśniczych i ich wpływie na umiejętności społeczne dzieci (Michélsen 2011).

Coraz większą popularnością cieszą się badania prowadzone we włoskim miasteczku San Miniato. Dobre praktyki edukacyjne oraz wyniki badań naukowców z centrum badań *La Bottega di Geppetto* są coraz bardziej znane i cenione

w Europie i na całym świecie (Pacholczyk 2012). W 28-tysięcznym miasteczku działa sieć dziewięciu żłobków publicznych, dwóch niepublicznych oraz centrum badań nad rozwojem małego dziecka. Z różnego rodzaju placówek na terenie gminy korzysta ponad 50% dzieci poniżej trzeciego roku życia (Catarsi, Fortunati 2012). Dzięki dużemu wsparciu ze strony gminy rodzice ponoszą minimalne koszty związane z uczęszczaniem dzieci do publicznej placówki. Dziecko w San Miniato jest traktowane jako współobywatel, który ma takie same prawa jak inni mieszkańcy. Twórca idei wspólnej odpowiedzialności za wychowanie najmłodszych – Aldo Fortunati wyróżnia trzy filary wychowania:

- 1) dziecko jako kreator swojej osobowości,
- 2) dziecko jako towarzysz i współtwórca środowiska naturalnego,
- 3) współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym (Fortunati 2006).

Przez wiele lat w badaniach dotyczących rozwoju małego dziecka istniało przekonanie dotyczące wpływu relacji dorosły–dziecko na jego rozwój. Dwie włoskie badaczki – Susanna Mayer i Tullia Musatti po przeprowadzeniu wnikliwych badań stwierdzają, że w rozwoju małego dziecka tak samo ważne są relacje z dorosłym, z całym otoczeniem społecznym i materialnym, jak i z rówieśnikami. Porównują one złożoność i wszechstronność interakcji dziecka przebywającego w żłobku do tkania gobelinu. Uważają, że działania podejmowane przez dzieci i dorosłych w placówce instytucjonalnej opieki wspólnie tworzą jeden, spleciony ze sobą materiał. Na jakość, barwę i wytrzymałość takiego gobelinu wpływa sposób jego tkania (Mayer, Musatti 2011).

W kontekście organizacji opieki i edukacji dla najmłodszych możemy również przywołać badania amerykańskich naukowców z programu *High/Scope Perry Pre-school Project*. Były to działania skierowane do 123 ubogich czarnoskórych dzieci w miasteczku w stanie Michigan, w Stanach Zjednoczonych (Schweinhart 2000). Dzięki zorganizowanym działaniom wychowawczo-edukacyjnym w pierwszych latach życia dzieci obliczono, że inwestowanie w edukację małych dzieci z ubogich rodzin zmniejsza późniejsze koszty społeczne związane z walką z bezrobociem, przestępczością, opieką socjalną, marginalizacją określonych grup społecznych (Karwowska-Struczyk 2012)<sup>1</sup>. Warto przywołać wyniki tych badań w kontekście jakości wczesnej edukacji. Autorzy programu podkreślają wagę starannie przygotowanego programu edukacyjnego i odpowiednich kwalifikacji kadry pracującej z dziećmi. Podczas omawiania wyników badań zaznaczono, że „placówka musi być nastawiona na uczenie dzieci i rozwijanie w nich tych umiejętności, które będą kluczowe dla ich edukacyjnego sukcesu. Treści procesu pedagogicznego muszą być przemyślane i wybrane tak, by wyposażyć dzieci

<sup>1</sup> Badania dotyczyły dzieci w wieku przedszkolnym. Obliczono, że każdy wydany ze środków publicznych dolar oznacza zaoszczędzenie później siedmiu dolarów, przede wszystkim dzięki zmniejszeniu poziomu przestępczości i wsparcia z funduszy socjalnych.

w te właśnie umiejętności, a dalej profesjonalnie implementowane” (Blumsztajn 2007, s. 134). Według Banku Światowego projekty badawcze dotyczące rozwoju małych dzieci wykazały, że dzieci, które uczestniczą w dobrze zaprojektowanych programach edukacyjnych, lepiej dają sobie radę w szkole, wykazują wyższe kwalifikacje społeczne i emocjonalne, a także lepiej rozwijają zdolności werbalne i międzykulturowe (Bank Światowy 2002).

Wydział Badań i Analiz Centrum Komunikacji Społecznej Urzędu m.st. Warszawy od kilku lat prowadzi badania w warszawskich żłobkach<sup>2</sup> (publikacja wyników badań dotyczy lat 2012, 2013, 2014). Celem badań jest poznanie opinii na temat usług opiekuńczych obejmujących dzieci do lat trzech świadczonych przez m.st. Warszawę. Próba była celowa – dotyczyła rodziców i opiekunów dzieci do lat trzech korzystających z placówek żłobkowych i oczekujących na miejsce w warszawskich żłobkach publicznych i niepublicznych oraz rodziców i opiekunów dzieci do lat trzech korzystających z opieki i oczekujących na miejsce u dziennych opiekunów. Internetowe ankiety wypełniło 3 186 osób (stopa zwrotu 38%). Na podstawie badania ustalono, że 96% ankietowanych jest zadowolonych z usług żłobków publicznych, 91% z usług żłobków niepublicznych oraz 89% z usług opiekuna dziennego. Większość rodziców sugerowała, że w Warszawie brakuje zintegrowanego systemu funkcjonowania żłobków oraz odpowiednio przygotowanej kadry.

Jedne z nielicznych polskich badań przeprowadziła Lucyna Telka z Uniwersytetu Łódzkiego. Telka przez siedem lat współpracowała z pracownikami żłobków, realizując program edukacyjny doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników żłobków publicznych zarejestrowanych na terenie Łodzi. W 2007 roku opublikowała wyniki swoich badań. Ścisła współpraca wpłynęła na przeprowadzenie analizy zdarzeń–relacji zachodzących w żłobkach, tworząc warunki wymiany wiedzy teoretycznej i metodycznej z wiedzą praktyczną osób pracujących w żłobkach. Podczas wspólnych działań udało się uruchomić pewne procesy transformacji w sposobie zarządzania i funkcjonowania tych placówek. Przewodnią intencją badaczki była chęć przekształcenia przestrzeni społecznej placówek żłobkowych. Warto wspomnieć, że Telka w swoich badaniach dużą uwagę zwróciła na sposób kształtowania i wspierania autonomii małego dziecka podczas zajęć w żłobku (Telka 2007)<sup>3</sup>.

Celem projektowanych badań jest analiza funkcjonowania i organizacji pracy w żłobkach na terenie miasta stołecznego Warszawy, a także porównanie funkcjonowania tych placówek względem ostatnich zmian prawnych. Zostaną poddane analizie działania podejmowane przez władze Miasta Stołecznego Warszawy na

<sup>2</sup> Wyniki badań dostępne na stronach internetowych Miasta Stołecznego Warszawy oraz w Centrum Komunikacji Społecznej.

<sup>3</sup> Autorka badań zwróciła również uwagę na sposób zagospodarowania przestrzeni w salach, w których przebywają dzieci.

rzecz opieki i edukacji dzieci do lat trzech. Badania będą obejmowały informacje ujęte w różnych płaszczyznach a dotyczące: funkcjonowania i organizowania pracy, przygotowania opiekunów, współpracy placówek z rodzicami i środowiskiem lokalnym oraz nadzoru nad żłobkami organizacji miejskich w Warszawie. Każde miasto wraz z rozwojem infrastruktury i gospodarki powinno dbać o rozwój kapitału ludzkiego. W projektowanych badaniach zostanie również zwrócona uwaga na następujące aspekty komunikacji i współpracy pomiędzy poziomem centralnym (władze miasta) a indywidualnym (kierownicy i dyrektorzy dwu).

- **Metodą stosowaną** w badaniach będzie **wywiad pogłębiony, analiza dokumentacji i obserwacja skategoryzowana**.
- **Narzędziami badawczymi** będą scenariusze wywiadów oraz arkusze obserwacji skategoryzowanej.
- **Miejscem badań** będą żłobki zarejestrowane na terenie Miasta Stołecznego Warszawy.

Teren badań wybrano ze względu na funkcjonowanie nadzoru nad placówkami oraz najwyższy w Polsce poziom uczęszczania dzieci w wieku poniżej trzeciego roku życia do różnego rodzaju placówek instytucjonalnych. Badania zostaną przeprowadzone w 18 żłobkach publicznych, 18 żłobkach niepublicznych we wszystkich dzielnicach i w poszczególnych jednostkach Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy<sup>4</sup>. Według ustawy z dnia 15 marca 2002 roku administracyjny podział Warszawy obejmuje 18 dzielnic. W każdej dzielnicy zostaną wylosowane placówki żłobkowe (jedna publiczna i jedna niepubliczna), w których będzie przeprowadzone badanie. Lista wszystkich placówek została opublikowana przez Wydział Pomocy Dziecku i Rodzinie w Mieście Stołecznym Warszawie. W badaniu weźmie udział 18 opiekunów pracujących w żłobkach publicznych, 18 opiekunów pracujących w żłobkach niepublicznych oraz 18 rodziców, których dzieci uczęszczają do żłobka publicznego i 18 rodziców, których dzieci uczęszczają do żłobka niepublicznego (z każdym respondentem zostanie przeprowadzony około 30 minutowy wywiad – pytania dotyczą opieki na dziećmi zmian w organizacji pracy w związku ze zmianami prawnymi, przygotowania kadry itp.). Dodatkowo zostaną przeprowadzone wywiady z przedstawicielami Biura Pomocy i Projektów Społecznych i Przedstawicielami Biura Pomocy Dziecku i Rodzinie Miasta Stołecznego Warszawy. Wywiady będą prowadzone w dogodnych dla rozmówców miejscach, prawdopodobnie będą to placówki żłobkowe. Badani zawsze będą informowani o celu i zasadach badania. Wywiady będą nagrywane, a później będzie prowadzona ich transkrypcja.

<sup>4</sup> Zgodnie z podziałem administracyjnym Warszawy od 2002 roku. Miasto Stołeczne Warszawa jest gminą mającą status miasta na prawach powiatu w województwie mazowieckim i jest podzielone na 18 dzielnic (pomocniczych jednostek administracyjnych): Bemowo, Białołęka, Bielany, Mokotów, Ochota, Praga Południe, Praga Północ, Rembertów, Śródmieście, Targówek, Ursus, Ursynów, Wawer, Wesoła, Wilanów, Włochy, Wola, Żoliborz.

## Główne problemy badawcze

- Jak zorganizowana jest opieka i edukacja dzieci w żłobkach publicznych i niepublicznych w Warszawie?
- Jak organizowana jest współpraca pomiędzy dziećmi, rodzicami, opiekunami a przedstawicielami władz miejskich odpowiedzialnych za funkcjonowanie placówek żłobkowych?
- Jakie rodzaje zmian w funkcjonowaniu żłobków zostały wprowadzone w związku z ustawą z dnia 4 kwietnia 2011 roku o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. nr 45, poz. 235)?
- Czy praktyka funkcjonowania żłobków warszawskich spełniła cele reformy wczesnej opieki i edukacji dzieci poniżej trzeciego roku życia?

## Pytania badawcze

- Jakie zmiany w zakresie organizacji pracy, kompetencji opiekunów, współpracy z rodzicami i aranżacji przestrzeni zostały wprowadzone w żłobkach po wejściu w życie ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat trzech?

### Organizacja pracy w żłobku:

- Jakie różnice występują w organizacji pracy i funkcjonowaniu żłobków publicznych i niepublicznych w Warszawie?
- Ile czasu trwają zajęcia zorganizowane w żłobku i czym się charakteryzują?
- Ile czasu spędzają dzieci na odpoczynku, a ile na zabawie swobodnej?
- Jakie formy monitorowania rozwoju dziecka wybierane są przez opiekunów?
- Jak wygląda aranżacja przestrzeni w żłobku (w salach i na zewnątrz budynku)?

### Kompetencje opiekunów:

- Jakie wykształcenie posiadają osoby wykonujące zawód opiekuna w żłobku?
- Jakie doświadczenie w pracy z małym dzieckiem posiadają osoby wykonujące zawód opiekuna?
- Jakie cele i zadania opiekuńcze i edukacyjne wyznaczają sobie do realizacji pracownicy żłobka?
- Z jakimi organizacjami/placówkami współpracuje żłobek?

### Współpraca z rodzicami:

- Jakie są oczekiwania rodziców dotyczące opieki i edukacji w żłobku?
- Jakie formy współpracy z rodzicami są stosowane w żłobku?
- Jakie czynniki decydują o wyborze żłobka przez rodziców?
- Czy rodzice mogą swobodnie poruszać się po żłobku?
- Czego oczekują rodzice od żłobka, a czego opiekunowie od rodziców?

### Założenia władz Miasta Stołecznego Warszawy:

- Jaką rolę w opinii władz miasta spełniają żłobki?



- Jakie zmiany dokonały się w funkcjonowaniu żłobków w Warszawie po wprowadzeniu tzw. reformy żłobkowej?
- Czy oczekiwania władz miasta są zgodne z założeniami ustawy o opiece nad dziećmi do lat trzech?
- W jaki sposób miasto prowadzi nadzór nad placówkami żłobkowymi?

Podczas badań przeprowadzona zostanie również analiza dokumentów wewnętrznych w żłobkach, szczególnie statutów żłobków, planów pracy oraz dokumentów dotyczących organizacji współpracy z rodzicami. Programy edukacji będą interesowały badacza w swoim formalnym wymiarze. Dodatkowym elementem prowadzonych badań będzie analiza architektury i sposobów zagospodarowania przestrzeni w żłobkach.

W badaniach będą wykorzystywane metody jakościowe, które pozwalają lepiej poznać środowisko dziecka oraz ocenić emocjonalny stosunek opiekunów do pracy z małym dzieckiem. Są to metody pozwalające badaczowi dogłębnie zrozumieć i przeanalizować zastałą sytuację. Również dzięki jakościowej analizie zebranych danych można będzie uwzględnić specyfikę każdej placówki. Według Loris Malaguzzi, twórcy idei wspólnego działania na rzecz najmłodszych z Reggio Emilia, żłobek to miejsce budowania relacji. Instytucje dla małych dzieci w tym włoskim miasteczku postrzegane są jako integralny, żywy organizm, miejsce, w którym razem żyją i wchodzi w różne związki dzieci, rodzice, pedagodzy i społeczeństwo. Według Malaguzziego w żłobku nie mogą być podejmowane żadne decyzje w oderwaniu od kontekstów, stosunków łączących te podmioty i wizji współpracy na rzecz małego dziecka (Malaguzzi 2000). Dlatego w badaniu zostanie zwrócona szczególna uwaga na stosunki łączące wszystkie podmioty zaangażowane w organizację i funkcjonowanie placówek dla najmłodszych w Warszawie. Praca ta podejmie próbę przedstawienia „instytucji dla małych dzieci jako forum w społeczeństwie obywatelskim, gdzie dzieci i dorośli mogą wspólnie uczestniczyć w działaniach o dużym znaczeniu społecznym, kulturowym, politycznym i ekonomicznym” (Dahlberg, Moss, Pence 2013, s. 138).

Według Babbiego każde badanie społeczne powinno posiadać co najmniej trzy cele: eksploracja, opis i wyjaśnienie. Jak wspomina ten amerykański socjolog, „większość badań jest prowadzonych po to, aby rzucić światło na jakiś temat bądź też oswoić badacza z jakąś tematyką [...] wtedy, gdy przedmiot badań sam w sobie jest stosunkowo nowy” (Babbie 2008, s. 107). Dokładnie w taki sposób powinny zostać potraktowane badania dotyczące warszawskich żłobków. W Polsce prowadzimy wiele badań dotyczących edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a temat opieki i edukacji nad dziećmi do lat trzech zostaje prawie całkowicie niezbadany i niesprawdzony. Badanie eksploracyjne nie tylko zaspokoi ciekawość badawczą badacza, lecz także poszerzy wiedzę i możliwości innych zainteresowanych tematyką opieki i edukacji najmłodszych. Jednostkami analizy w wymiarze badań społecznych będą wszystkie osoby włączone w działalność warszawskich żłobków.



## Bibliografia

- Babbie E.R. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blumsztajn A. (2007). Przykłady rozwiązań edukacji przedszkolnej w krajach członkowskich Unii Europejskiej. W: C. Sadowska-Snarska, *System opieki instytucjonalnej w aspekcie godzenia życia zawodowego z rodzinnym*. Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Catarsi E., Fortunati A. (2012). *Nidi d'infanzia in Toscana*. Parma: Edizioni Junior.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki: języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Fortunati A. (2006). *L'educazione dei bambini come progetto della comunità*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Hansen O.H. (2011). O czym świadczą badania nad usługami dzieci do lat trzech. *Dzieci w Europie*, 20(8), 10–14.
- Karwowska-Struczyk M. (2012). *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Klus-Stańska D., Gawlicz K. (2013). Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego. W: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki – język oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Komunikat Komisji Europejskiej (KOM (2011)66): *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem- zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, <http://eur-europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066FIN:PL:PDF> [dostęp: 01.03.2015].
- Korintus M. (2011). Jakie warunki rozwoju mają w Europie dzieci do lat trzech i co najlepiej służy ich dobru. *Dzieci w Europie*, 20(8), 2–4.
- Malaguzzi L. (2000). *In vaggio con i diritti delle bambine e dei bambini*. Reggio Emilia: Editore Reggio Children.
- Mantovani S., Musatti T. (1983). *Adulti e bambini: educare e comunicare*. Bergamo: Juvenilia.
- Mayer S., Musatti T. (2011). Edukacja i opieka w żłobku – czyli jak z wielu nici utkać gobelin. *Dzieci w Europie*, 20(8), 4–6.
- Michelsen E. (2011). Poznajmy się.... *Dzieci w Europie*, 20(8), 8–10.
- Ogrodzińska T. (red.). (2010). *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego.
- Pacholczyk M. (2012). Edukacja żłobkowa w San Miniato jako przestrzeń rozwoju społecznego dzieci oraz współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym. *Problemy wczesnej edukacji*, 4(19), 86–98.
- Rinaldi C. (2013). Przedmowa Carliny Rinaldi. W: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki – język oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Schweinhart L.J. (2000). The High/Scope Perry Preschool Study: A case study in random assignment. *Evaluation and Research in Education*, 14(3–4), 136–147.

Telka L. (2007). *Przekształcenie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Ustawa o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. 2011 nr 45, poz. 235).

Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 roku o zakładach opieki zdrowotnej (Dz.U. 1991 nr 91, poz. 408).

Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Żytko M. (2012). Dzieci do 3. roku życia – opieka czy edukacja? Analiza z perspektywy rozwiązań europejskich. *Problemy wczesnej edukacji*, 4(19), 21–29.

# Marta Czerniak-Czyżniak, Magdalena Kołodziejaska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## U PROGU BADANIA – DYLEMATY MŁODEGO BADACZA

### ABSTRAKT

---

Przemiany współczesności pod wpływem różnych światowych tendencji i procesów odciskają swoje piętno również w edukacji. Przed uczącymi się i nauczającymi pojawiają się nowe możliwości, ale również nowe wyzwania. W artykule przedstawiono wyniki badań pilotażowych przeprowadzonych w szkołach podstawowych. Celem pierwszych z nich było wskazanie roli przyrodniczych zajęć terenowych w kształtowaniu świadomości ekologicznej uczniów, natomiast drugie badanie zogniskowane zostało na próbie określenia roli nowoczesnych technologii w kształtowaniu kompetencji przyrodniczych uczniów II etapu edukacyjnego.

**Słowa kluczowe:** badania naukowe, pilotaż, analiza, wstępne wnioski, edukacja przyrodnicza

### ABSTRACT

---

Transformations in modern times, under different global trends and processes imprint their mark also in education. There are new opportunities before learners and teachers, but also new challenges. This article presents the results of pilot studies conducted in primary schools. The aim of the first of them was to identify the role of natural fieldwork in shaping students' environmental awareness. The second study was focused on trying to determine the role of new technologies in development of natural competence of students of the second stage of education.

**Key words:** scientific research, piloting, analysis, preliminary conclusions, environmental education

---

## Wprowadzenie

Badania pilotażowe... i co dalej? Jakże często takie pytanie pojawia się w głowie początkującego naukowca. Kim on jest? Według Mariana Mazura „naukowcem jest ten, kto poszukuje odpowiedzi na pytania, na które dotychczas nikt nie odpowiedział, za pomocą metod umożliwiających udowodnienie odpowiedzi” (Mazur 1979, s. 14). Naukowca charakteryzują takie cechy, jak: „wnikliwość w rozróżnianiu rzeczy na pozór jednakowych, zdolność kojarzenia rzeczy na pozór ze sobą niezwiązanych oraz krytycyzm w rozpoznawaniu prawd i fałszów mających pozory prawd” (tamże, s. 41). Młody naukowiec zapewne posiada wrodzoną ciekawość świata, ale brakuje mu doświadczenia w jego badaniu, a tym samym w prowadzeniu badań naukowych, czyli „prac badawczych, wykorzystujących metody nauki (rozumowanie, obserwacja, eksperyment itp.), których celem jest poznanie praw rządzących światem lub danym zjawiskiem oraz rozwiązanie problemów teoretycznych lub praktycznych” (Szulc 2000, s. 15). Dlatego szczególnie istotną dla niego rolę odgrywają badania pilotażowe nazywane również zwiadem badawczym. Jest to pierwszy kontakt z badaną rzeczywistością. Pozwala on zweryfikować wstępną wiedzę o badanym środowisku oraz sformułować zestaw pytań, na które badanie ma odpowiedzieć (Nowak, 2007, s. 214). Pierwsze wnioski młodego badacza z badań pilotażowych, a także analiza pojawiających się trudności, umożliwiają ocenę przydatności wybranych metod i narzędzi, a tym samym następuje doskonalenie warsztatu pracy.

## Ogólna charakterystyka przeprowadzonych badań

W realizowanej obecnie w polskich szkołach podstawie programowej w zakresie przedmiotów przyrodniczych szczególny nacisk został położony na kształtowanie i rozwijanie w uczniach umiejętności rozumowania naukowego oraz posługiwania się metodą badawczą. Na etapie szkoły podstawowej zalecana jest jednak przede wszystkim koncentracja na rozbudzaniu w uczniach ciekawości świata przyrody i zainteresowania nauką przedmiotów przyrodniczych. Podstawę programową kształcenia przyrodniczego cechuje podejście socjokonstruktywistyczne, które „przejawia się między innymi, w zaznaczaniu centralnej pozycji i wagi procedur naukowych – obserwacji, doświadczeń, badania, dociekania, testowania, pomiarów, czyli wszystkiego tego, co pozwala konstruować gmach wiedzy (*scaffolding*) służącej rozwiązywaniu problemów nie tylko w nauce, ale również w życiu prywatnym i społecznym” (Grajkowski, Ostrowska, Poziomek, 2014). Stąd celem przeprowadzonych badań było określenie roli zajęć terenowych w kształtowaniu świadomości ekologicznej uczniów oraz roli nowoczesnych technologii w kształtowaniu ich kompetencji przyrodniczych. W przedstawionych w artykule badaniach jako strategię badawczą obrano metodologię mieszaną, opartą na „dociekaniach, w ramach

których badacz zbiera i analizuje dane, integruje wyniki i wyciąga wnioski używając jednocześnie jakościowych i ilościowych podejść lub metod w pojedynczym projekcie lub programie badawczym” (Tashakkori, Creswell 2007, s. 4). W celu przeprowadzenia badań wykorzystano takie metody badawcze, jak: obserwacja, ankieta, wywiad, analiza dokumentów. Narzędzia badawcze wykorzystywane podczas pilotażu zostały skonstruowane przez autorów badań. Możemy do nich zaliczyć: arkusz obserwacji zajęć, arkusz ankiety dla nauczycieli, arkusz ewaluacji zajęć, arkusz wywiadu z nauczycielem, arkusz wywiadu grupowego z uczniami, arkusz analizy dokumentacji. Badania przeprowadzono w szkołach podstawowych.

## Zajęcia terenowe, czyli lekcje z daleka od szkolnej ławki

W szkole podstawowej, w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej przewidziano uczestnictwo w zajęciach terenowych. Mają one kilka celów:

- 1) wzbogacanie przekazywanej przez nauczyciela wiedzy na temat środowiska przyrodniczego;
- 2) rozwijanie samodzielności uczniów oraz zdobycie przez nich umiejętności porównywania wyników obserwacji z wiedzą zawartą w podręcznikach szkolnych i przekazywaną przez nauczycieli;
- 3) utrwalanie, pogłębianie, a nawet weryfikowanie wiadomości i umiejętności;
- 4) uwrażliwianie uczniów na piękno przyrody.

Ponadto zajęcia te powinny być zgodne z podstawą programową kształcenia ogólnego z 2012 roku. Mogą być prowadzone jako interdyscyplinarne, czyli łączące wiele różnych zagadnień. Kształtują postawy dbania o stan przyrody oraz uczą odpowiedzialności za nią. W społeczeństwie informacyjnym XXI wieku, bardzo ważne są kontakty z przyrodą, świadomość ekologiczna młodych ludzi oraz sposób, w jaki są kształceni w tym zakresie.

Każde wyjście w teren to doświadczenie, które może przyczynić się do wzbogacenia wiedzy uczniów. Warto zadbać o takie doświadczenia już we wczesnych etapach edukacji, organizując zajęcia terenowe jako jedną z form pracy z uczniami na lekcjach przyrody. W podstawie programowej kształcenia ogólnego z 2012 roku wskazano, że „edukacja przyrodnicza powinna być realizowana także w naturalnym środowisku poza szkołą”. Według Jeana Piageta (2006, s. 159) „dzięki działaniu w świecie zewnętrznym dziecko (człowiek) dochodzi do wiedzy o sposobach i prawidłowościach jego funkcjonowania”. Autor wskazuje, jak istotne jest nauczanie poprzez działanie, zwłaszcza kiedy uczeń sam może doświadczać otaczającego go świata. Lekcje przyrody, które realizowane są poza salą lekcyjną, a w bliskim kontakcie z naturalnym środowiskiem, angażują wszystkie dzieci, nie tylko najzdolniejsze. Umożliwiają uczestnikom bezpośredni kontakt z przyrodą, zaangażowanie

wszystkich zmysłów i dzięki temu uznawane są przez uczniów, niezależnie od ich wieku, za najbardziej atrakcyjne. Dają również możliwość ruchu na świeżym powietrzu, co dziś, w XXI wieku, kiedy technologia zdominowała sposoby spędzania czasu wolnego, jest bardzo ważne i istotne, zwłaszcza kiedy chcemy kształtować dobre nawyki w młodych ludziach.

Świadomość ekologiczna, o której wspomina Danuta Cichy (1993, s. 125), to „oprócz wiedzy motywacja do przyjmowania odpowiedniej postawy, wynikająca ze znajomości zależności i praw, których nieprzestrzeganie prowadzi stopniowo do kryzysu”. Świadomość ekologiczna wyjaśniana jest na wiele sposobów, np. jest to stopień, w jakim mieszkańcy interesują się tematem środowiska naturalnego i jego ochrony, jakie są ich przekonania na temat degradacji środowiska oraz jaką mają wiedzę o możliwych działaniach wspierających jego ochronę (według Raportu 2013 *Badanie świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski*) lub jest to poczucie odpowiedzialności za stan przyrody, które wynika z rzetelnej wiedzy o niej i determinacji do jej zachowania w stanie pierwotnym (<http://www.ekologia.pl>).

Zatem celem badania pilotażowego było sprawdzenie, jaka jest rola terenowych zajęć przyrodniczych w kształtowaniu świadomości ekologicznej uczniów II etapu edukacyjnego.

Jako metody badawcze zastosowano analizę jakościową i ilościową. Metoda jakościowa to analiza dokumentacji szkolnej (zapisów tematów w dziennikach lekcyjnych klas nauczania początkowego oraz klas 4–6), natomiast metoda ilościowa to ankiety przeprowadzone wśród wszystkich nauczycieli oraz wywiad z nauczycielami przyrody.

Poruszane problemy badawcze to: tematyka, przebieg i częstotliwość prowadzenia zajęć terenowych, przygotowanie nauczycieli do prowadzenia tego typu zajęć, napotymane trudności, problemy związane z ich organizacją i prowadzeniem, dostępność środków dydaktycznych.

W ankiecie wzięło udział 27 nauczycieli, co stanowi 75% zatrudnionych nauczycieli w badanej szkole, około 40% to nauczyciele z ponad 20 letnim stażem pracy, 26% odpowiedziało, że pracuje 10–20 lat, 18%, że 5–10 lat, a 16%, że poniżej 5 lat. 60% jest nauczycielami dyplomowanymi, 22% kontraktowymi, 18% mianowanymi. Są to nauczyciele zarówno nauczania początkowego (40%), jak i nauczania w klasach 4–6 (60%) specjalizujący się w różnych dziedzinach wiedzy. Wśród badanych 82% stanowiły kobiety, a 18% mężczyźni.

48% ankietowanych odpowiedziało, że prowadzi zajęcia terenowe, tyle samo, że nie prowadzi tego typu zajęć, jeden nauczyciel nie udzielił odpowiedzi na to pytanie.

Jako tematykę przyrodniczych zajęć terenowych nauczyciele wskazali: zajęcia dydaktyczno-przyrodnicze w świetlicy polegające m.in. na rozpoznawaniu gatunków drzew i płazów mieszkających wokół szkoły. Ponadto są to zajęcia uwzględniające zagadnienia związane z tematyką drzewa, lasu i jego budową, glebą, wyznaczaniem kierunku północnego w terenie, skalą, prędkością, czasem, powierzchnią

i polem oraz z poszukiwaniem wiosny czy zwiedzaniem parków krajobrazowych. W przeprowadzonym wywiadzie nauczycielka wskazała, że prowadzi zajęcia terenowe, podczas których realizuje następujące treści: wyznaczanie kierunków głównych i pośrednich, sposoby wyznaczania północy bez użycia kompasu, orientowanie planu lub mapy w terenie, skala, poznanie najbliższej okolicy, park miejski, zanieczyszczenie powietrza, wody, gleby w najbliższym otoczeniu.

Nauczyciele wskazali, że podczas przyrodniczych zajęć terenowych realizują treści związane z kształtowaniem świadomości ekologicznej, takie jak: ochrona środowiska i zagrożonych gatunków, zanieczyszczenie powietrza, oszczędzanie energii i wody, segregacja odpadów. W swoich zajęciach uwzględniają potrzebę recyklingu i segregacji odpadów, racjonalne korzystanie z zasobów naturalnych, dostrzeganie zmian zachodzących w środowisku na skutek działalności człowieka, jak również piękno przyrody i szacunek dla niej, jej rolę w życiu człowieka omawianą także na przykładach tekstów literackich.

Z analizy dokumentów (zapisów tematów w dziennikach lekcyjnych) wynika, że wiele zagadnień dotyczących środowiska przyrodniczego realizowanych jest w nauczaniu wczesnoszkolnym. Są to zarówno tematy dotyczące najbliższej okolicy i życia codziennego, jak i pozyskiwania i oszczędzania wody oraz prądu. W klasach 4–6 realizowane tematy dotyczą bezpośrednio treści podstawy programowej z przedmiotu przyroda. Ponadto szkoła uczestniczy w Miejskim Programie Ekologicznym w ramach programu wspierania Edukacji Ekologicznej w Placówkach Oświatowych m. st. Warszawy, współpracuje z fundacjami: „Chlorofil”, „Źródła”, „Alter Eko”, „Jeżyki”. Do szkoły są zapraszani przedstawiciele Parków Narodowych, którzy program ekologiczny realizują podczas warsztatów z dziećmi. Organizowane są również wyjazdy do Centrum Edukacji Ekologicznej koło Iłży. Przy szkole, w okresie od lutego do października prowadzony jest ogródek, w którym dzieci wysiewają nasiona, obserwują i pielęgnują rośliny.

Nauczyciele wskazali, że prowadzą te zajęcia zarówno samodzielnie, jak i przy współpracy z różnymi organizacjami: Biurem Ochrony Środowiska (BOŚ), ogrodem botanicznym, Lasami Państwowymi, Fundacją „Chlorofil” i Kampinoskim Parkiem Narodowym. Najczęściej zajęcia te realizują podczas jednej godziny lekcyjnej lub na kilkudniowych wycieczkach, rzadziej w ramach zajęć świetlicowych, kół przyrodniczych czy na terenie przyszkolnym. Część zajęć odbywa się podczas realizacji Miejskiego Programu Ekologicznego.

Kilku ankieterowanych nauczycieli wskazało, że przygotowanie do prowadzenia zajęć terenowych uzyskali w wyniku samokształcenia i podczas warsztatów (przy puszczeniu autora: organizowanych przez metodyków), natomiast przygotowanie w zakresie organizacji tych zajęć w ramach warsztatów organizowanych przez Parki Narodowe, przez metodyków, ukończony kurs kierownika wycieczek, studia podyplomowe. Jedna osoba nie ukończyła żadnych form doskonalenia zawodowego w tym zakresie. Również podczas wywiadu nauczyciel wskazał, że przygotowanie



do prowadzenia zajęć terenowych uzyskał w wyniku ukończenia Studiów Podyplomowych z zakresu przyrody oraz podczas warsztatów organizowanych przez metodyków. Inspiracja do zajęć czerpana jest z przewodników metodycznych, jak i materiałów publikowanych w Internecie. Napotykanne trudności związane są z możliwościami finansowymi oraz z ograniczeniami, jakie nakłada podstawa programowa, a to skutkuje brakiem dodatkowej opieki podczas wyjść. Ponadto wskazano kondycję fizyczną dzieci i niekiedy trudności wynikające z warunków atmosferycznych.

Respondenci wymienili bogaty zasób środków dydaktycznych, z których mogą korzystać podczas przyrodniczych zajęć terenowych. Są to: busole, przewodniki, klucze do oznaczania roślin i zwierząt, mikroskopy i sprzęt optyczny (lupy, lornetki), mapy, gnomony, miarka metrowa, karty obrazkowe, plansze i karty pracy.

Na podstawie przeprowadzonego wywiadu stwierdza się, że przyrodnicze zajęcia terenowe są pomocne w osiągnięciu celów kształcenia, ponieważ bardzo duży nacisk w nauce przyrody kładzie się na naukę przez działanie, czyli obserwowanie, mierzenie, doświadczanie, prezentowanie wyników swojej pracy. „W szkole podstawowej najważniejsze jest zainteresowanie uczniów przyrodą, motywowanie do zdobywania wiedzy, bezpośrednie obserwacje i doświadczenia, ale również umiejętność opracowywania wyników tych obserwacji” (nauczycielka przyrody). Wskazano również, że zaangażowanie uczniów podczas zajęć jest różne w zależności od klasy i od tematu lekcji, natomiast największe jest podczas lekcji, na których są doświadczenia. Nauczycielka potwierdziła, że istnieje związek pomiędzy przyrodniczymi zajęciami terenowymi a efektami kształcenia, także w zakresie świadomości ekologicznej. Sama organizuje i prowadzi takie zajęcia 2–3 razy w roku. Wskazuje też, że bezpośrednie pokazanie uczniom stanu środowiska w naszym otoczeniu może mieć wpływ na zmianę ich codziennych zachowań lub przyzwyczajzeń.

## Nowoczesne technologie na lekcjach przyrody w szkole podstawowej

Żyjemy w świecie przepelnionym nowymi technologiami, co również znajduje odzwierciedlenie w edukacji. Jednym z efektów tego stanu jest fakt, że obecnie obserwuje się silne trendy dotyczące użytkowania technologii informacyjno-komunikacyjnych przez dzieci i młodzież, o czym pisał Włodzimierz Gogołek (2013) w raporcie pt. *Wpływ e-podręczników na rozwój psychosomatyczny uczniów*. Liczne dotacje pochodzące z funduszy europejskich przyczyniły się do realizacji wielu programów i projektów edukacyjnych, chociażby *Cyfrowa szkoła*, *EDUSCIENCE*, czy też *E-podręczniki do kształcenia ogólnego*, których jednym z głównych celów było rozwijanie kompetencji uczniów oraz nauczycieli w zakresie wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Innym spodziewanym efektem

podejmowanych działań miał być wzrost aktywności, zaangażowania oraz motywacji uczniów do nauki. Czy udało się to osiągnąć? Czy można dzięki włączeniu nowoczesnych technologii w proces nauczania przyrody wpłynąć na poprawę efektów kształcenia uczniów II etapu edukacyjnego? Czy można w ten sposób rozbudzić u uczniów ciekawość świata przyrody? To tylko przykładowe pytania, na które starano się odpowiedzieć w trakcie przeprowadzonych badań pilotażowych.

Przyroda jawi się jako przedmiot, który powinien być nauczany przede wszystkim w oparciu o metodę badawczą wykorzystującą eksperyment. Istotną umiejętnością, jaką należałoby kształcić podczas lekcji przyrody, jest rozumowanie naukowe. Wyposażenie uczniów w umiejętności pracy z wykorzystaniem metody badawczej oraz rozumowania naukowego wymaga ćwiczeń praktycznych, podczas których uczniowie wykonują doświadczenia, prowadzą obserwacje i dokonują pomiarów. Wydaje się zatem, że naturalnym środowiskiem edukacyjnym sprzyjającym tego typu działaniom są raczej zajęcia terenowe, a nie pracownia komputerowa. Jedno jest pewne, nie można dobrze nauczyć przyrody, bazując wyłącznie na teorii. Czy zatem uda się uczyć i nauczyć o przyrodzie, sadzając uczniów przed monitorem komputera, tabletem lub wykorzystując inne narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych?

Analizując zapisy części wstępnej podstawy programowej dla szkoły podstawowej można przeczytać, że „do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą: [...] Pkt 5. umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji. [...] Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów. Dodatkowo [...] szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości” (Podstawa programowa z komentarzami 2009, s. 15–16).

Mówiąc o potrzebach człowieka XXI wieku, nie można mieć wątpliwości, że jedną z nich jest sprawne posługiwanie się wszechobecnymi w życiu technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Dlatego celem badań pilotażowych było szukanie odpowiedzi na pytanie, czy nowoczesne technologie odgrywają jakąkolwiek rolę w kształtowaniu kompetencji przyrodniczych uczniów II etapu edukacyjnego? Cel zrealizowano przez porównanie lekcji przyrody prowadzonych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz lekcji tradycyjnych, bez udziału nowoczesnych technologii. Badania przeprowadzono w dwóch szkołach podstawowych. Dobór próby badawczej był celowy. Należało mieć pewność, że w jednej ze szkół regularnie odbywają się lekcje przyrody wykorzystujące nowoczesne technologie,

natomiast w drugiej – zdecydowanie preferowane są tradycyjne metody nauczania tego przedmiotu. Obie szkoły uczestniczące w badaniu to szkoły miejskie mieszczące się w największych miastach Polski. W badaniu uczestniczyło łącznie dwóch nauczycieli i 93 uczniów, z czego blisko połowa (48 uczniów) uczy się przyrody, wykorzystując nowoczesne technologie.

W pilotażu zastosowano mieszane metody badawcze, takie jak: obserwacje lekcji, wywiady z nauczycielami, ankiety przeprowadzone wśród uczniów oraz wywiady grupowe z uczniami. Porównanie lekcji prowadzonych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii z lekcjami prowadzonymi metodami tradycyjnymi miało wyjaśnić, czy i w jakim zakresie stosowanie nowoczesnych technologii wspomaga proces nauczania przyrody w porównaniu do metod tradycyjnych oraz jakie kompetencje uczniów można kształtować w trakcie takich lekcji. Jednocześnie zwracano uwagę, czy i jakie znaczenie według uczniów i nauczycieli mają nowoczesne technologie w nauczaniu przyrody. Istotne było również pozyskanie informacji dotyczących rodzajów i cech narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych wykorzystywanych na lekcjach przyrody, aby mogły być one pomocne w realizacji celów kształcenia zawartych w podstawie programowej. Obok odpowiedzi na wymienione główne pytania badawcze, w trakcie badań pozyskano również informacje dotyczące m.in. przygotowania nauczycieli przyrody do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz trudności i problemów napotkanych przez nauczycieli podczas organizacji i prowadzenia lekcji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Badania naukowe, podejmowane w celu określenia roli nowoczesnych technologii w nauczaniu przyrody są nieliczne, a ich wyniki najczęściej pojawiają się w raportach dotyczących realizacji dużych projektów edukacyjnych, takich jak np.: *EDUSCIENCE*, *Cyfrowa szkoła*. Raporty te zazwyczaj pozytywnie odnoszą się do wykorzystywania nowoczesnych technologii na zajęciach lekcyjnych. Podkreślają, że prawidłowo wykorzystane technologie mogą dostarczyć jedynie sukcesów zarówno uczniom, jak i nauczycielom.

W prezentowanych w artykule badaniach porównano zakres wspomagania procesu nauczania przyrody poprzez stosowanie nowoczesnych technologii w zestawieniu z metodami tradycyjnymi. W tym celu przeanalizowano dane pod kątem przyswojenia przez uczniów nowych pojęć, samooceny stopnia zrozumienia lekcji, aktywności, oceny atrakcyjności zajęć, największych trudności napotkanych w czasie lekcji oraz oceny stopnia zadowolenia uczniów z własnych osiągnięć z przedmiotu przyroda. Przeanalizowano również odpowiedzi uczniów dotyczące sugerowanych zmian, które należałoby w przyszłości uwzględnić w przebiegu podobnej lekcji. Szczegółowej analizie poddano także preferencje uczniów dotyczące form pracy na lekcjach przyrody.

Porównanie wykazało, że uczniowie pracujący metodami tradycyjnymi potrafią wymienić większą liczbę nowo poznanych pojęć niż uczniowie pracujący

z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Uzyskany wynik był około sześciokrotnie wyższy. Jednakże na podstawie analizy pozostałych danych zawartych w arkuszach ewaluacji zajęć można przypuszczać, że różnica ta wynika z faktu, iż nauczycielka znając arkusz, szczególnie nacisk położyła za zapamiętywanie przez uczniów nowych pojęć. Jeden z uczniów napisał, że szczególną trudność na lekcji sprawiło mu „uczenie się o pojęciach, a inny: zapamiętanie 5 pojęć”. Z tego doświadczenia nasuwa się wniosek, że badania należy przeprowadzać osobiście lub przeprowadzić ich tak dużą liczbę, aby podobne do opisanego, jednostkowe przypadki nie obciążały wyników dużym błędem pomiarowym.

Uczniowie odnosząc się do skali ocen szkolnych, dokonali samooceny stopnia zrozumienia lekcji. Na podstawie analizy uzyskanych wyników można stwierdzić, że zdecydowanie lepiej wypadła lekcja prowadzona z wykorzystaniem nowoczesnych technologii – średnia ocena to 5,11 w porównaniu do średniej 4,58 w przypadku lekcji prowadzonej tradycyjnie.

W dalszej kolejności analizowano i porównywano samoocenę aktywności uczniów w skali ocen szkolnych na obu lekcjach. Pomimo dużego zróżnicowania ocen częściowych, średnia samoocena aktywności uczniów na zajęciach z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych wyniosła 4,34 i była niemalże identyczna z samooceną aktywności uczniów na lekcji tradycyjnej, wynoszącą 4,36.

Lekcja prowadzona z wykorzystaniem nowoczesnych technologii postrzegana była przez uczniów jako bardziej atrakcyjna. Uczniowie pracujący w ten sposób określili przeprowadzoną lekcję jako bardzo interesującą i ciekawą, natomiast druga grupa badanych uczniów określiła swoją lekcję głównie jako ciekawą.

Po przeanalizowaniu odpowiedzi wszystkich badanych uczniów można stwierdzić, że największą trudność sprawiło im zastosowanie zdobytej wiedzy w praktyce. W przypadku lekcji prowadzonej z wykorzystaniem nowoczesnych technologii liczba wymienionych przykładów konkretnych trudności jest jednak mniejsza niż w przypadku lekcji tradycyjnej. Zastanawiający jest również fakt, że 20% uczniów pracujących metodami tradycyjnymi stwierdziło, iż miało trudności z pracą domową, gdy tymczasem w grupie odniesienia były to zaledwie incydentalne przypadki. Można pokusić się o stwierdzenie, że lekcje prowadzone z wykorzystaniem nowoczesnych technologii są bardziej przyjazne uczniom.

Przeprowadzona analiza dostarczyła także informacji na temat umiejętności oceny stopnia zadowolenia uczniów z własnych osiągnięć z przedmiotu przyroda. Dzieci pracujące z wykorzystaniem nowoczesnych technologii na lekcjach przyrody lepiej potrafią ocenić swoje osiągnięcia niż uczniowie pracujący metodami tradycyjnymi. Aż 20% uczniów pracujących tradycyjnie nie ma zdania na temat poziomu zadowolenia ze swoich osiągnięć przyrodniczych w porównaniu do zaledwie 2,08% uczniów pracujących z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Również poziom zadowolenia znacznie się różni – uczniowie wykorzystujący TIK na lekcjach przyrody są dużo bardziej zadowoleni ze swoich osiągnięć

przyrodniczych (81,25% zadowolonych osób) w porównaniu do uczniów pracujących tradycyjnie (51,11%). Uczniowie zostali zapytani o propozycję zmian, jakie należy wprowadzić na podobnych lekcjach. W grupie uczniów pracujących z wykorzystaniem nowoczesnych technologii pojawiły się nieliczne propozycje nowych rozwiązań i dotyczyły one głównie wyposażenia klasy w dodatkowy sprzęt, taki jak komputery i iPady. Można zatem wnioskować, że zastosowane w tym przypadku przez nauczyciela metody i formy pracy zostały odpowiednio dobrane do potrzeb uczniów. Z kolei propozycje uczniów pracujących metodami tradycyjnymi zawierały sugestie odnoszące się do form i metod pracy. Uczniowie zaproponowali m.in. większą liczbę zajęć, na których będą mogli pracować w grupach, oraz wprowadzenie gier edukacyjnych i pracę przez zabawę.

Uczniowie pracujący z wykorzystaniem nowoczesnych technologii na lekcjach przyrody preferują przede wszystkim pracę z tabletami lub komputerami, na drugim miejscu wskazują zajęcia terenowe, a na trzecim – pokazy doświadczeń. Jednakże jeżeli zsumujemy liczbę głosów oddanych na pokazy doświadczeń oraz samodzielne doświadczenia, to okazuje się, że najwięcej uczniów wskazuje doświadczenia. Podobne preferencje co do doświadczeń chemicznych mają uczniowie pracujący metodami tradycyjnymi. Jeżeli poszczególne kategorie rozpatrzemy indywidualnie, to na pierwszym miejscu uczniowie pracujący tradycyjnie chcieliby uczestniczyć w zajęciach terenowych, następnie w pokazie doświadczeń, a dopiero na trzecim miejscu – brać udział w zajęciach z wykorzystaniem tabletów i komputerów.

Na podstawie wyników ewaluacji i obserwacji zajęć, wywiadów grupowych z uczniami oraz wywiadów z nauczycielami można stwierdzić, że podczas lekcji przyrody z wykorzystaniem nowoczesnych technologii kształtowane są takie kompetencje, jak:

- sprawne posługiwanie się komputerem, tabletem, smartfonem;
- rozwiązywanie problemów w sposób twórczy;
- współpraca w grupie;
- skuteczne komunikowanie;
- planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia.

Na podstawie analizy danych pochodzących z przeprowadzonych badań można wnioskować również o roli nowoczesnych technologii w nauczaniu przyrody. Umożliwiają one:

- zwiększenie atrakcyjności zajęć – uczniowie pracujący z wykorzystaniem nowoczesnych technologii na lekcjach przyrody lepiej ocenili atrakcyjność lekcji niż uczniowie pracujący metodami tradycyjnymi (AEZ);
- dobór metod do różnych inteligencji uczniów (AWN);
- wzrost motywacji uczniów do nauki (AWN, AO);
- uaktywnienie uczniów z problemami w nauce (AWN, AO) – podczas obserwacji zajęć trudno było jednoznacznie stwierdzić, czy w klasie są osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ wszyscy uczniowie z dużym

zaangażowaniem uczestniczyli w realizacji zadań stawianych im przez nauczyciela;

- wzrost aktywności uczniów, choć mogą one również rozkojarzyć (AWN, AO) – w trakcie obserwowanej lekcji, uczeń wchodził na strony internetowe inne niż wskazane przez nauczyciela.

Uczniowie wykorzystujący nowoczesne technologie na lekcjach przyrody podkreślają, że lubią pracować w grupach, wykorzystując laptopy, tablety i smartfony, które mogą również przynosić z domu. Entuzjastyczną postawę wobec stosowania nowoczesnych technologii wykazuje także ich nauczyciel, który wypowiada się następująco: „Nowoczesne technologie nas otaczają i są czymś normalnym dla dzieci, więc należy z tego korzystać [...] Kiedy tylko mogę to wprowadzam nowoczesne technologie. Gdy mieliśmy wypożyczone iPady, to uczniowie nagrywali swoje doświadczenia, robili filmy i opisywali sfilmowane doświadczenia. Gdzie tylko mogę i widzę sens, to włączam nowoczesne technologie. Zadaję uczniom prace domowe z wykorzystaniem Internetu, bo mam wiedzę, że dzieci mają do niego dostęp. [...] Nowoczesne technologie pozwalają na poszukiwanie, ale jednocześnie na tworzenie swoich rozwiązań” (AWN).

Z wywiadu z nauczycielem wykorzystującym nowoczesne technologie w nauczaniu przyrody wynika, że na lekcjach przyrody szczególnie pomocne są:

- gotowe aplikacje, które można wykorzystać na lekcjach przyrody (np. *Parki Narodowe* lub *Ptaki Europy, Pierwsza pomoc*);
- aplikacje do tworzenia map myśli;
- oprogramowanie tablicy interaktywnej (np. do tworzenia gier interaktywnych przez uczniów).

Narzędzia TIK, aby mogły być pomocne w realizacji celów kształcenia z przyrody w szkole podstawowej, powinny być (AWN):

- intuicyjne w obsłudze;
- dostępne;
- najlepiej bezpłatne.

Dużą rolę odgrywa tutaj szybki Internet.

Przywołując wypowiedź nauczycielki, która od wielu lat na lekcjach przyrody wykorzystuje narzędzia TIK, można wnioskować o istnieniu powiązania, choć niebezpośredniego, pomiędzy włączeniem nowoczesnych technologii do procesu nauczania a efektami kształcenia – „jeżeli nauczyciel umiejętnie zastosuje nowoczesne technologie, to rośnie motywacja uczniów do nauki, a to przekłada się na efekty. [...] Jestem bardzo zadowolona z osiągnięć swoich uczniów, ale bardziej zależy mi na uaktywnieniu słabych uczniów niż na stopniach” (AWN).

Prowadzenie zajęć przyrody z wykorzystaniem nowoczesnych technologii przyczynia się do kształtowania kompetencji społecznych, czyli „umiejętności, które przyczyniają się do skutecznej interakcji z otoczeniem” (Czarnota 2015). Kształtowaniu takich kompetencji sprzyja częste obcowanie z komputerem, iPadem, dzięki



czemu człowiek nie czuje się wykluczony we współczesnym, cyfrowym świecie. Również praca w grupach, skuteczne komunikowanie się, umiejętność oceny własnej pracy, to kompetencje, które są cenione w społeczeństwie.

Stosowanie nowoczesnych technologii na lekcjach przyrody daje wiele korzyści zarówno uczniom, jak i nauczycielowi, jednak często wiąże się z pewnymi trudnościami, które należy przezwyciężyć. Do podstawowych problemów napotykanych przez nauczycieli przyrody związanych z organizacją i prowadzeniem zajęć z włączaniem nowoczesnych technologii do procesu nauczania należą (AWN):

- kwestie techniczne (nigdy nie ma pewności, że wszystko zadziała tak jak należy);
- czas, który należy poświęcić na przygotowanie materiałów interaktywnych;
- brak pomysłu na zastosowanie narzędzi TIK na lekcji przyrody.

Wśród innych, często wymienianych przez nauczycieli trudności, znajdują się (Musialik, Ostrowska, Poziomek 2014):

- niedostateczna ilość sprzętu;
- brak stałego dostępu do Internetu;
- niedostateczne umiejętności nauczycieli w zakresie wykorzystania sprzętu i oprogramowania;
- niewłaściwe wykorzystanie narzędzi TIK, które przekłada się na brak przekonania nauczycieli o ich skuteczności.

Warto jednak zmierzyć się z tymi trudnościami, ponieważ obciążenie nauczycieli do tego podstawa programowa kształcenia ogólnego, gdzie w celach kształcenia pojawia się zapis o wykorzystywaniu przez uczniów w procesie zdobywania wiedzy technologii informacyjno-komunikacyjnych. Należy nie zapominać przy tym, że technologia nie jest edukacją. Maszyna niczego za ucznia nie zrozumie, może jedynie mu pomóc w lepszym poznaniu pewnych treści. Nauka jest procesem, który zachodzi w głowie ucznia i to on sam musi wykonać wysiłek umysłowy, aby lepiej zrozumieć świat.

## Wnioski z badań pilotażowych

Na początku swojej pracy badawczej młody naukowiec konstruuje różne narzędzia badawcze, zastanawia się nad trafnością hipotezy, a tym samym koncepcji badawczej. Następnie przeprowadza badanie pilotażowe i zaczyna weryfikować wcześniejsze etapy swojej pracy badawczej. W wyniku przeprowadzonego badania próbnego widzi, o jakie elementy powinien wzbogacić, udoskonalić wykorzystywane narzędzia. Niekiedy zastanowi się nad trafnością hipotezy czy nawet zmiany początkowo sformułowanej koncepcji. Jest to zatem bardzo istotny moment w pracy młodego naukowca, ponieważ pozwala na doprecyzowanie każdego elementu, tak by dalsze postępowanie prowadziło już tylko do rozwiązań i sukcesu, jakim jest



owocne ukończenie pracy badawczej. Na etapie pilotażu weryfikuje również napotkane trudności i szuka najbardziej odpowiednich rozwiązań.

W przypadku opisanych w tym artykule badań pilotażowych przeprowadzonych odnośnie do zagadnienia roli przyrodniczych zajęć terenowych w kształtowaniu świadomości ekologicznej uczniów II etapu edukacyjnego oraz roli nowoczesnych technologii w kształtowaniu kompetencji przyrodniczych uczniów II etapu edukacyjnego, napotkano różne trudności. Za jedną z ważniejszych uznano porę roku, której warunki atmosferyczne uniemożliwiły obserwację zajęć, gdyż samo badanie wykonane zostało późną jesienią i nauczyciele nie prowadzili już zajęć bezpośrednio w terenie. Jednakże gama problemów związanych z obydwooma zagadnieniami opisanego pilotażu jest znacznie większa i obejmuje następujące zagadnienia: finanse, a w zasadzie ich brak lub wyraźne ograniczenie, warunki atmosferyczne, kondycję dzieci, realizację godzin z podstawy programowej i trudności z wyjściem z powodu braku dostatecznej opieki podczas zajęć, a także kwestie techniczne, np.: brak dostępu do Internetu, problem z uruchomieniem aplikacji oraz czas poświęcony na przygotowanie materiałów interaktywnych.

„W szkole podstawowej najważniejsze jest zainteresowanie uczniów przyrodą, motywowanie do zdobywania wiedzy, bezpośrednie obserwacje i doświadczenia, ale również umiejętność opracowywania wyników tych obserwacji” (z wywiadu z nauczycielką przyrody).

## Bibliografia

- Angiel J. (2007). Lekcje w terenie. Skuteczna forma kształcenia geograficznego. *Geografia w Szkole*, 4.
- Badanie świadomości i zachowań ekologicznych mieszkańców Polski, Raport 2013, [https://www.mos.gov.pl/g2/big/2013\\_12/ee41d9c93bc700729faf03103120a38c.pdf](https://www.mos.gov.pl/g2/big/2013_12/ee41d9c93bc700729faf03103120a38c.pdf) [dostęp: 15.02.2015].
- Berne J. (1984). *Zajęcia w terenie*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Cichy D. (1993). *Bezpieczeństwo ekologiczne w świadomości młodzieży*. Warszawa: Alma Press.
- Ciszewska H. (1986). *Ścieżki dydaktyczne. Małe formy metodyczne*. Wrocław: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Czarnota M. *Kompetencje społeczne podstawą potencjału zawodowego*. <http://www.infor.pl/prawo/praca/rekrutacja/226062,Kompetencje-spoeczne-podstawa-potencjalu-zawodowego.html> [dostęp: 22.03.2015].
- Gogolek W. (2013). *Wpływ e-podręczników na rozwój psychosomatyczny uczniów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Grajkowski W., Ostrowska B., Poziomek U. (2014). *Podstawy programowe w zakresie przedmiotów przyrodniczych w wybranych krajach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Mazur M. (1979). *Historia naturalna polskiego naukowca*. Warszawa: PIW.
- Misztal Z. (1989). O potrzebie kształtowania świadomości ekologicznej młodzieży. W: Z. Misztal (red.), *Ekologia i wychowanie*. Warszawa.
- Musialik M., Ostrowska B., Poziomek U. (2014). *Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych, Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nowak S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Piaget J. (2006). *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Podstawa programowa (2012). [http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/podstawa\\_programowa\\_2012.pdf](http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/podstawa_programowa_2012.pdf) [dostęp: 21.11.2011].
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: przyroda, geografia, biologia, chemia, fizyka; opublikowana w dniu 15 stycznia 2009 r. (Dz.U. nr 4, poz. 17).
- Szulc M. (red.). (2000). *Popularna encyklopedia powszechna*. Kraków: Wydawnictwo PIN-NEX.
- Tashakkori A., Creswell J.W. (2007). Editorial: the New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 1.
- [www.ekologia.pl](http://www.ekologia.pl) [dostęp: 25.03.20015].

Rafał Płasek

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

## NEOLIBERALIZM A EDUKACJA – PRZESTRZENIE ANALIZ METODĄ KRYTYCZNĄ

ABSTRAKT

---

Oświata, niezależnie od instytucji czy rozpatrywanego etapu edukacyjnego, jest nierozzerwalnie powiązana ze sferą ideologiczną. Reprodukacja i transmisja określonego rodzaju wiedzy, zgodnie z koncepcją wiedzy/władzy, służyć może bowiem zarówno zmianom w strukturze, jak i utrzymaniu impasu. Stąd też tak istotne jest analizowanie funkcjonowania i przemian systemów edukacyjnych w perspektywie wpływów ideologicznych. W tekście wskazano wagę badania powiązań przemian polskiego systemu szkolnego z oddziaływaniami ideologii neoliberalnej. Zaprezentowano narzędzia, które mogą być przydatne podczas takich analiz (analiza tekstu oraz krytyczna analiza dyskursu) oraz przestrzenie, które w zakresie badań edukacyjnych mogą być owym analizom poddawane.

**Słowa kluczowe:** neoliberalizm, pedagogika krytyczna, metodologia badań jakościowych

ABSTRACT

---

Education, regardless of the institution or educational stage, is inextricably linked to the ideological sphere. Reproduction and transmission of a particular kind of knowledge, in accordance with the concept of Power/Knowledge can be used for changes in the structure and for maintenance of the impasse. Therefore, it is important to analyze the functioning and changes of the educational systems in the perspective of ideological influence. This paper indicated the importance of links of Polish school system transformations and impacts of neoliberal ideology. It's presents tools that can be useful in such analysis (text analysis and critical discourse analysis), and spacer, that in the field of educational research at that analyzes can be subjected to.

**Key words:** neoliberalism, critical pedagogy, qualitative research methods

---

## Wstęp

W Polsce po roku 1989, wraz z transformacją ustrojową, głębokim przekształceniom poddane zostały niemalże wszystkie instytucje życia społecznego i gospodarczego. Częstokroć były to przemiany jak najbardziej zasadne – poprzedni system słusznie nie zyskał dobrej reputacji. Niezależnie od tego zaznaczyć należy, iż zachowanie *status quo* w obliczu głębokich przemian społeczno-gospodarczych (początkowo z naciskiem na te drugie) po prostu nie było możliwe. Zmieniały się więc rząd, samorząd, służba zdrowia czy wreszcie struktura i zasady funkcjonowania gospodarki. Zmieniała się również szkoła.

W jaki jednak sposób zmieniła się polska szkoła po roku 1989? Innymi słowy, na ile szkoła to ciągle instytucja publiczna, na ile zaś rządzona jest prawami rynku? W którą stronę zmierza polityka państwa i – w konsekwencji – działania lokalne? Czy polski system edukacji ulega komercjalizacji, czy też może jedynie nieznacznie dostosowuje się do aktualnych warunków społeczno-gospodarczych, dalej pozostając instytucją typowo publiczną? Wskazane rozróżnienie nie jest jednak rozróżnieniem dychotomicznym – instytucja (s)komercjalizowana może ciągle, przynajmniej w aspekcie jej finansowania, pozostawać instytucją publiczną w tym sensie, że większość środków niezbędnych dla jej funkcjonowania pochodzić będzie ze źródeł centralnych, tj. z dotacji państwowych. Dodać należy, że istotne jest tutaj rozróżnienie pojęcia „szkoła publiczna” – w ujęciu socjologicznym (używanym w pracy) oraz ugruntowanym w polskim prawie. W tym pierwszym szkoła publiczna zapewniać winna równy dostęp oraz brak odpłatności; w drugim nie jest to już tak oczywiste.

Komercjalizacja nie jest tożsama z prywatyzacją, choć nieraz dzieli z nią spojrzenie na strukturę organizacyjną i kulturę organizacji. W tym znaczeniu moje pytanie może się wydawać nieco „nieostre”, ale w przyjętej perspektywie badawczej niezmiernie trudno byłoby o zerojedynkowe rozróżnienia. Można pokusić się jednak o pewnego rodzaju doprecyzowanie, które będzie się opierało na historycznych podstawach przemian społeczno-gospodarczych.

Owe podstawy ważne są przede wszystkim dlatego, że na przemiany polskiego systemu edukacji miała wpływ ideologia neoliberalna, która w znacznej mierze, silniej niż np. w Czechach, wyznaczała kierunek polskiej transformacji systemowej.

Celem prezentowanego artykułu jest jednak nie tyle ukazanie przykładowych powiązań między ideologią neoliberalną a przekształceniami polskiego systemu szkolnego, co wskazanie, iż takie właśnie powiązania mogą być – a nawet powinny – częstszym przedmiotem badań naukowych. W tym wymiarze szczególną uwagę pragnę zwrócić na zastosowanie metodologii typowej dla pedagogiki krytycznej: analizę treści oraz krytyczną analizę dyskursu. Po zakreśleniu wcześniej wskazanych ram teoretycznych wskażę przestrzenie funkcjonowania polskiego systemu szkolnego, które mogą być poddawane takim analizom, oraz metodologiczne podstawy owych analiz.

## Neoliberalizm a edukacja

Historycznie rzecz ujmując, początki drogi ku zdominowaniu przez współczesny neoliberalizm dyskursu – i to nie tylko ekonomicznego – przypadają na lata 70. i rozpoczynający się wówczas okres pierwszego od drugiej wojny światowej poważnego kryzysu ekonomicznego, który to kryzys, w opinii znacznej części ówczesnych ekonomistów, spowodowany był błędną logiką doktryny ekonomicznej opartej na teorii keynesistowskiej (uznawanej dotychczas za model niemal idealny), która – jeśli posłużyć się skrótowym opisem – polegała na daleko posuniętym interwencjonalizmie państwowym, tj. na takim ingerowaniu państwa w sferę społeczno-gospodarczą, by zwiększać popyt (m.in. poprzez dotowanie nierentownych produkcji, modyfikowanie cen, np. skup towarów, szerokie finansowanie sektora publicznego i usług socjalnych), co w konsekwencji niemal gwarantować miało siłę i stabilność gospodarki oraz zwiększenie sprawiedliwości społecznej (Dziewulski 2009, s. 9–11).

Keynesistowska ekonomika popytu święciła triumfy w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych od zakończenia drugiej wojny światowej, zapewniając niemal nieprzerwany – i dotychczas niespotykany na podobną skalę – wzrost gospodarczy. Pozwoliła także na wydzwignięcie się znacznej liczby ludności z nędzy, jednakże w obliczu wspomnianego kryzysu lat 70., w sytuacji, gdy światową gospodarkę ogarnęła stagflacja, wysokie nakłady państwa na wydatki socjalne oraz administrowanie nimi zdawały się nie być możliwe do dalszego utrzymania.

Oprócz negowania oparcia systemu gospodarczego na pobudzaniu za wszelką cenę popytu (także kosztem znacznego wzrostu zadłużenia), krytycy podejścia keynesistowskiego zwracali uwagę na nieskuteczność wysokich wydatków socjalnych – zarówno drogie brytyjskie *welfare state*, jak i amerykański program *Great Society* nie powodowały ciągłego i liniowego zmniejszania wskaźników ubóstwa (Frieske, Poławski 1996, s. 67). Zauważali również, że państwo opiekuńcze ograniczało jednostkę, stawało się wobec niej w pewnym sensie represyjne, odbierało jej inicjatywę oraz możliwość samodzielnego decydowania o własnym losie (Scharf 2008, s. 69). Jak podsumowali Kazimierz Frieske oraz Paweł Poławski, „konsekwentnie – prawicowi politycy za prezydentury Ronalda Reagana w Stanach Zjednoczonych i premierowania Margaret Thatcher w Wielkiej Brytanii postulowali radykalne cięcia w wydatkach na pomoc społeczną i zmianę przepisów. [...] kryzys i załamanie gospodarcze [...] miały być spowodowane [ich zdaniem – przyp. R.P.] między innymi polityką podatkową, która zniechęcała do inwestycji, a więc tworzenia nowych miejsc pracy, rozwojem państwa opiekuńczego i redystrybucją dochodów w imię solidarności społecznej. Welfare – twierdzono – jest przyczyną inflacji, spadku zatrudnienia i destabilizacji gospodarki” (Frieske, Poławski 1996, s. 67).

Na przebudowę w myśl koncepcji liberalnych państwa opiekuńczego w Wielkiej Brytanii (głosy twierdzące, iż *welfare state* zostało zlikwidowane, uznać należy – w świetle ciągłego stosunkowo wysokich wydatków socjalnych – za mocno przesadzone)

składały się, zdaniem Thomasa Scharfa, w głównej mierze komercjalizacja bądź prywatyzacja wielu sfer/institucji odpowiedzialnych za zaspokajanie ludzkich potrzeb, m.in. służby zdrowia, szkolnictwa czy zakładów pracy, a także ograniczenie wydatków socjalnych, w tym zaś – poprzez zmianę w systemie emerytalnym – promocja indywidualnej odpowiedzialności jednostki za własny los (Scharf 2008, s. 70–71).

David Harvey tak oto definiuje neoliberalizm: „jest w pierwszej kolejności polityczną teorią praktyki ekonomicznej, która twierdzi, iż ludzkie potrzeby najlepiej zaspokojone mogą być poprzez liberalizację indywidualnej przedsiębiorczości dzięki strukturalnej ramie (*framework*) systemu charakteryzującej się silnymi prawami w zakresie prywatnej własności, wolnym rynkiem i wolnym handlem [...] Deregulacja, prywatyzacja i wycofanie się państwa z wielu dziedzin życia społecznego...” (Harvey 2005, s. 2).

Monika Abucewicz utożsamia współczesny neoliberalizm z postfordyzmem: „w sumie można to [założenia postfordyzmu – przyp. R.P.] sprowadzić do tezy o zwiększeniu swobody i możliwości gospodarowania, a tę tezę do tezy o zwiększeniu autonomii i wolności działania ludzi” (Abucewicz 2009, s. 43). Autorka jest jednak sceptyczna w kwestii, czy praktyczna realizacja owych przemian zgodna jest z tym, co deklaratywnie głoszą. Nie jest to miejsce na przytaczanie jej argumentacji, warto jednak zauważyć, że w krytycyzmie wobec neoliberalnej praktyki odwołuje się nie tylko do niespełniania przez nią optymistycznych założeń idealnej konkurencji, lecz także do tego, jak przekształca ona stosunki społeczne i indywidualną tożsamość jednostek (tamże, s. 45–50).

Podsumowując, w przedstawionym tu ujęciu neoliberalizm to doktryna ekonomiczno-społeczna, której rozwój i wzrost znaczenia przypisuje się czasom kryzysu ekonomicznego lat 70. XX wieku (reformy neoliberalne wprowadzali w latach 80. m.in. Ronald Reagan i Margaret Thatcher). Jego przedstawiciele krytykują keynesistowski interwencjonizm i rozbudowane państwo opiekuńcze. Głównymi elementami podejścia neoliberalnego jest ograniczenie wpływu państwa na wolny rynek (polityka propadająca), decentralizacja administracji państwowej oraz racjonalizacja jej działania, merytokracja, ograniczenie wydatków publicznych, m.in. poprzez zmniejszenie udziału państwa w redystrybucji, ograniczenie sektora publicznego (komercjalizacja i prywatyzacja) – czyli oparcie zasad funkcjonowania wielu dziedzin życia społeczno-gospodarczego (np. ubezpieczeń społecznych, ochrony zdrowia, edukacji) na mechanizmach wolnorynkowej konkurencji.

To, że polski system gospodarczy po roku 1989 ustawicznie poddaje się wpływom „zachodniego” neoliberalizmu, nie jest oczywiście kwestią bezdyskusyjną. Można wskazać jednak na szereg przykładów takich przemian, które zaskakująco wiernie oddają ducha ideologii neoliberalnej, np. w systemie zabezpieczenia społecznego (reforma systemu emerytalnego wprowadzająca Otwarte Fundusze Emerytalne, zmiany w zakresie funkcjonowania pomocy społecznej), podatkowym (zlikwidowanie trzeciego progu podatkowego), czy rynku pracy (praca świadczona

na podstawie umów cywilnoprawnych wypiera umowę o pracę, ograniczenia w Kodeksie Pracy).

Właśnie w tym kontekście warto analizować wpływ ideologii na system edukacji. Tym bardziej że, jak pisał Louis Althusser, szkoła „zagarnia [...] dzieci wszystkich klas społecznych i przy pomocy nowych, jak i starych metod, wdraża im latami – od momentu, w którym dziecko najbardziej jest «podatne», zaklinowane między rodzinny i szkolny aparat państwowy, «umiejętności» opakowane w ideologię panującą (francuski, rachunki, przyroda, literatura) lub też po prostu panującą ideologię w stanie czystym (moralność, wychowanie obywatelskie, filozofia)” (Althusser 2006, s. 15). Kwestię wpływu ideologicznego powiązać można również z zagadnieniem kontroli społecznej, szczególnie w wymiarze kontroli społecznej drugiego oraz trzeciego stopnia, znanych z prac Adama Podgóreckiego (Podgórecki 1976).

Pisząc o komercjalizacji, Zbyszko Melosik (w kontekście uniwersytetu, pozostajemy więc w sferze edukacji) zauważa, że „jego [komercjalizowanego uniwersytetu] działania postrzegane są w kategorii dostarczania «usług» i «produktów»” (Melosik 2009, s. 241). Ograniczenie się wyłącznie do takiego stwierdzenia – choć w odniesieniu do wcześniejszych etapów edukacyjnych – byłoby jednak, moim zdaniem, oznaką zbyt lakonicznego potraktowania problemu. Mimo że komercjalizację określonego dobra można *de facto* utożsamiać z jego utowarowieniem, traktowanie owego dobra jak towar, który można kupić i sprzedać (byłaby więc komercjalizacja w tym ujęciu poddaniem dystrybucji dobra zasadom wolnego rynku) to, jak postaram się wykazać, nie jest to utożsamienie wyczerpujące.

Nie chciałbym bowiem, z przyczyn w gruncie rzeczy metodologicznych, wynikających z przyjętej przeze mnie perspektywy badawczej, by rozumienie komercjalizacji zostało jedynie ograniczone do kwestii ilościowych. Komercjalizacja nie może być (przynajmniej moim zdaniem) ograniczona do zagadnień, które opisać można w sposób czysto ekonomiczny czy też ekonomiczno-prawniczy. A przynajmniej wymienione aspekty nie powinny być – w odniesieniu do edukacji – aspektami jedynymi. Wynika to z dwóch przesłanek.

Po pierwsze, wspomniane ograniczenie nosiłoby znamiona zbyt wąskiego zawężenia zakresu znaczeniowego poruszanej problematyki. Komercjalizacja pociąga za sobą daleko idące konsekwencje w zakresie przemian postaw ludzkich wobec danego dobra – zmienia zarówno charakter przedmiotu czy usługi, które stają się rynkowo zarządzanym towarem, jak i w pewnym sensie „charakter” osób, które z tego towaru czy usługi korzystają. To zmiana nie tylko ilościowa, ale – a nawet przede wszystkim – jakościowa.

Druga z przyczyn stojących u podstaw tego, że chciałbym sprzeciwić się redukowaniu znaczenia komercjalizacji jedynie do policzalnych i porównywalnych wskaźników ekonomicznych oraz prawniczego żargonu, wiąże się ze społecznym i historycznym kontekstem sukcesu koncepcji komercjalizacji. W ustach neoliberalistów stała się ona bowiem, wraz z prywatyzacją, jednym z idealnych narzędzi



„naprawy” państwa poprzez uwolnienie poszczególnych sfer spod jego nadzoru i poddanie ich rynkowym, konkurencyjnym zasadom funkcjonowania. Biorąc to pod uwagę, zawężanie analizy zjawiska komercjalizacji jedynie do aspektów ilościowych i pomijanie jej jakościowego „podłoża” mogłoby być, przynajmniej moim zdaniem, swego rodzaju podporządkowaniem takiej wypowiedzi dyskursywnym zasadom narzuconym przez neoliberalny porządek.

## Przestrzenie analiz metodą krytyczną

Przedstawione zagadnienia pozwalają na doprecyzowanie poruszonego na wstępie zagadnienia. Czy polski system szkolny ulega tendencjom komercjalizacyjnym, rozumianym jako przekształcenia oparte na koncepcji neoliberalnej? Pytanie to można byłoby, na potrzeby badań, uszczegółowić w następujący sposób:

- jakie aspekty polskiej szkoły stają się „rynkowe”?
- jakie są konsekwencje takich przemian, zarówno w sferze „praktycznej” (funkcjonowanie szkoły), jak i aksjologicznej (szerszy, kulturowy kontekst, zarówno socjalizacji, jak i obecności szkoły w dyskursie)?

W dalszej części tekstu zaprezentuję wstępne, przykładowe opracowanie metodologiczne badań, które umożliwiłyby znalezienie odpowiedzi na te pytania. Biorąc pod uwagę wcześniej wspomnianą nierozzerwalność treści ideologicznie nieobojętnych oraz kolejnych przemian polskiego systemu szkolnego, szczególnie interesujące wydaje się podporządkowanie badań perspektywie krytycznej, której istotą jest właśnie wskazywanie takich nieoczywistych, lecz niezwykle istotnych powiązań. W literaturze odnaleźć można przykłady krytycznych refleksji dotyczących samej natury systemów edukacyjnych (Giroux, Witkowski 2010), przykłady analiz systemowych (Potulicka, Rutkowiak 2010; Potulicka 2014), jak również pozycje z nurtu tzw. rewolucyjnej pedagogiki krytycznej (McLaren, Jaramillo 2010; McLaren 2015).

Na potrzeby badań polskiego systemu szkolnego celowe byłoby w pierwszej kolejności wskazanie przestrzeni (podsystemów) systemu, których analiza pomogłaby w odnalezieniu odpowiedzi na pytanie badawcze. Biorąc pod uwagę założenia metody krytycznej, jak również strukturę oraz funkcjonowanie polskiego systemu szkolnego, proponuję wyodrębnienie następujących obszarów badań:

### 1) Struktura polskiego systemu szkolnego:

- zakładanie, prowadzenie i funkcjonowanie różnego rodzaju szkół;
- uprawnienia i obowiązki placówek;
- system kontroli wewnętrznej i zewnętrznej;
- zarządzanie – zarówno wewnątrz placówek, jak i na poziomie mezo i makro – wynikające z ustaw i rozporządzeń;
- kadra nauczająca (regulacje prawne w zakresie kształcenia i zatrudniania nauczycieli).

- 2) Finansowanie systemu.
- 3) Dostęp do oświaty oraz zapisane w dokumentach oficjalnych rozwiązania zmierzające do wyrównywania szans edukacyjnych.
- 4) Wybrane treści kształcenia (podstawa programowa przedmiotów, które w pierwszej kolejności odpowiadają za zagadnienia społeczno-gospodarcze – czyli najbardziej podatnych na wpływy ideologiczne; tj. historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości).

W przypadku analizy systemowej odpowiedzi na postawione pytania we wskazanym zakresie szukać można w ustawach, rozporządzeniach, ministerialnych projektach, strategiach, planach itp. Przyjrzeć należałoby się również danym zastanym, m.in. danym statystycznym charakteryzującym funkcjonowanie oświaty (np. zmieniającej się liczbie typów szkół, uczęszczających do nich uczniów czy nauczycieli, oraz wynikom egzaminów), czy wysokości i struktury dotacji, oraz oficjalnym raportom.

Zastosowanie podczas takiego badania procedury ilościowej byłoby, w obliczu zaznaczonego problemu, metodologicznie niewystarczające. W związku z tym pracę analityczną należy prowadzić w ujęciu jakościowym, które pozwala na odkrywanie ukrytych, często na pierwszy rzut oka nieoczywistych znaczeń. Podczas analizy wymienionych źródeł najbardziej celowe byłoby, biorąc pod uwagę krytyczny, związany z pedagogiką/socjologią krytyczną, charakter badań, zastosowanie analizy tekstu oraz ujęcia metodologicznego zwanego krytyczną analizą dyskursu (KAD).

Jak zaznacza Barbara Jabłońska, „zgodnie z podejściem krytycznym, zadaniem socjologa jest demaskowanie przemocy językowej i ukrytych stosunków władzy. Zatem, analiza dyskursu to poważne wyzwanie dla badacza, wymaga bowiem, jak już wspomniano, podejścia interdyscyplinarnego, ukazującego relacje pomiędzy tekstem, mową, poznaniem społecznym, władzą, społeczeństwem i kulturą” (Jabłońska 2013, s. 58). Krytyczna analiza dyskursu, w zakresie analiz natury władzy i dominacji w (re)produkowaniu stosunków społecznych, odnosi się (między innymi) zarówno do prac Michela Foucault (Foucault 1987, 1998, 2002), jak i Pierre’a Bourdieu oraz Jean-Claude’a Passerona (Boudrieu, Passeron 2012). Podejście to, jak każde zresztą, jest oczywiście obciążone wieloma obciążeniami: szczególnie narażone na zdominowanie przez sądy wartościujące badacza i przekraczanie granic analiz naukowych na rzecz zaangażowanej społecznie publicystyki, dlatego wymaga od stosującego je szczególnej, stałej samokontroli i wewnętrznej naukowej dyscypliny (Duszak, Fairclough 2008; Wodak, Krzyżanowski 2011).

W kwestii stosowania wspomnianych metod w badawczej praktyce – i w odniesieniu do zaprezentowanych przestrzeni analiz – przemiany struktury polskiego systemu szkolnego oraz kwestia jego finansowania, rekonstruowane w głównej mierze dzięki lekturze kolejnych zmian prawnych, z uwagi na obecny w nich język prawny, metodologicznie powinny być podporządkowane jakościowej analizie tekstu. Celowo skorzystałem tu ze sformułowania „rekonstruowane”, bowiem

analiza tekstu umożliwia zarówno odtworzenie kolejnych zmian, jak i zaznaczenie istotnych, dostrzegalnych właśnie jakościowo niuansów związanych z formą kolejnych aktów prawnych.

Zagadnienia dotyczące dostępu do oświaty oraz obecności w systemie szkolnym treści ideologicznie nieobojętnych, dzięki źródłom o zdecydowanie szerszym i bardziej „elastycznym” charakterze (prócz dokumentów prawnych będą to m.in. strategie i raporty), umożliwiają zastosowanie krytycznej analizy dyskursu, której charakter umożliwi wskazanie kolejnych sformułowań nacechowanych językiem władzy i dominacji – zgodnie z koncepcją wiedzy/władzy Foucault.

W analizie tekstu niezbędne jest posiłkowanie się kategoriami analitycznymi. Z uwagi na jakościowy charakter opisanych analiz kategorie muszą być nieco „nieostre”. Dwie podstawowe kategorie – wyróżnione przez jednego z twórców metody, Bernarda Barelsona – czyli: „co się twierdzi?” oraz „jak się twierdzi?” są oczywiście kategoriami zbyt ogólnymi, dlatego też, uwzględniając cel badań, postuluję uszczegółowienie ich do następującej formy:

- 1) Jaki cel można wysnuć z danego przekazu? (Jakie „powinny” być konsekwencje przewidziane, tj. te, które wynikają z lektury konkretnych zapisów; jakie zaś mogą być te nieprzewidziane, ale możliwe [*unintended consequences* znane z prac Roberta Mertona])?
- 2) Jakie wartości społeczno-gospodarcze są aksjologiczną podstawą przekazu i jakim sprzyja przekaz?
- 3) Czy zmienia on zasady funkcjonowania danego obszaru na bardziej „rynkowe”?

Oprócz analiz systemowych, interesujące – szczególnie w świetle pedagogiki krytycznej – byłoby również pochylenie się nad tym, jak w polskiej szkole i środowisku szkolnym przebiega sam proces kształcenia i wychowania. Badania takie wymagałyby odmiennego podejścia metodologicznego, bowiem koncentracja na tych procesach niemal wymusza przeniesienie analiz z opisywanego wcześniej poziomu makro na poziom mikro, a więc przejścia z badań nad kształtem i funkcjonowaniem całego systemu szkolnego do analiz uchwytnych, realnych sytuacji z życia szkoły. Podstawowe pytania badawcze pozostały niezmienione, należałoby je jednak uszczegółowić w zakresie oddziaływania elementów o zabarwieniu ideologicznym na przebieg procesów kształcenia i wychowania w taki sposób, by można było spróbować odszukać na nie odpowiedzi w trakcie badań etnograficznych, pozwalających na szczegółową eksplorację środowiska szkolnego, szczególnie w zakresie przekazywania wiedzy i egzekwowania przemocy symbolicznej – tu ponownie warto byłoby zastosować krytyczną analizę dyskursu.

Badania takie mogłyby przebiegać wielotorowo, jednak biorąc pod uwagę dorobek pedagogiki krytycznej, z pewnością warto skupić się na działaniach nauczycieli – w tym zakresie interesujące byłyby na przykład pytania związane z wyborem przez nich określonych treści przekazywanych później podczas zajęć i stawianych wobec uczniów wymagań, stosowania przez nauczycieli konkretnego (często ideologicznie

nieobojętnego) języka, czy korzystania przez nich z pewnych strategii zarządzania – zarówno samymi uczniami, jak i całym procesem edukacyjno-wychowawczym.

## Słowem zakończenia

Opisane w tekście krytyczne podejście do przemian następujących po roku 1989, prócz oczywistego charakteru opisującego współczesny system edukacji w Polsce, posiada również cechy eksplorujące, wyjaśniające i – w pewnej mierze – predyktywne. Choć o komercjalizacji edukacji jako takiej mówi się i pisze ostatnimi czasy niemało, krytyczna analiza drogi, jaką pokonał polski system szkolny w III RP, może być źródłem refleksji nie tylko nad tym, jakie są konsekwencje reform, które już w życie weszły, ale również tych, które dopiero są planowane.

## Bibliografia

- Abucewicz M. (2009). System edukacji jako czynnik sprawowania kontroli społecznej. *Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji*, 14, 33–53.
- Althusser L. (2006). *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*. Warszawa: Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej (Uniwersytet Warszawski).
- Bloom A. (1997). *Umysł zamknięty*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Bourdieu P., Passeron J. (2012). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duszak A., Fairclough N. (red.). (2008). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Dziewulski J. (2009). Liberalizm i keynesizm wobec kryzysu. *Optimum. Studia ekonomiczne*, 2, 25–50.
- Foucault M. (1987). *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*. Warszawa: PIW.
- Foucault M. (1998). *Nadzorować i karać*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Aletheia.
- Foucault M. (2002). *Porządek dyskursu*. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Friedman M., Friedman R. (2006). *Wolny wybór*. Sosnowiec: Wydawnictwo Aspekt.
- Frieske K., Poławski P. (1996). *Opieka i kontrola. Instytucje wobec problemów społecznych*. Warszawa: Interart.
- Giroux H., Witkowski L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Harvey D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hayek F. (2005). *Droga do zniewolenia*. Kraków: Wydawnictwo Arcana.
- Jabłońska B. (2013). Krytyczna analiza dyskursu w świetle założeń socjologii fenomenologicznej (dylematy teoretyczno-metodologiczne). *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9, 53–67.
- Kołąkowski L. (2000). *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

- McLaren P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- McLaren P., Jaramillo N. (2010). Not Neo-Marxist, Not Post-Marxist, Not Marxian, Not Autonomist Marxism: Reflections on a Revolutionary (Marxist) Critical Pedagogy. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 20 (10), 1–12.
- Melosik Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Podgórecki A. (1976). Kontrola społeczna trzeciego stopnia. *Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW*, 1, 15–28.
- Potulicka E. (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Regana do Baracka Obamy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Scharf T. (2008). Polityka społeczna w Wielkiej Brytanii: od Ustawy o Ubogich do „Trzeciej Drogi”. W: K. Kraus, T. Geisen, K. Piątek (red.), *Państwo socjalne w Europie. Historia – Rozwój – Perspektywy* (s. 67–92). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Wodak R., Krzyżanowski M. (red.). (2011). *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Agnieszka Zawadzka

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wydział Zamiejscowy we Wrocławiu

Anna Zalewska

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wydział Zamiejscowy w Poznaniu

Karolina Krysiak

Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski

## CECHY OSOBOWOŚCI, SPECYFICZNE WZORCE ADAPTACJI, DOBROSTAN I ZACHOWANIA OBYWATELSKIE WŚRÓD UCZNIÓW W RÓŻNYM ŚRODOWISKU<sup>1</sup>

### ABSTRAKT

---

Artykuł prezentuje projekt badania, które pozwoli poznać mechanizmy wpływu dwóch poziomów osobowości (cechy i wzorce adaptacji) na dobrostan i zachowania obywatelskie wśród młodzieży z małych miejscowości i dużych miast. Zakłada się, że: a) wzorce adaptacji są mediatorami wpływu cech na dobrostan i zachowania obywatelskie; b) wiek i wielkość niszy są moderatorami związków wzorców adaptacji z dobrostanem i zachowaniami obywatelskimi. Badanie dostarczy unikatowych danych dotyczących mechanizmów kształtowania się zachowań obywatelskich – korzystnych dla jednostki i całego społeczeństwa.

**Słowa kluczowe:** cechy osobowości, dobrostan, młodzież, psychologia pozytywna, zachowania obywatelskie

### ABSTRACT

---

The article presents a project of research that explores the mechanisms of the influence of two personality levels (traits and characteristic adaptations) on well-being and civic behaviors among teenagers from small towns and big cities. It is assumed that: a) characteristic adaptations mediate the effects of traits on subjective well-being and civic behaviors; b) age and niche size moderate relationships between characteristic adaptations, well-being and civic behaviors. The study will provide unique data on the mechanisms of civic behavior formation – beneficial for individuals and society.

**Key words:** personality traits, well-being, teenagers, positive psychology, civic behaviors

---

<sup>1</sup> Projekt badawczy prezentowany w artykule realizowany jest w ramach grantu NCN numer: 2013/11/B/HS6/01135 „Osobowość w ujęciu integracyjnym, dobrostan i podejmowanie pozytywnej aktywności”.

Aktywność społeczna i zaangażowanie na rzecz dobra innych ludzi przyczyniają się do budowania dobrostanu zarówno na poziomie jednostki, jak i całego społeczeństwa. Z tego względu poszukiwanie mechanizmów odpowiedzialnych za kształtowanie się zachowań obywatelskich i ich związków z dobrostanem stanowi niezwykle ważny temat badań w nurcie psychologii pozytywnej, która koncentruje się na silnych stronach człowieka i uwarunkowaniach szczęścia oraz dobrego życia. W prezentowanym artykule naświetlono koncepcję badania, którego celem jest poznanie mechanizmów kształtowania się zachowań obywatelskich oraz ich związków z subiektywnym poczuciem dobrostanu u młodzieży z różnych środowisk. W przyszłości wyniki tego badania będą mogły służyć jako podstawa do tworzenia oddziaływań ukierunkowanych na kształtowanie zachowań obywatelskich, które są korzystne dla jednostki i całego społeczeństwa.

## Tematyka badań

W planowanym badaniu analizowane będą związki pomiędzy cechami osobowości, specyficznymi wzorcami adaptacji, dobrostanem i zachowaniami obywatelskimi wśród uczniów drugich klas gimnazjów oraz liceów z małych miejscowości i dużych miast. Realizacja badania umożliwi zebranie danych dotyczących dwóch poziomów komponentów osobowości (dyspozycyjne cechy i specyficzne wzorce adaptacji) zgodnie z modelem autorstwa Roberta R. McCrae i Paula T. Costy (1996, 2005), subiektywnego poczucia dobrostanu zgodnie z Transakcyjnym Modelem Jakości Życia autorstwa Anny Zalewskiej (2003, 2005), zachowań obywatelskich zgodnie z Modelem Zachowań Obywatelskich Młodzieży autorstwa Anny Zalewskiej i Beaty Krzywosz-Rynkiewicz (2011). Uzyskane dane zostaną przeanalizowane w celu określenia korelacji między cechami osobowości, specyficznymi wzorcami adaptacji (przekonaniami), dobrostanem i zachowaniami obywatelskimi. Jeśli korelacje okażą się znaczące, testowana będzie hipoteza, że przekonania są mediatorami wpływu cech na dobrostan i zachowania obywatelskie. Ponadto określony zostanie także udział cech i przekonań w wyjaśnianiu różnych aspektów dobrostanu i zachowań obywatelskich. Wyniki uzyskane w efekcie realizacji zaplanowanego badania dostarczą unikatowych danych dotyczących wielu obszarów psychologii (np. osobowości, społecznej, pozytywnej). Pozwoli to lepiej rozumieć, przewidywać i wyjaśniać, jak różne komponenty osobowości przyczyniają się do dobrostanu (szczęścia) i podejmowania zachowań obywatelskich, które są korzystne dla uczniów oraz całego społeczeństwa.

Przedstawiony projekt badania jest inspirowany wcześniejszymi badaniami przeprowadzonymi przez Zalewską i Krzywosz-Rynkiewicz (2011), które opisane zostały w książce pod tytułem *Psychologiczne portrety młodych Polaków*. Autorki sprawdzały w nich zależności między cechami osobowości, wzorcami



adaptacji i zachowaniami obywatelskimi z uwzględnieniem wieku i wielkości miejsca zamieszkania młodzieży. Jednak analizowały tam inne wzorce adaptacji – wartości (społeczne, osiągnięcia i władza), optymizm, poczucie umiejscowienia kontroli, odporność psychiczną (*mental toughness*) i odpowiedzialność – niż charakterystyki uwzględniane w prezentowanym tutaj projekcie. Ponadto w projektowanym badaniu analizowane będą także wpływy cech i wzorców adaptacji na dobrostan, a dodatkowo związki dobrostanu z zachowaniami obywatelskimi.

## Osobowość

We współczesnej psychologii istnieje wiele modeli opisujących osobowość ze względu na jej strukturę, komponenty oraz stałość–zmiennność w toku rozwoju (Cervone, Pervin 2011; Oleś, Drat-Ruszczak 2010). Zgodnie z postulatem integracyjnego podejścia do badania indywidualnego zróżnicowania w zakresie dobrostanu, w prezentowanej pracy właściwości człowieka rozumiane są zgodnie ze zintegrowanym modelem osobowości McCrae i Costy (1996, 2005). Wyróżniono w nim dwa główne poziomy komponentów osobowości. Na pierwszym poziomie znajdują się cechy, które stanowią podstawowe tendencje endogenne i ulegają niewielkim zmianom pod wpływem czynników środowiskowych. Ich rozwój zachodzi w trakcie dzieciństwa, a w dorosłości osiągają względnie dojrzałą formę. U osób posiadających zdrowy system poznawczy są one wtedy stosunkowo stabilne (Caspi, Roberts 1999). Struktura cech jest zbudowana hierarchicznie, a na jej szczycie znajdują się: ekstrawersja, neurotyczność, otwartość, sumienność, ugodowość. Ekstrawersja wiąże się z poszukiwaniem stymulacji i podejmowaniem aktywności oraz z częstotliwością podejmowania kontaktów interpersonalnych, a także z intensywnością ich przebiegu. Neurotyczność odnosi się do wymiaru równowaga–niestabilność emocjonalna. Osoby o wysokim nasileniu niestabilności emocjonalnej charakteryzują się podatnością na stres, są one również skłonne do nieracjonalnych działań i stosują nieadaptacyjne formy radzenia sobie. Otwartość na doświadczenia przejawia się w tendencji do pozytywnego wartościowania swoich przeżyć i poszukiwania nowych doświadczeń dla samego tylko faktu ich doświadczania. Osoby o wysokim poziomie otwartości charakteryzują się dużą ciekawością, tolerancją wobec nowości, chęcią poznawania rzeczy nowych i nieznanych. Sumienność charakteryzuje osoby, które są dobrze zorganizowane, wytrwałe, obowiązkowe i posiadają silną motywację do realizacji wyznaczonych celów. Są one też ambitne i poważnie podchodzą do powierzonych im zadań. Ugodowość to cecha, która dotyczy jakości relacji międzyludzkich jednostki. Odnosi się do wymiaru współczucie–wrogość, w odniesieniu do sfery poznawczej, emocjonalnej oraz behawioralnej. Cechy mają charakter pierwotny w stosunku do tworzenia się przekonań człowieka na temat samego siebie, innych ludzi oraz otaczającego świata (McCrae, Costa 2005).

Na drugim poziomie znajdują się specyficzne wzorce adaptacji, tj. wzorce myśli, uczuć i zachowań, które rozwinęły się w wyniku interakcji jednostki z otaczającym ją środowiskiem. Odpowiadają one cechom osobowości charakterystycznym dla danego człowieka, a także są zgodne z jego dotychczasowymi sposobami przystosowania. Wzorce adaptacji podlegają zmianom wynikającym z rozwoju biologicznego człowieka, zmian zachodzących w jego otoczeniu, jak również w konsekwencji zaplanowanych działań (Oleś, Drat-Ruszczak 2010). Stanowią one centralne konstrukty osobowości w ujęciu psychologii społeczno-poznawczej.

W planowanych badaniach uwzględniane będą następujące wzorce adaptacji: wartości (horyzontalny i wertykalny indywidualizm i kolektywizm w rozumieniu Harry'ego C. Triandisa i Michele J. Gelfand (1998), poczucie umiejscowienia kontroli (Rotter 1966), poczucie własnej skuteczności (Schwarzer 1992), zaufanie społeczne (Wojciszke 2011) i postrzeganie sprawiedliwości dystrybucyjnej (wg zasług czy każdemu po równo – Morris, Leung 2000; Powell 2005).

## Dobrostan

Tematyka dobrostanu jednostek i całych społeczeństw znajduje się w centrum zainteresowania badaczy z wielu dziedzin nauki, takich jak np.: ekonomia, socjologia, medycyna (Zalewska 2005). Stanowi ona również jeden z głównych tematów badań prowadzonych w nurcie psychologii pozytywnej, w ramach którego realizowane jest prezentowane badanie. W dostępnej literaturze można znaleźć wiele różnych definicji dobrostanu, które koncentrują się na rozmaitych jego aspektach. Na potrzeby tego projektu dobrostan definiowany jest zgodnie z Transakcyjnym Modelem Jakości Życia (TMJZ) autorstwa Zalewskiej (2003, 2005). Opiera się on na założeniu, że przetwarzanie informacji poznawczych i emocjonalnych przebiega w sposób względnie niezależny. W związku z tym poznawcze i emocjonalne aspekty dobrostanu mają specyficzny charakter i stanowią względnie niezależne oceny, które mogą wzajemnie na siebie oddziaływać, ale niekoniecznie są ze sobą zgodne. Ponadto, zarówno ich uwarunkowania, jak też konsekwencje, mogą być odmienne (por. Zalewska 2005).

Wyniki licznych badań świadczą o powiązaniach między postawami w stosunku do życia oraz jego poszczególnych sfer (np. Veenhoven 1991; Diener i in. 1999). W ramach TMJZ przewiduje się, że postawy te stanowią wspólny system, a każda z ocen jakości życia jest współzależna od innych oraz od całego systemu. Na poziom ocen jakości życia oraz na specyficzne zależności pomiędzy nimi wpływają zarówno interakcje człowieka z otaczającym go środowiskiem, jak i cechy danej jednostki oraz stopień ich spójności. W pierwszym przypadku istotne jest dopasowanie cech człowieka do cech otoczenia, natomiast w drugim przypadku

znaczenie ma stopień spójności–niespójności pomiędzy cechami danej jednostki. Cechy moderują także sposób, w jaki podmiot nadaje znaczenie sytuacji oraz to, jak interpretuje on swoje dopasowanie do środowiska.

## Zachowania obywatelskie młodzieży

Zagadnienia związane z obywatelstwem i zachowaniami obywatelskimi są obecnie ważnym tematem dyskusji toczącej się zarówno w Polsce, jak też w wielu innych krajach na całym świecie (por. Zalewska, Krzywosz-Rynkiewicz 2011; Krzywosz-Rynkiewicz, Zalewska, w druku). Społeczeństwo obywatelskie stanowi bowiem fundament współczesnej demokracji (Koczanowicz 2011). Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, od czego zależy gotowość do podejmowania różnych zachowań obywatelskich, wydaje się szczególnie istotne w odniesieniu do młodzieży, ponieważ to od niej zależeć będzie jakość demokracji i funkcjonowanie społeczeństwa w przyszłości.

Obywatelstwo we współczesnych koncepcjach definiowane jest m.in. w odniesieniu do zaangażowania jednostki w życie społeczne, które przejawia się w zachowaniu obywatelskim. Istnieje wiele modeli obywatelstwa we współczesnym świecie, w których szczególnie podkreślane jest znaczenie aktywności oraz zaangażowania w życie społeczne. Wśród kluczowych koncepcji wymienia się m.in. koncepcje Judith Torney-Purta (2003), Kerry’ego J. Kennedy’ego (2006), Marii Lewickiej (2008) oraz Elisabeth Theiss-Morse (1993). Ich syntezę i najszerze ujęcie obywatelstwa proponuje koncepcja Zalewskiej i Krzywosz-Rynkiewicz (2011), która stanowi podstawę teoretyczną prezentowanego projektu badawczego. Autorki wyróżniły w niej trzy główne formy obywatelstwa: bierne, półaktywne i aktywne. **Bierne obywatelstwo** wiąże się z takimi przejawami, jak poczucie tożsamości narodowej, wiedza na temat historii własnego kraju, szacunek względem symboli narodowych. Obejmuje także patriotyzm, który oznacza chęć do obrony kraju w sytuacji zagrożenia ze strony zewnętrznego wroga. **Półaktywne obywatelstwo** przejawia się w okazjonalnym zaangażowaniu w życie społeczne, takim jak np. głosowanie w wyborach. Półaktywny obywatel jest lojalny w stosunku do prawa, obowiązków względem państwa i organów władzy. Ważną wartością stanowi dla niego uczciwie wykonywana codziennie praca lub nauka oraz uczciwość w stosunkach społecznych. **Aktywne obywatelstwo** wiąże się z najwyższym poziomem zaangażowania w życie społeczne i codzienną aktywność. W ramach tego typu obywatelstwa wyróżniono: aktywność społeczną, aktywność ukierunkowaną na zmiany, aktywność polityczną i aktywność osobistą. Aktywność społeczna polega na partycypacji w akcjach i działaniach mających na celu pomoc i wsparcie innych, a także na działaniach ukierunkowanych na budowanie i podtrzymywanie wspólnoty, reprezentowanie jej oraz rozwiązywanie problemów społeczności. Aktywność ukierunkowana

na zmiany dotyczy działalności w sferze społeczno-politycznej i polega na kontestowaniu istniejącego porządku. W ramach tej formy obywatelstwa mieszczą się wszelkie legalne i nielegalne zachowania ukierunkowane na kontrolę władzy (np.: protesty, manifestacje, graffiti). Aktywność polityczna oznacza zaangażowanie w powszechne i tradycyjne formy działań politycznych, wśród których wyróżnia się np.: członkostwo w partiach oraz ugrupowaniach politycznych, ubieganie się o stanowiska w organach władz na szczeblu samorządowym i państwowym itp. Aktywność osobista polega na podejmowaniu działań związanych z samorozwojem, w wyniku których jednostka dąży do niezależności od pomocy instytucji państwowych. Oznacza to m.in. rozwijanie samodzielności, dbałość o własne zdrowie, edukację, rozwój kompetencji, a także aktywność przedsiębiorczą. Aktywność obywatelska młodzieży stanowi istotną społecznie kwestię, ze względu na jej decydujący wpływ na sposób funkcjonowania i strukturę społeczeństwa w przyszłości.

## Związki między zmiennymi

Mimo że cechy osobowości charakteryzuje względna stałość w okresie dorosłości, to ludzie różnią się poszczególnymi cechami osobowości na różnych etapach życia. U dorosłych odnotowuje się niższe nasilenie: neurotyzmu, otwartości oraz ekstrawersji, a także większe nasilenie sumienności i ugodowości w porównaniu z adolescentami oraz młodymi dorosłymi (McCrae, Costa 1994). „Nastolatkowie wydają się pochłonięci lękami i rozważaniami dotyczącymi akceptacji społecznej oraz poczucia własnej wartości (wyższy wskaźnik N), spędzają więcej czasu przy telefonie i w towarzystwie przyjaciół (wyższy wskaźnik E), są bardziej otwarci na nowe doświadczenia i skłonni do eksperymentowania (wyższy wskaźnik O), ale także bardziej krytyczni i wymagający w stosunku do innych ludzi i społeczeństwa w ogóle (niższy wskaźnik U) oraz mniej sumienni i odpowiedzialni (niższy wskaźnik S)” (Cervone, Pervin 2011, s. 334). Nieodłącznym elementem dorastania jest bunt oraz brak stabilności w obrębie osobowości. Jednocześnie istnieją wyniki badań wskazujące na zmienność osobowości człowieka dorosłego pod wpływem czynników społecznych oraz kulturowych. W badaniach Ravenny Helson, Virginii Kwan (2000) oraz Helson i współpracowników (2002) wykazano, że osobowość badanych kobiet uległa zmianom, które były związane z ruchem wyzwolenia kobiet (badania prowadzone w latach 1962–2000). „Zmienił się stosunek kobiet do norm społecznych (rozumiany jako stopień zdolności do kontrolowania impulsów emocjonalnych w konfrontacji z normami społecznymi, charakterystyka korelująca z ugodowością i sumiennością). Szacunek wobec norm społecznych wzrastał wraz z wiekiem. Z kolei w pomiarach aktywności społecznej (charakterystyka skorelowana z ekstrawertycznością) zachodziło odwrotne zjawisko: wyniki obniżały się z wiekiem” (Cervone, Pervin 2011, s. 335).

Jak wynika z wielu badań, cechy osobowości wpływają istotnie na zadowolenie z życia i są predyktorami szczęścia (Czapiński 2004). Satysfakcja z życia wiąże się negatywnie z neurotyzmem, natomiast pozytywnie z ekstrawersją – dwiema cechami, które są najsilniej uwarunkowane genetycznie (McCrae, Costa 1987). Osoby bardziej szczęśliwe charakteryzują się wyższym poziomem sumienności, otwartości i ugodowości w porównaniu z osobami mniej szczęśliwymi (Czapiński 2004). Wysoki poziom ekstrawersji i niski poziom neurotyczności jest też charakterystyczny dla osób aktywnych, podejmujących inicjatywę w działaniu oraz kontaktach społecznych (Zalewska 2003), a pielęgnowanie relacji interpersonalnych oraz kultywowanie wartości społecznych sprzyja odczuwaniu szczęścia. Z dobrostanem koreluje też wewnętrzne umiejscowienie kontroli nad zdarzeniami oraz wyższy poziom poczucia własnej skuteczności (Zalewska 2003; Czapiński 2004). Poczucie własnej skuteczności i umiejscowienie kontroli są szczególnie istotne z punktu widzenia procesów samoregulacji jednostki i jej zdolności do radzenia sobie ze stresem i trudnościami w realizacji celów życiowych (Cervone, Pervin 2011). Wiele badań wskazuje na to, że poczucie kontroli osobistej i poczucie własnej skuteczności sprzyjają efektywnemu funkcjonowaniu w różnych aspektach życia (np. Schwarzer 1992; Bandura 1997).

Zależność pomiędzy dobrostanem a poczuciem kontroli może m.in. wynikać z wpływów kulturowych, takich jak indywidualizm oraz kolektywizm. W społeczeństwach indywidualistycznych związek między tymi zmiennymi jest wyższy niż w kolektywistycznych, ponieważ ich przedstawiciele w większym stopniu cenią wartości związane z samodzielnością oraz realizacją własnych celów i zamierzeń. Natomiast w krajach kolektywistycznych duże znaczenie przypisywane jest wartościom związanym z grupą społeczną, przez co ma ona silniejszy wpływ na kształt życia i realizację celów danej jednostki. Według Harry'ego Triandisa (1995) indywidualizm i kolektywizm można podzielić na pionowy i poziomy. Osoby o wyższym nasileniu pionowego indywidualizmu cechują się większą skłonnością do rywalizacji i wykazują wyższy poziom stresu, przez co mają niższe poczucie szczęścia. Dla odmiany, osoby o wyższym nasileniu poziomego indywidualizmu posiadają swobodę w realizacji własnych dążeń, ale są też bardziej samotne – czynniki te wpływają na dobrostan w odwrotny sposób. Istnieją też dane, które pokazują, że indywidualiści mają mniej bliskich relacji społecznych niż kolektywiści, ale posiadają więcej przyjaciół. Z badań Ruuta Veenhova (1994) wynika, że liczba przyjaciół wiąże się pozytywnie z odczuwanym szczęściem. Poziomy kolektywizm ma związek z większą wspólnotowością grupową i wspólnym doświadczaniem różnych wydarzeń życiowych, dzięki czemu jednostka może otrzymywać więcej wsparcia społecznego. Natomiast wsparcie społeczne istotnie wiąże się z wysokim poziomem różnych wskaźników dobrostanu, co pokazują wyniki licznych badań (np. Rosengren i in.

1993; Cohen 2004; Siedlecki i in. 2013). Innym czynnikiem, który pozytywnie wiąże się z odczuwanym szczęściem, a także zachowaniami obywatelskimi, jest zaufanie społeczne. Jest to pogląd, że ludzie są uczciwi, skłonni do pomocy, że można im zaufać, a ich wolicjonalne działania będą miały dla jednostki pozytywne efekty (Miształ 1996; za: Wojciszke 2011). Zaufanie społeczne określa się jako uogólniony stosunek do wszystkich ludzi, a nie tylko do najbliższego kręgu znanych nam osób. Stanowi ono kluczowy element kapitału społecznego, który ma korzystny wpływ na budowanie społeczeństwa obywatelskiego oraz rozwój ekonomiczny. Istnieją dodatnie związki pomiędzy zaufaniem społecznym a wypełnianiem obowiązku wyborczego, większym poczuciem satysfakcji z demokracji, działalnością na korzyść środowiska lokalnego, zaangażowaniem w akcje charytatywne i wolontariat (Wojciszke 2011). Ponadto osoby cechujące się wyższym poziomem tej zmiennej mają więcej przyjaciół, przez co mogą one również otrzymywać więcej wsparcia społecznego. W przeciwieństwie do tego, niski poziom zaufania społecznego wpływa niekorzystnie na percepcję świata oraz innych ludzi, a także stanowi czynnik hamujący rozwój przedsiębiorczości. Jak wskazuje Natalia Letki (2006), zaufanie wobec instytucji państwowych stanowi jeden z najistotniejszych determinantów cnót obywatelskich. Im większy poziom zaufania do państwa, tym obywatele są uczciwsi (np. podczas płacenia podatków, jazdy komunikacją publiczną itp.).

Kolejnym czynnikiem, który ma związek z dobrostanem, jest percepcja sprawiedliwości społecznej. W dostępnej literaturze pojęcie to jest rozumiane na wiele różnych sposobów i nie istnieje jedna jego definicja (Popper 1987). Na potrzeby prezentowanego projektu sprawiedliwość społeczna definiowana jest jako subiektywne przekonanie jednostki dotyczące tego, co jest sprawiedliwe (Morris, Leung 2000). Stanowi ona zatem specyficzny sposób postrzegania sprawiedliwości przez jednostkę lub grupę osób. Spostrzeganie sprawiedliwości społecznej ma związek z koncepcją arystotelesowskiej sprawiedliwości dystrybucyjnej. Stanowi ona wymiar o dwóch krańcach – na jednym znajduje się przekonanie, że podział dóbr powinien być dokonywany w sposób równościowy, tj. każdy powinien dostać tyle samo. Na drugim krańcu znajduje się przekonanie wolnościowe, mówiące o tym, że każdy powinien otrzymać tyle, na ile zapracował (dobra powinny być przydzielane wprost proporcjonalnie do wkładu pracy). Percepcja sprawiedliwości jest zależna zarówno od czynników osobowościowych, jak też kulturowych. Interakcja pomiędzy tymi czynnikami wiąże się między innymi z indywidualistycznym lub kolektywistycznym typem społeczeństwa (Powell 2005). Indywidualizm sprzyja postrzeganiu sprawiedliwości społecznej w kategoriach wolnościowych, natomiast kolektywizm w kategoriach równościowych. Istnieją wyniki badań wskazujące, że spostrzeganie sprawiedliwości społecznej jest także zależne od aspektów środowiskowych, do których zaliczają się m.in. stereotypy i uprzedzenia charakterystyczne dla poszczególnych grup



społecznych oraz zawodowych, a także problemy występujące w danej społeczności (Morris, Leung 2000; Powell 2005).

Badania dotyczące zachowań obywatelskich wśród młodzieży przeprowadzone przez Zalewską i Krzywosz-Rynkiewicz (2011) wykazały, że młodzież najchętniej angażuje się w aktywność obywatelską, która ma charakter osobisty. Oznacza to podejmowanie działalności ukierunkowanej na samorealizację, samorozwój i własny sukces. Aktywność obywatelska młodzieży ma zatem związek z wartościami typowymi dla kultur indywidualistycznych. Jednocześnie autorki badania wykazały, że młodzież w bardzo małym stopniu angażuje się w aktywność ukierunkowaną na zmiany, a także nie jest skłonna do podejmowania aktywności politycznej. Jeśli chodzi o związki między zachowaniami obywatelskimi młodzieży i cechami osobowości z Modelu Wielkiej Piątki (McCrae, Costa 2005), to sumienność okazała się głównym predyktorem zachowań obywatelskich, które są akceptowane społecznie. Istnieje też słaby pozytywny związek pomiędzy otwartością na doświadczenie a aktywnością ukierunkowaną na zmiany. Cechami różnicującymi zachowania obywatelskie młodzieży są także wiek oraz wielkość niszy (małe lub duże miasto). Wraz z wiekiem rośnie możliwość wyjaśniania aktywności obywatelskiej wpływem cech osobowości. Zmiany te są również związane w wielkością niszy, w której mieszka młodzież.

W przypadku dużego miasta aktywność obywatelska chłopców nie zmienia się wraz z wiekiem, w przeciwieństwie do dziewczynek, u których następuje spadek aktywności. W małym mieście, natomiast, ogólna aktywność uczniów w okresie późnej adolescencji jest większa niż aktywność młodszych dzieci i młodzieży. Różnica ta występuje również w porównaniu z badanymi z wielkiego miasta. W przypadku dziewczynek z małego miasta największa aktywność przypada na okres wczesnej adolescencji. Okazało się także, że uwarunkowania osobowościowe mają większy wpływ na podejmowanie aktywności obywatelskiej przez młodzież z wielkich miast, w przeciwieństwie do młodzieży z małych miejscowości, gdzie silniejszym predyktorem są czynniki zewnętrzne. Istnieją liczne dane wskazujące na pozytywne związki między aktywnością obywatelską a subiektywnym poczuciem dobrostanu oraz obiektywnymi wskaźnikami jakości życia na poziomie całych społeczności (por. Zalewska, Krzywosz-Rynkiewicz 2011). Zaangażowanie, w przeciwieństwie do bierności społecznej, wpływa korzystnie na szereg aspektów funkcjonowania człowieka w kontekście społecznym (np. Lewicka 2004). Na pozytywne związki pomiędzy dobrostanem i aktywnością obywatelską wskazuje również Martin Seligman (2002). Jego zdaniem aktywność obywatelska stanowi element niezbędny do osiągnięcia pełni życia oraz „prawdziwego szczęścia” (*authentic happiness*). W jego koncepcji wiąże się to z realizacją celów pozaosobistych. Jednostka zaangażowana społecznie działa nie tylko na rzecz własnego dobra, lecz także dla dobra innych ludzi i społeczności, w której funkcjonuje.





Do hipotezy H1 sformułowane zostaną hipotezy szczegółowe, wynikające z analizy przesłanek teoretycznych i empirycznych. Dla przykładu testowane będą następujące hipotezy szczegółowe:

- a) Poziom zaufania społecznego będzie mediatorem wpływu cechy Ugodowość na niektóre wymiary zachowań obywatelskich (np. obywatelstwo półaktywne i aktywność społeczna) i dobrostanu (np. poziom szczęścia, przyjemności i napięcia).
- b) Poziom skuteczności będzie mediatorem wpływu cechy Sumienność na niektóre wymiary zachowań obywatelskich (np. aktywność osobista, aktywność społeczna) oraz dobrostanu (np. poziom szczęścia, energii i satysfakcji z życia).

Dodatkowo analizowane będą korelacje między wszystkimi cechami osobowości, wzorcami adaptacji (przekonaniami), dobrostanem i zachowaniami obywatelskimi. Jeśli będą one znaczące, testowane będą także inne hipotezy szczegółowe zgodne z hipotezą ogólną, że przekonania są mediatorami wpływu cech na dobrostan lub zachowania obywatelskie. Określany będzie także udział cech i przekonań w wyjaśnianiu różnych aspektów dobrostanu lub zachowań obywatelskich.

Oczekujemy, że badanie pozwoli określić, w jaki sposób i poprzez które wzorce adaptacji poszczególne cechy osobowości wpływają na różne aspekty dobrostanu oraz zachowań obywatelskich. Umożliwi więc poznanie mechanizmów kształtowania się zachowań obywatelskich oraz dobrostanu młodzieży. Uwzględnienie wieku i wielkości miejsca zamieszkania pozwoli sprawdzić, w jakich warunkach zależności są silniejsze, a także wskazać na specyficzne związki, występujące tylko w określonym wieku lub w określonych niszach (tylko w środowisku wielkomiejskim albo tylko w małych miejscowościach). Poszukiwane będą także odpowiedzi na pytania:

- a) które wymiary dobrostanu są powiązane z wymiarami zachowań obywatelskich?
- b) czy wielkość środowiska (wielkie miasta vs małe miejscowości) różnicuje poziom komponentów osobowości, dobrostanu oraz zachowań obywatelskich?
- c) czy wiek adolescentów (14–15 vs 17–18 lat) różnicuje poziom komponentów osobowości, dobrostanu oraz zachowań obywatelskich?

Określenie mechanizmów oraz uwarunkowań dobrostanu i podejmowania zachowań obywatelskich przez młodzież wydaje się szczególnie istotne, ponieważ w przyszłości umożliwi to planowanie adekwatnych oddziaływań ukierunkowanych na rozwój i podwyższanie poziomu dobrostanu i zachowań obywatelskich.

## Podsumowanie

W artykule zaprezentowano koncepcję badania, którego celem jest poszukiwanie osobowościowych uwarunkowań dobrostanu i podejmowania zachowań obywatelskich wśród młodzieży z małych miejscowości i dużych miast. Aktywność obywatelska młodzieży jest niezwykle ważna, ponieważ będzie miała znaczący

wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa i rozwój demokracji w przyszłości. Ponadto zaangażowanie w działalność na rzecz dobra innych ludzi uznawane jest za jeden z czynników koniecznych do osiągnięcia pełni szczęścia na poziomie jednostki, a także przyczynia się do budowania dobrobytu na poziomie całego społeczeństwa.

Badanie przyczyni się do pogłębienia wiedzy dotyczącej związków między zachowaniami obywatelskimi a dobrostanem i pozwoli poznać mechanizmy, poprzez które kształtują się zachowania obywatelskie. W przyszłości wiedzę tę będzie można zastosować w celu podejmowania interwencji ukierunkowanych na rozwijanie oraz zwiększanie natężenia zachowań obywatelskich, a także postaw sprzyjających aktywności obywatelskiej, które są korzystne zarówno dla jednostki, jak i dla całego społeczeństwa.

## Bibliografia

- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Caspi A., Roberts B.W. (1999). Personality continuity and change across the life course. W: L.A. Pervin, O.P. John (red.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (s. 300–326). New York: Guilford Press.
- Cervone, D., Pervin, L.A. (2011). *Osobowość: Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Cohen S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676–684.
- Czapiński J. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Diener E., Suh E., Lucas R.E., Smith H. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Helson R., Kwan V.S.Y. (2000). Personality change in adulthood: The broad picture and process in one longitudinal study. W: S. Hampson (red.), *Advances in personality psychology* (T. 1., s. 77–106). East Sussex, UK: Psychology Press, Ltd.
- Helson R., Kwan V.S.Y., John O.P., Jones C. (2002). The growth of evidence for personality change in adulthood: Findings from research with personality inventories. *Journal of Research Personality*, 36, 287–306.
- Kennedy K.J. (2006). Towards a conceptual framework of understanding active and passive citizenship, unpublished report. W: J. Nelson, D. Kerr (red.), *Active citizenship in INCA countries: Definitions, policies, practices and outcomes*. London: QCA.
- Koczanowicz L. (2011). Kto potrzebuje społeczeństwa obywatelskiego? W: L. Koczanowicz, R. Włodarczyk, *Współczesna filozofia społeczna. Rozmowy i eseje o społeczeństwie obywatelskim i etyce demokracji* (s. 72–99). Sopot: GWP.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., Zalewska A. (w druku). Aktywność obywatelska polskiej młodzieży w relacji do innych Europejczyków i w zależności od fazy adolescencji. *Psychologia Rozwojowa*.
- Letki N. (2006). Investigating the roots of civic morality: Trust, social capital and institutional performance. *Political Behavior*, 28(4), 305–325.

- Lewicka M. (2004). Kup pan książkę... Mechanizmy aktywności obywatelskiej Polaków. *Studia Psychologiczne*, 42(4), 65–82.
- Lewicka M. (2008). Dwuścieżkowy model aktywności społecznej: Kapitał społeczny czy kulturowy? W: D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu* (s. 245–275). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- McCrae R.R., Costa P.T. (1987). Validation of the Five-Factor Model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81.
- McCrae R., Costa P. (1994). *The Stability of Personality: Observations and Evaluations. Current Directions in Psychological Science*, 3, 173–175.
- McCrae R., Costa P. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the Five-Factor Model. W: J.S. Wiggins (red.), *The Five Factor Model of Personality: Theoretical Perspectives* (s. 51–87). New York: Guilford Press.
- McCrae R.R., Costa P.T. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Tłum. B. Majczyna. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Morris M., Leung K. (2000). Justice for all? Progress in research on cultural variation in the psychology of distributive and procedural justice. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 100–132.
- Oleś P.K., Drat-Ruszczak K. (2010). Osobowość. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (T. 1., s. 651–762). Gdańsk: GWP.
- Popper K. (1987). *Spoleczeństwo otwarte i jego wrogowie*. T. 1. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza NOWA.
- Powell L.A. (2005). Justice judgments as complex psycho-cultural constructions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(1), 48–73.
- Rosengren A., Orth-Gromer K., Wedel H., Wilhelmsen L. (1993). Stressful life events, social support, and mortality in men born in 1933. *British Medical Journal*, 307, 1102–1105.
- Rotter J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80, Whole No. 609.
- Schwarzer R. (red.). (1992). *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Seligman M.E.P. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Siedlecki K.L., Salthouse T.A., Oishi S., Jeswani S. (2013). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social Indicators Research*, 117(2), 561–576.
- Theiss-Morse E. (1993). Conceptualizations of good citizenship and political participation. *Political Behaviour*, 15, 355–380.
- Torney-Purta J. (2003). A European perspective on the IEA civic education study: An introduction. *European Educational Research Journal*, 2, 366–369.
- Triandis H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis H., Gelfand M. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118–128.
- Veenhoven R. (1991). Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots, W: F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz (red.), *Subjective Well-being. An Interdisciplinary Perspective* (s. 7–26). Oxford: Pergamon Press.

- Veenhoven R. (1994). Is happiness a trait? *Social Indicators Research*, 32(2), 101–160.
- Wojciszke B. (2011). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zalewska A. (2003). *Dwa światy. Emocjonalne i poznawcze oceny jakości życia i ich uwarunkowania u osób o wysokiej i niskiej reaktywności*. Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS.
- Zalewska A. (2005). Transakcyjny model jakości życia – założenia, wyniki badań, dalsze hipotezy. W: M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, A. Szmajke (red.), *Kolekcja psychologiczne. Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej* (T. 13, s. 245–259). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Zalewska A., Krzywosz-Rynkiewicz B. (2011). *Psychologiczne portrety młodych obywateli*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS.

Dagmara Maria Boruc

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## CHARAKTERYSTYKA PENITENCJARIUSZY Z REGIONALNYCH OŚRODKÓW PSYCHIATRII SĄDOWEJ W POLSCE. KONCEPCJA BADAŃ WŁASNYCH

### ABSTRAKT

---

Projekt koncepcji ROPS przewidywał skupienie w 10 szpitalach psychiatrycznych większości sprawców wymagających środków zabezpieczających i osób pozbawionych wolności kierowanych na obserwacje w warunkach „należycie zabezpieczonych przed możliwością ucieczki”. Głównym problemem badawczym planowanych badań własnych jest dokonanie gruntownej charakterystyki penitencjariuszy z Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej w Polsce.

**Słowa kluczowe:** ROPS, osadzeni, psychologia, społecznienie, resocjalizacja

### ABSTRACT

---

Realization of the concept ROPS started from a conception presented at the conference “chosen issues of the judicial decision by court and psychiatrists in proceedings with penalty”, organized by General Prosecutors on 14–15 days of January 1971. The main purpose of planned own examinations making thorough characteristics of penitentiaries from Regional Centre of Court Psychiatry in Poland.

**Key words:** psychology, social rehabilitation, ROPS, therapy, pharmacology

---

Realizacja koncepcji ROPS rozpoczęła się od teorii przedstawionej na konferencji „Wybrane zagadnienia orzecznictwa sądowo-psychiatrycznego w postępowaniu karnym”, zorganizowanej przez Generalną Prokuraturę w dniach 14–15 stycznia 1971 roku. Projekt ministra przewidywał skupienie w 10 szpitalach psychiatrycznych większości sprawców wymagających środków zabezpieczających i osób pozbawionych wolności kierowanych na obserwacje w warunkach „należyście zabezpieczonych przed możliwością ucieczki” (Dąbrowski 1972). Początkowo koncepcja ta wydawała się być nie do przyjęcia. Zgodnie z nią określono, że:

1. Większość sprawców, którzy popełnili przestępstwa, wymaga specjalnego zabezpieczającego środka, którym jest umieszczenie w jednym, specjalnym miejscu.
2. Nieliczni sprawcy przestępstw, którzy otrzymali orzeczenie o zastosowaniu wobec nich specjalnego środka zabezpieczającego, powinni przebywać w specjalnym leczniczym zakładzie z odpowiednio przeszkolonym personelem leczniczym.
3. Ośrodek leczniczy dla sprawców z orzeczeniem powinien należyście zabezpieczać przed możliwością jakiegokolwiek ucieczki osadzonych

Koncepcja ta była osnową wystąpienia Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego do ministra zdrowia i opieki społecznej z dnia 22 stycznia 1971 roku z prośbą o odstąpienie od wspomnianego w projekcie skupienia sprawców wymagających środków zabezpieczających i obserwantów w 10 szpitalach, rozproszenie ich we wszystkich rejonowych szpitalach oraz zorganizowanie odrębnego zakładu dla szczególnie niebezpiecznych. Była również odpowiedzią na opracowany w końcu 1970 roku projekt zarządzenia ministra zdrowia w sprawie wykazu zakładów psychiatrycznych przeznaczonych – zgodnie z art. 196.2 – do wykonywania środków zabezpieczających. Ministerstwo zgodziło się na propozycje rozproszenia, jednak pomysł na odrębne zakłady został zaakceptowany dopiero po 10 latach w „Raporcie o stanie psychiatrii i kierunkach dalszego rozwoju” z 1981 roku, zatwierdzonym do sukcesywnego wdrażania przez ministra zdrowia i opieki społecznej. Mowa o „zorganizowaniu oddziału lub zakładu przeznaczonego dla osób z zaburzeniami psychicznymi szczególnie niebezpiecznych i wymagających specjalnego nadzoru” (Raport o stanie psychiatrii..., Dz.U. MZiOS z dnia 2 marca 1981 nr 2, poz. 12, 1981).

W drugiej połowie 1992 roku odbyło się kilka narad w tej sprawie. Na spotkaniu w dniu 31 grudnia 1992 roku z udziałem przedstawicieli Departamentu Polityki Zdrowia, Departamentu Inwestycji, dyrektora Instytutu Psychiatrii oraz Neurologii i nadzoru specjalistycznego uczestnicy tego spotkania uznali realizację centralnego ośrodka psychiatrii sądowej za potrzebę jak najbardziej pilną. Optymalnym rozwiązaniem wydawał się obiekt zbudowany w „systemie pawilonowym, krzyżowym, gwiazdowym zlokalizowanym w pobliżu Warszawy, prawdopodobnie chodziło o Białołękę. Obiekt ten miał podlegać bezpośrednio Ministrowi Zdrowia” (Dąbrowski 1993).

W kwietniu 1993 roku kierownictwo Ministerstwa Zdrowia zdecydowało, że budowa centralnego ośrodka psychiatrii sądowej w formie jednego obiektu na około



200 łóżek w pobliżu Warszawy będzie rozwiązaniem zbyt kosztownym. W związku z tym dyrektor Instytutu Psychiatrii i Neurologii razem z Krajowym Zespołem Specjalistycznym zaproponowali rozwiązanie o dużo mniejszych nakładach finansowych (Dąbrowski 1993). Polegały one na:

- adaptacji trzech dużych oddziałów szpitali psychiatrycznych położonych w północnej, centralnej i południowej części kraju dla trzech regionalnych ośrodków psychiatrii sądowej przeznaczonych głównie dla wykonywania środka zabezpieczającego;
- ośrodki te powinny być finansowane przez budżet centralny;
- personel ośrodków będzie wynagradzany według odrębnej siatki płac.

Propozycje zostały zatwierdzone w połowie maja 1993 roku. Na podstawie wytycznych z dnia 23 czerwca 1993 roku głównymi zadaniami ROPS-ów było wykonywanie środków zabezpieczających oraz objęcie psychiatryczną opieką zdrowotną szczególnie niebezpiecznych, niepoczytalnych sprawców wymagających specjalnego nadzoru w warunkach uniemożliwiających ucieczkę. Zabezpieczenia powinny zminimalizować zagrożenie dla pacjentów, jak i personelu ze strony wspomnianych przestępców niebezpiecznych. Realizacja owych zadań wymaga wysokiego standardu warunków pobytu, możliwości segregacji pacjentów w zależności od zachowania się oraz odpowiedniej ochrony zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Oprócz zadań leczniczo-rehabilitacyjnych Ośrodek jest w stanie wykonać zadania obserwacyjno-orzecznicze dla jednostek, które są pozbawione wolności, a co najważniejsze dla osób z grupy szczególnie niebezpiecznych. Ośrodki będą również adaptowane i tym samym finansowane z centralnego budżetu. Nadzór należy do Instytutu Psychiatrii i Neurologii (Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej, 2011).

Ostateczny kształt Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej przedstawiają rozporządzenia:

1. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 26 lutego 2001 roku w sprawie wykazu zakładów psychiatrycznych i zakładów leczenia odwykowego przeznaczonych do wykonywania środków zabezpieczających, ich pojemności, zasad kierowania do nich oraz postępowania ze sprawcami w nich umieszczonymi, a także warunków zabezpieczenia tychże zakładów.
2. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 10 sierpnia 2004 roku w sprawie zakładów psychiatrycznych i zakładów leczenia odwykowego przeznaczonych do wykonywania środków zabezpieczających oraz składu, trybu powoływania i zadań komisji psychiatrycznej do spraw środków zabezpieczających.

Przepisy te określają wykaz trzech typów zakładów psychiatrycznych i zakładów leczenia odwykowego różniących się stopniem zabezpieczenia. Są to:

- zakłady podstawowego zabezpieczenia;
- zakłady wzmocnionego zabezpieczenia;
- zakłady maksymalnego zabezpieczenia.

Do zakładów podstawowego zabezpieczenia należą: ogólnopsychiatryczne oddziały w 32 szpitalach psychiatrycznych z 655 łózkami, zapewniające stały nadzór nad sprawcami w nich przebywającymi, posiadające drzwi i okna wyposażone w urządzenia uniemożliwiające samowolne opuszczenie oddziału (Rozporządzenie Ministra Zdrowia, 2001).

Zakłady wzmocnionego zabezpieczenia uwzględniają:

- 12 oddziałów dla mężczyzn z 510 łózkami;
- 2 oddziały leczenia odwykowego z 55 łózkami;
- 1 oddział psychiatryczny dla kobiet z 37 łózkami;
- 1 oddział odwykowy dla kobiet z 35 łózkami.

Oddziały spełniają wymagania zakładów podstawowego zabezpieczenia, czyli:

- są wyposażone w system telewizji wewnętrznej umożliwiający obserwację drzwi wejściowych, okien zewnętrznych, sal ogólnych, izolatek oraz korytarzy;
- posiadają elektroniczny system sygnalizujący niekontrolowane otwarcie drzwi i okien;
- zabezpieczenia umożliwiają wydzielanie pododdziałów 10 łózkowych;
- mają zabezpieczenia umożliwiający wydzielanie pododdziałów 20 łózkowych;
- bezpośredni dostęp do ogrodzonego terenu rekreacyjnego;
- zatrudniają personel w liczbie co najmniej dwukrotnie większej niż pojemność zakładu.

Zakłady maksymalnego zabezpieczenia, w tym trzy Regionalne Ośrodki Psychiatrii Sądowej:

- 1) Gostynin, posiadający 64 łóżka dla pięciu środkowych województw;
- 2) Starogard Gdański, posiadający 70 łózek dla pięciu północnych województw;
- 3) Branice, posiadające 75 łózek dla sześciu południowych województw;
- 4) jeden koedukacyjny oddział;
- 5) Krajowy Ośrodek Psychiatrii Sądowej dla Nieletnich w Garwolinie z 40 łózkami.

Zakłady maksymalnego zabezpieczenia charakteryzują się:

- posiadaniem systemu osobistych elektronicznych urządzeń alarmowych sygnalizujących zagrożenie (jest w nie wyposażony personel);
- posiadaniem oświetlonego, gładkiego muru o wysokości co najmniej 5,5 m, nadzorowanego za pośrednictwem telewizji wewnętrznej, lub dysponują innymi zabezpieczeniami o porównywalnej skuteczności, uniemożliwiającymi samowolne oddalenie się sprawcy;
- zatrudnianiem personelu w liczbie co najmniej dwu i półkrotnie większej niż pojemność danego zakładu;
- personelem sprawującym ochronę nad sprawcami czynów zabronionych w liczbie nie mniejszej aniżeli jedna trzecia pojemności danego zakładu.

Regionalne Ośrodki Psychiatrii Sądowej są państwowymi jednostkami organizacyjnymi prowadzonymi w formie jednostek budżetowych i otrzymują środki finansowe bezpośrednio z Ministerstwa Zdrowia.

Personel Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej składa się z wykwalifikowanego personelu:

- lekarzy;
- pielęgniarek;
- psychologów;
- terapeutów zajęciowych;
- asystentów społecznych;
- salowych;
- pracowników ochrony.

Każdy pacjent uczestniczy w indywidualnym, intensywnym rehabilitacyjnym programie, co po krótszym lub dłuższym okresie prowadzi do poprawy jego zachowania a następnie przeniesienia do zakładu o wzmocnionym zabezpieczeniu. Brak jest dokładnych informacji odnośnie programów leczniczo-rehabilitacyjnych.

## Funkcjonowanie Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej

Zgodnie z wytycznymi z dnia 23 czerwca 1993 roku główne zadanie ROPS-ów polegało na wykonywaniu środków zabezpieczających psychiatryczną opiekę zdrowotną wobec szczególnie niebezpiecznych, niepoczytalnych sprawców wymagających specjalnego nadzoru w warunkach uniemożliwiających ucieczkę i zapewniających minimalizację zagrożenia dla pacjentów i personelu. Realizacja tych zadań wymaga względnie wysokiego standardu warunków pobytu, możliwości segregacji pacjentów w zależności od zachowania się oraz odpowiedniej ochrony zewnętrznej i wewnętrznej. Oprócz zadań leczniczo-rehabilitacyjnych ośrodek może również wykonywać zadania obserwacyjno-orzecznicze dla osób pozbawionych wolności i szczególnie niebezpiecznych.

Ośrodek składa się z następujących części:

- 1) izby przyjęć – osobna izba przyjęć powinna być zlokalizowana przy głównym wejściu. Powinny to być dwa pomieszczenia: pokój lekarski i pokój pielęgniarski ze stanowiskiem do monitorowania dwóch separetek oddziału izolacyjno-zabezpieczającego;
- 2) oddziału leczniczo-rehabilitacyjnego, w którym powinny być 3–4 oddziały (14022 łóżek), które stanowią względnie samodzielne, wyodrębnione i nieprzechodnie jednostki organizacyjne;
- 3) oddziału izolacyjno-zabezpieczającego dysponującego 15–20 łózkami oraz 2 separatkami;
- 4) międzywydziałowego zespołu o charakterze rehabilitacyjno-rekreacyjnym;
- 5) administracji (w skład której wchodzi 3 pokoje zlokalizowane jak najbliżej głównego wejścia).

Ochrona zewnętrzna w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej to:

- dwie linie ogrodzenia, które składa się z: gładkiego muru o wysokości 5,5 m otaczającego cały ośrodek i zakończonego okrągłym lub eliptycznym zwieńczeniem uniemożliwiającym zaczepienie kotwicy/zewnętrznego lub wewnętrznego ogrodzenia z siatki drucianej o wysokości 3 m zlokalizowanego 2 m od muru;
- punkty świetlne do oświetlenia linii ogrodzenia, terenu i pozostałych budynków;
- wejście do ośrodka powinno być zamknięte bramą z wziernikami;
- brama wejściowa zabezpieczona kratą o silnej konstrukcji umiejscowiona w odpowiedniej odległości;
- portiernia i pokój przeznaczony na odwiedziny pacjentów zlokalizowane między bramą a kratą;
- elektroniczne urządzenia do wykrywania przedmiotów metalowych;
- urządzenie łączności przewodowej i bezprzewodowej przede wszystkim z najbliższą jednostką Policji.

Na ochronę wewnętrzną w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej składają się:

- drzwi do sal sypialnych, drzwi wejściowe do oddziałów, względnie między oddziałami i kondygnacjami, o silnej konstrukcji, otwierające się na zewnątrz;
- okratowane okna;
- kraty w oknach wtopione w tworzywo sztuczne;
- sprzęt kwaterunkowy w salach sypialnych oddziału izolacyjno-zabezpieczającego na stałe przymocowany do podłogi;
- zawsze widoczne ściany zewnętrzne z oknem w salach sypialnych;
- dwie pojedyncze izolatki posiadające umywalnię i ubikację, koszone kraty w drzwiach, wewnętrzne dwudzielne kraty okienne, zabezpieczenie instalacji elektrycznej/wodno-kanalizacyjnej i telewizyjnej;
- izolatki całodobowo monitorowane z pokoju pielęgniarskiej izby przyjęć.

W praktyce natomiast okazało się, że:

- zbędny jest oddział izolacyjno-zabezpieczający;
- liczba izolatek może być zredukowana;
- nie jest wymagane okratowanie wszystkich okien.

## Regionalny Ośrodek Psychiatrii Sądowej w Gostyninie

Regionalny Ośrodek Psychiatrii Sądowej w Gostyninie należy do ogólnopolskiej sieci instytucji leczniczych, które realizują zadania w zakresie leczenia psychiatrycznego w obszarze psychiatrii sądowej (Rozporządzenie Ministra Zdrowia 2001). Jest to zakład leczniczy zamknięty. Pacjenci przebywający w ośrodku są skierowani przez sąd na mocy art. 94 kk: „art. 93 Sąd może orzec przewidziany w tym rozdziale środek zabezpieczający związany z umieszczeniem w zakładzie zamkniętym tylko wtedy,

gdy jest to niezbędne, aby zapobiec ponownemu popełnieniu przez sprawcę czynu zabronionego związanego z jego chorobą psychiczną, upośledzeniem umysłowym lub uzależnieniem od alkoholu lub innego środka odurzającego; przed orzeczeniem tego środka sąd wysłuchuje lekarzy psychiatrów oraz psychologa. §1. Jeżeli sprawca, w stanie niepoczytalności określonej w art. 31 §1, popełnił czyn zabroniony o znacznej społecznej szkodliwości i zachodzi wysokie prawdopodobieństwo, że popełni taki czyn ponownie, sąd orzeka umieszczenie sprawcy w odpowiednim zakładzie psychiatrycznym. §2. Czasu pobytu w zakładzie nie określa się z góry; sąd orzeka zwolnienie sprawcy, jeżeli jego dalsze pozostawanie w zakładzie nie jest konieczne. §3. Sąd może zarządzić ponowne umieszczenie sprawcy określonego w §1 w odpowiednim zakładzie psychiatrycznym, jeżeli przemawiają za tym okoliczności wymienione w §1 lub w art. 93; zarządzenie nie może być wydane po upływie 5 lat od zwolnienia z zakładu” (Kodeks Karny 1997). Co oznacza, że jeżeli sprawca popełnił zabroniony czyn o znacznej społecznie szkodliwości będąc w stanie niepoczytalności i ponadto zachodzi wysokie prawdopodobieństwa ponownego popełnienia przestępstwa, sąd może orzec umieszczenie owego sprawcy czynu zabronionego w odpowiednim według sądu szpitalu psychiatrycznym.

Do Regionalnego Ośrodka Psychiatrii Sądowej w Gostyninie są kierowani sprawcy czynów karalnych, którzy otrzymali diagnozę osób chorych psychicznie, a ponadto dopuścili się najcięższych przestępstw. Do grupy przestępstw o najcięższym charakterze zaliczane są: usiłowanie zabójstwa, zabójstwo, gwałty, poważne uszkodzenia ciała, podpalenia bądź czyny ogromnych rozmiarów, które niosą poważne zagrożenie dla społeczeństwa, m.in.: dopuszczenie się ataku terrorystycznego itp. Wspomina o tym art. 95a, tj. „§1 Skazując sprawcę na karę pozbawienia wolności bez warunkowego zawieszenia jej wykonania za przestępstwo skierowane przeciwko wolności seksualnej, popełnione w związku z zaburzeniami preferencji seksualnych, sąd może orzec umieszczenie sprawcy, po odbyciu tej kary, w zakładzie zamkniętym albo skierowanie go na leczenia ambulatoryjne, w celu przeprowadzenia terapii farmakologicznej lub psychoterapii, zmierzających do zapobieżenia ponownemu popełnieniu takiego przestępstwa, w tym w szczególności poprzez obniżenie zaburzonego popędu seksualnego sprawcy. Terapii farmakologicznej nie stosuje się, jeżeli jej przeprowadzenia spowodowałoby niebezpieczeństwo dla życia lub zdrowia skazanego. §1a. Sąd orzeka umieszczenie sprawcy, o którym mowa w §1, skazanego za przestępstwo określone w art. 197 zgwałcenie, §3 pkt 2 lub 3 w zakładzie zamkniętym albo skierowanie go na leczenie ambulatoryjne. §2 W okresie do 6 miesięcy przed przewidywanym warunkowym zwolnieniem lub przed wykonaniem kary Sąd ustala: 1. Potrzebę i sposób wykonania orzeczonego środka, o którym mowa w §1; 2. Sposób wykonania orzeczonego środka, o którym mowa w §1a. §2a. Sąd może zarządzić zmianę sposobu wykonywania środka zabezpieczającego określonego w §1 lub 1a. §2b. Sąd zarządza umieszczenie w zakładzie zamkniętym, jeżeli sprawca uchyła się od leczenia ambulatoryjnego określonego

w §1 lub 1a. §3. Przepisy artykułu 94. Umieszczenie w zakładzie psychiatrycznym – przesłanki, §2 i §3 stosuje się odpowiednio” (Rozporządzenie Ministra Zdrowia 2014). Zatem niepoczytalny sprawca, który otrzymał diagnozę chorego psychicznie, natychmiast po wydaniu stosownego prawomocnego postanowienia w imieniu sądu skierowany jest na leczenie psychiatryczne.

Regionalny Ośrodek Psychiatrii Sądowej mieszczący się w Gostyninie przygotowany jest do przyjęcia takich właśnie sprawców. Posiada maksymalny poziom zabezpieczeń podczas okresu leczenia a następnie pobytu penitencjariuszy. Realizując zadania o charakterze leczniczym wobec penitencjariuszy, nieustannie konsultuje się ściśle współpracując z oddziałami psychiatrii sądowej o wzmocnionych warunkach zabezpieczeń jednak o niższym szczeblu. Współpraca musi odbywać się dwutorowo. Po pierwsze, penitencjariusze, których stan psychiczny uległ trwałej poprawie oraz zachowanie a tym samym społeczne funkcjonowanie zostało ocenione jako poprawne, zostają przeniesieni w celu kontynuacji leczenia psychiatrycznego do odpowiedniego zakładu o wzmocnionym charakterze zabezpieczeń. Po drugie, osoby, które przejawiają zachowania wysoce agresywne, i co więcej, nie można ich było opanować w zakładach psychiatrycznych o wzmocnionych formach zabezpieczeń, muszą kontynuować leczenie w ośrodku o maksymalnym poziomie zabezpieczeń. Po trzecie, w wyjątkowych jednak okolicznościach Ośrodek w Gostyninie może przyjąć osoby, które dopuściły się czynów karalnych o innym charakterze aniżeli te, o których była mowa.

Jak przedstawia się struktura organizacyjna Regionalnego Ośrodka Psychiatrii Sądowej w Gostyninie? Składa się on z trzech oddziałów leczniczo-rehabilitacyjnych, z których każdy dysponuje 16 łózkami. Oprócz sal przeznaczonych dla chorych, pacjenci do dyspozycji mają stołówkę, świetlicę wyposażoną w podstawowy sprzęt AGD i RTV, jak również pokoje, w których odbywają się zajęcia terapeutyczne, oraz sanitariaty. Zajęcia w Ośrodku odbywają się częściowo na oddziałach do tego przeznaczonych, jak również poza nimi. Są to zajęcia sportowe bądź arteterapeutyczne (Rozporządzenie Ministra Zdrowia 2014). Mają one miejsce w specjalnie do tego przygotowanych Pracowniach Terapii Zajęciowej i Rekreacji. Dodatkowo istnieje możliwość skorzystania z biblioteki, sali gier komputerowej oraz kawiarni (tamże).

## Regionalny Ośrodek Psychiatrii Sądowej w Branicach

Regionalny Ośrodek Psychiatrii Sądowej działa na podstawie: Ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej (Dz.U. nr 112, poz. 654, nr 149, poz. 887, nr 174, poz. 1039 i nr 185, poz. 1092); Zarządzenia Ministra Zdrowia z dnia 14 czerwca 2000 roku w sprawie utworzenia Regionalnego Ośrodka Psychiatrii Sądowej w Branicach; Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 10 sierpnia 2004 roku w sprawie wykazu zakładów psychiatrycznych i zakładów leczenia odwykowego przeznaczonych do wykonywania środków zabezpieczających oraz składu, trybu powoływania



i zadań komisji psychiatrycznej do spraw środków zabezpieczających (Dz.U. nr 179, poz. 1854 z późn. zm.); Statutu Regionalnego Ośrodka Psychiatrii Sądowej w Branicach oraz innych przepisów dotyczących publicznych zakładów opieki zdrowotnej, państwowych jednostek organizacyjnych i jednostek budżetowych (Dz.U. nr 112, poz. 654, nr 149, poz. 887, nr 174, poz. 1039 i nr 185, poz. 1092, 2012).

Ośrodek jest podmiotem leczniczym niebędącym przedsiębiorcą w rozumieniu ustawy o działalności leczniczej, prowadzonym w formie państwowej jednostki budżetowej. Do celów współpracy z zagranicą Ośrodek posługuje się nazwą „Regional Forensic Psychiatry Center” (Rozporządzenia Ministra Zdrowia 2004).

Ośrodek ten jest zakładem psychiatrycznym prowadzącym działalność w zakresie diagnostyki i leczenia sprawców czynów zabronionych, które są związane z chorobą psychiczną, upośledzeniem umysłowym lub innymi zakłóceniami czynności psychicznych. Decyzją Starosty Powiatu Głubczyckiego z dnia 19.10.2000 roku nr 21/2000 udzielono pozwolenia na użytkowanie obiektu budynku Regionalnego Ośrodka Psychiatrii Sądowej w Branicach przy ul. Szpitalnej 19. Organem założycielskim jest minister zdrowia. Ośrodek został utworzony dnia 14.06.2000 roku Zarządzeniem Ministra Zdrowia.

Do podstawowych zadań Ośrodka należy (Dz.U. nr 112, poz. 654, nr 149, poz. 887, nr 174, poz. 1039 i nr 185, poz. 1092, 2012):

- wykonywanie orzeczeń sądów o zastosowaniu środka zabezpieczającego związanego z umieszczeniem sprawcy w zamkniętym zakładzie psychiatrycznym w warunkach maksymalnego zabezpieczenia;
- wykonywanie badań psychologicznych i prowadzenie terapii psychologicznej;
- orzekanie i opiniowanie o stanie zdrowia;
- udzielanie świadczeń zdrowotnych w zakresie diagnostyki i leczenia sprawców czynów zabronionych, które są związane z ich chorobą psychiczną, upośledzeniem umysłowym lub innymi zakłóceniami czynności psychicznych;
- wydawanie opinii sądowo-psychiatrycznych i sądowo-psychologicznych na polecenie sądu lub prokuratury.

Jako przedmiot działalności Regionalnego Ośrodka Psychiatrii Sądowej w Branicach uczyniono (Zarządzenie Ministra Zdrowia 2000):

- prowadzenie działalności w zakresie diagnostyki i leczenia sprawców czynów zabronionych, które są związane z ich chorobą psychiczną, upośledzeniem umysłowym lub innymi zakłóceniami czynności psychicznych;
- uczestniczenie w prowadzeniu badań naukowych i realizacji prac badawczo-rozwojowych, w tym w ramach współpracy międzynarodowej;
- udzielanie świadczeń zdrowotnych polegających w szczególności na: badaniu i poradzie lekarskiej, leczeniu, badaniu i terapii psychologicznej, rehabilitacji leczniczej;
- prowadzenie działalności mającej na celu kształcenie i podnoszenie kwalifikacji zawodowych pracowników ochrony zdrowia i wymiaru sprawiedliwości.



## Regionalny Ośrodek Psychiatrii Sądowej w Starogardzie Gdańskim

Regionalny Ośrodek Psychiatrii Sądowej (ROPS) w Starogardzie Gdańskim przeznaczony jest dla osób z zaburzeniami psychicznymi będących sprawcami czynów zabronionych (przestępstw), wobec których sąd orzekł zastosowanie środka zabezpieczającego w postaci umieszczenia w zakładzie psychiatrycznym zgodnie z art. 94 §1 k.k. („Jeżeli sprawca, w stanie niepoczytalności określonej w art. 31 §1, popełnił czyn zabroniony o znacznej społecznej szkodliwości i zachodzi wysokie prawdopodobieństwo, że popełni taki czyn ponownie, sąd orzeka umieszczenie sprawcy w odpowiednim zakładzie psychiatrycznym”) (Dz.U. 1997 nr 88, poz. 553, 1997).

Umieszczenie pacjenta w Regionalnym Ośrodku Psychiatrii Sądowej w Starogardzie Gdańskim powinno być poprzedzone zwróceniem się Sądu do Komisji Psychiatrycznej ds. Środków Zabezpieczających przy Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie o wskazanie właściwego miejsca wykonywania detencji. Komisja ta określa, czy zaburzony psychicznie sprawca powinien przebywać w zakładzie o maksymalnym, wzmocnionym czy zwykłym stopniu zabezpieczenia. Taki tryb zabezpieczenia ma na celu racjonalne, z punktu widzenia bezpieczeństwa, efektywności terapii a także ekonomii, wykorzystanie miejsc w ośrodku. Tak opisuje funkcjonowanie ośrodka jego dyrektor:

„W tutejszym Zakładzie istnieje możliwość wykonywania, dla organów wymiaru sprawiedliwości, w tym prokuratur, opinii sądowo-psychiatrycznych połączonych z obserwacją w oddziale psychiatrycznym, jak również wykonywania opinii nie wymagających obserwacji. Ośrodek nasz dysponuje wysoko wykwalifikowaną i doświadczoną kadrą psychiatrów, psychologów i innych specjalistów o znaczącym dorobku naukowym i doświadczeniu z dziedziny psychiatrii sądowej. Dwoje naszych lekarzy psychiatrów przez wiele lat pracowało w Klinice Psychiatrii Sądowej IPiN w Warszawie, gdzie było autorami setek opinii sądowo-psychiatrycznych, w tym opinii w sprawach o najbardziej skomplikowanym i złożonym charakterze. Ośrodek ten, jako jedyny w Polsce północno-zachodniej posiada warunki tzw. maksymalnego zabezpieczenia, co umożliwia wykonywanie obserwacji także osób potencjalnie niebezpiecznych, np. agresywnych, z tendencjami ucieczkowymi, aresztowanych. Dysponujemy możliwością prowadzenia całodobowej, bezpośredniej obserwacji zachowań badanych osób, jak również całodobowym monitorinżem telewizyjnym z możliwością dokumentowania zapisów obrazu”.

W celu poznania specyfiki funkcjonowania wymienionych ośrodków leczniczych przeznaczonych dla sprawców przestępstw z zaburzeniami psychicznymi postanowiono przeprowadzić badania, których przebieg i charakter przedstawiono w dalszej części.

## Badania własne

### Zdanie wprowadzające

#### Główny problem badawczy

Główny problem badawczy został sformułowany następująco:

- Jaki jest poziom natężenia antyspołecznych zaburzeń osobowości wśród penitencjariuszy przebywających w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski?
- W jakim zakresie antyspołeczne zaburzenie osobowości pozostaje w związku z dokonanymi przez badane jednostki przestępstwami?

#### Szczegółowe pytania badawcze

1. Jakie jest natężenie cech antyspołecznego zaburzenia osobowości wśród penitencjariuszy przebywających w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski?
2. Jakie jest natężenie agresji wśród penitencjariuszy przebywających w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski?
3. Jakie jest natężenie poszczególnych form agresji wśród penitencjariuszy przebywających w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski?
4. Jaki styl interpersonalny będą preferowali penitencjariusze przebywający w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski?
5. Jakie jest natężenie poszczególnych stylów interpersonalnych wśród penitencjariuszy przebywających w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski?
6. Jaka jest hierarchia wartości preferowana u penitencjariuszy przebywających w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski?

### Metoda badań

Badaniem objęto grupę penitencjariuszy odbywających karę pozbawienia wolności w postaci leczenia w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski. Badania zostały prowadzone po uprzednim wyrażeniu zgody wszystkich dyrektorów oraz wychowawców w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej na terenie Polski.

Podczas osobistego spotkania z dyrektorami Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej złożone zostały stosowne oświadczenia traktujące o tym, że badania będą w całości anonimowe dla skazanych odbywających karę pozbawienia wolności, co znaczyło, iż informacje podane w opisie prezentowanego badania nie pozwolą na zidentyfikowanie poszczególnych respondentów uczestniczących w badaniu. Uczestnicy badania wypełniali kwestionariusz wraz z ankietami anonimowo.

Udział przebywających penitencjariuszy był dobrowolny, o czym poinformowano badanych stosownie po poinformowaniu o celach badań a przed rozpoczęciem badań. Nie zanotowano żadnego przypadku rezygnacji z udziału w badaniach.

Przeciętny czas na wypełnienie kwestionariusza wraz z ankietą wynosił około 15 minut. Każdego z uczestników badania poinformowano, że badanie jest całkowicie anonimowe, a wyniki zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych.

## Charakterystyka badanych grup

Doboru grupy reprezentatywnej dokonano przy zastosowaniu procedury przypadkowego doboru osób. Na potrzeby badań wybrano Regionalne Ośrodki Psychiatrii Sądowej w Polsce w: Braniewie, Gostyninie i Starogardzie Gdańskim. Następnie przebywającym w owych instytucjach rozdano arkusze z prośbą o ich wypełnienie, przy zapewnieniu całkowitej anonimowości badań.

## Narzędzia badawcze

Na potrzeby pracy planuje się wykorzystać następujące narzędzia badawcze:

1. Kwestionariusz Osobowości Antyspołecznej (*The Antisocial Personality Questionnaire – APQ*) autorstwa R. Blackburna i D.J. Fawcett, w polskiej adaptacji B. Pastwy-Wojciechowskiej (Pastwa-Wojciechowska 2005; Blackburn, Fawcett 1999).
2. Inwentarz do badania zaburzeń osobowości według DSM-IV IBZO-DSM IV autorstwa M. Radochońskiego i J.M. Stanika (Stanik 2006).
3. Psychologiczna diagnoza zaburzeń zachowań agresywnych w świetle badań Skalą Agresji Buss-Durkee SABD (Kucharewicz 2006).
4. RVS – Skala Wartości Rokeacha autorstwa: Milton Rokeach (Jaworowska, Matczak, Bitner, 2011).
5. Skala Ustosunkowań Interpersonalnych SUI w polskiej adaptacji M. Stanika na podstawie koncepcji T. Leary’ego (Stanik 1994a, 1994b).

Dodatkowo zamieszczono ankietę personalną zawierającą informacje dotyczące: statusu penitencjariusza, wieku, płci, wykształcenia, zakładu karnego, grupy skazanych, wyroku, długości kary już odbytej, rodzaju popełnionego przestępstwa, rodzaju oddziaływania terapeutycznego, rodzaju leczenia.

## Planowana organizacja i przebieg badań

Przewiduje się następujący cykl prowadzenia badań:

1. Opracowanie możliwie jak najbardziej odpowiednich narzędzi badawczych, czyli: kwestionariuszy jak również ankiety dla penitencjariuszy Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej.
2. Właściwy dobór prób badawczych.

3. Przeprowadzenie badań kwestionariuszami oraz ankietą dla penitencjariuszy Regionalnych Ośrodków Psychiatrii Sądowej.
4. Wyodrębnienie wstępne na podstawie badań grup penitencjariuszy zróżnicowanych pod kątem analizowanych zmiennych.
5. Przeprowadzenie rzetelnych badań narzędziami badawczymi, takimi jak kwestionariuszem ankiety z uwzględnieniem odpowiednich zmiennych – zmiennych demograficznych, przynależności do określonej grupy penitencjariuszy, leczniczych i terapeutycznych oddziaływań.
6. Dogłębna analiza dokumentów zgromadzonych w Regionalnych Ośrodkach Psychiatrii Sądowej.
7. Analiza statystyczna zgromadzonego materiału badawczego.
8. Na podstawie otrzymanych wyników z przeprowadzonych badań opracowanie wniosków służących polepszeniu funkcjonowania placówek.

## Wnioski

Zaprezentowana w tej pracy tak teoretyczna, jak i przyszłościowa empiryczna analiza psychicznych czynników skazanych może być dobrym prognostykiem odnośnie społecznego funkcjonowania tego typu przestępców podczas procesu leczenia, oddziaływań resocjalizacyjnych i terapeutycznych. Może pomóc psychologom zajmującym się prowadzeniem indywidualnego programu uspołeczniającego w dostosowaniu odpowiednich metod terapii i niezbędnych oddziaływań, jak również psychiatrom w odpowiednim dopasowaniu leczenia farmakologicznego. Co więcej, może wskazać, w jakich okolicznościach antyspołeczne zachowania są najczęstsze i w największym stopniu nasilone.

## Bibliografia

- Blackburn R., Fawcett D. (1999). The Antisocial Personality Questionnaire: An inventory for assessing personality deviation in offender populations. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(1), 14–24.
- Dąbrowski S. (1972). Wybrane zagadnienia orzecznictwa sądowo-psychiatrycznego w postępowaniu karnym. Wystąpienia uczestników konferencji. *Zeszyty problemowo-analityczne*. Prokuratura Generalna, 24, 122–125.
- Dąbrowski S. (1993). *Wtyczne programowe do założeń projektu adaptacji regionalnych ośrodków psychiatrii sądowej z dnia 23 czerwca 1993 r.* Praca niepublikowana.
- Jaworowska A., Matczak A., Bitner J. (2011). *RVS – Skala Wartości Rokeacha*. Pracownia Testów Psychologicznych.
- Kucharewicz J. (2007). Psychologiczna diagnoza zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym dziewcząt i chłopców w świetle badań Skalą Agresji (SABD) Buss-Durkee. *Chowanna*, 1(28), 5–8.

- Pastwa-Wojciechowska B. (2005 wersja niepublikowana). *Kwestionariusz Osobowości Anty-społecznej* (The Antisocial Personality Questionnaire-APQ) autorstwa R. Blackburna i D.J. Fawcett, w polskiej adaptacji B. Pastwy-Wojciechowskiej. Badania własne.
- Raport o stanie psychiatrii oraz kierunku dalszego rozwoju opieki zdrowotnej i pomocy socjalnej dla osób z zaburzeniami psychicznymi (zatwierdzony dnia 18 grudnia 1980 r. przez Kierownika Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej. Dz.U. MZiOS z dnia 2 marca 1981 r. nr 2, poz. 12). *Biul Inst Psychoneurol*, 1980, ½, 119–161.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 26 lutego 2001 roku w sprawie wykazu zakładów psychiatrycznych i zakładów leczenia odwykowego przeznaczonych do wykonywania środków zabezpieczających, ich pojemności, zasad kierowania do nich oraz postępowania ze sprawcami w nich umieszczonymi, a także warunków zabezpieczenia tychże zakładów.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 10 sierpnia 2014 r. w sprawie zakładów psychiatrycznych i zakładów leczenia odwykowego przeznaczonych do wykonywania środków zabezpieczających oraz składu, trybu powoływania i zadań komisji psychiatrycznej do spraw środków zabezpieczających.
- Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 10 sierpnia 2004 r. w sprawie wykazu zakładów psychiatrycznych i zakładów leczenia odwykowego przeznaczonych do wykonywania środków zabezpieczających oraz skład, tryb powoływania i zadania komisji psychiatrycznej do spraw środków zabezpieczających (Dz.U. nr 179, poz. 1854 z późn. zm.).
- Stanik J. (1994a). *Skala Ustosunkowań Interpersonalnych* (SUI). Kielce: Wydawnictwo Szumacher.
- Stanik J. (1994b). Skala Ustosunkowań Interpersonalnych w diagnostyce psychologicznej. W: J. Stanik (red.), *Wybrane metody diagnostyki i interwencji psychologicznej w sądowych sprawach rodzinnych* (s. 52–72). Katowice Wydawnictwo UŚ.
- Stanik J.M. (2006). Inwentarz do badania zaburzeń osobowości według DSMIV, IBZO DSM IV (M. Radochońskiego i J.M. Stanika). W: *Zastosowanie wybranych technik diagnostycznych w psychologicznej praktyce klinicznej i sądowej* (s. 17–50). Katowice 2006.
- Stanik J.M., Roszkowska A., Kucharewicz J. (2006). Psychologiczna diagnoza zachowań agresywnych w świetle badań Skalą Agresji Buss–Durkee (SABD) – wyniki badań i normalizacja testu (autorzy: J.M. Stanik, A. Roszkowska, J. Kucharewicz). W: J.M. Stanik (red.), *Zastosowanie wybranych technik diagnostycznych w psychologicznej praktyce klinicznej i sądowej*. Wydawnictwo UŚ.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Dz.U. 1997 nr 88 poz. 553.
- Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej. Dz.U. nr 112, poz. 654, nr 149 poz. 887, nr 174, poz. 1039 i nr 185, poz. 1092.
- Zarządzenie Ministra Zdrowia z dnia 14 czerwca 2000 r. w sprawie utworzenia Regionalnego Ośrodka Psychiatrii Sądowej w Branicach.
- Zarządzenie Ministra Zdrowia z dnia 24 kwietnia 2012 r. w sprawie nadania statutu Regionalnemu Ośrodkowi Psychiatrii Sądowej w Branicach Statut Regionalnego Ośrodka Psychiatrii Sądowej w Branicach oraz innych przepisów dotyczących publicznych zakładów opieki zdrowotnej, państwowych jednostek organizacyjnych i jednostek budżetowych – Dz.U. nr 112, poz. 654, nr 149, poz. 887, nr 174, poz. 1039 i nr 185, poz. 1092.

Liliana Fabisińska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## FENOMEN DZIECIĘCEJ PRZYJAŹNI. DYLEMATY NA PROGU BADAŃ

### ABSTRAKT

---

Planowane badania jakościowe dotyczą przyjaźni dziecięcej w percepcji trzech pokoleń: dzieci w wieku 9–12 lat, rodziców i dziadków. Badania mają stwierdzić, kim jest wymarzony przyjaciel dziecka, jakie pełni funkcje oraz czy istnieje przekaz międzypokoleniowy w zakresie pojmowania przyjaźni. Będą to badania nowatorskie, bowiem do tej pory niewiele prowadzono analiz jakościowych dotyczących wartości, angażujących trzy pokolenia. Problemem autorki na progu badań było zdefiniowanie pojęcia przyjaźni, wybranie podejścia teoretycznego oraz metod badawczych. W tym celu przeprowadzono badania pilotażowe.

**Słowa kluczowe:** przyjaźń, badania jakościowe, więzi, dzieciństwo, rówieśnicy, przekaz międzypokoleniowy

### ABSTRACT

---

Planned qualitative research concentrates on the friendship in perception of three generations: children (9–12 years old), their parents and grandparents. Main questions are: Who is a perfect friend for modern child; What functions he performs in child's life; Does exist any intergenerational influence on this field?

It may be an innovative research, as qualitative analyzes on the field of values, involving three generations, has been not broadly conducted.

To start, author had to define the concept of friendship, select the theoretical approach and research methods. Pilot study was conducted.

**Key words:** friendship, qualitative research, relationships, childhood, peer groups, intergenerational influence

---

Przyjaźń na śmierć i życie. Przyjaźń do grobowej deski. Przyjaciel od serca. Stary przyjaciel. Więzy przyjaźni. Toksyczna przyjaźń. Przyjaciel domu. Tych związków frazeologicznych używamy na co dzień. Ale jak tak naprawdę powinniśmy definiować przyjaźń? Co musi łączyć dwoje (a może także więcej niż dwoje?) ludzi, by można było mówić o przyjaźni?

W pracy doktorskiej, nad którą obecnie pracuję, zajmuję się m.in. fenomenem przyjaźni w percepcji trzech pokoleń: dzieci ze szkoły podstawowej, ich rodziców oraz ich dziadków. Wydaje się to szczególnie ważne i nowatorskie; pedagogicznych badań jakościowych dotyczących wartości, poruszających się na styku z psychologią pozytywną, i angażujących aż trzy pokolenia, nie udało mi się do tej pory w polskiej pedagogice znaleźć.

O ile jednak sama koncepcja tego, w jaki sposób temat zbadać, do jakich metod sięgnąć, powstała dość szybko, o tyle zdefiniowanie przyjaźni, potrzebne, by precyzyjnie określić ramy tematyczne, w których będę się poruszać, wyznaczyć zakres i dokładny problem moich badań, nie było wcale tak proste, mimo że przyjaźń jest zjawiskiem starym jak świat – i zapisano na jej temat wiele tomów. Tym więc poszukiwaniom perspektywy teoretycznej i badaniom pilotażowym z nimi związanym poświęcony będzie prezentowany artykuł.

## W poszukiwaniu definicji. Przegląd literatury

O przyjaźni pisali niemal wszyscy starożytni filozofowie. Dla wielu z nich stanowiła ona synonim szczęścia. Takie przekonanie możemy znaleźć m.in. u Arystotelesa, który uważa przyjaźń za warunek konieczny do osiągnięcia szczęścia. Stwierdza on, że bez przyjaciół „nikt nie mógłby pragnąć żyć, chociażby posiadał wszelkie inne dobra; wszak ci, którzy mają bogactwa, stanowiska i władzę, zdają się najbardziej potrzebować przyjaciół” (*Etyka nikomachejska* VIII, 1155 a, tłum. 1996) Na pytanie o to, kim jest przyjaciel, Arystoteles odpowiada zaś:

„Lubić kogoś to tyle, co życzyć mu tego, co my uważamy za dobre, i to ze względu na niego, a nie ze względu na nas, i dążyć z całych swych sił do urzeczywistnienia tych życzeń. Naszym przyjacielem jest zaś ten, kto nas lubi i kogo my również lubimy. Ci więc, którzy sądzą, że odwzajemniają ten rodzaj uczucia, uważają się za przyjaciół” (*Retoryka* 1381 a–1382 a, tłum. 2001).

Arystoteles nie rozróżnia więc koleżeństwa i przyjaźni, nie stopniuje zaangażowania. Uważa, że krąg przyjaciół można szybko i prosto rozszerzać, włączając do niego przyjaciół swoich przyjaciół, gdyż „przyjaciel mego przyjaciela jest także moim przyjacielem, ponieważ te same rzeczy uważa za dobre, które i my za dobre uważamy” (tamże).



Cycon z kolei głosił pogląd, że prawdziwa przyjaźń musi spełniać dwa podstawowe założenia: po pierwsze nie może ona opierać się na korzyści, lecz musi być wyrazem czegoś, co filozof nazywa naturalną skłonnością ludzi o pokrewnych charakterach, po drugie zaś – co wynika z założenia pierwszego – prawdziwa przyjaźń może łączyć tylko ludzi o cnotliwych charakterach (za: Sieroń 2005, s. 58).

Seneka poświęca przyjaźni cały *List I 3*. Podkreśla w nim, że do przyjaciela trzeba mieć takie zaufanie, jak do samego siebie, rozmawiać z nim jak z sobą samym i dzielić z nim wszystkie swoje radości oraz troski (tamże, s. 90).

O przyjaźni pisali też filozofowie nowożytni, wśród nich Fryderyk Nietzsche (1995, s. 48). Podkreślał on, że „przyjaźń jest darem. Wspaniale jest znaleźć kogoś, kto może nas wysłuchać i zrozumieć, komu można zaufać, przy kim można znaleźć ukojenie. Obojętnie, czy będziemy się razem śmiać, czy też mamy wspólnie przebrnąć przez ciemne strony życia”.

W polskiej literaturze pedagogicznej można znaleźć stosunkowo niewiele prób zdefiniowania przyjaźni. Najwięcej na jej temat pisał Leon Niebrzydowski wraz ze współpracownikami. Uważa on, że o przyjaźni świadczyć może „wysoki poziom dobrowolnej wzajemnej zależności partnerów, niezależnie od nagród i korzyści, jakie członkowie diady mogą dostrzegać w obcowaniu ze sobą” (Niebrzydowski, Płaszczyński 1989, s. 36).

Tę wzajemność, jako jedną z najważniejszych cech przyjaźni, podkreślają też Niebrzydowski i Płaszczyński w innym miejscu:

„Przyjaźń zakłada ponoszenie wkładu, inwestowanie «własnego ja» w związki charakteryzujące się gotowością do przyjęcia współpracy, współzależności ze strony partnera oraz wzajemnego osobistego zaangażowania (wyrażonej troski) przynoszącego zyski (dywidendy) w postaci konkretnie przeżywanych wartości podwyższających samoocenę oraz przyczyniających się do poczucia własnej użyteczności” (tamże, s. 36).

Niebrzydowski i Płaszczyński podkreślają też, że przyjaciel „to jest ktoś, kto nie może zostać zastąpiony, przynajmniej w najbliższym czasie, gdyż jest on indywidualnością niepowtarzalną (tamże, s. 34).

## Przegląd badań

Badania nad przyjaźnią dziecięcą prowadzone są od lat przez pedagogów, psychologów i socjologów. Jednym z najczęściej zadawanych przez badaczy pytań jest to, w jakim momencie rozwojowym czy też konkretnym wieku dziecko jest gotowe do zawierania przyjaźni.

W 1980 roku Robert Selman przeprowadził szerokie badania nad genezą przyjaźni dziecięcej, zaufaniem i zazdrością w przyjaźni, przyczynami konfliktów

między przyjaciółmi i sposobami ich rozwiązywania oraz przyczynami rozpadania się przyjaźni. Zastosował on metodę kliniczną Piageta, polegającą na obserwacji dziecka w sytuacji naturalnej i rejestrowaniu jego spontanicznych reakcji. Na podstawie tej obserwacji budowane są pytania, wykorzystane potem podczas niestandardyzowanego wywiadu. Dzięki obserwacji i wywiadam Selman wyodrębnił pięć stadiów rozwoju przyjaźni, obejmujących okres od piątego roku życia do dorosłości. Wczesne przyjaźnie, jego zdaniem, charakteryzuje tymczasowość i silny egocentryzm (za: Kielar-Turska 2000, s. 115).

Wielu badaczy, podobnie jak Selman uważa, że przyjaźń może powstawać dopiero w wieku przedszkolnym, a nawet szkolnym. Są jednak i tacy, którzy twierdzą, że o przyjaźni między dziećmi można mówić znacznie wcześniej. Pierwszymi osobami, które potwierdziły tę tezę w badaniach, były zajmujące się psychoanalizą Anna Freud i Dorothy Burlingham, już w czasie II wojny światowej. Prowadziły one bardzo staranne obserwacje i nagrywały zachowania dzieci mieszkających w domu dziecka w brytyjskim Hampstead. W 1944 roku opisały relację dwóch chłopców:

„Reggie (18–20 miesięcy) i Jeffrey (15–17 miesięcy) stali się wielkimi przyjaciółmi. Zawsze, gdy się spotykali, bawili się ze sobą i prawie nie zauważali, że obok są inne dzieci. Przyjaźń ta trwała już dwa miesiące, gdy Reggie wyjechał i zamieszkał w innym domu. Jeffrey bardzo za nim tęsknił; po jego wyjeździe przestał się bawić i ssał kciuk częściej niż zwykle” (za: Dunn 2008, s. 13).

Polskich badań, analizujących fenomen przyjaźni, przeprowadzono do tej pory niewiele. Elżbieta Gaweł-Luty i Mariola Szczepańska w swej książce *Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży* (2009) prezentują własną próbę stworzenia modelu przyjaźni, zdiagnozowania warunków zawiązywania się przyjaźni, kryteriów wybierania przyjaciela, a także oceny profilów przyjaźni zależnie od wieku, płci, miejsca zamieszkania. Badaczki zastosowały typowo ilościową metodę sondażu diagnostycznego. Kwestionariusz ankiety opracowały na podstawie Skali Wartości P. Brzozowskiego, Testu M. Rokera i propozycji diagnostycznych L. Niebrzydowskiego. Ich badania objęły 625 dzieci w wieku 6–17 lat (Gaweł-Luty, Szczepańska 2009, s. 57–58).

Badania jakościowe, oparte na analizie fenomenologicznej, przeprowadziła z kolei Teresa Parczewska. Cały proces badawczy oraz jego wyniki badaczka opisała w książce *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi* (2012). Stosowała ona metodę opisu fenomenologicznego, wykorzystując narracje i wywiady narracyjne oraz metody projekcyjne: Test Zdań Niedokończonych E. Greszty i analizę rysunków wykonanych przez dzieci. Badania objęły 16 przewlekle chorych dzieci z klas I–III szkoły podstawowej. Były to dzieci z alergią, cukrzycą, otyłością lub nadwagą. U części z nich występowały złożone problemy zdrowotne (więcej niż jedno schorzenie). Badania te doprowadziły do bardzo przykrych wniosków:

„Każda z badanych osób chce być taka jak inni, jednakże potrzeba ta w zderzeniu z rzeczywistością bywa niemożliwa do zrealizowania. [...] zazwyczaj nie są traktowani na równych zasadach z innymi. Mają poczucie naznaczenia skazą, odrzucenia, lekceważenia. Obawiając się reakcji ze strony rówieśników, nie nawiązują zbyt wielu bliskich kontaktów koleżeńskich i przyjacielskich, w konsekwencji czują się samotni i porzuceni” (Parczewska 2012, s. 200).

Interesujące informacje dotyczące dziecięcej przyjaźni znajdujemy też w badaniach nad dziecięcymi konfliktami. Cywińska (2004, s. 46). W swojej książce *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sędach dziecięcych* pisze o szczególnej potrzebie przyjaźni u dziewczynek: „Brak koleżanki, przyjaciółki dla dziewczynek ośmio- dziesięcioletnich, jest przyczyną osamotnienia, co łączy się z brakiem pomocy i poparcia, empatycznego zrozumienia wzmacniającego własne *ja*, toteż większość dziewczynek pragnie mieć rówieśnicę, z którą mogłaby pozostawać w takich pozytywnych stosunkach osobowych”.

Perspektywą najbliższą moim zamierzeniom badawczym i mojemu podejściu do dziecka, dzieciństwa i fenomenu przyjaźni, jest to reprezentowane przez Williama A. Corsaro (2003, s. 5). Pisze on: „Wierzę, że możemy wiele nauczyć się od dzieci [...]. Ale żeby poznać świat dziecka, z jego perspektywy, musimy porzucić nasz dorosły punkt widzenia i dostać się do wnętrza dziecięcego świata”<sup>1</sup>.

Autor zrobił bardzo wiele, żeby się do tego świata dostać. Prowadził badania etnograficzne, w sposób podobny do tego stosowanego przez badaczy wchodzących w zamknięte, często egzotyczne społeczności. Próbował dostać się do środka, być *niewidzialnym*, nie przeszkadzać i obserwować. Przyłączał się do dzieci na placach zabaw, spędzał całe tygodnie w przedszkolach w USA i Włoszech.

„Wejście do wnętrza dziecięcego świata jest trudne. My, dorośli, jesteśmy więksi, bardziej dojrzałi społecznie i poznawczo, silniejsi. Dzieci wiedzą to o dorosłych i tego od nich oczekują. Niełatwo jest pokonać ich uprzedzenia. Dla dziecka, bez względu na to, jak bardzo dorosły próbuje zachowywać się inaczej, wciąż pozostaje on dorosłym” (tamże, s. 5).

Badaczowi udało się jednak wejść w ten świat. Dzieci traktowały go jako – jak sam to określa – nietypowego dorosłego, szczególnego przyjaciela, który mógł z nimi dzielić dziecięce przeżycia i je dokumentować. W rezultacie powstał bardzo interesujący etnograficzny zapis więzi pomiędzy dziećmi, ukrytych często przed wzrokiem dorosłych. Obraz, który dowodzi, że dzieci nie tylko kopiuje dorosłe wzorce, lecz także tworzą własną kulturę rówieśniczą i własne modele przyjaźni.

<sup>1</sup> Tłumaczenie książki Corsaro: autorka artykułu, Liliana Fabisińska, na potrzeby artykułu i pracy doktorskiej.

## W poszukiwaniu definicji. Badania własne

Wciąż nie znajdując tej jednej, jedynej definicji przyjaźni, na której chciałabym się oprzeć w mych badaniach, postanowiłam dowiedzieć się, jak pojęcie to rozumieją osoby, które będę badała. Poprosiłam o zdefiniowanie przyjaźni 38 osób biorących udział w badaniach pilotażowych: 13 dzieci z zerówki i klasy I, 10 dzieci z klas IV–VI szkoły podstawowej, dziewięć osób z pokolenia ich rodziców (w wieku 33–45), i sześć z pokolenia dziadków (63–77). Najmłodsza grupa odpowiadała na dwa pytania „Co to jest przyjaźń?” i „Jaki powinien być przyjaciel?” ustnie, podczas rozmów grupowych (fokusów). Nie gwarantowały one pełnej samodzielności wypowiedzi, dzieci często sugerowały się tym, co mówili koledzy, co stanowiło oczywiście pewne utrudnienie – jednocześnie jednak dawało to szansę obserwowania ich w czasie dyskusji, gdy (często po raz pierwszy) analizowały to zagadnienie i próbowały rozstrzygnąć, co jest dla nich w przyjaźni i w osobie przyjaciela najważniejsze. Trzy pozostałe grupy poprosiłam o odpowiedzi pisemne, które potem zostały omówione w krótkich wywiadach swobodnych.

### Przyjaźń w percepcji najmłodszych dzieci

W grupie najmłodszych dzieci, w wieku 5–7 lat, definicje ujawniały silne skupienie na sobie samym, swoich potrzebach i emocjach, co jest charakterystyczne dla tej grupy wiekowej. W wieku przedszkolnym przecież dzieci nawet w czasie zabawy odgrywają własne role, nie zastanawiając się, jak ich postać współgra z innymi, na ile powinna się do nich dostosować (Kielar-Turska 2000, s. 114).

Pięcioletni chłopiec z zerówki oświadczył: „Przyjaciel to ktoś taki, kto zawsze bawi się ze mną w to, co chcę”. A jego rówieśnica z sąsiedniej grupy w dużej warszawskiej szkole wyjaśniła, że przyjaciela na pewno warto mieć „bo on pomaga i jak się zapomni do szkoły drugie śniadanie przynieść, to oddaje zawsze swoje jabłko albo batonika. Nawet jak lubi tego batonika i chce go zjeść sam to nie może! Musi oddać, bo przyjaciel... no, przyjaciel musi i już. Takie jest prawo”.

Dzieci często definiują też przyjaźń przez zaprzeczenie, mówiąc: „Przyjaciel to ktoś, z kim się nigdy nie kłóć”, „Z przyjacielem nie jest tak nudno jak normalnie”.

Dla dzieci w wieku 5–7 lat przyjaźń jest często tożsama z miłością, zarówno tą rodzinną, jak i namiętną i romantyczną. Podczas fokusów usłyszałam więc „Moją najlepszą przyjaciółką jest babcia”, „Przyjaźnię się z moim bratem”, ale też „Jak się chłopak i dziewczyna zaprzyjaźnią, to on musi jej kupić pierścionek, uklęknąć i prosić, żeby była jego żoną. Jak się zgodzi to idą do kościoła do księdza w białych ubraniach, a jak ona nie chce, to już koniec przyjaźni, on musi płakać a potem szukać innej dziewczynki, która nie ma przyjaciela”.

Nawet najmniejsze dzieci zdają sobie jednak sprawę z problemów, jakie niesie ze sobą przyjaźń. Dla niektórych są one tak duże i trudne do rozwiązania, że wołają

w ogóle nie mieć przyjaciela, żeby tylko nie narazić się na kłopoty. Dziewczynka, lat 7 (pierwszoklasistka), mówi: „A ja tam wcale nie chcę przyjaciółki! Przyjaciółki tylko płaczą, krzyczą, biją. Za wszystko mogą pobić! Za to, że mam ładniejszą sukienkę albo że dzisiaj się bawię z Julką. A ja lubię Julkę i nie potrzebuję przyjaciółki, która mi zabrania”. Z kolei chłopiec, jej rówieśnik, deklaruje: „Ja mam przyjaciela psa. On się zawsze cieszy, jak wracam do domu. Piszczy i nawet siusia ze szczęścia. A Kuba był moim przyjacielem a potem się obraził i wcale nie powiedział za co i już nie jesteśmy przyjaciółmi. To ja wolę psa”.

### Przyjaźń w oczach dzieci w wieku 9–12 lat

Obraz przyjaźni, który wynika z definicji podawanych przez uczniów klas IV–VI szkół podstawowych, jest już zupełnie inny. Dzieci w tym wieku podkreślają bycie podobnym do przyjaciela:

„Ona jest taka sama jak ja” (dziewczynka, lat 11).

„Przyjaciele zawsze wszystko robią razem” (chłopiec, lat 10).

„Nie muszę mówić, co mnie martwi. Przyjaciel rozumie mnie bez słów” (dziewczynka, lat 12).

„Przyjaciele powinni mieć takie same zainteresowania i śmiać się z tych samych żartów” (chłopiec, lat 12).

Te wypowiedzi zdają się odzwierciedlać opisywaną przez psychologów ogromną potrzebę bycia akceptowanym przez rówieśników i zajmowania w klasie lub innej grupie rówieśniczej możliwie wysokiej pozycji (Stefańska-Klar, 2007, s. 150). W tym wieku dzieci przeglądają się jak w lustrze w opiniach innych dzieci, chcą być takie jak one. Przyjaźń wydaje się więc spełnieniem tych potrzeb, najwyższym poziomem „pasowania” do kogoś, potwierdzenia, że jest się osobą godną uwagi i akceptacji.

Uczniowie klas IV–VI, objęci tym badaniem, byli też pytani o to, co zrobić, żeby przyjaźń trwała jak najdłużej. W odpowiedziach wyraźnie dominuje przekonanie, że trzeba dla przyjaciela poświęcić własne poglądy, potrzeby i dobre samopoczucie:

„Nie wolno krzyczeć na przyjaciela, nawet jak zrobi nam krzywdę i nawet jak on krzyczy. Trzeba próbować go zrozumieć i poczekać, aż będzie miał lepszy humor” (dziewczynka, lat 12).

„Najważniejsze, to zawsze mieć czas dla przyjaciela. A jeżeli dzwoni w czasie, kiedy jemy obiad albo mamy gości, powinno się tych gości przeprosić i porozmawiać, a jak trzeba to i spotkać się z przyjaciółką. Bo jak ona nas potrzebuje, to musimy się z nią spotkać po prostu. Na tym polega przyjaźń” (dziewczynka, lat 11).

„Przyjaciele się nie krytykują. Jak mi się nie podoba to, co robi mój kumpel, to muszę siedzieć cicho, żeby mu nie robić przykrości” (chłopiec, lat 10).

## Pojęcie przyjaźni w percepcji dorosłych

Pokolenie rodziców i dziadków definiuje przyjaźń dość podobnie. W obu przypadkach podkreślane są wartości takie jak zaufanie („Nie zdradzi nikomu moich sekretów”, „Mogę jej wszystko powiedzieć”), wsparcie („Zawsze mogę na nią liczyć, wiem, że mnie wysłucha nawet w środku nocy”) i bezwzględna akceptacja („Prawdziwy przyjaciel nie ocenia, nie krytykuje. Może nie zgadzać się z moimi poglądami, ale i tak stoi po mojej stronie”).

Generacja rodziców zwraca większą uwagę na spędzanie razem czasu, wspólne wyjazdy wakacyjne, wyjścia na kawę czy na plac zabaw z dziećmi („Nie wiem, jak przeżyłabym urlop wychowawczy gdyby nie to, że mogłam się z nią codziennie spotykać, porozmawiać, pożalić się”).

Pokolenie dziadków zaś duży nacisk kładzie na trwałość więzi („Przyjaciel to nie jest ktoś, kogo poznałem miesiąc temu i już, tak go nazywam. Teraz młodzież na każdego mówi przyjaciel. A dla mnie przyjaciel to ktoś, z kim beczkę soli zjadłem. Poznaliśmy się w naprawdę ekstremalnych sytuacjach. Rękę bym sobie dał za niego obciąć, ufam mu bardziej niż sobie. Dopiero wtedy mogę mówić o przyjaźni”).

## Podsumowanie

Po przeanalizowaniu literatury na temat przyjaźni, a także przeprowadzeniu rozmów z dziećmi i z dorosłymi podczas badań pilotażowych, postanowiłam, że w swoich badaniach będę opierać się w dużej mierze na teorii dzieciństwa sieciowego, stworzonej właśnie przez Williama A. Corsaro. Spróbuję wejść w świat dziecka, w świat jego potrzeb, pragnień i przyjaźni najgłębiej, jak to możliwe. Będzie to, co istotne, zarówno świat dziecka współczesnego, jak i dzieciństwo przywoływane we wspomnieniach pokolenia rodziców i dziadków. Dzięki temu mam nadzieję uzyskać materiał porównawczy, a także odpowiedzieć na pytanie o istnienie przekazu międzypokoleniowego w kwestii wartości, pojmowania przyjaźni i sukcesów lub trudności w budowaniu przyjacielskich więzi.

Postanowiłam także nie przyjmować na tym etapie żadnej definicji przyjaźni, otwierając się w pełni na to, jak zjawisko to definiują sami badani. Nie narzucać im żadnej perspektywy, nie zawężać pojęcia, które dla nich może mieć zupełnie odmienne znaczenia.

A jeśli będę miała wątpliwości, czy w ogóle warto badać taki fenomen społeczny jak przyjaźń, sięgnę do słów Judy Dunn, jednej z badaczek, które od dziesięcioleci zajmują się tym zjawiskiem:



„Przyjaźń warto badać, po pierwsze, dlatego, że przyjaciele są ważni dla dzieci. Jeśli nie zwrócimy uwagi na to, co się dzieje między dziećmi i ich przyjaciółmi, pominiemy większość spraw, które ekscytują, sprawiają przyjemność, czy zasmucają dzieci i które są niezwykle ważne w ich życiu, nawet jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole. Radość, ale także zdrady, zazdrość i intrygi, czynią przyjaźń czymś niezwykle ważnym dla jakości życia dzieci. [...]

Po drugie, przyjaźń warto badać, bo młodzi przyjaciele mogą być ważnym źródłem emocjonalnego wsparcia. Wiemy dziś, że w istotnych momentach w życiu dziecka posiadanie bliskiego przyjaciela może silnie wpłynąć na sposób, w jaki dzieci radzą sobie z zachodzącymi wtedy zmianami. [...]

Istnieje jeszcze trzecia przyczyna [...]. Wiele małych dzieci spędza znaczną część swojego dnia poza rodziną, w świetlicach i żłobkach, w towarzystwie innych dzieci. Pytanie o to, jakiego rodzaju społeczne relacje łączą te dzieci, jest coraz ważniejsze społecznie” (Dunn 2008, s. 3–4).

## Bibliografia

- Corsaro W.A. (2003). *We are friends, right? Inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Cywińska M. (2004). *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dunn J. (2008). *Przyjaźnie dzieci*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kielar-Turska M. (2000). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 83–129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niebrzydowski L., Płaszczynski E. (1989). *Przyjaźń i otwartość młodzieży i dorosłych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Nietzsche F. (1995). *Tako rzecze Zaratustra*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Parczewska T. (2012). *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sieroń J. (2005). *Pojęcie szczęścia i przyjaźni w literaturze i filozofii starożytnej*. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Stefańska-Klar R. (oprac.). (2007). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 83–129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepańska M., Gawęł-Luty E. (2010). *Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.



Marta Trusewicz-Pasikowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## **SAMOWYCHOWANIE JAKO WAŻNA KATEGORIA PEDAGOGICZNA – BADANIA NAD MŁODZIEŻĄ STUDENCKĄ**

### **ABSTRAKT**

---

Artykuł traktuje o autokreacji, a ściślej samowychowaniu, jego definicji, etapach, warunkach, czynnikach, efektach. Autorka zwraca w nim uwagę na istotę aktywności samowychowawczej w życiu każdego człowieka. Przedstawia fragment wyników badań własnych dotyczących samowychowania młodzieży studenckiej, które porównuje z innymi badaniami przeprowadzonymi przez polskich badaczy. Dokonuje analizy opinii młodych ludzi dotyczących prowadzonej przez nich aktywności samowychowawczej.

**Słowa kluczowe:** autokreacja, samowychowanie, samopoznanie, Ja-idealne, młodzież studencka

### **ABSTRACT**

---

The article discusses an issue of self-creation, especially self education, its definition, stages, conditions, factors and effects. The author points out the essence of self education activity in everyone's life. She presents a part of research results concerning self education among students, which are compared with other studies carried out by Polish researchers. The author performs an analysis of the young people's opinions concerning their self education activity.

**Key words:** auto-creation, self-education, self-cognition, ideal self, students

---

Człowiek pod wieloma względami odróżnia się od innych istot zamieszkujących naszą planetę, m.in. różnicuje nas zdolność do samokierowania, samodoskonalenia, samorealizacji, a szerzej samowychowania (Sowiński 2006, s. 301). Autokreacja jest sztuką, za pomocą której tworzymy samych siebie (Kowolik 2010, s. 163). Jest potencjalną potrzebą samospelnienia się jednostki, pragnieniem stawania się bardziej tym, kim naprawdę się jest (tamże, s. 165). Obejmuje ona samokształcenie oraz samowychowanie.

Samokształcenie jest pogłębianiem wiedzy polegającym na samodzielnym doborze i przyswajaniu potrzebnych jednostce informacji oraz nabywaniem umiejętności, które winno być motywowane dążeniem do doskonalenia własnej sfery poznawczej (Śliwerski 2010, s. 16). Uzupełnia ono i rozszerza działalność edukacyjną szkoły, jego cele są zbieżne z celami kształcenia szkolnego. Obejmują rozwój umysłowy, doskonalenie, a także podtrzymanie aktywności intelektualnej i kulturalnej jednostki (Aleksander 2006, s. 601). Samokształcenie jest wszechstronnym ćwiczeniem własnych zdolności, eliminacją braków w celu podwyższenia jakości swojego życia.

Samowychowanie w przeszłości sięgającej czasów starożytnej filozofii i szkół weddyjsko-bramińskich było określane różnymi terminami, m.in. nazywano je: ascezą, panowaniem nad sobą, kształtowaniem woli, samorealizacją czy samostanowieniem, samosterowaniem (Śliwerski 2010, s. 93). Samowychowanie jest kształtowaniem własnej sfery emocjonalno-wolicjonalnej, czyli swych kierunkowych cech osobowości, a także przyswojeniem sobie własnego kierunku wartości (Kujawiński 2000, s. 23). Stanowi efekt oraz warunek wychowania, przez co zajmuje kluczowe miejsce w pedagogice. Niestety niewielki odsetek ludzi podejmuje aktywność samowychowawczą, gdyż jest ona uwarunkowana możliwościami, działaniami jednostki, a także zewnętrznymi, społecznymi czynnikami (Pacek 1977, s. 51). Samowychowanek powinien posiadać zdolność projektowania, planowania, porządkowania, przewidywania, a także odkrywania (Kowolik 2010, s. 166), tak aby jego działalność mogła przynieść wymierne korzyści.

Nierozzerwalnym elementem samowychowania jest samopoznanie, które stanowi wstęp do tego złożonego procesu, a także jest swoistym *sine qua non* skuteczności jego przebiegu. Samopoznanie jest warunkiem rozwoju oraz indywidualności (Pacek 1987, s. 38), w procesie samopoznania człowiek gromadzi informacje o sobie, z których tworzy tzw. „Ja-świadome”, inaczej mówiąc obraz siebie (Sowiński 2006, s. 46). Aby ów obraz mógł powstać i odpowiednio się rozwinąć, konieczne jest pojawienie się rozwiniętej samoświadomości (Czarkowski, Szczęśny 2006, s. 620).

Samowychowanie jest ściśle związane z wpływami wychowawczymi (Śliwerski 2007, s. 47; Jundziłł 1974, s. 33), jest to narzucona sobie praca nad ukształtowaniem własnego poglądu na rzeczywistość, własnych postaw, cech charakteru oraz osobowości (Okoń 2001, s. 349). „W [...] procesie samowychowania możemy wyróżnić proces samowychowania fizycznego, intelektualnego, moralno-społecznego, estetycznego i światopoglądowego” (Walesa 1974, s. 34).

Samowychowanie może zaistnieć, gdy:

- człowiek świadomie się na nie decyduje;
- jednostka jest dla siebie wychowawcą;
- samowychowanek sam przygotowuje program pracy nad sobą, jak i metody jego realizacji;
- człowiek sam wybiera źródła oraz metody samowychowania;
- jednostka dokonuje samokontroli i samooceny;
- samowychowanek zewnętrzne wpływy traktuje jako wsparcie, a nie przymus (Ludwiczak 2009, s. 45).

Samowychowanie korzystnie wpływa na kondycję psychiczną jednostki, która wykazuje aktywną postawę zarówno wobec siebie, jak i świata zewnętrznego (Palecki 1976, s. 7).

Osobiście traktuję samowychowanie jako formę wyrażania siebie, urzeczywistniania własnego ideału, a nawet stawania się sobą. Jest to długotrwały i niełatwy proces przekraczania siebie, własnych słabości, niedoskonałości. Jednoczesne podjęcie się roli wychowanka, jak i wychowawcy nie jest proste, wymaga automotywacji, wytrwałości oraz umiejętności spojrzenia na siebie i swoją pracę jakby spoza siebie, celem próby jak najbardziej obiektywnej ewaluacji. Jednakże wytrwałość w procesie samowychowania jest niezwykle korzystna dla jednostki i jej przyszłości, co zdecydowanie rekompensuje poniesione koszty związane z tzw. samourabianiem.

## Etapy samowychowania

Wszystkie etapy samowychowania mają wspólny element, jakim jest aktywność własna jednostki. Jednakże w dwóch pierwszych główną rolę odgrywa nauczyciel, który przygotowuje i wdraża jednostkę do podejmowania się aktywności samowychowawczej.

### Etap I – Wzbudzanie oraz rozwijanie aktywności własnej u dziecka

Ten etap dotyczy dziecka, które jest w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W tym okresie występuje:

- Aktywizacja i usprawnienie aktywności własnej jednostki poprzez kształtowanie samoświadomości i poczucia własnego potencjału.
- Rozszerzenie aktywności własnej dziecka przejawiającej się w zabawie, różnych aktywnościach i zadaniach domowych, co skutkuje pojawieniem się motywacji pracy nad sobą.

W czasie prowadzenia zajęć szkolnych nauczyciel powinien zwrócić uwagę na istotność kierowania sobą i wywiązywanie się z nałożonych na dziecko obowiązków.

Opiekun-wychowawca na tym etapie ma za zadanie motywować jednostkę do podejmowania aktywności własnej (Sowiński 2006, s. 39).

## Etap II – Wdrożenie do procesu samowychowania

Ten etap obejmuje dzieci, które są w tzw. średnim wieku szkolnym.

W tym okresie następuje:

- Kształtowanie u dziecka postaw interpersonalnych, poprzez mobilizację do nieustannego rozwoju osobistego, kształtowanie samokontroli, samodzielności a także godności osobistej.
- Inicjowanie, organizowanie i nakierowywanie działalności samowychowawczej poprzez ilustracje inspirujących wzorców, które przyczyniają się do tworzenia ideału własnej osoby.

Na tym etapie wdraża się dziecko w planowanie pracy nad sobą, uczy się samokontroli oraz samooceny. Wychowawca przyjmuje rolę nauczyciela, który proponuje sposoby, dzięki którym dziecko będzie mogło urzeczywistnić swoje „Ja-idealne” (Sowińska, Jankowski, Ziarko 1979, s. 10–21; Sowiński 2006, s. 39–40).

„Ja-idealne” jest ważnym elementem struktury umysłowej „Ja” składającym się z pojęć wyobrażeń oraz sądów opisowych „Ja”. Na początku jednostka poszukuje swego ideału przyglądając się osobom znaczącym, następnie widzi go w bohaterach z książek czy świata kina. „Ja-idealne” nie jest stałe, zmienia się wraz z wkraczaniem na kolejne etapy w życiu. Im dla jednostki większe znaczenie ma „Ja-idealne”, tym większą obserwuje się motywację do jego zrealizowania (Sowiński 2006, s. 49).

Treścią „Ja-idealnego” jest:

- preferencja właściwości zewnętrznych (wygląd);
- opis pożądanых właściwości;
- charakterystyka roli społecznej do jakiej dążymy;
- wizja upragnionej pozycji w porównaniu z innymi ludźmi;
- zbiór cech charakterologicznych (Sujak 1992, s. 277).

„Ja-idealne” powstaje w procesie samopoznania i tworzenia własnego światopoglądu. Składa się po części z cech, jakie oczekują od nas osoby znaczące oraz jakie zostały nam wpojone poprzez otrzymane wychowanie (Kulas 1986, s. 19).

Własny ideał jest zarówno składnikiem, jak i wynikiem:

- socjalizacji zachodzącej w grupie pierwotnej (proces przekazania jednostce systemu wartości, norm, wzorów zachowania obowiązujących w danym społeczeństwie) (Doroszewski 1966, s. 476);
- enkulturacji zachodzącej w grupie pierwotnej (wrastanie w kulturę danych społeczności, stawanie się integralnym członkiem danego społeczeństwa i przekazywaniem jego kultury) (Petrozolin-Skowrońska 1995, s. 252);
- oddziaływań edukacyjnych;
- odbioru bodźców na skutek uczestnictwa w przestrzeniach społeczno-kulturowych;

- odbioru bodźców medialnych takich jak przekaz zawarty w literaturze, TV, prasie, Internecie.

### **Etap III – Pobudzanie i kierowanie samowychowaniem**

Ta faza dotyczy ludzi, którzy nie tylko są zaznajomieni z tematyką samowychowania, lecz także uprawiają samowychowanie, czyli obejmuje jednostki będące w okresie dorastania oraz wczesnej młodości.

Zadaniami tej fazy są:

- Scalanie aktywności samowychowawczej poprzez pomoc wychowawcy w realizacji samodzielnie ustalonego przez młodego człowieka programu pracy nad własną osobą.
- Posługiwanie się bodźcami samowychowania polegające na wewnętrznej stymulacji jednostki do głębokiej, dojrzałej i efektywnej aktywności samowychowawczej.
- Kierowanie samowychowania poprzez przekazywanie systemu wartości i akcentowanie moralnego aspektu swych czynów, co przyczynia się do podjęcia decyzji przez jednostkę, czy w przyszłości podejmie trud pracy nad sobą (Sowiński 2006, s. 40–42).

### **Etap IV – Społeczne formy działalności samowychowawczej**

Ten etap jest właściwy osobom dorosłym, gdyż wpływy wychowawcze mają tutaj jedynie charakter pośredni oraz pozasobowy. Aktywność samowychowawcza jednostki jest zależna od czynników kulturowych, społecznych, wyborów życiowych i doświadczeń jednostki z poprzednich etapów pracy nad sobą.

Podczas aktywności samowychowawczej jednostka może:

- Rozwijać swe zainteresowania poprzez zaangażowanie w zespołach amatorskich, w których razem z innymi ludźmi dąży do samourzeczywistnienia, samorozwoju a także ekspresji.
- Podjąć się znaczących zadań i ról społecznych, co skutkuje znacznym zaangażowaniem w podwyższanie swych kompetencji oraz poszerzanie własnych horyzontów.
- Zrzeszać się w grupach i stowarzyszeniach o charakterze samokształceniowym i samowychowawczym, a także angażować się w działalność życia zbiorowego (Kamiński 1978, s. 308; Łukaszewski 1984, s. 383; Siek 1986, s. 108; Sowiński 2006, s. 42–43).

Analiza przedstawionych etapów procesu samowychowania ukazuje powiązanie między wychowaniem i samowychowaniem. Zdarza się, iż wychowanie nie zawsze występuje, czy też odpowiednio stymuluje proces samowychowania. W takim wypadku jednostka może korzystać jedynie z procesu samowychowania. W związku z tym rozróżniono samowychowanie ze względu na jego związek

z procesem wychowania, na samowychowanie stymulowane i kierowane zewnętrznie oraz na samowychowanie spontaniczne i sterowane wewnętrznie (Sowiński 2006, s. 43).

## Warunki i czynniki samowychowania

Aby proces samowychowania mógł zostać zainicjowany, muszą zostać spełnione pewne warunki, które nie są zależne od osoby zamierzającej rozpocząć tę aktywność.

Najprościej można podzielić je na dwie kategorie:

- *Warunki biopsychiczne*, w których skład wchodzi np. stan zdrowia jednostki, który będzie sprzyjał jej efektywnej pracy nad sobą (warunek biologiczny) oraz ogólny poziom intelektualny człowieka, jego umiejętności, doświadczenia (warunki psychiczne). W tej kategorii również predyspozycje osobowościowe nie są bez znaczenia, zaliczamy do nich np.: wiarę w swoje możliwości, odważne podejmowanie decyzji, samodzielność, trzeźwy samokrytycyzm, wytrwałość, systematyczność, kreatywność (Łukaszewski 1984, s. 392).
- *Warunki środowiskowe*, w których znajdują się społeczne oraz psychospołeczne warunki działalności samowychowawczej. Do warunków psychospołecznych zaliczamy np. ambicję czy wstyd. Natomiast do warunków społecznych zaliczamy np. powszechność oświaty i wiedzy. Wymienione warunki mogą sprzyjać, bądź przeszkadzać w podejmowaniu aktywności samowychowawczej (Puślecki 1979, s. 139; Gerstman 1981, s. 138; Sowiński 2006, s. 44–45).

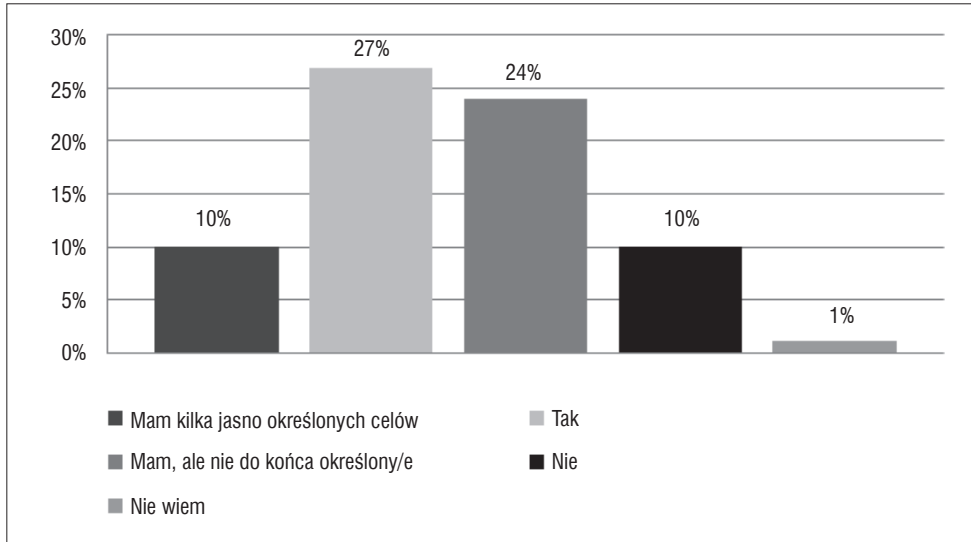
Podstawową motywacją dążeń samowychowawczych jest osiągnięcie „Ja-idealnego”. Jednostka w pełni rozumianą aktywność samowychowawczą, ze względu na wszystkie wymienione czynniki, może podjąć najwcześniej w okresie dorastania.

## Badania własne dotyczące samowychowania młodzieży studenckiej

Podstawą analiz przeprowadzanych w prezentowanym artykule są wyniki uzyskane w 2014 roku podczas badania dotyczącego samowychowania młodzieży studenckiej. Próba badawcza składała się ze 100 studentów uczelni warszawskich, którzy mieli od 19 do 24 lat. Większość badanych (59%) stanowiły kobiety. Narzędziem badawczym była samodzielnie skonstruowana ankieta składająca się zarówno z pytań otwartych, jak i zamkniętych. Wszystkie stawiane respondentom pytania miały charakter subiektywny i jedynie w niewielkim stopniu mogły zostać poddane weryfikacji. Prezentowane wyniki są odpowiedziami na sześć spośród trzydziestu pytań ankietowych, które częściowo obrazują podejście badanej próby do zagadnienia samowychowania.

## Wyniki badań

Studenci na zadane pytanie dotyczące tego, czy mają w życiu określony cel, w 65% odpowiedzieli, że tak, z tym że 27% ma ich kilka. Prawie jedna czwarta nie była w stanie sprecyzować własnych życiowych celów (zob. wykres 1).



**Wykres 1.** Czy masz w życiu jakiś określony cel?

Źródło: badania własne

Aby aktywność samowychowawcza mogła się rozpocząć, jednostka musi jasno określić swoje „Ja-idealne”, wyznaczyć sobie cechy, do których będzie dążyć. Studentom podczas badania zostało postawione ogólne pytanie dotyczące życiowego celu, który jest punktem wyjścia do tego, aby dookreślić własne „Ja-idealne”. Gdy człowiek uzna, że jego życiowym celem, swego rodzaju misją, jest A, to następnym krokiem po werbalizacji celu powinna<sup>1</sup> być refleksja, w jaki sposób może to A osiągnąć. Następuje wówczas tzw. „wejrzenie w siebie”, czyli odniesienie się do samowiedzy, która została zbudowana w procesie samopoznania.

Danuta Gielarowska w latach 70. przeprowadziła badania nad młodzieżą studencką pod kątem samowychowania. Zadała studentom pytanie o częstotliwość ich zastanawiania się nad sobą. Okazało się, że 63,4% regularnie podejmuje autorefleksję, a 9,3% robi to okazjonalnie. Jedynie 9,1% respondentów odpowiedziało, że nie ma w zwyczaju podejmować refleksji na swój temat (Gielarowska 1975, s. 85). W moich badaniach (2012) 9,4% studentów powiedziało, że nie prowadzi aktywności samopoznawczej. Uzyskane wyniki w 1975 i 2012 roku pomimo upływu prawie

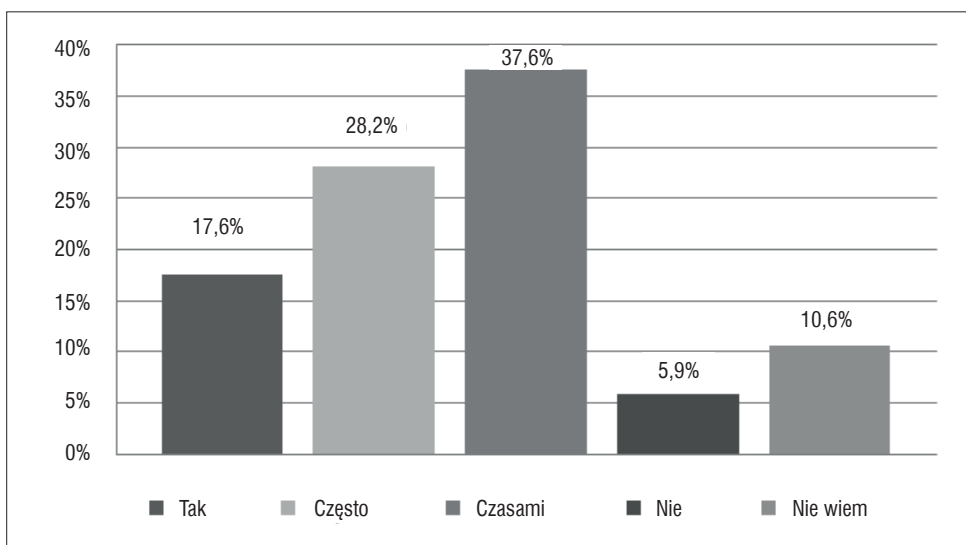
<sup>1</sup> Jeżeli jednostka naprawdę jest zmotywowana do tego, aby urzeczywistnić swój cel.



40 lat pozostają niemal identyczne. Zdaniem Gielarowskiej wysoki procent pozytywnych odpowiedzi na to pytanie świadczy „o rozpoczęciu i realizacji procesu samowychowania” (tamże, s. 84).

Zatem kolejne przytoczone przeze mnie pytanie z badań własnych odnosi się do tego, czy rzeczywiście prowadzony przez studentów sposób samopoznania<sup>2</sup> wpływa na podjęcie się przez nich pracy nad sobą (zob. wykres 2).

Respondenci<sup>3</sup> najczęściej wybierali wariant „Czasami” (37,6% wskazań). Prawie połowa studentów odpowiedziała pozytywnie na pytanie, zaznaczając odpowiedź „Tak” lub „Często”. Oznacza to, że informacje, które studenci uzyskują poprzez aktywność samopoznawczą, w znacznym stopniu motywują ich do pracy nad sobą.



**Wykres 2.** Czy prowadzony przez Ciebie sposób samopoznania wpływa na podjęcie pracy nad sobą?

Źródło: badania własne

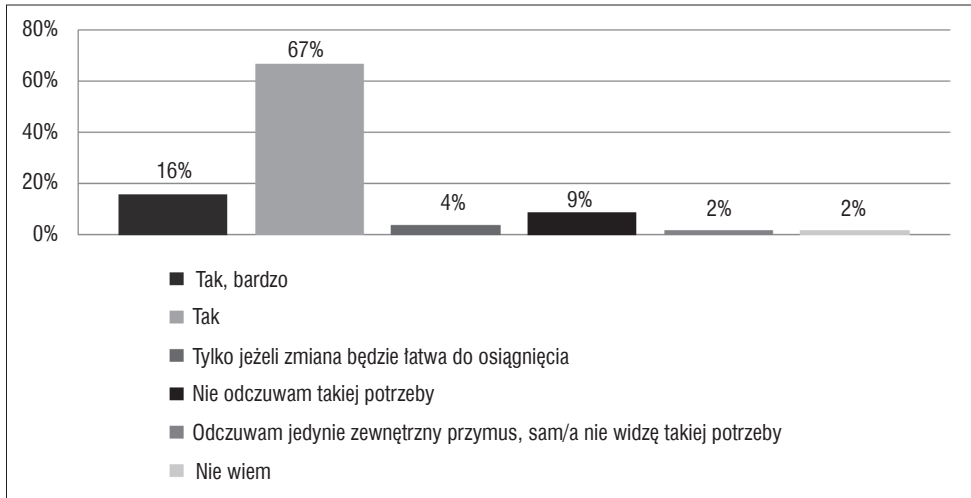
Pytanie, które nie różnicowało studentów pod względem prowadzenia przez nich aktywności samopoznawczej, dotyczyło chęci zmiany siebie (zob. wykres 3). Jedenaście procent respondentów<sup>4</sup> odpowiedziało, że nie odczuwa większej potrzeby pracy nad sobą, chęci dokonania zmiany. Jednakże zdecydowana większość, licząca 83%, ma świadomość swych niedostatków i jest zainteresowana zmianą dotyczącą własnej osoby. W tym pytaniu akcent został położony na chęć zmiany siebie, przy czym

<sup>2</sup> W badaniu pytanie dotyczące prowadzonych przez respondentów form samopoznania poprzedzało to zaprezentowane w artykule.

<sup>3</sup> n = 86.

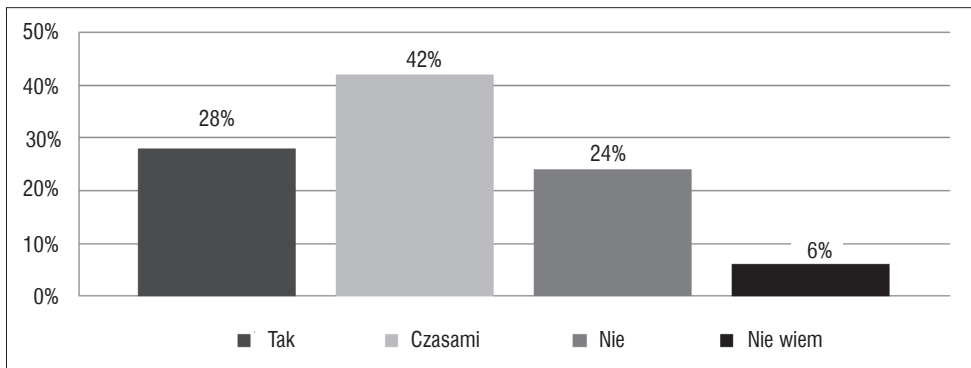
<sup>4</sup> n = 100.

poprzednie skupiało się na działaniu, pracy nad sobą. Nietrudno jest zauważyć, że więcej osób dostrzega u siebie potrzebę zmiany, niż rzeczywiście nad nią pracuje.



**Wykres 3.** Czy chciałbyś/abyś coś w sobie zmienić?

Źródło: badania własne



**Wykres 4.** Czy prowadzisz aktywność samowychowawczą?

Źródło: badania własne

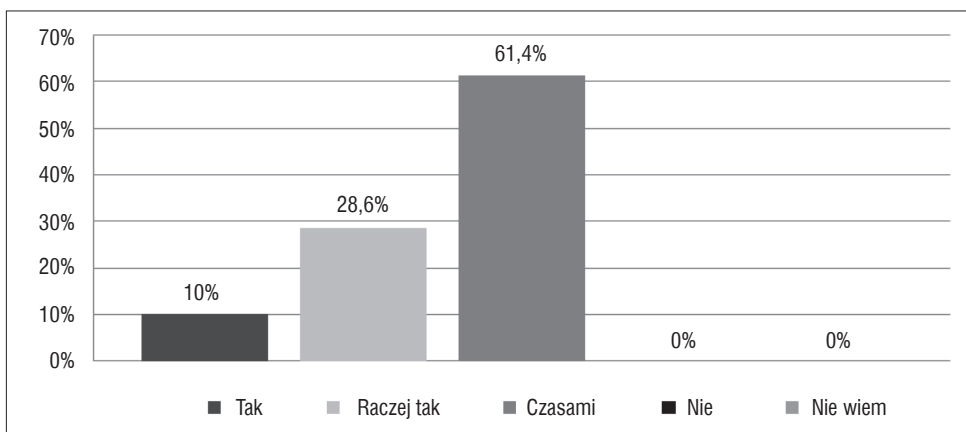
W świetle poprzednich odpowiedzi ciekawe jest to, że aż 70% przebadanych studentów stwierdziło, że prowadzi aktywność samowychowawczą, z tym że 42% przyznało, że prowadzi ją okazjonalnie (zob. wykres 4).

Z badań Ireny Jundziłł przeprowadzonych w latach 70. wynika, że 12,4% młodzieży<sup>5</sup> nie prowadzi żadnej z proponowanych form samowychowawczych. Badaczka sformułowała następujące warianty odpowiedzi: „Zmuszanie siebie do czynności nielubianych”, „Zmuszanie siebie do nauki poza programem szkolnym”,

<sup>5</sup> Jundziłł badała młodzież, którą dzisiaj nazwalibyśmy ponadgimnazjalną.

„Kontrolowanie swego postępowania”, „Ćwiczenie silnej woli”, „Nie pracował nad sobą” (Jundziłł 1974, s. 38). Pomimo że sformułowanie pytania, jak i warianty odpowiedzi w porównywanych badaniach są różne, można zauważyć, iż młodzież na ogół deklaruje podejmowanie się pracy nad sobą<sup>6</sup>.

Zdecydowana większość przebadanych studentów<sup>7</sup> na pytanie dotyczące zadowolenia z prowadzonych przez siebie działań samowychowawczych odpowiedziała, że czasami odczuwa taką satysfakcję (zob. wykres 5). W badaniach Jundziłł także najwięcej osób było okazjonalnie zadowolonych z prowadzonej przez siebie pracy nad sobą (tamże, s. 41). Jednakże 10% studentów zadeklarowało jednoznaczne zadowolenie z efektów prowadzonej przez siebie aktywności samowychowawczej. Interesujące jest to, że nie znalazł się nikt, kto nie był zadowolony z efektów swojej pracy lub nie był świadomy jej rezultatu. Oznacza to, że pomimo wysiłku wkładanego w pracę nad sobą, młodzi ludzie są mniej lub bardziej usatysfakcjonowani z prowadzonej aktywności samowychowawczej. Dostrzegają rezultaty podejmowanych działań, co niewątpliwie wzmacnia ich motywację do prowadzenia dalszej aktywności samowychowawczej.



**Wykres 5.** Czy jesteś zadowolony/a z efektów prowadzonej przez siebie aktywności samowychowawczej?

Źródło: badania własne

## Podsumowanie

W prezentowanym artykule uwydatniłam „znaczenie [...] twórczej pracy, najbardziej twórczej ze wszystkich, pracy nad sobą, która pozwala odnajdywać pełną wartość życia” (Witek 1986, s. 409). Jan Paweł II (1994) zauważył, że:

<sup>6</sup> Prawie ¼ studentów odpowiedziała negatywnie na to pytanie.

<sup>7</sup> n = 70.

„Proces wychowawczy prowadzi do fazy, do której się dochodzi wtedy, gdy po osiągnięciu pewnego stopnia dojrzałości psychofizycznej człowiek zaczyna *wychowywać się sam*. Z biegiem czasu owo samowychowanie przerośnie poniekąd dotychczasowy proces wychowawczy. [...] Młody człowiek spotyka nowe osoby i nowe środowiska, a w szczególności nauczycieli i kolegów w szkole, którzy zaczynają odgrywać w jego życiu wpływ wychowawczy, dodajmy: dodatni albo ujemny”.

W związku z tym niezwykle istotne jest to, aby pedagodzy pochyłili się nad zagadnieniem samowychowania i umiejętnie wdrażali swych podopiecznych w ten całościowy proces.

Przedstawiony fragment badań własnych jest jedynie pobieżnym i cząstkowym zapoznaniem się ze zjawiskiem samowychowania wśród młodzieży studenckiej. Dalsze badania wymagają głębszych jakościowych oraz ilościowych analiz, które umożliwią uzyskanie pełnego obrazu tego zjawiska.

Niemniej interesujący wydaje się fakt zaobserwowania względnie stałego (niezmiennego od prawie 40 lat) odsetka osób niezainteresowanych zgłębianiem wiedzy o sobie. Informacje, jakie przebadani studenci uzyskiwali w procesie samopoznania, w znacznym stopniu motywowały ich do podjęcia pracy nad sobą. Jednak można zaobserwować pewną rozbieżność pomiędzy tym, czy młodzi ludzie dostrzegają w sobie potrzebę zmiany, a tym czy rzeczywiście nad tą zmianą pracują. Z moich badań wynika, iż więcej osób poprzestaje jedynie na uświadomieniu sobie swych braków, jednak paradoksalnie również większość studentów zadeklarowała, że pracuje nad sobą. Ten niejednoznaczny wynik może wskazywać na nieuświadomioną chęć lepszej autoprezentacji respondentów w trakcie badania lub potrzebę doprecyzowania narzędzia badawczego. Bardzo prawdopodobnym rozwiązaniem tego paradoksu wydaje się przypisanie go do nieadekwatności prowadzonych działań samowychowawczych względem uświadomionych potrzeb respondentów w zakresie samowychowania. W takim przypadku uzasadnione byłoby stwierdzenie, iż student z jednej strony zauważając swoje braki, nie podejmuje aktywności samowychowawczej, celem ich zniwelowania, z drugiej zaś prowadzi jakąkolwiek pracę nad sobą, tyle że w innym obszarze. Najwięcej osób wśród tych, które zadeklarowały prowadzenie aktywności samowychowawczej, jest okazjonalnie zadowolonych z efektów prowadzonych przez siebie działań. Znamienne jest to, że nikt z respondentów nie był nieświadomy, czy też jednoznacznie niezadowolony z rezultatów swojej pracy. Oznacza to, że w momencie podjęcia wysiłku na rzecz zmiany własnej osoby, urzeczywistnienia swego „Ja-idealnego”, studenci zauważają i doceniają swój trud, co przynajmniej w teorii powinno ich motywować do prowadzenia dalszych działań samowychowawczych.

## Bibliografia

- Aleksander T. (2006). Samokształcenie. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 5, s. 601–609). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Czarkowski J., Szczęsny W. (2006). Samopoznanie. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 5, s. 619–622). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Doroszewski W. (red.). (1966). Socjalizacja. W: W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego* (T. 8, s. 476). Warszawa: PWN.
- Gerstman S. (1981). *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gielarowska D. (1975). Procesy samowychowania młodzieży studenckiej. *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, 4, 75–88.
- Jan Paweł II, (1994). *Gratissimam sane*, n. 16.
- Jezińska B. (2006). Autokreacja charakterologiczna. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T.1, s. 240–246). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jundził I. (1974). Stosunek młodzieży do samowychowania. *Nauczyciel i wychowanie*, 3, 33–43.
- Kamiński A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: PWN.
- Kowolik P. (2010). Autokreacja potrzebą samospełniania się człowieka w jego rozwoju. W: K. Przybycień (red.), *Autokreacja. Aspekty wybrane* (s. 163–171). Stalowa Wola: Fundacja Uniwersytecka.
- Kujawiński J. (2000). *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kulas H. (1986). *Samoocena młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Ludwiczak S. (2009). *Samoedukacja*. Toruń: Wydawnictwo MADO.
- Łukaszewski W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo KIW.
- Okoń W. (2001). Samowychowanie. W: W. Okoń (red.), *Nowy słownik pedagogiczny*. (s. 349). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pacek S. (1977). *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*. Warszawa: PWN.
- Pacek S. (1987). *O przezwyciężaniu niepełnosprawności. Poznanie siebie*. Warszawa: Wydawnictwo Spółdzielcze.
- Paleski Z. (1976). O niektórych powiązaniach między samowychowaniem a zdrowiem psychicznym. *Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne*, 2, 7–19.
- Petrozolin-Skowrońska B. (red.). (1995). Enkulturation. W: B. Petrozolin-Skowrońska (red.), *Nowa encyklopedia powszechna* (T. 2, s. 252). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Puślecki W. (1979). Proces samokształcenia. *Oświata dorosłych*, 3, 126–130.
- Siek A. (1986). *Formowanie osobowości*. Warszawa: ATK.
- Sowińska H., Jankowski C., Ziarko Z. (1979). Cele wychowania określające stosunek dziecka w średnim wieku szkolnym wobec siebie. *Życie szkoły*, 9, 10–21.
- Sowiński A.J. (2006). *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*. Szczecin: Oficyna In Puls.

- Sujak E. (1992). *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków: Znak.
- Śliwerski B. (2007). Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie* (T. 1, s. 25–76). Gdańsk: GWP.
- Śliwerski B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Walesa Cz. (1974). Samowychowanie a rozwój człowieka. *Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne*, 4, 33–42.
- Witek S. (1986). *Teologia życia duchowego*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Miłosz Wawrzyniec Romaniuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## KOMPETENCJE INFORMATYCZNE STUDENTÓW APS – SPOSÓB I WYNIKI BADAŃ

### ABSTRAKT

---

Autor dokonuje analizy wykorzystania nowych technologii przez studentów pedagogiki z pokolenia cyfrowych tubylców, skupiając się na wykorzystaniu funkcji urządzeń mobilnych oraz podstawowych możliwości Internetu. Dane zebrano przy pomocy Google Forms, umożliwiającym tworzenie formularzy, podgląd odpowiedzi respondentów oraz eksport surowych wyników. Celem badań jest sprawdzenie poziomu kompetencji studentów w wybranej dziedzinie technologii informacyjnej. Badania wskazują, że studenci posiadają dużo niższe kompetencje niż deklarują. Autor postuluje poprawę takiego stanu rzeczy.

**Słowa kluczowe:** technologia informacyjna, kompetencje informatyczne, studenci, nowe technologie, Internet, komputer, smartfon, Google Forms

### ABSTRACT

---

Author analyses the use of new technologies by the pedagogy students from the generation of digital natives focusing on using the functions of mobile electronic devices and basic functions of Internet. Data has been collected with Google Forms. They allow to collect the data very quick, to see the responses immediately and to export the data to a spreadsheet. The aim of the study is to determine the level of student's competence on the chosen field of information technology. Research shows that students have lower skills than they declare. Author advocates that this situation needs to be improved.

**Key words:** information technology, computer skills, students, new technologies, Internet, computer, smartphone, Google Forms

---



Komputery pod różną postacią są wszechobecne. Towarzyszą człowiekowi na każdym kroku – w domu, w szkole, w pracy, a nawet na ulicy. Są stałym elementem otoczenia. Korzystanie z nich wymaga od człowieka posiadania odpowiedniej wiedzy i umiejętności, by w kompetentny sposób potrafić wykorzystać ich możliwości do swoich potrzeb, czyniąc to zarazem skutecznie i bezpiecznie. Dzisiejsi studenci dorastali w świecie, w którym istniał już bezprzewodowy Internet, smartfony oraz wydajne komputery z dobrym oprogramowaniem. Naturalne staje się więc stwierdzenie, że powinni oni poruszać się sprawnie w świecie pełnym urządzeń elektronicznych. Artykuł stanowi raport z badań przeprowadzonych wśród studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej, dotyczących ich kompetencji w zakresie wykorzystania i obsługi stacjonarnych i mobilnych urządzeń elektronicznych takich jak komputery, laptopy, netbooki, tablety i smartfony.

## Google Forms jako skuteczna metoda zbierania danych

Wysnute wnioski oraz zebrane dane przedstawione w tym artykule są efektem analizy badań przygotowanych i przeprowadzonych przez autora. Autor, chcąc skorzystać z nowoczesnego sposobu zbierania danych, skorzystał z Google Forms. Jest to narzędzie pozwalające przygotować kwestionariusz ankiety, za pomocą której można badać respondentów zarówno bezpośrednio, jak i zdalnie. Powstało w drugiej połowie 2008 roku i od tej pory jest sukcesywnie unowocześniane. Obecnie pozwala na przygotowanie rozbudowanej ankiety umożliwiającej wygodne zbieranie danych od respondentów.

Przygotowywanie własnego formularza za pomocą Google Forms jest wyjątkowo proste. Wszystkie opcje są zrozumiałe, a ich obsługa intuicyjna. Narzędzie pozwala na zawarcie w formularzu różnego rodzaju pytań. Dostępne opcje wyboru obejmują pytania otwarte umożliwiające krótszą lub dłuższą wypowiedź, pytania jednokrotnego i wielokrotnego wyboru, możliwość wyboru odpowiedzi z rozwijanej listy, opcję przygotowania skali o różnej liczbie stopni (minimalny zakres skali wynosi od 1 do 2, a maksymalny od 0 do 10) do zaznaczania odpowiedzi, możliwość wyboru daty, godziny oraz czasu trwania aktywności. Dodatkowo można zaprojektować pytanie w formie siatki zawierającej pytania w wierszach i odpowiedzi do nich do zaznaczenia w kolumnach. Aby pogrupować pytania lub ułożyć je tematycznie, narzędzie udostępnia opcję podziału formularza na strony.

Pracę z Google Forms należy zacząć od nazwania formularza oraz umieszczenia jego opisu, zawierającego informacje dla respondentów. Następnie można przejść do przygotowywania pytań. Po ustawieniu rodzaju pytania należy je sformułować i wpisać jego treść w odpowiednią rubrykę. Google Forms umożliwia umieszczenie tekstu pomocy dla respondenta, dotyczącego sposobu odpowiedzi na

dane pytanie, redagowanego przez autora i wyświetlającego się pod treścią pytania. Tworząc formularz, autor może skorzystać z dodatkowych opcji, takich jak dodanie paska postępu u dołu strony formularza lub pomieszczenia kolejności pytań tak, aby każdy respondent odpowiadał na nie w innej kolejności. Narzędzie umożliwia zbieranie odpowiedzi od osób, które nie posiadają konta Google. Istnieje opcja ograniczająca liczbę wypełnień kwestionariusza do jednej na osobę, lecz w takim wypadku respondenci muszą posiadać konto Google i być zalogowani w trakcie wypełniania ankiety. Każde pytanie może być oznaczone jako obowiązkowe do wypełnienia. Gdyby użytkownik pominął takie pytanie, narzędzie nie pozwoliłoby przejść respondentowi do następnej strony formularza lub wysłać nie w pełni wypełniony kwestionariusz. Zmusza to respondentów do starannego odpowiadania na pytania. Dzięki temu badacz pozbawiony jest konieczności radzenia sobie z problemem braków danych.

Większość z wymienionych rodzajów pytań uwzględnia możliwość zastosowania zaawansowanych ustawień. Przy pytaniach otwartych oraz pytaniach wielokrotnego wyboru narzędzie pozwala na ustawienie sprawdzania poprawności wpisywanych danych. W pytaniach otwartych można narzucić użytkownikowi rodzaj wpisywanej odpowiedzi. Może być to liczba lub tekst. W przypadku liczby, autor formularza może wymusić na respondencie podanie liczby większej niż podana przez autora, większej lub równej, mniejszej, mniejszej lub równej, równej, różnej od podanej przez autora, mieszczącej się w podanym przez autora zakresie lub wychodzącej poza ten zakres, liczby całkowitej lub po prostu wartości liczbowej. W przypadku tekstu, autor formularza może wymóc, żeby odpowiedź respondenta zawierała żądane słowa lub ich nie zawierała, żeby była w formie adresu e-mail lub też przyjęła formę adresu URL. Pytania jednokrotnego wyboru, wielokrotnego wyboru, opcja wyboru odpowiedzi z rozwijanej listy oraz pytanie w formie siatki mają możliwość losowania kolejności wyświetlanych odpowiedzi. Pytania jednokrotnego wyboru oraz pytania wielokrotnego wyboru umożliwiają, oprócz umieszczenia predefiniowanych opcji wyboru, dodanie opcji „inne”, po wybraniu której użytkownik może wpisać swoją własną odpowiedź. Dodatkowo pytania jednokrotnego wyboru oraz opcja wyboru odpowiedzi z listy rozwijanej pozwalają na użycie kafeterii i przeniesienie respondenta do określonej przez autora strony formularza zawierającej pytania niedostępne dla osób, które nie zaznaczyły wymaganej odpowiedzi. Inne, dostępne autorowi opcje konfiguracji formularza w zależności od udzielonej odpowiedzi przez respondenta w pytaniach jednokrotnego wyboru, to przejście do kolejnej strony ankiety lub nawet jej zakończenie. Zaawansowane ustawienia pytania wielokrotnego wyboru pozwalają autorowi zdecydować, czy respondent musiał wybrać co najmniej, co najwyżej lub dokładnie tyle odpowiedzi, ile polecił mu autor. Tworząc pytanie w formie siatki, autor może ograniczyć użytkownikowi możliwość zaznaczania odpowiedzi do tylko jednej w kolumnie (standardowo istnieje ograniczenie liczby odpowiedzi do jednej w wierszu). W pytaniu

o datę użytkownik wskazuje miesiąc i dzień, a autor może uzupełnić pytanie również o rok oraz godzinę. Pytanie o konkretną godzinę może być przekonwertowane na pytanie o czas trwania.

Podczas przygotowywania formularza autor ma do wyboru opcje, które może udostępnić respondentowi, który zakończy wypełnianie kwestionariusza. Narzędzie pozwala zredagować komunikat potwierdzający poprawne zapisanie i przesłanie odpowiedzi oraz wyświetlić link, który po kliknięciu pozwoli na rozpoczęcie wypełniania ankiety od początku i wysłanie jako kolejnej odpowiedzi. Autor może także udostępnić respondentom link do wyników formularza, aby mogli się oni z nimi na bieżąco zapoznać. Ponadto narzędzie dopuszcza możliwość pozwolenia respondentom na edycję swoich odpowiedzi już po przesłaniu formularza.

Google Forms daje możliwość dostarczenia gotowej ankiety respondentom na różne sposoby. Może być to link wysłany e-mailem lub udostępniony przez portale społecznościowe. Wspierane jest Google+, Facebook i Twitter. Dodatkowo narzędzie pozwala zdefiniować współpracowników, którym autor może nadać prawo edycji formularza. Dzięki temu nad jedną ankietą może pracować kilka osób jednocześnie. Ponadto, generując link do formularza można go skrócić, co powoduje, że dużo wygodniej jest go przepisać do paska adresu w przeglądarce internetowej, w przypadku gdy URL jest wyświetlany za pomocą projektora lub rozdawany respondentom w formie drukowanej.

Po każdym wypełnieniu ankiety przez kolejnego respondenta, jego odpowiedzi są zapisywane w arkuszu kalkulacyjnym znajdującym się na koncie Google Drive autora, który w każdej chwili może wyświetlić dotychczas zebrane dane. Jest to możliwe na dwa sposoby. Pierwsza opcja to podsumowanie odpowiedzi, polegająca na wyświetleniu strony, na której udzielone przez respondentów odpowiedzi są przedstawione w formie opisanych liczbami bezwzględnyymi oraz procentami wykresów. Opcja druga przenosi użytkownika do internetowej aplikacji Google Sheets, wyświetlając surowe wyniki w postaci skoroszytu arkusza kalkulacyjnego. Odpowiedzi poszczególnych respondentów są wyświetlane w wierszach. W pierwszym wierszu znajdują się etykiety pytań, a każda kolumna zawiera odpowiedzi na kolejne pytanie. Pierwsza kolumna zawiera sygnaturę czasową wypełnienia formularza przez konkretnego respondenta, co stanowi dodatkową cenną informację dla badacza.

W chwili, gdy badacz stwierdzi, że otrzymał wystarczającą liczbę odpowiedzi, może wyłączyć akceptowanie kolejnych odpowiedzi, co spowoduje, że żadna dodatkowa osoba nie będzie mogła już wypełnić ankiety. Akceptowanie odpowiedzi można włączyć ponownie w dowolnej chwili. Kompletną bazę danych z odpowiedziami można zapisać na kilka sposobów. Domyślnie zapisuje się ona automatycznie na koncie Google Drive autora w formie pliku xls. Można ją przenieść w takim formacie na dysk lub wyeksportować do formatu ods, czyli pliku skoroszytu pakietu OpenOffice. Wyniki formularza można także zapisać w formacie PDF, nieedytowalnym lecz uniwersalnym i łatwym w przeglądaniu. Osoby potrzebujące innej

formy eksportu danych mogą użyć opcji zapisu w formacie csv (wartości rozdzielane przecinkami) lub tsv (wartości rozdzielane tabulatorami). Ostatnią opcją jest zapis wyników w postaci zarchiwizowanej strony internetowej (zip). Różnorodność opcji eksportu bazy danych umożliwia łatwość jej importu do programów statystycznych typu SPSS celem przeprowadzenia późniejszej zaawansowanej analizy zebranych danych.

## Współcześni studenci jako cyfrowi tubylcy

Zdecydowaną większość obecnych słuchaczy studiów licencjackich stanowią osoby urodzone w latach 1993–1995. Należą oni do pokolenia, które urodziło się i dorastało w świecie znajdującym się w erze cyfrowej. Są określanymi mianem *digital natives* (ang. cyfrowi tubylcy). Pojęcie to powstało w 2001 roku. Zaproponował je i spopularyzował Marc Prensky, amerykański nauczyciel akademicki zajmujący się problematyką edukacji i kształcenia współczesnej młodzieży także przy użyciu nowych technologii. Prensky definiuje cyfrowych tubylców jako osoby, które posługują się językiem cyfrowego świata i Internetu z taką łatwością, jak gdyby mówiły swoim językiem ojczystym. Wszystkich tych, którzy nie urodzili się w erze cyfrowej, lecz zaadaptowali się do nowych, wprowadzonych przez nią warunków, Prensky nazywa cyfrowymi imigrantami. Niezależnie od ich kompetencji informacyjnych, zauważa się u nich „obcy akcent” osób, które nie wychowywały się w cyfrowym świecie (Prensky 2001).

Do cyfrowych tubylców należy również znaczna część pokolenia Y, zwanego także pokoleniem millenialsów. Według amerykańskich historyków, Williama Straussa i Neila Howe’a, pokolenie Y stanowią urodzeni pomiędzy 1982 i 2004 rokiem. Nazwa „millenials” pochodzi od roku 2000, w którym pierwsi urodzeni członkowie pokolenia osiągnęli dorosłość. Jest ono też nazywane pokoleniem Why (and. dlaczego), gdyż osoby do niego należące mają tendencje do częstego zadawania pytania „Dlaczego?” (Strauss, Howe 1991).

Badania przeprowadzone przez australijską firmę McCrindle zajmującą się problematyką rozumienia społeczeństw wskazują na powstanie nowego pokolenia. Pokolenie Z, według badaczy z McCrindle, to ludzie urodzeni w latach 1995–2009. Oni także są cyfrowymi tubylcami. Ze względu na to, że dorastali w świecie jeszcze bardziej zaawansowanych technologii niż pokolenie Y, różnią się od jego przedstawicieli. Mają inny język, inaczej wykorzystują media, inaczej się uczą, co innego ich motywuje i staje się ich autorytetem (<http://mccrindle.com.au/>).

Ramy czasowe, w których mają się mieścić poszczególne osoby, a przez to należeć do konkretnego pokolenia, są płynne. Różnią się w zależności od autora podejmującego problematykę przynależności pokoleniowej ludzi oraz od państwa, w którym przyszło żyć członkom rzeczonyj generacji. Niezależnie od różnic

w definiowaniu granic międzypokoleniowych oraz momentów w czasie przejścia z jednego pokolenia do drugiego można z całą pewnością stwierdzić, że obecne pokolenie studentów należy do pokolenia cyfrowych tubylców. W związku z tym faktem powinni oni posiadać odpowiednie kompetencje pozwalające na sprawne wykorzystywanie dostępnych możliwości, jakie daje im współczesna technologia. Autor przeprowadził badania, które miały na celu sprawdzenie, jaki jest poziom kompetencji informatycznych studentów APS dotyczących w szczególności wykorzystania urządzeń mobilnych oraz Internetu.

## Zastosowane narzędzie i procedura badania

Autor przygotował ankietę składającą się z 27 pytań podzielonych na cztery grupy. Pierwsza dotyczyła wybranych aspektów korzystania z komputerów i urządzeń mobilnych. Znalazły się w niej pytania o ilość czasu spędzanego dziennie w Internecie, liczbę posiadanych urządzeń elektronicznych oraz ich rodzaj, liczbę różnych haseł do urządzeń i kont, częstotliwość wykonywania kopii zapasowej oraz rodzaj danych, których kopię zapasową się wykonuje, sposób przenoszenia danych. Studenci byli też proszeni o ocenę swoich kompetencji dotyczących komputerów i nowych technologii. Ponadto na liście zawierającej różne technologie (e-mail, czat, dysk internetowy, aplikacje w chmurze, WebQuest, kod QR, NFC, geolokalizacja, bankowość elektroniczna, backup, rozszerzona rzeczywistość, pulpit zdalny, szyfrowanie danych) respondenci zaznaczali, czy znają daną technologię i czy z niej korzystają.

Druga grupa pytań dotyczyła komputera w postaci komputera stacjonarnego, laptopa lub netbooka. Zawierała pytania o używany system operacyjny, sposób wykorzystania komputera, zabezpieczenia go hasłem, a także częstotliwość i sposób aktualizacji programów i systemu.

Trzecia grupa pytań dotyczyła urządzeń mobilnych typu smartfon, telefon lub tablet. Wśród pytań w niej zawartych znajdowały się pytania o używany system operacyjny, sposób wykorzystania urządzenia, używanych aplikacji, używane zabezpieczenia oraz częstotliwość i sposób aktualizacji programów i systemu.

Czwartą część ankiety stanowiła metryczka, zawierająca pytania o płeć, rok urodzenia, miejscowość pochodzenia oraz wykonywany zawód.

Badania zostały przeprowadzone wśród studentów pedagogiki studiujących na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Respondenci wypełniali ankietę w trakcie zajęć z technologii informacyjnej. Link do ankiety był dostarczany badanym w pliku tekstowym. Przed rozpoczęciem wypełniania ankiety studenci byli proszeni o jak największą szczerłość w trakcie udzielania odpowiedzi. Dzięki elektronicznej formie ankiety autor nie musiał być obecny przy badaniu każdej grupy. Część osób została zbadana przez współpracowników autora,

którym wysłano link do ankiety i podstawowe instrukcje dotyczące jej przeprowadzenia. W trakcie badań nie zanotowano problemów z uruchomieniem ankiety ani z wypełnianiem formularza.

Dane do badań były zbierane przez tydzień, od 26 lutego do 5 marca 2015 roku. W badaniu wzięły udział 132 osoby. Wśród nich było 90% kobiet (119) i 10% mężczyzn (13). Taki rozkład liczebności jest charakterystyczny dla uczestników studiów pedagogicznych. Trzy czwarte badanych urodziło się w roku 1995, co ósmy badany w 1994, 7% w 1993 roku, a pozostałe 7% w latach 1987–1993. Rozkład taki wynika z naturalnego toku edukacji, w którym po szkole średniej uczniowie idą na studia. Część osób studiuje zaocznie, co wyjaśnia obecność starszych respondentów w bazie danych. Ponad połowa badanych pochodzi z niewielkich miast (do 50 tys. mieszkańców) i wsi. Obserwując studentów wypełniających metryczkę autor zauważył, że często nie są oni pewni wielkości miasta swojego pochodzenia. 81,8% badanych nie pracuje. Cztery osoby pracują jako opiekunki do dzieci, kolejne cztery jako konsultanci telefoniczni, dwie jako recepcjonistki, dwie jako sprzedawczynie. Pozostali respondenci zgłaszali zawody, takie jak animator, ankieter, barista, kelnerka, pracownik techniczny czy sekretarz.

## Studenci pedagogiki a nowe technologie – wyniki badań

Respondenci zapytani o dzienną ilość czasu spędzanego przed komputerem lub z telefonem w dłoni oceniali ją w większości na dwie do ośmiu godzin. 10% osób używa urządzeń elektronicznych dwie godziny dziennie, 10% trzy godziny dziennie, po 15% cztery i pięć godzin dziennie, 10% sześć godzin dziennie i po 7% siedem i osiem godzin dziennie. Co ciekawe, 10% osób zadeklarowało aż 12 godzin kontaktu z komputerem lub smartfonem. Tak częste użycie urządzeń elektronicznych przekłada się na czas spędzany w Internecie. 75% osób spędza w nim od dwóch do sześciu godzin dziennie. 15% sufruje dwie godziny dziennie, 25% trzy godziny, 10% cztery godziny, 15% pięć godzin, a 10% sześć godzin. Ponadto połowa respondentów posiada dwa urządzenia elektroniczne, 30% używa trzech, a 15% czterech urządzeń typu komputer (stacjonarny, laptop lub netbook), smartfon lub tablet. Najczęściej używanymi urządzeniami są urządzenia mobilne. 92% badanych używa laptopów, 85% smartfonów, a 46% tabletów. Tylko 30% używa komputera stacjonarnego, z czego ani jedna osoba nie zadeklarowała go jako jedyne urządzenia, z którego korzysta. Jedynie 19% nadal korzysta ze zwykłych telefonów komórkowych. Pokrywa się to ze światowymi proporcjami liczby zwykłych telefonów komórkowych w stosunku do liczby smartfonów.

Tak intensywny kontakt z urządzeniami elektronicznymi oraz duża ich liczba znajdująca się w bezpośrednim otoczeniu respondentów powinna przekładać się na



ich kompetencje w kwestii ich obsługi. Studenci poproszeni o indywidualną ocenę swoich kompetencji dotyczących komputerów i nowych technologii, w 40% odpowiedzi określiło je jako średnie, w 20% jako raczej niskie, a w 30% jako raczej wysokie. Analiza odpowiedzi na pytania o konkretne czynności wskazuje jednak na zawyżenie oceny własnych kompetencji.

40% badanych nie robi kopii zapasowych swoich plików, a 35% robi ją raz w roku. Jedynie 10% respondentów tworzy kopię zapasową raz w tygodniu lub częściej. Mniej niż połowa (45%) badanych tworzy kopie zapasowe swoich dokumentów, a jedynie 19% zabezpiecza się przed utratą kontaktów, numerów telefonów i adresów e-mail. 92% respondentów używa pendrive'a jako sposobu na przenoszenie swoich danych i miejsce ich przechowywania. 60% korzysta z kart pamięci. Jedynie 15% używa dysków internetowych i dysków zewnętrznych. Wygoda korzystania z małych nośników danych przesłania użytkownikom wady wynikające z ich wielkości i konstrukcji. Ryzyko utraty danych lub zgubienia nośnika typu pendrive'a czy karta pamięci jest większe niż to dotyczące dysku zewnętrznego. Niewielki procent wykorzystujących dyski internetowe wynika, jak wskazują obserwacje autora poczynione w trakcie prowadzenia zajęć z technologii informacyjnej, wbrew wskazaniom studentów w ankiecie, z braku świadomości ich istnienia oraz z niechęci do uczenia się pozornie skomplikowanych czynności ich obsługi. Ciekawe, że aż 15% badanych nadal korzysta z umiarkowanego standardu płyt CD, a 10% z płyt DVD jako sposobu przenoszenia swoich danych.

O ile zdecydowana większość osób korzysta z mobilnych urządzeń w celach rozrywkowych (Facebook 93%, Messenger 80%, słuchanie muzyki 88%), to nadal niewielu respondentów wykorzystuje możliwości swoich smartfonów i tabletów do „poważniejszych” czynności. Jedynie 35% osób używa aplikacji do obsługi konta bankowego, 18% synchronizuje między urządzeniami swój kalendarz, a 9% potrafi bezprzewodowo połączyć smartfon z komputerem. 30% nadal nie zabezpiecza swojego telefonu hasłem, kodem PIN ani wzorem. 30% nie aktualizuje programów ani systemu swojego telefonu, a 10% nie potrafi tego zrobić.

W przypadku komputerów tendencje są podobne. 36% nie zabezpiecza swojego komputera hasłem. 26% nie jest na bieżąco z aktualizacjami programów na swoim komputerze, a 16% nie jest świadomych, czy ich programy i system jest aktualny. Jedynie 60% uważa, że jest na bieżąco z aktualizacjami swoich urządzeń elektronicznych.

## Wnioski z badań i dyskusja

Analizując dane uzyskane w wyniku przeprowadzenia ankiety oraz uzyskane z obserwacji poczynionych w trakcie prowadzenia zajęć z technologii informacyjnej autor uznaje, iż kompetencje studentów dotyczące użytkowanie komputerów



oraz urządzeń mobilnych są niewystarczająco wysokie. Jako przedstawiciele pokolenia cyfrowych tubylców nie powinni ograniczać się do sprawnego korzystania jedynie z funkcji swoich urządzeń związanych z rozrywką. W takim przypadku sprowadzane są one do roli drogich gadżetów. Kompetentny obywatel cyfrowego świata powinien również potrafić wykorzystywać stale rosnące możliwości komputerów do porządkowania rzeczywistości wokół siebie oraz do stymulowania własnego rozwoju. W przeciwnym razie to urządzenia będą kontrolowały swoich użytkowników za pomocą mechanizmów uzależnień.

Nie można pominąć również kwestii bezpieczeństwa. Urządzenia elektroniczne stanowią łącznik człowieka ze światem wirtualnym. Użytkownik nie potrafiący odpowiednio zabezpieczyć siebie oraz swoich urządzeń staje się podatny na różnego rodzaju niebezpieczeństwa typu kradzież tożsamości, naruszenie prywatności, utrata danych czy kradzież pieniędzy z konta. Aby zminimalizować szanse na wystąpienie podobnego typu sytuacji, potrzebne jest odpowiednie przygotowanie młodzieży do życia i funkcjonowania w cyfrowym świecie. Problem szczególnie dotyczy studentów pedagogiki jako przyszłych nauczycieli i wychowawców. Mają oni w założeniu kształcić przyszłe pokolenia coraz silniej zakorzenione w świecie Internetu. Muszą więc swoim postępowaniem dawać dobry przykład kompetentnego i bezpiecznego funkcjonowania w cyfrowej rzeczywistości. W innym przypadku wychowują bezbronne pokolenie cyfrowych analfabetów, nieprzygotowane na jakiegokolwiek wyzwania internetowej współczesności.

Analizując badania można zauważyć, że studenci posiadają pewne kompetencje dotyczące wykorzystania urządzeń elektronicznych, lecz są one mocno przesunięte w stronę aplikacji oraz czynności związanych z rozrywką. Nadal zbyt mało osób potrafi odpowiednio dbać o swój sprzęt elektroniczny przez bieżące jego aktualizowanie. Zbyt wiele osób nie zabezpiecza dostatecznie swoich urządzeń. Bycie pedagogiem, czyli pełnienie funkcji osoby będącej stale obserwowanej, noszącej na sobie odpowiedzialność za młode pokolenia, to wyjątkowo zobowiązujący wybór. Stąd potrzebne jest pogłębienie przeprowadzonych przez autora badań w celu stworzenia pełnego profilu kompetencji informatycznych wchodzącego na rynek pracy pokolenia. Dodatkowo, konieczne jest opracowanie programu szkoleń dla młodzieży szkolnej, w trakcie którego nabędzie ona realnych kompetencji związanych z bezpieczeństwem w cyfrowym świecie oraz dotyczących wykorzystania możliwości urządzeń elektronicznych nie tylko do rozrywki. Niezbędne jest podniesienie poziomu nauczania na zajęciach komputerowych w szkołach podstawowych i gimnazjach oraz położenie większego nacisku na przekazanie konkretnych umiejętności dotyczących funkcjonowania w cyfrowym świecie. W innym przypadku grozi nam cyfrowy analfabetyzm, spłycenie myślenia oraz kompletna bezbronność w obliczu jakiegokolwiek wirtualnego (choć jedynie z nazwy) niebezpieczeństwa.

## Bibliografia

- Grabowska E. (1989). Ankieta. W: A. Góralski (red.), *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa: WSPS.
- McCrindle M. (2012). *Generations defined sociologically*: <http://mccrindle.com.au/resources/Generations-Defined-Sociologically.pdf> [dostęp: 07.03.2015].
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Strauss W., Howe N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069* (s. 279–316). New York: Morrow.
- Tapscott D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Izabela Mikołajewska

Akademia Pedagogika Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## ETYCZNY WYMIAR BADAŃ NAUKOWYCH

### ABSTRAKT

---

W artykule zawarto kolejno próbę usystematyzowania pojęć kluczowych dotyczących poruszanej problematyki (nauka, etyka badań naukowych), odniesień teoretycznych związanych z nurtem etyki odpowiedzialności globalnej (Helena Ciążęła, Georg Picht), oraz rekomendacji odnośnie do zmian w polskiej edukacji.

Przedmiot podjętych analiz to przegląd fundamentalnych i uniwersalnych zasad dotyczących etyki pracownika naukowego.

Celem zaś prowadzonych rozważań jest wskazanie obszarów istotnych dla refleksji pedagogicznej i praktyki edukacyjnej, związanych z koniecznością świadomej i systemowej edukacji etycznej.

**Słowa kluczowe:** nauka, etyka badań naukowych

### ABSTRACT

---

The report includes an attempt of systemisation of key terms concerning the issue (education and ethics of scientific research), theoretical referral related to trend of global responsibility ethic (Helena Ciążęła, Georg Picht) and recommendations of changes in Polish education.

The object of the analysis is inspection of fundamental and universal rules referring to ethics of a researcher.

Thus, the aim of the considerations is to point areas, which are core for pedagogical reflection and educational practice, related with a necessity of conscious and systemic ethic education.

**Key words:** education, ethics of scientific research

---

## Wprowadzenie

„Podstawową wartością etosu akademickiego jest prawda”

*Kodeks Dobre Praktyki w Szkołach Wyższych*, 2000, s. 7

Rozpoczęcie artykułu cytatem pochodzącym z *Kodeksu Dobre Praktyki w Szkołach Wyższych* (2007, s. 6) to zwrócenie uwagi na szczególny wymiar odpowiedzialności spoczywający na przedstawicielach świata nauki, a w szczególności na młodych naukowcach, którzy są powołani, aby tej prawdy poszukiwać. Jako że spór pomiędzy radykalnym obiektywizmem i subiektywizmem w teorii prawdy jest nadal jednym z nierozstrzygalnych problemów filozoficznych, konieczne jest kształtowanie wrażliwości młodych naukowców na dążenie do jej obiektywnego – czyli naukowego – poznania. Poznanie potoczne ma wymiar subiektywny, służy przede wszystkim celom praktycznym, jest zespoleniem pojęć i punktów widzenia (towarzyszą mu emocje, motywy, nastawienia), dostępne jest każdemu człowiekowi. Natomiast poznanie naukowe służy przede wszystkim celom teoretycznym, dotyczy określonego przedmiotu i w określonym aspekcie go bada, zmierza do wyeliminowania elementów subiektywnych (Piątkowska 2004).

Najważniejszym zabiegiem poznania naukowego jest określenie reguł i zasad, wedle których powinno ono przebiegać (Pilch, Bauman 2010).

Pierwsza część referatu to próba definiowania pojęć kluczowych dla podjętego tematu: nauka, etyka badań naukowych.

Druga część referatu to odniesienia do pedagogicznej *praxis* związanej z przeglądem zasad uniwersalnych i fundamentalnych etyki pracownika naukowego, zawartych w takich dokumentach jak: *Dobre obyczaje w nauce zbiór zasad i wytycznych* (1994), *Kodeks Dobre Praktyki w Szkołach Wyższych* (2007), *Kodeks Etyki Pracownika Naukowego* (2012). Tadeusz Pilch i Teresa Bauman (2010) wyróżniają pięć zasad poznania naukowego. Poznanie naukowe powinno być usystematyzowane – podejmowane czynności poznawcze są regulowane określonymi rygorami konsekwencji czasowej i treściowej, jest obiektywne – niezależności wyników prawdy strzegą uznane narzędzia i sposoby poznania, jest sprawdzalne – może być powtarzalne i przy zachowaniu określonych warunków powinno dać porównywalne wyniki, jest użyteczne – jest sposobne do rozwiązania konkretnej trudności, wyjaśnienia określonego zjawiska, jest twórcze lub destruktywne wobec zbioru twierdzeń tworzących teorię danej nauki, którą może utwierdzać i rozwijać, bądź podważać i negować.

## Definiowanie pojęć kluczowych: nauka, etyka badań naukowych

Przegląd literatury wskazuje na wieloznaczność treści i desygnatów terminów nauka i etyka badań naukowych. Przytoczone definicje mają na celu usystematyzowanie pojęć kluczowych dla prezentowanych rozważań.

## Definiowanie pojęcia nauka

Preambuła *Kodeksu Etyki Pracownika Naukowego* (2012, s. 4) definiuje naukę z jednej strony jako usystematyzowaną wiedzę uzyskiwaną przez obserwację i eksperymentowanie, badanie i rozmyślanie, z drugiej strony jako dobro globalne, które nie posiada narodowości. Nauka powinna opierać się na racjonalnej argumentacji i przedstawianiu sprawdzalnych dowodów materialnych lub rozumowych, a więc polegać na obserwacji przyrody lub ludzi oraz badaniu ich działań i wytworów.

Pilch i Bauman (2010, s. 15–16) rozpatrują to pojęcie w sensie zarówno dydaktycznym (jako określenie czynności nauczania lub uczenia się), w sensie instytucjonalnym (odnoszącym się do określonej dyscypliny naukowej uprawianej na poziomie szkoły wyższej lub instytucji naukowo badawczej), jak i w kontekstach teoretyczno-naukowych: o znaczeniu treściowym (jako zasób obiektywnej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie lub człowieku, o związkach między nimi, genezie i rządzących nimi prawidłowościach) i historyczno-socjologicznym (odnoszącym się do całokształtu historycznie rozwijającej się wyspecjalizowanej działalności poznawczej, uprawianej przez uczonych), czy też w sensie funkcjonalnym (jako ogół czynności składających się na działalność poznawczą. prowadzący do tworzenia i rozwijania nauki w sensie treściowym). Zwracają jednocześnie uwagę, że wszystkie definicje terminu nauka zawierają w sobie dwa podstawowe elementy: procesy i rezultaty poznania naukowego. Konieczne jest więc opracowanie zasad etycznego postępowania naukowego.

W *Dobrych obyczajach w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, Kornel Gibiński (1994, s. 5) definiuje działalność naukową jako działalność zmierzającą do tworzenia i upowszechniania wiedzy zdobytej za pomocą metody naukowej.

## Definiowanie pojęcia etyka badań naukowych

Pojęcie etyka (gr. obyczaj) etymologicznie oznacza naukę o obyczajach, zwyczajach, czyli o tym co przystoi w postępowaniu, co jest godne czynienia. Ogólnie etyka jest określana jako nauka o moralności (Migoń 2013).

Według Włodzimierza Galewicza (2009) przez etykę badań naukowych należy rozumieć pewien szczegółowy, względnie wyodrębniony dział etyki normatywnej, w którym rozpatruje się etyczne aspekty czynności badawczych, wykonywanych w ramach nauki. Głównym zadaniem tej dyscypliny jest ustalenie i uzasadnienie reguł, których z etycznego punktu widzenia powinni przestrzegać wykonawcy tych czynności. W obrębie takich reguł – zasad dobrej praktyki badawczej – rozróżniamy trzy grupy: reguły badawczej rzetelności, reguły lojalności wobec uczestników badań i reguły użyteczności wyników badawczych.

Wiąże się to z kategorią etycznego profesjonalizmu wprowadzoną przez Arystotelesa w *Etyce nikomachejskiej* (1956, s. 233–234), będącej przedmiotem analiz Anny

Brzezińskiej i Karoliny Appelt (2000, s. 38): *praxis* zawsze powinna być zasilana przez rozsądek (*phronesis*). Człowiek został bowiem wyposażony w specjalną zdolność umożliwiającą mu praktyczne działania, ta zdolność to rozsądek – *phronesis*, który pozwala mu rozpoznać, co jest dobre i pożyteczne; jest to swoisty rodzaj etycznego „wiedzieć, jak” podejmować decyzje, by być w zgodzie z własną społeczną odpowiedzialnością. Człowiek dzielny etycznie według Arystotelesa musi być równocześnie rozsądny, i odwrotnie, „niepodobna być we właściwym tego słowa znaczeniu dzielnym etycznie, nie będąc rozsądnym – ani też rozsądnym bez dzielności etycznej”.

## Druga część referatu to odniesienia do pedagogicznej *praxis*

Kluczowa dla tych rozważań staje się perspektywa moralnej odpowiedzialności za charakter egzystencji człowieka na Ziemi. Perspektywa ta jest przedmiotem analizy jednej z czołowych przedstawicielek filozofii praktycznej w nurcie etyki odpowiedzialności globalnej – Heleny Ciążeli. W artykule *O etyce odpowiedzialności globalnej – perspektywa historyczna i stan współczesny*, autorka zwraca uwagę, że nadzieję na przetrwanie człowieka uzależnia się od świadomego podjęcia przez ludzkość odpowiedzialności za własne działania, i to zarówno te skierowane ku przyszłości, jak i te, które – zgodnie z fundamentalną formułą Georga Pichta – należą do dokonanej nieodwracalnie przeszłości, przez swoje konsekwencje ciągle obecne są w teraźniejszości i nieustannie oddziałują negatywnie na coraz bardziej niepewną przyszłość (Ciążela 2007).

W *Antycypacji idei „rozwoju trwałego i zrównoważonego” w koncepcji „nowego humanizmu” Aurelio Peccei*, autorka nawiązuje do idei „nowego humanizmu” rozwiniętej przez Aurelio Peccei. Zwraca uwagę, że jego znaczenie wiąże się z tym, iż powstał w trakcie dyskusji nad jednym z najważniejszych dokumentów konstruujących świadomość odpowiedzialności za przyszłość, jaką stały się *Granice wzrostu* opublikowane w 1972 roku jako Raport dla Klubu Rzymskiego. Jego etyczne przesłanie jest o tyle ważne, iż wydobywa moralny aspekt kwestii związanych z odpowiedzialnym stosunkiem ludzkości do warunków i charakteru własnej egzystencji na Ziemi. Losy koncepcji „nowego humanizmu” stanowią również swoistą antycypację późniejszych dyskusji nad „rozwojem trwałym i zrównoważonym” (Ciążela 2007).

Odwołanie do nurtu etyki odpowiedzialności globalnej jest zasadne szczególnie w społeczno-etycznym kontekście badań oraz problemów dotyczących rzetelności w nauce.

Zdaniem Komisji do Spraw Etyki w Nauce pytania etyczne pojawiają się wtedy, gdy naukę rozpatruje się w szerszym, społecznym kontekście. Naukowcy muszą być bowiem świadomi swej szczególnej odpowiedzialności względem społeczeństwa i dobra ogółu (*Kodeks Etyki Pracownika Naukowego*, 2012, s. 4).

Etyka ogólnoludzka obowiązuje pracownika nauki tak jak każdego człowieka, ale odpowiedzialność jego jest większa ze względu na wyższy stopień świadomości, a także dlatego, że pracownikom nauki przypisuje się wysoką rangę w społecznej hierarchii i postrzega ich jako autorytety w życiu społecznym (*Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych* 1994, s. 7).

Według autorów *Kodeksu Dobrych Praktyk w Szkołach Wyższych* (2007, s. 6) misją uczelni jest realizacja trzech celów. Pierwszy cel badawczy dotyczy rzetelnego poszukiwania prawdy i dokumentowania wyników tych poszukiwań. Drugi cel, dydaktyczno-wychowawczy, jest związany z koniecznością wspomagania rozwoju intelektualnego, moralnego i kształcenia młodego pokolenia w metodycznym poznawaniu. Trzeci cel społeczny zwraca uwagę na przygotowanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego pełnienia funkcji publicznych i zawodowych w demokratycznym państwie.

Zasadne zatem staje się przybliżenie cytowanych kodeksów, będących swoistym „naukowym drogowskazem”, gdyż zawierają zbiór reguł i zasad pomocnych w realizacji wyżej wymienionych celów z uwzględnieniem rzetelnego i odpowiedzialnego prowadzenia badań naukowych.

Pierwszy z nich – *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, został opracowany w 1994 roku przez Komitet Etyki w Nauce, działającej przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Drugi to *Kodeks Dobrych Praktyk w Szkołach Wyższych*, opracowany przez Fundację Rektorów Polskich i uchwalony przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w 2007 roku. Trzeci dokument to *Kodeks Etyki Pracownika Naukowego*, opracowany w 2012 roku przez Komisję do Spraw Etyki w Nauce, działającej przy Polskiej Akademii Nauk

Przytoczone kodeksy nie są aktami prawnymi, pokazują wzorce postępowania, przyjęte przez środowisko naukowe. Uzasadnienie potrzeby powstania kodeksów związanych z doniosłą rolą nauki znajdziemy w preambułach – w *Kodeksie Dobrych Praktyk w Szkołach Wyższych* podzielonej na genezę i preambułę. Kolejne części zawierają zbiór zasad nazwanych: fundamentalnymi, bądź uniwersalnymi zasadami i wartościami etycznymi w pracy naukowej. Następne części to wyszczególnienie dobrych praktyk odpowiednio w działaniach rektora i senatu, oraz w badaniach naukowych. Kolejny rozdział *Kodeksu Etyki Pracownika Naukowego* jest poświęcony nierzetelnościom w badaniach naukowych oraz procedurom postępowania w przypadku ich wykrycia. Ostatnie części kodeksów zawierają normy końcowe oraz załączniki.

Szczególny wymiar ma kodeks *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych* (1994) poświęcony nie tylko trzynastu zasadom ogólnym, kluczowym dla pracownika naukowego. Dokument wyszczególnia i opisuje siedem ról społecznych, gdzie pracownik nauki jest postrzegany jako twórca, mistrz i kierownik, nauczyciel, opiniodawca, ekspert, krzewiciel wiedzy, człowiek społeczeństwa i wspólnoty międzynarodowej.



*Kodeks Dobrych Praktyk w Szkołach Wyższych* (2007) to zbiór reguł, zasad postępowania jednoosobowych i kolegialnych organów uczelni i ich jednostek, nauczycieli akademickich i studentów. *Kodeks* formułuje 10 zasad fundamentalnych, których celem jest wspomaganie pracy uczelni, takich jak: zasada służby publicznej, bezstronności w sprawach publicznych, legalizmu, autonomii i odpowiedzialności, podziału i równowagi władzy w uczelni, kreatywności, przejrzystości, subsydiarności, poszanowania godności i tolerancji, uniwersalizmu badań i kształcenia.

Waga czterech pierwszych oscyluje wokół konieczności połączenia zasady służby publicznej z zachowaniem bezstronności: na ile nauka jest, czy też może być wolna od wpływów zewnętrznych (polityki, biznesu), a uczelnia autonomiczna? Kolejne zasady dotyczą wymogu przejrzystego i autonomicznego podziału władzy na uczelni, na podstawie pomocniczości i tolerancji poszczególnych organów w pełnieniu jej misji, tj. prowadzenia badań i kształcenia uwzględniającego dobro globalne ludzkości.

*Kodeks Etyki Pracownika Naukowego* (2012) zawiera kryteria właściwej praktyki w prowadzeniu prac badawczych, procedury postępowania, w przypadku zagrożeń rzetelności w nauce. Definiuje nie tylko pięć podstawowych zasad etyki, takich jak: poszanowanie godności człowieka i życia, prawdomówność i uczciwość, obowiązek przestrzegania zobowiązań, przestrzeganie prawa do wolności przekonań, przestrzeganie prawa własności. Jako że strażnikiem i sędzią w sprawach etycznych jest sumienie indywidualne i zbiorowe, pracownik nauki powinien działać nie tylko na podstawie zasad i reguł, lecz także wartości etycznych w pracy naukowej. Jedenaście uniwersalnych zasad zostaje rozszerzonych o pojęcie wartości etycznych w pracy naukowej, takich jak: sumienność, wiarygodność, obiektywizm, bezstronność, niezależność, otwartość, przejrzystość, odpowiedzialność, rzetelność, troska o przyszłe pokolenia, odwaga w sprzeciwianiu się nierzetelnym badaniom oraz poglądom sprzecznym z wiedzą naukową. Zasadom i regułom zostaje nadana ranga wartości, które mają być swoistym drogowskazem naukowym.

*Kodeks Etyki Pracownika Naukowego* (2012) z jednej strony wyszczególnia siedem dobrych praktyk w badaniach naukowych, czyli reguł rzetelnego postępowania odnoszących się do prowadzenia, prezentowania i oceniania badań naukowych, w celu spełnienia wymogów etycznych. Odpowiedzialność za ich realizację spoczywa na całej społeczności naukowej (studentach, pracownikach, kadrze zarządzającej). Z drugiej strony zawiera rozdział poświęcony nierzetelnościom w badaniach naukowych, czyli przewinieniom przeciwko zasadom etycznym i dobrym praktykom. Wyszczególnia trzy rażące przewinienia takie jak: fabrykowanie – zmyślanie wyników badań i przedstawianiu ich jako prawdziwe, fałszowanie – zmienianie lub pomijanie niewygodnych danych, plagiatowanie – przywłaszczanie cudzych idei, słów bez poprawnego podania źródła, co stanowi naruszenie praw własności intelektualnej. Jednak sprowadzenie naruszeń rzetelności w nauce do tych trzech wymienionych byłoby daleko idącym uproszczeniem. Dlatego *Kodeks* uszczegóławia inne przewinienia związane z niedbałą i niewłaściwą realizacją zasad dotyczących autorstwa,

przechowywania danych, finansowania, nieujawniania konfliktu interesów, dyskryminowania uczniów i współpracowników. Takie ujęcie jest kongruentne ze stanowiskiem Włodzimierza Galewicza (2009, s. 49), według którego ograniczanie wykroczeń przeciwko regułom dobrej praktyki badawczej do wymienionych przejawów nieuczciwości w nauce byłoby niestosowne również i dlatego, że nieuczciwość jest tylko jedną z dwóch etycznych wad, przeciwstawnych pewnej kardynalnej cnocie naukowca, którą można by określać jako badawczą *rzetelność*. Innymi słowy, rzetelność badacza nie sprowadza się do samej uczciwości, lecz zakłada lub obejmuje jeszcze inną cechę, którą można by nazwać starannością czy też sumiennością.

## Wnioski

Odniesienia do literatury przedmiotu, zainteresowania badawcze i autopsja autorki, wskazują na konieczność podejścia systemowego, instytucjonalnego wspierającego współczesne pokolenie w edukacji etycznej.

Nawiązując do Gibińskiego (1994, s. 4) można się zgodzić, że nie ma żadnego dowodu, że student, który słuchał wykładów z etyki, będzie w swym życiu bardziej etyczny od tego, który na takie wykłady nie chodził; że nie można etyki siłą wymusić lub wpoić czy nauczyć z podręcznika. A jednak etyka wobec drugich jak i wobec siebie samego jest nieuniknioną komponentą wyboru czy decyzji, które musimy nieustannie podejmować w przeróżnych sytuacjach

A jednak tworzenie kodeksów dotyczących zasad etycznych czy dobrych praktyk w szkołach wyższych nie zapobiegnie „złym praktykom”. Dla zapobiegania patologiom niezbędne jest rzeczywiste działanie sił rynku usług edukacyjnych, czyli edukacja etyczna (Rocki 2007).

O zwiększeniu świadomości roli edukacji etycznej świadczą podejmowane działania na płaszczyźnie regulacji prawnych. W polskim systemie edukacji zapewnienie możliwości udziału w zajęciach etyki każdemu uczniowi (za pisemną zgodą rodziców osoby nieletniej) gwarantuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2014 roku zmieniające Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. nr 36, poz. 155, z późn. zm.).

O zwiększeniu świadomości roli edukacji etycznej świadczą również inicjatywy oddolne podejmowane przez same środowiska akademickie, nie tylko dotyczące powstawania sformalizowanych kodeksów zawierających kanony zachowań etycznych. Koncepcja powstania referatu wpisuje się w nurt idei spotkań realizowanych w ramach Międzyuczelnianych Konferencji Doktorantów *Pedagogdy i psychologii wobec wyzwań edukacyjnych „Warsztat młodego badacza”*, realizowanych cyklicznie od 2012 roku na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Celem organizowanych konferencji jest z jednej strony podkreślenie znaczenia

planowania i realizacji projektów badawczych, z drugiej zaś podejmowanie dyskusji na temat etycznego wymiaru badań w naukach społecznych (APS 2015).

Inicjatywy te nabierają wymiaru szczególnego, gdyż dotyczą nie tylko etycznego wymiaru praktyk badawczych, lecz także moralnej odpowiedzialności badacza za dzieje.

Uwzględnienie refleksji dotyczących etyki badań naukowych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na problemy nauk społecznych, a zwłaszcza pedagogiki, staje się imperatywem. Nawiązanie do zasad fundamentalnych zawartych w *Kodeksie Dobrych Praktyk w Szkołach Wyższych* (2007) dotyczących konieczności *połączenia zasady służby publicznej*, akcentującej z jednej strony misję uczelni do zgłębiania prawdy, z uwzględnieniem zasady *pro publico bono*, oraz *zasady bezstronności w sprawach publicznych*, czyli kierowaniem się w swoich działaniach bezstronnością i obiektywizmem; z drugiej strony połączenie nauki z przedsiębiorczością, rodzi obawy o to, na ile nauka jest czy też może być wolna od wpływów zewnętrznych, może podawać w wątpliwość jej bezstronność i autonomiczność oraz rodzić pytania o jej lobbystyczny charakter.

Autorka ma świadomość, że poruszenie problemów dotyczących wolnej przestrzeni badawczej a konfliktu interesów i praw rządzących rynkiem nie jest zagadnieniem nowym. Krytycznym głosem w tej materii są między innymi odniesienia amerykańskiego profesora Sheldona Krimsky'ego (2006), który w książce *Nauka skorumpowana. O nieczystych związkach nauki i biznesu* nie tylko ilustruje przykłady korumpowania naukowców przez przemysł farmaceutyczny, lecz także obnaża mechanizmy korupcji i panujące w tym nurcie tendencje w innych naukach, również społecznych.

To dobrze, że dbałość o to, by nauka nie stała się zakładnikiem przedsiębiorczości, a wiedza nie miała głównie wartości wymiernej, jest problem aktualnym i żywo debetowanym.

Warto jednak zwrócić uwagę na trudności, jakie napotykają badacze w podejmowanych eksploracjach, odnoszące się do rzetelności prezentowanych wyników badań, których wiarygodność jest najczęściej podawana w wątpliwość, szczególnie jeśli okazuje się, że w ich finansowaniu partycypowały grupy społeczne czy biznesowe. Niepokojący jest fakt, że w takim przypadku zarzuty dotyczą głównie odniesień do ich lobbystycznego charakteru. Dla ilustracji posłużę się przykładem z zakresu nauk społecznych, dotyczącym oddziaływania agresywnych gier komputerowych na człowieka. Christopher J. Ferguson i Dominic Dick (2013) zastanawiając się nad etycznym wymiarem badań potwierdzających negatywne oddziaływanie gier komputerowych na młodzież (Huesmann i in. 2000; Anderson, Bushman 2002), podważają ich rzetelność, dopatrując się uwarunkowań lobbystycznych, w związku ze współfinansowaniem tychże badań przez: Narodowy Instytut Mediów i Rodziny czy Centrum Udanego Rodzicielstwa mających zdaniem autorów charakter antymedialny.

Zastanawiam się, czy jest możliwe, a jeśli tak, to w jaki sposób połączyć aktywność naukową, przełamującą schemat myślenia oparty na wyobrażeniu, że uwarunkowania biznesowe zagrażają rzetelności pracy badawczej, z pozytywnymi przejawami przedsiębiorczości akademickiej?

Próba odpowiedzi na tak postawione pytanie wymaga solidnych i gruntownych przemyśleń, odnoszących się do współczesnych systemów kształcenia i wychowania, których celem oddziaływań jest człowiek. Dla starożytnych Greków celem rozwoju był człowiek moralnie piękny i dobry, czyli wszechstronnie wykształcony i udoskonalony przez sprawności moralne, rozumiane z jednej strony jako moralna doskonałość człowieka, z drugiej jako stałe dyspozycje umożliwiające mu sprawne i efektywne działanie (Gryżenia 2009). Człowiek dzięki posiadanym i nabywanym sprawnościom moralnym działa dobrze i sam staje się dobry. Właśnie w sprawnościach – na przestrzeni wieków – niezmiennie upatrywano decydującej racji o doskonałości i szlachetności człowieka. Krótko mówiąc, sposobem na doskonalenie się człowieka jest nabywanie cnót, czyli sprawności moralnych (Andrzejuk 2006). Dzięki temu ważniejsze jest dla niego „być” niż „mieć”, bardziej cenne jest to, kim jest, niż to, co i ile posiada (Orzeszyna 2007).

Zasadne zatem jest ujęcie systemowego podejścia dotyczącego edukacji etycznej, gdyż próba odpowiedzi na pytanie, jak obecnie wygląda edukacja z zakresu etyki, jest niezadowolająca. Żaden etap edukacji nie gwarantuje udziału w zajęciach etyki (choć daje taką możliwość).

W systemach kształcenia brak jest zachowania równowagi między działaniami nastawionymi na ich pragmatyzm i użyteczność, których celem jest kształcenie sprawnych informatyków czy lingwistów, a działaniami na rzecz nabywania i rozwoju sprawności moralnych. Należy bowiem pamiętać, że etyka w stosunku do moralności pozostaje jak teoria do praktyki (Wojtyła 1983, s. 19–20).

We współczesnym świecie przemian technologicznych i cywilizacyjnych, którym to przemianom towarzyszy niespotykane tempo, nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jak świat będzie wyglądał w najbliższym czasie (Mikołajewska 2014). Dlatego idee zawartych rozważań należy również rozpatrywać w aspekcie uwarunkowań globalnych, związanych z praktycznymi oddziaływaniami zwiększającymi świadomość etycznego wymiaru podejmowanych eksploracji i poszukiwań badawczych.

## Bibliografia

- Anderson C.A., Bushman B.J. (2002). Violent Video Games and Hostile Expectations: A Test of the General Aggression Model *Psychological Science*, 1679–1686. Pobrane z: <http://public.psych.iastate.edu/caa/abstracts/2000-2004/02BApspb.pdf>.
- Andrzejuk A. (2006). Etyka w ujęciu J.M. Bocheńskiego. *Parerga I*.
- Arystoteles (1956). *Etyka nikomachejska*. Tłum. D. Gromska. Warszawa: PWN.

- Banerski G., Gryzik A., Matusiak K.B., Mażewska M., Stawasz E. (2009). *Przedsiębiorczość akademicka. Raport z badania*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Brzezińska A., Appelt K. (2000). Etyczne dylematy psychologii. W: J. Brzeziński (red.), *Tożsamość zawodowa psychologa* (s. 13–45). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Ciążela H. (2007). Antycypacja idei „rozwoju trwałego i zrównoważonego” w koncepcji „nowego humanizmu” Aurelio Peccei. *Problemy Ekorozwoju. Studia filozoficzno-socjologiczne*, 2(2), 59–67. Pobrane z: <http://ekorozwoj.pol.lublin.pl/n4.htm>.
- IV Międzyuczelniana Konferencja Doktorantów *Pedagodzy i psychologzy wobec wyzwań edukacyjnych „Warsztat młodego badacza”* (2015). Pobrane z: [http://www.aps.edu.pl/doktoranci/samorz%C4%85d\\_doktorant%C3%B3w/konferencja.aspx](http://www.aps.edu.pl/doktoranci/samorz%C4%85d_doktorant%C3%B3w/konferencja.aspx).
- Ferguson Ch.J., Dyck D. (2012). *Paradigm change in aggression research: The time has come to retire the General Aggression Model* (s. 220–228). Aggression and violent behaviour. 17: Elsevier.
- Galewicz W. (2009). O etyce badań naukowych. *Diametros* 19, 48–57. Pobrane z: [http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/serwis/pdf/diam19\\_galewicz.PDF](http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/serwis/pdf/diam19_galewicz.PDF).
- Gryżenia K. (2009). Współczesna moralność bez etyki? *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 12, 1, 205–217. Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie. Pobrane z: [http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2009/2009\\_01\\_gryzenia\\_205\\_217.pdf](http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/2009/2009_01_gryzenia_205_217.pdf)
- Huesmann L.R., Anderson C.A., Berkowitz L., Donnerstein E., Johnson J.D., Linz D., Malamuth N.M., Wartella E. (2000). *Media violence influences on youth: Expert panel report to the U.S. Surgeon General*. Unpublished manuscript, Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor.
- Internetowy system aktów prawnych. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*. (Dz.U. 2014, poz. 478). Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000478>.
- Internetowy system aktów prawnych. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach* (Dz.U. nr 36, poz. 155, z późn. zm.). Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19920360155>.
- Komisja do spraw etyki w nauce. (2012). Kodeks etyki pracownika naukowego. Załącznik do uchwały Nr 10/2012 Zgromadzenie Ogólne PAN.
- Komitet Etyki w Nauce (1994). *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*. Pobrane z: [http://www.umed.lodz.pl/pl/doc/bio/dobre\\_obyczaje.doc](http://www.umed.lodz.pl/pl/doc/bio/dobre_obyczaje.doc).
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Fundacja Rektorów Polskich. (2007). *Kodeks Dobre praktyki w szkołach wyższych*.
- Krimsky S. (2006). *Nauka skorumpowana. O nieczystych związkach nauki i biznesu*. Tłum. B. Biały. Warszawa: PIW.
- Migoń M.P. (2013). *Wstęp do etyki. Skrypt*. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańska Szkoła Wyższa. Pobrane z: [http://www.gwsa.pl/files/admin/08\\_Wydawnictwo/045-wstep-do-etyki-skrypt.pdf](http://www.gwsa.pl/files/admin/08_Wydawnictwo/045-wstep-do-etyki-skrypt.pdf).

- Mikołajewska I. (2014). Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej. W: J. Piekarski (red.), *Kompetencje społeczne a paradygmat kształcenia* (s. 45–54). Płock: Instytut Nauk Humanistycznych i Społecznych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.
- org Science in the Private Interest. Has the Lure of Profits Corrupted Biomedical Research?
- Orzeszyna J. (2007). Promocja wartości moralnych we współczesnym świecie. W: J. Goćko (red.), *Wartości moralne w kontekście współczesnego sekularyzmu* (s. 42–43). Lublin: Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego.
- Piątkowska B. (2004). *Pedagogika wybrane zagadnienia. Skrypt dla studentów*. Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałbrzychu. Pobrane z: <http://www.dbc.wroc.pl/Content/5978/Pedagogika.pdf>.
- Pilch T., Bauman T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rocki M. (2007). O Kodeksie *Dobre praktyki w szkołach wyższych* słów kilka. *E-mentor*, 3 (20). Pobrane z: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/20/id/452>.
- Wojtyła K. (1983). *Elementarz etyczny*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Wioletta Zagrodzka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## **KSZTAŁCENIE OSÓB DOROSŁYCH NA KWALIFIKACYJNYCH KURSACH ZAWODOWYCH. KSZTAŁCENIE I POTWIERDZANIE PEŁNYCH CZY WYODRĘBNIONYCH KWALIFIKACJI W ZAWODZIE?**

### **ABSTRAKT**

---

Idea uczenia się przez całe życie wzbudza na przestrzeni ostatnich lat najwięcej zainteresowania zarówno wśród twórców polityki kształcenia, jak i metodyków edukacji dorosłych i jej pozostałych uczestników. Artykuł przedstawia analizę kształcenia osób dorosłych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych w kontekście koncepcji kształcenia przez całe życie. Jednocześnie artykuł koncentruje się na analizie zmian legislacyjnych dotyczących kwestii organizacji i prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz źródeł ich finansowania.

**Słowa kluczowe:** uczenie się przez całe życie, edukacja dorosłych, polityka edukacyjna, kwalifikacyjne kursy zawodowe

### **ABSTRACT**

---

The idea of lifelong learning, has received the most attention in recent years from education policy-makers as well as from the methodologists and other participants in adult education. The article presents an analysis of adult education qualification vocational courses and the concept of lifelong learning. At the same time article focuses on the analysis of legislative changes on issues of organizing and conducting qualification vocational courses and the sources of their financing.

**Key words:** lifelong learning, adult education, education policy, qualifying vocational courses

---



Głównym celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Proces poprawy jakości kształcenia w zawodach został rozpoczęty 1 września 2012 r. ustawą z 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (dalej: ustawa o systemie oświaty). Najważniejsze zmiany zostały ujęte w rozporządzeniach w sprawie:

- klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego);
- podstawy programowej kształcenia w zawodach (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach);
- kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych);
- egzaminów eksternistycznych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych).

Nowy sposób klasyfikacji zawodów umożliwia wyodrębnienie w zawodach mniejsze, możliwe do oddzielnego potwierdzania elementy składowe – kwalifikacje wyodrębnione w zawodach.

Natomiast nowa podstawa programowa napisana jest w języku efektów kształcenia i składa się z trzech części:

- 1) część I określa ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego oraz obejmuje tabelę zawierającą wykaz kwalifikacji wraz z ich powiązaniem z zawodami i efektami kształcenia;
- 2) część II określa: efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach;
- 3) część III określa opis kształcenia w poszczególnych zawodach zawierający: nazwy i symbole cyfrowe zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia w zawodach, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Nowością jest również wpisanie pozaszkolnych form kształcenia w system kształcenia ustawicznego<sup>1</sup>. Należy zwrócić szczególną uwagę, że **kształcenie ustawiczne**

---

<sup>1</sup> Kształcenie ustawiczne prowadzi się w następujących formach pozaszkolnych: kwalifikacyjny kurs umiejętności zawodowych, kurs umiejętności zawodowych, kurs kompetencji ogólnych, turnus

**to nie tylko doskonalenie zawodowe czy edukacja dorosłych** (Pólturzycki 2004). Kształcenie ustawiczne obejmuje bowiem cały system szkolny oraz oświatę równoległą, kształcenie dorosłych i wychowanie w środowisku. Jednak najszybciej i najpełniej zmiany dokonują się w systemie kształcenia zawodowego, czego przykładem może być reforma kształcenia zawodowego i wpisanie kwalifikacyjnych kursów zawodowych w system kształcenia ustawicznego. Dlatego w prezentowanym artykule autorka skupia się tylko na kształceniu osób dorosłych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych.

Zreformowany system szkolnictwa zawodowego wprowadził również zmiany w przepisach dotyczących zasad przeprowadzania egzaminów. Obecnie egzamin ten nosi nazwę egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie. Każdą z kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie potwierdza się odpowiednim egzaminem. Do nowego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie przystępują uczniowie szkół prowadzących kształcenie zawodowe, absolwenci, osoby, które ukończyły kwalifikacyjny kurs zawodowy, a także osoby dorosłe w przypadku egzaminu eksternistycznego zawodowego.

W artykule przyjęty został spójny i komplementarny aparat pojęciowy w zakresie rozumienia podstawowych kategorii, takich jak: kompetencje, kwalifikacje oraz powiązane z nimi kategorie: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne, pełne kwalifikacje w zawodzie, wyodrębniona kwalifikacja w zawodzie:

- 1) **kompetencje** – stanowią efekty uczenia się w toku edukacji formalnej i pozaformalnej oraz uczenia się nieformalnego. Są zatem tym, co osoba ucząca się wie, rozumie i co potrafi wykonać w wyniku uczenia się. Efekty te ujęte są w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych (Sławiński i in. 2011, s. 31);
- 2) **kwalifikacje** – pojęcie kwalifikacji jest tworem o zmiennej treści, bowiem parametry rzeczywistości społeczno-gospodarczej stale zmieniają się, nawet wówczas, gdy zmienność ta jest powolna. Współcześnie kwalifikacje określane są jako zestaw efektów uczenia się, zgodnych z ustalonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną do tego instytucję (tamże, s. 40);
- 3) **wiedza** – to zbiór uzasadnionych sądów (opisów faktów, teorii oraz zasad postępowania), będących wynikiem poznawczej działalności człowieka. Wiedza jest przyswajana w procesie uczenia się. Jest także podstawą działań w obszarze pracy i organizacji społeczeństwa (tamże, s. 65);
- 4) **umiejętności** – oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z niej w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów (tamże, s. 58).
- 5) **kompetencje społeczne** – to udowodniona (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym) zdolność stosowania wiedzy i wykorzystywania umiejętności z uwzględ-

---

dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników lub inny kurs umożliwiający uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych (§ 3 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych).

nieniem zinternalizowanego systemu wartości (tamże, s. 37). Kompetencje społeczne określają postawy wobec pracy i wobec ludzi. Są nimi m.in. odpowiedzialność, samodzielność, praca zespołowa, kreatywność, komunikatywność, obowiązkowość, radzenie sobie ze stresem, nastawienie na rozwój itp.;

6) **kwalfikacje pełne** (kompletne) w zawodzie – obejmują wszystkie umiejętności potrzebne do pracy w zawodzie, z którymi związana jest odpowiednia wiedza. Przy czym pełne kwalifikacje w zawodzie (kwalfikacje zarejestrowane), nadawane są wyłącznie w ramach systemu oświaty i szkolnictwa wyższego po osiągnięciu określonych efektów uczenia się. W zintegrowanym systemie kwalifikacji kwalifikacjami pełnymi są:

- dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe;
- dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego licencjata (licencjat);
- dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego inżyniera (inżynier);
- dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu równorzędnego tytułowi licencjata bądź inżyniera (np. inżynier pożarnictwa, licencjat połoźnictwa);
- dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego magistra (magister),
- dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego magistra inżyniera (magister inżynier);
- dyplom potwierdzający uzyskanie tytułu zawodowego równorzędnego tytułowi magistra lub magistra inżyniera (np. tytuł lekarza);
- dyplomy potwierdzające uzyskanie stopnia naukowego doktora w określonej dziedzinie.

Kwalifikacje pełne nadawane w systemie oświaty można zdobyć także w trybie eksternistycznym. Nie są kwalifikacjami pełnymi inne świadectwa i dyplomy uzyskiwane w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego (np. świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie, świadectwo ukończenia liceum, zasadniczej szkoły zawodowej, technikum, kwalifikacje uzyskiwane w ramach studiów podyplomowych) – są to kwalifikacje częściowe;

7) **kwalfikacje wyodrębnione w zawodzie** (kwalfikacja częściowa) wyodrębniona w zawodzie stanowi wycinek pełnych kwalifikacji w zawodzie. Każda z kwalifikacji częściowych daje uczącemu się określony zasób umiejętności i wiedzy i jest kolejnym stopniem na drodze do zdobycia pełnych kwalifikacji w zawodzie. Z tą definicją koresponduje pojęcie kwalifikacji zapisane w art. 3 ust. 19 ustawy o systemie oświaty. Wyodrębnione kwalifikacje zawodowe zostały w tej ustawie określone jako wyodrębniony w danym zawodzie zestaw oczekiwanych efektów kształcenia, których osiągnięcie potwierdza świadectwo wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną, po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie jednej kwalifikacji;

8) **kwalfikacyjne kursy zawodowe** to pozaszkolna forma kształcenia ustawicznego, której program nauczania uwzględnia podstawę programową kształcenia w zawodach, w zakresie jednej kwalifikacji, którego ukończenie umożliwia

przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie tej kwalifikacji (art. 3 pkt 20 ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty).

## Polska wobec idei uczenia się przez całe życie

Edukacja ustawiczna nie jest tylko nową ideą pedagogiczną. Istotę kształcenia ustawicznego najlepiej wyraża obecnie pogląd mówiący, iż obejmuje ono całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. Takie podejście stanowi nowe zasady określające kierunek zmian oświatowych dotyczących szkolnictwa powszechnego, zawodowego i wyższego, a także doskonalenia zawodowego pracujących i oświaty dorosłych, kształcenia równoległego oraz wychowania w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury – człowieka, który potrafi doskonalić sam siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa (Półturzycki, 2004).

Takie rozumienie kształcenia ustawicznego zostało uznane przez UNESCO<sup>2</sup>. Organizacja ta od lat zajmuje się tematyką uczenia się dorosłych i szczególną wagę przykładą do kształcenia ustawicznego z wykorzystaniem **nowych sposobów nauczania**, co jak wskazuje w swojej misji, „jest szczególnie ważne w kontekście wyników badań wskazujących na rosnącą przepaść w przygotowaniu zawodowym” ([www.UNESCO.pl/unesco/misja-unesco/](http://www.UNESCO.pl/unesco/misja-unesco/)).

W Polsce, podobnie jak w innych krajach Unii Europejskiej, podejmowane są działania na rzecz propagowania idei uczenia się przez całe życie. W dokumencie przyjętym przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 roku „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010” wskazuje na potrzebę popularyzacji koncepcji uczenia się przez całe życie. Głównym celem Strategii jest wyznaczenie kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego w kontekście idei uczenia się przez całe życie i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Strategia opiera się na diagnozach dotyczących procesów społeczno-gospodarczych i politycznych, zamieszczonych w strategicznych dokumentach rządowych. Polska w dniu 10 września 2013 roku przyjęła kolejny strategiczny dokument „Perspektywa uczenia się przez całe życie” ([www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci4](http://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci4)). Podstawą przyjęcia i wdrożenia tego programu w Polsce jest promowanie w państwach Unii Europejskiej tej strategii. Wynika ona również z przygotowania Polski do nowej perspektywy finansowej

<sup>2</sup> UNESCO – Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Wychowania, Nauki i Kultury, powstała 16 listopada 1945 roku na mocy podpisanego w Londynie Aktu Konstytucyjnego. Konstytucja została podpisana przez przedstawicieli 37 krajów, w tym Polski, a ratyfikowana 4 listopada 1946 r. UNESCO jest organizacją multilateralną koordynująca działania służące rozwojowi międzynarodowej współpracy kulturalnej, oświatowej oraz naukowej, która obecnie zrzesza 193 państwa członkowskie oraz 7 państw stowarzyszonych.

Unii Europejskiej na lata 2014–2020. Dokument jest wynikiem prac międzynarodowego zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, natomiast Ministerstwo Edukacji Narodowej jest koordynatorem prac. Dokument ten wytycza kierunki polityki, która obejmuje działania na rzecz uczenia się w różnych kontekstach (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym) oraz na wszystkich, począwszy od najmłodszych lat do późnej starości (Symela 2012). W akcie tym przedstawiono również kwestie dotyczące oceny i potwierdzania efektów uczenia się, podnoszenia kompetencji oraz potwierdzania ich zdobycia zgodnie z wymaganiami rynku pracy.

## Organizacja i prowadzenie kwalifikacyjnych kursów zawodowych

Zgodnie z art. 68a ust. 2 ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o systemie oświaty organizatorami kwalifikacyjnych kursów zawodowych mogą być:

- publiczne i niepubliczne szkoły posiadające uprawnienia szkół publicznych, prowadzące kształcenie zawodowe w zakresie zawodów, w których kształcą;
- publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego;
- instytucje rynku pracy, prowadzące działalność edukacyjno-szkoleniową;
- osoby prawne i fizyczne prowadzące działalność oświatową, nieobejmującą prowadzenia szkoły, placówki lub zespołu.

Należy zauważyć, że publiczne i niepubliczne szkoły o uprawnieniu szkół publicznych, prowadzące kształcenie zawodowe, mogą je prowadzić na kwalifikacyjnych kursach zawodowych wyłącznie w zakresie zawodów, w których kształcą.

### Przykład 1

Czteroletnie technikum, prowadzi kształcenie zawodowe w zakresie zawodu technik logistyk. Zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego wyodrębnione zostały w nim trzy kwalifikacje, oznaczone w podstawie programowej kształcenia w zawodach symbolami:

- A.30. Organizacja i monitorowanie przepływu zasobów i informacji w procesach produkcji, dystrybucji i magazynowania.
- A.31. Zarządzanie środkami technicznymi podczas realizacji procesów transportowych.
- A.32. Organizacja i monitorowanie przepływu zasobów i informacji w jednostkach organizacyjnych.

Szkoła ta może więc organizować tylko trzy rodzaje kwalifikacyjnych kursów zawodowy.

### Przykład 2

Trzyletnia zasadnicza szkoła zawodowa prowadzi kształcenie zawodowe w zakresie zawodu sprzedawca. Zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego wyodrębniona została w nim jedna kwalifikacja, oznaczona w podstawie programowej kształcenia w zawodach symbolem A.18. Prowadzenie sprzedaży. Szkoła ta może więc organizować tylko jeden rodzaj kwalifikacyjnego kursu zawodowego.

## Źródła finansowania kwalifikacyjnych kursów zawodowych

Źródłem finansowania dla publicznych szkół i placówek oświatowych, dla których organem prowadzącym są jednostki samorządu terytorialnego, jest subwencja oświatowa. Natomiast szkoły publiczne organizujące kwalifikacyjne kursy zawodowe prowadzone przez osobę fizyczną lub osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego oraz prowadzące kwalifikacyjne kursy zawodowe szkoły niepubliczne posiadające uprawnienia szkół publicznych otrzymują dotację z budżetu państwa na każdego słuchacza, który zda egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie w zakresie danej kwalifikacji, jeśli spełnią następujące warunki:

- podadzą organowi właściwemu do udzielenia dotacji planowaną liczbę słuchaczy kursu nie później niż do dnia 30 września roku poprzedzającego rok udzielenia dotacji;
- udokumentują zdanie egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie danej kwalifikacji przez słuchaczy kursu w terminie 30 dni od daty ogłoszenia wyników tego egzaminu przez okręgową komisję egzaminacyjną.

## Grupy efektów kształcenia przypisane kwalifikacji

Fundamentem zmian w szkolnictwie zawodowym jest nowe podejście do sposobu uzyskiwania i potwierdzania kwalifikacji zawodowych. Przy czym podstawą nowego spojrzenia na kształcenie zawodowe, realizowane zarówno w szkole, jak i w formach pozaszkolnych jest **wyodrębnienie** w zawodach wpisanych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego **poszczególnych kwalifikacji**. Pojęcie kwalifikacji w zawodzie oznacza wyodrębniony w danym zawodzie zestaw oczekiwanych efektów kształcenia, których osiągnięcie potwierdza świadectwo wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną, po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w zakresie tej kwalifikacji.

Oczekiwane efekty kształcenia opisane w podstawie programowej dla zawodu to:

- 1) efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, na które składa się:
  - bezpieczeństwo i higiena pracy,



- podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej,
  - język obcy ukierunkowany zawodowo,
  - kompetencje personalne i społeczne,
  - organizacja małych zespołów (wyłącznie dla zawodów nauczanych na poziomie technika);
- 2) efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów PKZ [...]. Przykładowe efekty kształcenia wspólne dla zawodu technik handlowiec prezentuje tabela 1;

**Tabela 1.** Efekty kształcenia wspólne dla zawodu technik handlowiec

Nazwa grupy efektów kształcenia	Nazwa efektów kształcenia
PKZ (A.j.) Umiejętności stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodach: sprzedawca, technik handlowiec, technik księgarstwa, technik usług pocztowych i finansowych	Uczeń: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) posługuje się terminologią z zakresu towaroznawstwa;</li> <li>2) klasyfikuje towary według określonych kryteriów;</li> <li>3) przestrzega zasad magazynowania, przechowywania i transportu towarów;</li> <li>4) przestrzega norm towarowych oraz norm jakości dotyczących przechowywania i konserwacji towarów;</li> <li>5) przestrzega zasad odbioru towarów;</li> <li>6) rozróżnia rodzaje opakowań towarów;</li> <li>7) przestrzega zasad pakowania i oznakowania towarów;</li> <li>8) przestrzega zasad gospodarki opakowaniami;</li> <li>9) stosuje przepisy prawa dotyczące praw konsumenta;</li> <li>10) przestrzega procedur postępowania reklamacyjnego;</li> <li>11) określa znaczenie marketingu w działalności reklamowej oraz rozróżnia jego elementy;</li> <li>12) sporządza dokumenty związane z wykonywaną pracą;</li> <li>13) stosuje programy komputerowe wspomagające wykonywanie zadań.</li> </ol>
PKZ (A.m.) Umiejętności stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodach: technik spedytor, technik logistyk, technik ekonomista, technik rachunkowiec; technik administracji, technik handlowiec, technik księgarstwa	Uczeń: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) posługuje się pojęciami z zakresu mikroekonomii i makroekonomii;</li> <li>2) korzysta z programów komputerowych w pracy biurowej;</li> <li>3) przygotowuje standardowe formy korespondencji służbowej;</li> <li>4) wykonuje prace związane z przygotowaniem spotkań służbowych;</li> <li>5) stosuje przepisy prawa dotyczące tajemnicy służbowej oraz ochrony danych osobowych;</li> <li>6) obsługuje sprzęt i urządzenia techniki biurowej;</li> <li>7) przechowuje dokumenty;</li> <li>8) dokonuje selekcji danych statystycznych pod kątem ich przydatności analitycznej i decyzyjnej;</li> <li>9) rozróżnia rodzaje badań statystycznych oraz określa ich przydatność;</li> <li>10) gromadzi informacje o badanej zbiorowości;</li> <li>11) rozróżnia, oblicza i interpretuje podstawowe miary statystyczne;</li> <li>12) przeprowadza analizę statystyczną badanego zjawiska;</li> <li>13) opracowuje i prezentuje dane statystyczne i wyniki badań;</li> <li>14) stosuje programy komputerowe wspomagające wykonywanie zadań.</li> </ol>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach



- 3) efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie- będą to efekty kształcenia przypisane do określonej kwalifikacji. Przykładowe efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji A.18 Prowadzenie sprzedaży w zawodzie technik handlowiec, prezentuje tabela 2.

**Tabela 2.** Efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji A.18 Prowadzenie sprzedaży w zawodzie technik handlowiec

Nazwa kwalifikacji	Nazwa grupy efektów	Efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji
Kwalifikacja A. 18 Prowadzenie sprzedaży	1. Organizowanie sprzedaży	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) przestrzega zasad przyjmowania i dokumentowania dostaw towarów;</li> <li>2) dokonuje ilościowej i jakościowej kontroli towarów przeznaczonych do sprzedaży;</li> <li>3) przestrzega zasad ustalania cen towarów;</li> <li>4) oznakowuje towary przestrzegając zasad ustalonych w punkcie sprzedaży;</li> <li>5) stosuje metody i formy prezentacji towarów;</li> <li>6) informuje klientów indywidualnych i instytucjonalnych o ofercie sprzedażowej;</li> <li>7) określa formy transportu wewnętrznego i magazynowania towarów;</li> <li>8) przestrzega norm towarowych oraz norm jakości, dotyczących konserwacji produktów i przechowywania towarów;</li> <li>9) obsługuje urządzenia techniczne stosowane na stanowiskach pracy;</li> <li>10) przestrzega zasad przygotowania towarów do sprzedaży;</li> <li>11) przestrzega zasad rozmieszczania towarów w magazynie i w sali sprzedażowej;</li> <li>12) prowadzi racjonalną gospodarkę opakowaniami;</li> <li>13) stosuje przepisy prawa o odpowiedzialności materialnej;</li> <li>14) zabezpiecza towary przed uszkodzeniem, zniszczeniem i kradzieżą;</li> <li>15) przeprowadza inwentaryzację towarów.</li> </ol>
	2. Sprzedaż towarów	<p>Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) charakteryzuje asortyment towarów do sprzedaży;</li> <li>2) przestrzega zasad obsługi klienta w różnych formach sprzedaży;</li> <li>3) stosuje różne formy i techniki sprzedaży;</li> <li>4) określa rodzaje zachowań klientów;</li> <li>5) przestrzega zasad prowadzenia rozmowy sprzedażowej;</li> <li>6) udziela informacji o towarach i warunkach sprzedaży;</li> <li>7) prezentuje ofertę handlową;</li> <li>8) realizuje zamówienia klientów w różnych formach sprzedaży;</li> <li>9) dokonuje inkasa należności oraz rozliczeń finansowych;</li> <li>10) zabezpiecza i odprowadza utarg;</li> <li>11) wykonuje czynności związane z pakowaniem, wydawaniem oraz odbiorem towaru;</li> <li>12) obsługuje urządzenia techniczne stosowane na stanowiskach pracy;</li> <li>13) sporządza dokumenty potwierdzające sprzedaż towarów;</li> <li>14) stosuje przepisy prawa dotyczące podatku VAT;</li> <li>15) stosuje przepisy prawa dotyczące praw konsumenta;</li> <li>16) przestrzega procedur dotyczących przyjmowania i rozpatrywania reklamacji.</li> </ol>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach

## Nowe ścieżki kształcenia osób dorosłych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych

W rozporządzeniu w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach określono, że „w procesie kształcenia zawodowego są podejmowane działania wspomagające rozwój każdego uczącego się, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym uwzględnieniem **indywidualnych ścieżek edukacji i kariery**, możliwości **podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych** oraz zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki”. Oznacza to, że organizatorzy i realizatorzy kształcenia na kwalifikacyjnych kursach zawodowych powinni tak przygotować program nauczania kursu, by mogły być uznane dotychczasowe drogi kształcenia każdego uczestnika kursu, by żaden z nich nie musiał powtarzać po raz kolejny uzyskanych wcześniej efektów kształcenia. Takie założenie koreluje z zapisami §7 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych. Osoba podejmująca kształcenie na kwalifikacyjnym kursie zawodowym posiadająca:

- 1) dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe lub inny równorzędny;
  - 2) świadectwo uzyskania tytułu zawodowego, dyplom uzyskania tytułu mistrza lub inny równorzędny;
  - 3) świadectwo czeladnicze lub dyplom mistrzowski;
  - 4) świadectwo ukończenia szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe;
  - 5) świadectwo ukończenia liceum profilowanego;
  - 6) świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie;
  - 7) zaświadczenie o ukończeniu kwalifikacyjnego kursu zawodowego
- jest zwalniana, na swój wniosek złożony podmiotowi prowadzącemu kwalifikacyjny kurs zawodowy, z zajęć dotyczących odpowiednio treści kształcenia lub efektów kształcenia zrealizowanych w dotychczasowym procesie kształcenia, o ile sposób organizacji kształcenia na kwalifikacyjnym kursie zawodowym umożliwia takie zwolnienie.

Zatem osoba dorosła, która legitymuje się określonym wykształceniem, nie musi powielać już raz osiągniętych efektów kształcenia. Równocześnie może ona w sposób świadomy budować swoją ścieżkę kariery.

### Przykład 1

Na kwalifikacyjny kurs zawodowy A.22. Prowadzenie działalności handlowej<sup>3</sup> zgłosiła się osoba dorosła, która w dotychczasowym procesie kształcenia, potwierdzonym świadectwem wydanym przez centralną komisję egzaminacyjną, uzyskała wykształcenie w zawodzie **sprzedawca**. W zawodzie sprzedawca wyodrębniono efekty kształcenia ogólne dla wszystkich zawodów: bezpieczeństwo i higiena

<sup>3</sup> Jedna z kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie technik handlowiec.

pracy (BHP), prowadzenie działalności gospodarczej (PDG), język obcy zawodowy (JOZ), kompetencje personalne i społeczne (KPS) oraz efekty kształcenia wspólne dla grupy zawodów PKZ (A.j.), jak również efekty właściwe dla kwalifikacji A.18 Prowadzenie sprzedaży. Natomiast w zawodzie technik handlowiec wyodrębniono efekty kształcenia ogólne (BHP, PDG, JOZ, KPS oraz organizacja pracy małych zespołów), efekty kształcenia wspólne dla zawodów PKZ (A.m.) oraz efekty właściwe dla kwalifikacji A.18 Prowadzenie sprzedaży i A.22 Prowadzenie działalności handlowej (por. tabela 3).

**Tabela 3.** Analiza efektów kształcenia dla zawodu sprzedawca i technik handlowiec

Efekty kształcenia dla kwalifikacji A.18 Prowadzenie sprzedaży	Efekty kształcenia dla zawodu technik handlowiec	Różnice w efektach kształcenia do uzupełnienia w ramach kształcenia na kwalifikacyjnym kursie zawodowym A.22 Prowadzenie działalności handlowej
BHP	BHP	
PDG	PDG	
JOZ	JOZ	JOZ
KPS	KPS	
	OMZ	OMZ
PKZ (A.j)	PKZ (A.m.)	PKZ (A.m.)
A.18	A.18, A.22	A.22

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach

Przykład ten wskazuje, że osoba, która ma wykształcenie w zawodzie sprzedawca, chcąc na kwalifikacyjnym kursie zawodowym zdobyć kwalifikację A.22 Prowadzenie działalności handlowej, powinna uczęszczać na zajęcia z języka obcego ukierunkowanego zawodowo, rozwinąć swoje kompetencje związane z organizacją pracy małych zespołów, osiągnąć efekty zapisane w grupie efektów PKZ (A.m.) oraz efekty właściwe dla kwalifikacji A.22.

## Podsumowanie

Kwalifikacyjne kursy zawodowe są ciekawą alternatywą dla kształcenia zawodowego, wpisują się bowiem w politykę kształcenia ustawicznego. Niewątpliwym plusem reformy kształcenia zawodowego jest wyodrębnienie poszczególnych kwalifikacji w zawodzie i niepowielanie efektów kształcenia w obrębie grup zawodów i obszarów kształcenia oraz znaczne skrócenie czasu dochodzenia do określonych

umiejętności zawodowych. Proponowane rozwiązanie powinno również spowodować wzrost dostępności kształcenia ustawicznego rozumianego jako uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny. Teoretycznie bowiem powinna zwiększyć się liczba podmiotów działających w tym systemie oraz formy kształcenia ustawicznego: do jednostek organizacyjnych oferujących możliwość kształcenia w formach pozaszkolnych dołączą szkoły realizujące kształcenie zawodowe, które zaoferują nową formę kształcenia ustawicznego – kwalifikacyjny kurs zawodowy.

Pewnym ograniczeniem w realizacji nowej formy kształcenia wydaje się zapis dotyczący źródeł finansowania oraz sposobu jego realizacji. Brak wsparcia finansowego ze strony budżetu państwa na finansowanie kwalifikacyjnych kursów zawodowych w prywatnych placówkach oświatowych może spowodować wykluczenie tych jednostek z rynku edukacyjnego. Może to spowodować realne zmniejszenie liczby placówek realizujących kształcenie ustawiczne i w konsekwencji zmniejszenie oferty edukacyjnej. Innym widocznym utrudnieniem realizacji kształcenia na kwalifikacyjnych kursach zawodowych jest wymóg dla publicznych oraz niepublicznych szkół o uprawnieniach szkoły publicznej ograniczający liczbę zawodów, w których szkoły te mogą kształcić. Przepis ten jest dość kontrowersyjny, gdyż ograniczeń tych nie mają centra kształcenia ustawicznego i praktycznego, stawiając tym samym tego typu ośrodki na uprzywilejowanej pozycji.

Idea otwartości na uczenie się przez całe życie oraz mobilności edukacyjnej i zawodowej absolwentów wydaje się możliwa do spełnienia w warunkach zreformowanego systemu kształcenia zawodowego. Dzięki nowym formom kształcenia osoby dorosłe mają większe szanse stać się aktywnymi uczestnikami rynku edukacyjnego, jak również sprostać wymaganiom rynku pracy. Nie można jednak jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie: **Kształcenie i potwierdzanie pełnych czy wyodrębnionych kwalifikacji w zawodzie?** Rodzaj potwierdzonych kwalifikacji będzie bowiem uzależniony w dużej mierze zarówno od dyrektorów szkół jako organizatorów i realizatorów kształcenia zawodowego, jak i od potencjalnych pracodawców oraz samych uczestników kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Dyrektorzy szkół muszą zadbać o to, aby realizować kształcenie zgodne z potrzebami lokalnych rynków pracy. Osoby dorosłe muszą podjąć decyzję, czy będą zdobywać pełne kwalifikacje w zawodzie np. w szkole policealnej dla dorosłych, czy też do utrzymania zatrudnienia wystarczy uzupełnić wykształcenie o kwalifikacje cząstkowe na kwalifikacyjnych kursach zawodowych. Pracodawcy natomiast muszą zaakceptować nowe formy kształcenia zawodowego.

## Bibliografia

- Pólturzycki J. (2004). Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej. *E-mentor*, 5(7), 47–51.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. 2012, poz. 7).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. z 2012, poz. 184).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. 2012, poz. 186).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych (Dz.U. 2012, poz. 188).
- Sławiński St., Dębowski H., Michałowicz H., Urbanik J. (2011). Kompetencje. Kwalifikacje. Wiedza. Umiejętności. Kompetencje społeczne. W: *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji* (s. 31–65). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Symela K. (2012). Formy organizacyjne kształcenia zawodowego. W: U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian* (s. 58–68), Warszawa: IPiSS.
- Zalecenie Rady z 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

## Netografia

- Perspektywa uczenia się przez całe życie: <http://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci4> [dostęp: 13.01.2014].
- <http://www.UNESCO.pl/unesco/misja-unesco/> [dostęp: 13.01.2014].

Marcin Szostakowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

# KULTURA STOŁU. KONSUMPCJA KULINARNA W PERSPEKTYWIE ANALITYCZNEJ

## ABSTRAKT

---

W artykule została omówiona kwestia jedzenia, konsumpcji kulinarnej, jak również kultury stołu. Dokonano przeglądu zagranicznych i polskich materiałów źródłowych. Zebrane materiały uporządkowane zostały według czterech perspektyw: historii i antropologii codzienności, ekonomiczno-komercyjnej, edukacji zdrowotnej oraz kulturowo-edukacyjnej. Pierwsze badania nad jedzeniem i kulturą stołu były prowadzone przez historyków i antropologów kultury i miały na celu odpowiedzenie na pytanie: Jak różne wydarzenia w historii miały znaczenie w kształtowaniu się upodobań żywieniowych? Badania nauk ekonomicznych wskazują na zmiany społeczne pod względem spożywanej żywności i miejsc, w których następuje konsumpcja. Natomiast nauki medyczne wyjaśniają znaczenie i wpływ konsumowanego jedzenia na funkcjonowanie organizmu ludzkiego. Badania pedagogów omawiają kwestie związane z kształtowaniem się nawyków żywieniowych w ramach edukacji zdrowotnej.

**Słowa kluczowe:** jedzenie, kultura stołu, konsumpcja, kulinaria, edukacja zdrowotna, nawyki żywieniowe

## ABSTRACT

---

The article discussed the issue of food consumption and culinary culture. After a review of foreign and Polish source materials, it was found that the issue is often researched. Collected materials are organised according to four perspectives: History and anthropology of everyday life, Economic and commercial considerations, Healthy education Cultural and educational. The first study on food and culinary culture was conducted by historians and cultural anthropologists. Their aim was to answer how different events in history were important in the shaping of nutritional preferences. Research of economic sciences indicates social changes in terms of consumption and the places where consumption occurs. On the other hand medical science explains the meaning and effect of food consumed on the functioning of the human body. Research educators discuss issues related with the shaping of eating habits as part of health education.

**Key words:** the culinary culture, consumption, culinary, health education, nutritional habits

---

## Wstęp

Tematyka gotowania, jedzenia i konsumpcji podejmowana jest przez kilka dyscyplin naukowych. Procesem odżywiania człowieka zajmuje się chemia, medycyna i biologia. Do kolejnej grupy dyscyplin możemy zaliczyć psychologię, która bada stosunek człowieka do głodu i emocje towarzyszące posiłkowi. Trzecią grupą są: historia, etnologia, antropologia kulturowa i społeczna, jak również socjologia. Podejmują one badania kultury kulinarnej człowieka oraz fenomenu społeczno-kulturowego w określonym czasie i przestrzeni społecznej. Człowiek jako istota żyjąca potrzebuje jeść i pić codziennie, ale nie czyni tego w sposób instynktowny. Każdego dnia dokonuje wyboru, co będzie jadł. Wynika to z ukształtowanych nawyków żywieniowych, zachowania się podczas jedzenia oraz wzorców psychicznych i kulturowo-społecznych. W takim sensie jedzenie ma wartość kulturową. Kiedy proces jedzenia zaczyna być pojmowany jako system kulturowy, zawiera w sobie normy wartości oraz konwencje charakterystyczne dla danej jednostki w jej wyborze produktów żywnościowych (Stoličnej 2010, s. 8–9). Badaniami porównawczymi w historii nad jedzeniem zajmuje się również etnologia. Jej zadaniem jest pozyskanie materiału badawczego dotyczącego analizy struktury społeczno-kulturowej w czasie i w zmieniającej się przestrzeni. Zadaniem etnologii jest analiza lokalnych etnicznych kontekstów życia, jakimi są jedzenie, sposób zachowania się przy stole oraz spożywanie potraw związanych z obrzędowością danego regionu (tamże).

## Perspektywa historii i antropologii codzienności

Przełomowym wydarzeniem w historii kuchni było zastąpienie metod łowieckich udomowieniem gatunków, z których można było pozyskiwać więcej mięsa, a następnie zaprzestanie zbieractwa na rzecz rozwoju upraw roślinnych, które miały dostarczyć pożywienia oraz potrzebnych witamin dla prawidłowego rozwoju organizmu. Jedzenie zaczęło wyznaczać pozycję społeczną oraz status materialny jednostki. Na dworach królewskich i szlacheckich rozwijały się pierwsze fundamenty przyszłej gastronomii. Odkrycie Ameryki oraz wyprawy dalekomorskie przyczyniły się do przenikania kultur. Pojawienie się nowych produktów oraz technik przyrządzania potraw zapoczątkowało okres rozwoju i zmiany kultury kulinarnej. Kolejnym etapem było wyzwanie, jakie przyniosła rewolucja w zmianach uprawy bananów i kukurydzy oraz pojawienie się produktów słodzących.

Tradycja i zwyczaje kulinarne migrującej ludności zaczęły się przenikać i zmieniać. Wiek XIX i XX przyniósł uprzemysłowienie i szybki rozwój produkcji żywności. Przybywało coraz więcej ludzi, a co za tym idzie, wzrastało zapotrzebowanie na jedzenie. Powstające sieci barów szybkiej obsługi na całym świecie przyczyniają się do tego, że wszędzie możemy zjeść potrawy o takim samym smaku i wyglądzie



(Fernandez-Armesto 2003). Claude Levi-Strauss w artykule *Trójkąt kulinarny* w tym trójkącie zobrazował przejście od natury do kultury poprzez trzy kategorie posiłków: „surowe”, gotowane i pieczone oraz „zepsute”. Te pojęcia nie dla wszystkich społeczeństw są jednakowo zrozumiałe. Istnieją istotne różnice między pokarmami gotowanymi a pieczonymi. Jedzenie pieczone przyrządza się nad ogniem, tworząc kontakt niezapośredniczony. Gotowanie jest procesem wywodzącym się z kultury, ponieważ naczynia do gotowania są wytworem myśli ludzkiej (Levi-Strauss 1972, s. 71–80). Pieczenie nad ogniem jest procesem naturalnym, jak uważał Arystoteles, natomiast proces gotowania jest czymś bardziej rozwiniętym niż pieczenie, ponieważ przyczynia się do pozbycia surowości mięsa. Potrawy gotowane najczęściej podajemy w gronie rodzinnym, natomiast potrawy pieczone przygotowujemy z myślą o zaproszonych gościach. Taki podział pozwala na zrozumienie różnych zależności między stanem społecznym, oszczędnością a rozrzutnością jedzenia, jak również między rodziną a społeczeństwem (tamże). Mary Douglas (2007) zauważa, że jedzenie możemy przedstawić w postaci kategorii indywidualnej dla konkretnej rodziny. Jest ono w pewnym sensie kodem wiadomości dotyczących relacji społecznych. Posiłki, jakie spożywa człowiek w ciągu dnia, przyczyniają się do tworzenia określonego porządku. Posiłki jedzone w dni, w których pracujemy, mają inny charakter i znaczenie niż potrawy, które jadamy w czasie świąt oraz uroczystości rodzinnych. „Obiady w dni powszednie mają zwykle strukturę trzyczęściową składającą się z jednego elementu akcentowanego i dwóch, na które akcent nie pada, np. danie główne i zimne dodatki. Niedzielny obiad ma dwa dania główne, z których każde odpowiada wzorcowi z dnia powszedniego: danie rybne lub mięsne, które jest akcentowane oraz dwa rodzaje warzyw, które nie są akcentowane. Na drugie danie jest pudding, który jest akcentowany, śmietana i ciasteczka, które pozostają nieakcentowane. Natomiast obiad świąteczny bożonarodzeniowy składa się z trzech dań” (tamże, s. 344). Posiłek jest mieszaniną jedzenia w stanie stałym, ale w spożywaniu go towarzyszą płyny. Posiłki spożywane w ciągu dnia mają swoje nazwy. Natomiast konsumpcja napojów nie jest uporządkowana, nie ma podziału. Zjedzenie śniadania, obiadu lub kolacji wymaga obecności stołu, przy którym można usiąść i oddać się konsumowaniu potraw. Posiłki przygotowujemy i spożywamy razem z rodziną, bliskimi przyjaciółmi i z osobami, które dla nas są gośćmi honorowymi. Ważnym czynnikiem w relacjach między osobami jest to, czy razem jadają ze sobą ciepły posiłek. Danie zimne przyczynia się do pomniejszenia rangi posiłku (tamże, s. 344–345).

## Perspektywa ekonomiczno-komercyjna

Zmiany społeczno-ekonomiczne pod koniec XX wieku przyczyniły się do rozwoju przemysłu turystycznego. Poprzez nieustanne przemieszczanie się ludzi po świecie jedzenie potraw tradycyjnych dla danego regionu bądź kraju stało się elementem

zwiedzania i poznawania kultury i tradycji jedzenia. Dzięki turystyce następuje kształtowanie przestrzeni, przez którą urzeczywistniają się pragnienia poznania potraw i smaków charakterystycznych dla kultury lokalnej. Jedzenie staje się coraz bardziej obowiązkową częścią wakacji, w czasie których człowiek poznaje inne potrawy. Turystom w czasie zakupu wycieczki obiecuje się, że dotrą do miejsc, w których będą mogli skosztować oryginalnych produktów kuchni regionalnej, jak również poznać prawdziwy smak produktów spożywczych niedostępnych w naszym kraju (Wieczorkiewicz 2012, s. 277–281). Turystyka kuchenna<sup>1</sup> rozwija się dzięki mediom, które w programach zachęcają do konsumpcji egzotycznych warzyw, owoców i przypraw. Reklamy przedstawiają jedzenie w perspektywie wyszukanej konsumpcji próbowania i smakowania żywności. Kultura kulinarna Europy zmienia się i wzbogaca się również pod wpływem przybywających emigrantów. Smaki tradycyjnych potraw zostają zaaranżowane w nowy sposób podania, w taki sposób przyrządzenie potraw staje się spektaklem kulinarnym (tamże, s. 285–286).

Rozwój programów kulinarnych w telewizji polskiej przypada na lata 90. XX wieku. W czasach socjalizmu w Polsce nie było takiej potrzeby społecznej i tego typu programy nie miały racji bytu. Przemiany społeczno-ekonomiczne i wzrost gospodarczy, zachodzący na początku lat 90. przyczynił się do znacznego wzrostu dostępnych produktów spożywczych w sklepach i nowo powstających hipermarketach. Pierwszy polski program kulinarny prowadzony przez Roberta Makłowicza nie ograniczał się tylko do przekazania przepisu i sposobu wykonania danej potrawy. Makłowicz, z wykształcenia historyk, zachęcał do poznawania różnorodności smaków. Podczas gotowania opowiadał różne anegdoty i historie dotyczące przyrządzanej potrawy, dzięki temu nabierała on wymiaru kulturowego dziedzictwa. Pierwsza dekada XXI wieku przyniosła wielki bum na programy kulinarne w telewizji. Dzięki temu medium narodził się publiczny wizerunek gotowania. Kuchnia jako przestrzeń stała się miejscem aktywności, została otwarta, tak że każdy mógł zobaczyć, co się w niej dzieje. W telewizji możemy wyróżnić trzy rodzaje programów kulinarnych. Pierwsze z nich to programy o kuchni domowej. Drugi rodzaj związany jest z szefami kuchni typu *reality show*. Trzeci to programy związane z podróżami, w czasie których widzowie mogą poznać kulturę i tradycje kulinarne w różnych zakątkach świata (Ciastoń 2014, s. 131–146).

Na najbardziej znanym portalu [durszlak.pl](http://durszlak.pl), który gromadzi przepisy z polskich blogów kulinarnych, było zarejestrowanych ponad 3450 fanów w roku 2013. Status społeczny osób, które dzielą się przepisami, jest bardzo zróżnicowany. Przeważają kobiety studiujące, pracujące oraz wychowujące dzieci, które zrezygnowały z pracy zawodowej. W dobie Internetu każdy próbuje zaistnieć w wirtualnym świecie.

<sup>1</sup> Pojęcie zostało wprowadzone przez Davida Bella i Gilla Valentine. Środki masowego przekazu zachęcają do odwiedzenia ciekawych zakątków świata, w których można spróbować egzotycznych potraw oraz zaobserwować, jak przyrządza się lokalne specjały w tradycyjny sposób. Dzięki turystyce kulinarnej następuje popularyzacja regionalnych i etnicznych potraw.

Blogerki umieszczają przepisy, aby inni mogli z nich korzystać, przy jednoczesnym rozwoju marketingu i reklamy produktów spożywczych na blogach kulinarnych. Osoby prowadzące blogi w swoich działaniach są bardzo otwarte na krytykę odwiedzających. Codziennie wstawiają nowe przepisy, udzielają porad na temat przygotowania potrawy oraz odpowiadają na pytania zadawane przez odwiedzających ich bloga (Sońta 2014, s. 131–146).

Badania Edyty Kwiatkowskiej na populacji składającej się z mężczyzn i kobiet w wieku od 25 do 45 lat mieszkających w miasteczkach wchodzących w skład aglomeracji warszawskiej wykazały, że korzystanie z usług gastronomicznych wyraźnie się różnicuje. Chodzenie do restauracji deklaruje 46%, natomiast 34% robi to okazjonalnie. Bary szybkiej obsługi typu fast food częściej niż raz w tygodniu odwiedza 46% badanych, okazjonalnie robi to 27%, natomiast 25% odwiedza tego rodzaju lokale bardzo rzadko. W barach mlecznych je raz w miesiącu lub częściej tylko 12%, natomiast 58% bardzo rzadko je posiłki w tego typu lokalach gastronomicznych. Najczęściej jedzonym posiłkiem przez badanych był obiad i kolacja. Innymi wymienianymi posiłkami było śniadanie oraz brunch. Takie małe zainteresowanie tego typu ofertą może wynikać z baraku znajomości ofert zakładów gastronomicznych. Konsumowanie posiłków w zakładach gastronomicznych miało najczęściej charakter średnio okazjonalny. Z przeprowadzonych badań wynika, że najczęstszym kryterium branym pod uwagę przez konsumentów przy wyborze lokalu świadczącego usługi gastronomiczne było menu oraz świeżość i oryginalność potraw (Kwiatkowska 2010, s. 28–33).

Restauracje McDonald's znajdują się w ponad 120 krajach, łączna liczba placówek wynosi 33 tys., z czego ponad 14 tys. znajduje się poza Stanami Zjednoczonymi Ameryki. W Polsce pierwsza restauracja sieci McDonald's powstała w roku 1992. Jako społeczeństwo jemy coraz częściej w barach szybkiej obsługi. Dzieje się tak dlatego, że McDonald's daje poczucie bezpieczeństwa. Dodatkowym atutem tych miejsc jest fakt, że każda restauracja na świecie wygląda podobnie. Konsument wie, jakie potrawy może zjeść, jaki jest smak serwowanego menu oraz wie, ile zapłaci. W warunkach amerykańskich do McDonald's chodzą biznesmeni, robotnicy i bezrobotni. McDonald's w Ameryce pozwala na zapomnienie o troskach i problemach dnia codziennego życia. Poza tym McDonald's próbuje dostosować swoje jedzenie do potrzeb społeczeństwa w kraju, w którym znajdują się jego restauracje (Melosik 2013, s. 185–190).

## Perspektywa edukacji zdrowotnej

Dla prawidłowego rozwoju organizmu ludzkiego potrzebne jest dostarczenie pokarmu. Potrzeba zaspokojenia głodu wynika z mechanizmów poszukiwania zdobywania i konsumowania pokarmu. W prawidłowym odżywianiu posiłki

powinny być zrównoważone tak, aby składały się z odpowiedniej ilości składników odżywczych, z węglowodanów, tłuszczu, białka, witamin i soli mineralnych. Profesor Stanisław Berger w żywieniu zachęca do stosowania zasady siedmiu „U”. Pierwszą z nich jest urozmaicenie. Powinniśmy jeść produkty ze wszystkich grup żywnościowych możliwie w każdym posiłku, czyli: produkty mleczne, produkty zbożowe, warzywa owoce natomiast ograniczyć spożywanie mięsa i tłuszczów. W ten sposób dostarczamy organizmowi wszystkich składników pokarmowych. Drugą zasadą jest umiarkowanie – każdy człowiek powinien jeść według swoich potrzeb, a dobrym wskaźnikiem jest utrzymanie właściwej masy ciała. Jeżeli obserwujemy, że tyjemy, to znaczy, że jemy zbyt dużo, a jeżeli chudniemy, to znaczy, że jemy za mało w stosunku do potrzeb naszego organizmu. Kolejną zasadą jest uregulowanie. W codziennym jadłospisie powinniśmy starać się, aby częstość i wielkość oraz jakość posiłków była w miarę stała. Regularne odżywianie się o stałych porach pozwala na stałe dostarczanie energii naszemu organizmowi oraz przyczynia się do lepszego kontrolowania uczucia głodu i zapobiega przejadaniu się. Czwarta odnosi się do umiejętności przyrządzania potraw – nawet najzdrowsze warzywa gotowane zbyt długo tracą witaminy i sole mineralne, a najchudsze mięso stanie się bardzo kaloryczne, gdy będzie panierowane i smażone w dużej ilości tłuszczu. Kolejna zasada zachęca do uprawiania sportu. Regularna, umiarkowana aktywność fizyczna jest zalecana wszystkim, bez względu na schorzenia. Osoby otyłe, ale aktywne fizycznie są zdrowsze i występuje u nich mniejsze ryzyko chorób niż u osób tak samo otyłych, a nawet szczuplejszych, ale prowadzących siedzący tryb życia. Ruch pozwala również zachować albo uzyskać prawidłową sylwetkę. Szósta zasada mówi o unikaniu nadmiaru – nie należy wykluczać z diety tłuszczów, cukru, soli, alkoholu, ale należy spożywać je w umiarkowanych ilościach. Tłuszcze muszą się znaleźć w diecie, ale powinny być to tłuszcze pochodzenia roślinnego. Spożywanie niewielkich ilości słodczy w ciągu tygodnia nie budzi zastrzeżeń, ale objadanie się nimi codziennie z pewnością doprowadzi do szeregu chorób. Sól polepsza smak potraw, ale jej nadmiar jest szkodliwy. Alkohol spożywany w ilościach umiarkowanych ma nawet korzystne działanie na organizm, ale jego nadmiar rujnuje zdrowie. Ostatnia „U” przypomina nam, że w życiu należy uśmiechać się. Pogoda życia, życzliwość w stosunku do siebie i innych oraz umiejętność cieszenia się z rzeczy nawet niewielkich bardzo pomaga w zachowaniu zdrowia przez całe życie (Woynarowska i in. 2012, s. 192–199).

Badania przeprowadzone przez Annę Międzybrodzką (1971, s. 46–51) wskazały, że posiłki jedzone w domu przez dzieci nie składają się z pięciu grup pokarmowych. Dlatego zadaniem szkoły i instytucji publicznych jest upowszechnianie wiedzy z zakresu żywienia wśród dzieci i dorosłych. Postawy rodziców przyczyniają się do kształtowania zachowań żywieniowych dzieci. Natomiast Małgorzata Gromadecką-Sutkiewicz uzyskała informacje w kwestii źródeł wiedzy na temat zapobiegania

chorobom układu krążenia. Połowa młodych ludzi zdaje sobie sprawę, że ich styl życia jest nieodpowiedni. Mimo tego większość młodzieży spożywa spore ilości alkoholu i odżywia się niezgodnie z zasadą racjonalności. Ich jadłospis codzienny opiera się na dużej ilości potraw tłustych, słonych i słodkich. Młodzi ludzie przejawiają niechęć do zmiany własnego stylu życia. Od najmłodszych lat w domu rodzinnym są preferowane antywzory prozdrowotne, gdyż socjalizacja ludzi młodych odbywa się w nieprawidłowy sposób. Podsumowując, można zauważyć, że rodzina nie spełnia swojego zadania w przekazywaniu dzieciom i młodzieży wiedzy dotyczącej zdrowia i choroby (Gromadecka-Sutkiewicz, Ulińska 1995, s. 17–19). Badania Instytutu Żywności i Żywienia wskazały, że już ponad 22% uczniów szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce ma nadmierną masę ciała, jest to nadwaga lub otyłość. Niestety, polskie dzieci należą obecnie do najszybciej tyjących w całej Europie. Warto przypomnieć, że w latach 70. poprzedniego wieku nadmierną masę ciała notowano w Polsce u mniej niż 10% uczniów, podczas gdy obecnie już co piąte dziecko w wieku szkolnym boryka się z nadwagą lub otyłością. Winne temu są zmiany stylu życia, w tym głównie ograniczenie aktywności fizycznej i spożywanie zbyt dużej ilości wysokokalorycznych produktów. Z dorosłą populacją Polaków jest jeszcze gorzej. Szacuje się, że już 64% mężczyzn w naszym kraju ma nadmierną masę ciała natomiast w przypadku kobiet odsetek ten sięga już 49% (Instytut Żywności i Żywienia). Otyłość częściej dotyka uboższe warstwy społeczeństwa, wynikiem czego jest jedzenie produktów gorszych jakościowo. W Stanach Zjednoczonych w drugiej połowie lat 70. ubiegłego wieku połowa mieszkańców miała nadwagę, a prawie jedna trzecia obywateli była otyła. Natomiast w Wielkiej Brytanii w latach 80. nadwagę miało 40% społeczeństwa, a otyłe było mniej niż 10%. Obecnie nadwagę ma dwie trzecie dorosłych obywateli, a aż jedna piąta jest otyła. Otyłość przyczynia się do zwiększenia ryzyka wystąpienia nadciśnienia tętniczego, cukrzycy typu II oraz chorób układu sercowo-naczyniowego. Na początku lat 90. XX wieku otyłość występowała częściej u kobiet uboższych niż u dobrze sytuowanych (Wilkinson, Pickett 2011, s. 107).

## Perspektywa kulturowo-edukacyjna

Kulturę jedzenia nie można przyporządkować badaniom prowadzonym tylko przez jedną dziedzinę. Dla osoby badającej samo słowo kultura jest rozumiane jako całość kształt dorobku materialnego i duchowego ludzkości, który jest gromadzony, utrwalany i wzbogacany w ciągu dziejów oraz przekazywany z pokolenia na pokolenie (Michała 2010, s. 419–428). Kultura jedzenia jest bardzo zróżnicowana ze względu na kontynent, jak również zmienia się pod wpływem emigracji ludności. Dzisiejsze czasy sprzyjają zmianom kulturowania wspólnego spożywania posiłków. Przyczynami takiego stanu rzeczy są różne godziny, o których jemy, a znaczenie posiłku

zostało zminimalizowane do przekąski w barze szybkiej obsługi. Zmiany kultury jedzenia wynikają z przeobrażeń, jakie zachodzą w danym okresie. Związane są z rozwojem warunków klimatycznych, kwestiami religijności, czynnikami społecznymi i ekonomicznymi oraz dodatkowo z ciągle obecną reklamą w telewizji (tamże, s. 419–428). Kultura może być materialną i umysłową działalnością społeczeństwa oraz jego wytworami, jak również umiejętnością obcowania z ludźmi. Jest to pojęcie bardzo szerokie, określa cywilizację, jak należy zachować się przy stole, miejsce i pozycję, jaką przy nim zajmujemy, posługiwanie się sztuccami, a także wskazuje odpowiednie ubranie, jakie należy założyć, gdy zasiadamy do stołu (*Słownik języka polskiego*, 2014, hasło: kultura, s. 380). Marzena Jeżewska-Zychowicz, która przeprowadziła badania w 1996 roku wskazuje, że dwie piąte kobiet przy wyborze produktów żywnościowych korzysta z wiedzy wyniesionej z domu. Natomiast wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia badane kobiety deklarowały, że rzadziej korzystają z tego źródła wiedzy. Dla kobiet pochodzących ze wsi rodzina była ważniejszym źródłem informacji żywieniowej niż dla kobiet zamieszkujących miasto. Z przeprowadzonych badań można stwierdzić, że dom rodzinny był postrzegany przez badane kobiety jako dobre źródło wiedzy i nawyków żywieniowych. Mieszkanie w środowisku wiejskim i posiadanie niższego wykształcenia sprzyja częstszemu korzystaniu z tego źródła informacji i wyższej oceny ze względu na jego przydatność w kształtowaniu wiedzy z zakresu odżywiania (Jeżewska-Zychowicz, 2004, s. 82–85). Inne badania zostały przeprowadzone w dwóch grupach porównawczych. Pierwszą z nich była grupa uczniów gimnazjum województwa lubelskiego, grupą porównawczą byli studenci Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Badani wskazali, że do jedzenia słodczy zachęcają ich reklamy, natomiast jedzenie fast foodów jest wynikiem mody na spożywanie tego typu produktów. Istnieje wiele zależności między zachowaniami żywieniowymi a takimi czynnikami, jak: rodzina, grupa rówieśnicza, jak również reklama, moda i media. Dzieje się tak, ponieważ przyczyniają się one do utrwalania często nieprawidłowych nawyków. Przeprowadzone badania ujawniły, że większym problemem niż jedzenie fast foodów jest nadmierne spożywanie chipsów i batoników, które młodzież kupuje na terenie szkoły w automatach lub sklepiku szkolnym. Gimnazjaliści i studenci częściej wybierają posiłki w barach szybkiej obsługi niż studentki i dziewczęta z gimnazjum. Respondenci zwracali uwagę na spożywanie domowych obiadów tradycyjnej polskiej kuchni. Grupa badanych studentów dostrzega wyraźniej czynniki społeczne, które oddziałują na zachowania żywieniowe. Przede wszystkim są to wzorce wyniesione z domu rodzinnego. Decydujące znaczenie odgrywa także grupa rówieśnicza, moda na spożywanie pewnego rodzaju produktów żywnościowych oraz przede wszystkim wszechobecna reklama kształtująca preferencje do danych produktów (Buczak 2014, s. 59). Kolejne badania wskazały na niezadowolającą konsumpcję warzyw surowych, gdyż 38% młodzieży je warzywa surowe, a w przypadku gotowanych warzyw 45% deklaruje, że wchodzi one w skład codziennej



diety. Tylko 30% respondentów je ciemne pieczywo, z kolei mleko w codziennym jadłospisie występuje tylko u 59% respondentów. Istnieją różnice wśród dziewcząt i chłopców pod względem spożywania owoców i warzyw. Częściej sięgają po nie dziewczęta, ale za to rzadziej piją one mleko. W roku 1998 w porównaniu do początku lat 90. konsumpcja owoców i warzyw oraz ciemnego pieczywa nie zmieniła się. Spożycie przez młodzież produktów niesprzyjających zdrowiu jest dość wysokie, gdyż 48% badanej młodzieży w ciągu dnia jeden raz lub częściej sięga po cukierki i czekoladę, 33% po ciastka i ciasto oraz 41% młodzieży wypija codziennie coca-colę i inne słodkie napoje gazowane. Płeć badanych nie różnicuje częstości spożywania słodczy. Chłopcy i dziewczęta mieszkający w mieście sięgają po nie częściej niż ich rówieśnicy na wsi. Znacznie częściej napoje gazowane piją chłopcy. W latach 1990–1998 znacząco wzrosło spożycie coca-coli i innych słodkich napojów gazowanych, wśród chłopców z 30% do 47%, a u dziewcząt z 20% do 36%. Jest to przyczyną częstych reklam tych produktów w mediach oraz zwiększonej podaży tych napoi. Badania prowadzone w 1998 roku wykazały, że spożycie potraw typu fast-food w ciągu dnia wśród młodzieży wieku 11–15 lat wynosiło: chipsy i chrupki zjadało 34% chłopców i 28% dziewcząt, frytki 13% chłopców i 8% dziewcząt, hamburgery i hot dogi 10% chłopców i 4% dziewcząt. Więcej tego typu produktów konsumuje młodzież miejska. Może to wynikać z większej dostępności lokalów gastronomicznych mających w ofercie tego typu produkty. Badania pokazały, że w Polsce przed wyjściem do szkoły nie zjadło śniadania ponad 15% chłopców i aż 19% dziewcząt. Z wiekiem młodzieży zwiększa się odsetek osób, które nie jedzą śniadań – 14% 11-latków i aż do 20% wśród 15-latków. W dniu badania w szkole drugiego śniadania lub obiadu nie zjadło 22% chłopców oraz 19% dziewcząt. Częściej nie jedli 15-latkowie 24% niż 11-latkowie 19%. Poprzez programy wdrażane w szkole w latach 1992 i 1995 w ramach kampanii „Śniadanie w szkole dla wszystkich uczniów w Polsce” więcej młodzieży miało możliwość zjedzenia drugiego śniadania w szkole. Niestety w szkołach nie zostały wdrożone na stałe posiłki dla uczniów (Woynarowska, Mazur 2000, s. 30–33).

W badaniach Barbary Tkocz brało udział 312 mieszkańców Raciborza i okolic, wybranych losowo, w wieku od 20 do 65 lat. Pierwsze postawione pytanie dotyczyło regularności spożywania posiłków. Aż 76% respondentów dba, o to, aby regularnie jeść w ciągu dnia. Natomiast 24% badanych nie przywiązuje uwagi do jedzenia o stałych porach dnia. Może to świadczyć o wielkiej nieświadomości badanych osób o konsekwencjach, jakie niesie za sobą brak regularnego odżywiania. Jeżeli chodzi o spożycie owoców i warzyw to 63% ankietowanych deklaruje, że spożywa je codziennie. Natomiast w codziennej diecie u 37% respondentów w żadnym posiłku nie występują warzywa, 50% badanych deklaruje, że w ciągu dnia spożywa produkty mleczne dwa, trzy razy dziennie. Ponad 47% badanej grupy wybiera produkty mleczne o obniżonej zawartości tłuszczu. W wyniku przeprowadzonych badań okazało się, że 84% badanych nie spożywa już mięsa codziennie, ale zajada



je od dwóch do trzech razy w tygodniu, wybierając przy tym raczej mięso chude. Autorka w przeprowadzonych badaniach potwierdziła tezę, że jako społeczeństwo zjadamy mało ryb i warzyw strączkowych, ponieważ tylko u 16% badanych w codziennych posiłkach występuje mięso i ryby. Podobnie jest z wykorzystaniem roślin strączkowych. Tylko 25% respondentów potwierdza, że ich tygodniowa dieta jest wzbogacona o warzywa strączkowe. Analizując dalsze wypowiedzi okazuje się, że ponad 64% ankietowanych przyznaje się do używania nadmiernej ilości soli. Tylko 43% zachowuje umiar w konsumpcji słodczy (Tkocz 2014). Wcześniej przywoływane badania wskazują na pozytywne zachowania żywieniowe takie jak: regularność spożywania posiłków, codzienne wzbogacanie posiłków o warzywa i owoce oraz zmniejszenie spożycia mięsa. Natomiast niepokojące jest zjawisko jedzenia nadmiernej ilości słodczy, respondenci za mało piją mleka, ryby na ich stołach goszczą tylko od święta, a o roślinach strączkowych zapominają i nie doceniają ich wartości odżywczej dla ich organizmu (tamże).

Z kolei Richard Wilkinson oraz Kate Pickett zwracają uwagę na czynniki społeczne w kwestii jedzenia. Twierdzą oni, że człowiek, kiedy wybiera pokarm, kieruje się pobudkami kulturowymi i ekonomicznymi. Przez jedzenie określonych potraw przypomina sobie smaki wyniesione z domu. W innym przypadku może jeść wyszukane produkty żywnościowe, które symbolizują styl życia oraz status społeczny. W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej w gazecie „Wall Street Journal” były publikowane artykuły w cyklu „Zabójcza dieta”. Autorzy w nich opisywali zwyczaje żywieniowe amerykańców. Dzięki ich wypowiedziom można zaobserwować jak zmieniają się zachowania żywieniowe. Emigrantka z Puerto Rico przywołuje wspomnienia, że przed przybyciem do Stanów Zjednoczonych jej rodzina jadła głównie ryż, fasolę, warzywa, wieprzowinę oraz suszone ryby. Kiedy zamieszkali w Chicago, zamiast wody piją napoje gazowane, na śniadanie jedzą słodzone płatki, a na inne posiłki jedzą pizzę, hamburgery, hot-dogi oraz lody. Jej rodzina, pomimo tego, że nie jest zamożna, chodzi do restauracji typu fast food. W takim miejscu, chodzą sędziemi emigrantami, czują się pełnoprawnymi Amerykanami. Dla siedemnastolatka z tej rodziny jedzenie w restauracjach typu fast food jest potwierdzeniem jego statusu finansowego. Nie musi się on martwić o zaspokojenie podstawowej potrzeby, jaką jest jedzenie oraz czekać do końca miesiąca na bony żywnościowe. Te wypowiedzi wskazują, jak jest postrzegane jedzenie w zależności od statusu materialnego jednostki (Wilkinson, Pickett 2011, s. 114–115).

## Podsumowanie

Różni badacze przedstawiają, jak kultura kształtowała zachowania żywieniowe ludzi na przestrzeni wieków. Zagadnieniami dotyczącymi jedzenia zajmują się historycy, którzy opisują, jak nasi przodkowie się odżywiali, co wpływało na

zmianę upodobań żywieniowych oraz jakie wydarzenia historyczne przyczyniły się do przenikania kuchni i kultury jedzenia wśród narodów. Tematyką zachowań żywieniowych w ramach edukacji zdrowotnej zajmują się również pedagodzy. Prorowadzone badania wskazują, jak zmieniają się zachowania żywieniowe współczesnego człowieka, oraz z jakimi problemami dotyczącymi kształtowania nawyków żywieniowych musi się zmagać pedagog. Przegląd dostępnych badań i literatury świadczy o wzroście zainteresowania problematyką jedzenia, konsumpcji kulinarnej oraz kształtowania się kultury stołu. Przeprowadzona analiza potwierdza, że temat produktów żywnościowych, odżywiania się i konsumpcji kulinarnej w badaniach podejmowany jest wieloaspektowo.

## Bibliografia

- Banaś R., Lisowski T., Waszak Z. (1979). *Prognoza rozwoju sieci barów mlecznych*, Instytut Handlu Wewnętrznego i Usług. Warszawa: Zakład Wydawnictw Naukowych IHWiU.
- Borzucka-Sitkiewicz K. (2005). *Kształtowanie zachowań zdrowotnych w procesie socjalizacji a styl życia młodzieży w regionie górnośląski*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Brencz A. (2003). Chłopskie jądło. W: T. Stegera (red.), *W kuchni i za stołem. Dystanse i przenikanie kultur*. Gdańsk: Wydawnictwo Arche.
- Brillat-Savarin A. (1973). *Fizjologia smaku albo medytacje o gastronomii doskonałej*. Warszawa: PIW.
- Buczak A. (2014). *Zachowania żywieniowe młodzieży w perspektywie edukacji zdrowotnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Douglas M. (2007). *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Fernandez-Armesto F. (2003). *Wokół tysiąca stołów, czyli historia jedzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Twój Styl.
- Gromadecka-Sutkiewicz M., Ulińska R. (1995). Wychowanie zdrowotne w domu. *Problemy Rodziny*, 3, 35.
- Gutkowska-Wyka A. (2003). *Radzenie sobie ze stresem a zwyczaje żywieniowe u młodzieży z nadwagą i wagą w normie*. W: Zeszyty naukowe WSHE Łódź, nr 1.
- Instytut Żywności i Żywienia im. prof. dra med. Aleksandra Szczygła (2015). Musimy zatrzymać epidemię otyłości, [www.izz.waw.pl](http://www.izz.waw.pl) [dostęp. 01.09.2015].
- Jeżewska-Zychowicz M. (2004). *Zachowania żywieniowe i ich uwarunkowania*. Warszawa: Wydawnictwo SSGW.
- Kwiatkowska E. (2010). Udział usług gastronomicznych w realizacji potrzeb żywieniowych konsumentów. *Marketing i Rynek*, 7.
- Levi-Strauss C. (1972). Trójkąt kulinarny. *Twórczość*, 2.
- Łoziński M. i J. (2013). *Historia polskiego smaku: kuchnia, stół, obyczaje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży w niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Michta E. (2010). Powiedz mi, co jesz, a powiem ci, kim jesteś – kilka uwag na temat kultury jedzenia. *Studia Niemcoznawcze, XLVI*.
- Międzybrodzka A. (1971). Badania nad sposobem żywienia w rodzinach. *Problemy Rodziny, 5*.
- Mikczyńska-Kowalska M. (2012). *Socjalizacja w społeczeństwie ponowoczesnym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Modlińska D., Konarzewska W. (1972). *Organizacja barów mlecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Ośrodek Dokumentacji i Informacji Naukowo-Technicznej.
- Słownik języka polskiego* (2014). Hasło: kultura. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sońta M. (2014). Blogowi profesjonaliści w kuchni, czyli o energii społecznej przełożonej na internetowe statystyki. W: A. Działo-Sierocka (red.), *W garnku kultury. Rozważania nad jedzeniem w przestrzeni społeczno-kulturowej*. Gdańsk: Wydawnictwo Katedra.
- Stoličnej R. (2010). O metodologii badań nad pożywieniem. W: R. Stoličnej, A. Drożdż (red.), *Historie kuchenne: rola i znaczenie pożywienia w kulturze*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Tkocz B. (1998). *Wpływ edukacji zdrowotnej na zachowania żywieniowe w środowisku lokalnym*. Szkoła, [netwww.szkoła.netwy](http://netwww.szkoła.netwy) [dostęp: 10.06.2014].
- Wieczorkiewicz A. (2012). *O doświadczeniu świata w podróży*. Kraków: Wydawnictwo Univeritas.
- Wilkinson R., Pickett K. (2011). *Duchowości. Tam gdzie panuje równość wszystkim żyje się lepiej*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Wojnarowska B. (2010). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojnarowska B., Kowalewska A., Izdebski Z., Komosińska K. (2012). *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Wojnarowska B., Mazur J. (2000). *Zachowania zdrowotne i zdrowie młodzieży szkolnej w Polsce i innych krajach. Tendencje zmian w latach 1990–1998*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Zwołński A. (2006). *Jedzenie w relacjach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo PAT.

# Zbigniew Małysz

Instytut Psychologii, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

## TEMPERAMENT I AGRESJA U MŁODYCH DOROSŁYCH<sup>1</sup>

### ABSTRAKT

W artykule zostaną przedstawione różnice w zakresie temperamentu i agresji wśród młodych dorosłych (N = 106), studentów kierunków humanistycznych (N = 52) i ścisłych (N = 54). Prezentowane wyniki mają charakter eksploracyjny, gdyż autor nie dotarł do badań na ten temat oraz ze względu na wielkość próby badawczej. Wnioskiem wypływającym z przeprowadzonych badań jest stwierdzenie, że studenci kierunków humanistycznych mają wyższy poziom agresji fizycznej niż studenci kierunków ścisłych, natomiast nie ma różnic w zakresie cech temperamentalnych i agresji wśród studentów na w/w kierunkach.

**Słowa kluczowe:** temperament, agresja, młodzi dorośli, studenci humaniści, studenci kierunków ścisłych

### ABSTRACT

This paper presents differences in temperament and aggression among young adults (N = 106), students of humanities (N = 52) and science (N = 54). The presented outcomes are exploratory research because the author did not reach the research on the subject and because of the size of the study sample. The conclusion derives from the research is that female students of humanities have higher level of physical aggression than female science students while there were not observed any differences in temperament traits and aggression among male students in the humanities and science.

**Key words:** temperament, aggression, young adults, humanities students, science students

---

<sup>1</sup> Autor pragnie złożyć najserdeczniejsze podziękowania dla: ks. prof. Macieja Bały (UKSW) za otworzenie nowych ścieżek rozwoju w ramach studiów psychologicznych, dla prof. Henryka Gasiuła (IP UKSW), ks. prof. Waldemara Woźniaka (IP UKSW) i ks. prof. zw. Władysława Majkowskiego (UKSW) za przeczytanie mojego artykułu i cenne uwagi krytyczne oraz możliwość rozwoju naukowego/wymiany poglądów podczas studiów i krytycyzm, dla prof. Magdaleny Marszał-Wiśniewskiej (SWPS) za przeczytanie pierwszej wersji tego artykułu i cenne uwagi krytyczne, dla ks. prof. Tadeusza Bąka (PWSTE) za otworzenie nowych horyzontów i motywację do studiów; dla mgr Marcina Szostakowskiego (APS) i mgr Katarzyny Kołaczyńskiej (APS) za przeczytanie artykułu i cenne uwagi krytyczne, dla dr Jolanty Rytel (IP UKSW) za nieocenioną pomoc w zakresie obliczeń statystycznych i interpretacji wyników badań oraz za ukazanie nowych horyzontów badawczych.

Funkcjonowanie psychospołeczne człowieka w społeczeństwie uzależnione jest od poziomu jego przystosowania do otaczającego go uniwersum treści, które tworzy cały świat ożywiony i nieożywiony, w obrębie którego człowiek żyje, a także poziomu skomplikowania interakcji wewnętrznych wzmiankowanego uniwersum. Aby przetrwać, zdobyć środki utrzymania i prokreować, jednostka musi adaptować się do zmiennej sytuacji w otaczającym świecie, zmian interakcji zachodzących między jego elementami. Innymi słowy, człowiek musi wykazywać pewien poziom adaptacyjności i kreatywności (m.in. przewidywanie zagrożeń, zdobywanie przychylności innych) uwarunkowany jego indywidualnymi własnościami/cechami psychospołecznymi, wśród których do najważniejszych wydają się zaliczać: temperament, osobowość, inteligencję, a także sposób wchodzenia w interakcje ze światem zewnętrznym, określany przez poziom kompetencji społecznych vs poziom agresji. W prezentowanym artykule zostanie podjęta próba przybliżenia różnic między temperamentem (rozumianym jako najogólniejsza biologiczna podstawa działania ludzkiego) a agresją (rozumianą jako czynnik dezadaptacyjny zachowania środowiskowego człowieka – autor świadomie pomija tu kwestię funkcjonowania agresji jako działania adaptacyjnego jednostki/grupy do szerszego kontekstu oczekiwań społecznych, np. w wojsku, policji, wśród sportowców, przestępców) wśród młodych dorosłych (przyjęto, że są to osoby w wieku od 18/20 do 28/30 lat ze względu na fakt, iż w tym okresie ludzie usamodzielniają się pod względem społeczno-ekonomicznym, tj. kończą edukację, przyjmują nowe role społeczne w zakresie pracy i funkcjonowania psycho-społecznego, tworząc trwałe związki interpersonalne).

Ponadto badania wskazują, że wśród form przetwarzania informacji najbardziej stymulujących żywy organizm można podać pobudzenie seksualne, sporty ekstremalne, używanie substancji psychoaktywnych, obronę przed agresją ze strony innego organizmu bądź agresja wobec innego organizmu uwarunkowane przez aktywność wolitywną podmiotu (szerzej: Zuckerman 2007). Z tego powodu zasadne jest poświęcanie nowych opracowań zagadnieniu relacji temperamentu i agresji, gdyż każda próba ich przebadania rzuca nowe światło na funkcjonowanie psychospołeczne człowieka.

## Temperament<sup>2</sup>

Temperament jako najbardziej podstawowa biologiczna baza zachowania ludzkiego, warunkuje zapotrzebowania na stymulację i jej przetwarzanie wpływające na

---

<sup>2</sup> W związku z dość znaczną liczbą badań na temat temperamentu i jego wagi dla funkcjonowania psychospołecznego człowieka w ramach psychologii różnic indywidualnych autor przedstawi tę kwestię skrótowo, sugerując czytelnikowi zainteresowanemu szerszym poznaniem znaczenia temperamentu w życiu człowieka zapoznanie się z publikacjami na ten temat wymienionych w tym rozdziale badaczy.

sposoby działania jednostki. W zakresie przetwarzania stymulacji możemy wyróżnić cechy warunkujące czas reakcji na stymulację i wielkość reakcji organizmu na dostarczane mu bodźce.

Wszystkie współczesne koncepcje temperamentu wywodzą się z koncepcji soków cielesnych Hipokratesa-Galena i są zasadniczo grupowane ze względu na obiekt dociekań na:

- a) grupę dzieci (Strelau 2009, s. 204–223), w zakresie których możemy wyróżnić m.in. badania Alexandra Thomasa i Stelli Chess, Mary Rothbart i Douglasa Derryberry'ego, Jerome'a Kagana, Arnolda Bussa i Roberta Plomina;
- b) grupę ludzi dorosłych (tamże, s. 224–258), w zakresie których możemy wyróżnić m.in. badania Hansa Eysencka, Marvina Zuckermanna, Roberta Cloningera i Jana Strelau.

Najszerzej stosowane i dyskutowane w polskim dyskursie naukowo-badawczym jest ujęcie temperamentu według Regulacyjnej Teorii Temperamentu Jana Strelau. Definiuje on temperament jako „[...] podstawowe, względnie stałe czasowo cechy osobowości, które manifestują się w formalnej charakterystyce zachowania (parametrach energetycznych i czasowych)” (Zawadzki, Strelau 1997, s. 12). Są one wspólne dla człowieka i zwierząt oraz występują już we wczesnym dzieciństwie. Z upływem czasu ulegają zmianie pod wpływem dojrzewania i starzenia się oraz czynników środowiskowych (tamże).

Charakteryzują go dwa poziomy:

- a) energetyczny (Zawadzki, Strelau 1997, s. 16–25), w obręb którego wchodzi cztery cechy (pojęcia te wywodzą się z pojęcia siły procesu pobudzenia Iwana Pawłowa):
  - Reaktywność emocjonalna (RE), opisująca relatywnie stałą dla jednostki intensywność (wielkość) reakcji (Strelau 1985, s. 276; Zawadzki, Strelau 1997, s. 18) [gdy jest duża, mówimy o wrażliwości (↑ RE), gdy zaś mała, mówimy o odporności emocjonalnej (↓ RE) (Zawadzki, Strelau 1997, s. 16–18)]. Poziom reaktywności warunkuje styl działania jednostki, czyli typowy sposób wykonywania czynności.
  - Aktywność (AK) – „właściwość temperamentu, która determinuje ilość i zakres działań o określonej wartości stymulacyjnej” (Strelau 1985, s. 287).
  - Wytrzymałość (WT) – „zdolność do adekwatnego reagowania na sytuacje wymagające długotrwałego lub bardzo stymulującego działania oraz zdolność do działania w warunkach wymagających silnej stymulacji zewnętrznej” (Strelau, Zawadzki 1993, s. 327).
  - Wrażliwość sensoryczna (WS) – „zdolność reagowania na bodźce sensoryczne o niskiej wartości stymulacyjnej” (tamże, s. 327).
- b) czasowy (Zawadzki, Strelau 1997, s. 25–29), w obręb którego wchodzi:
  - Żwawość (ŻW) – „tendencja do szybkiego reagowania, utrzymywania dużego tempa wykonywanych czynności i łatwej zmiany zachowania (reakcji)



w odpowiedzi na zmianę warunków zewnętrznych” (Strelau, Zawadzki 1993, s. 327),

- Perseweratywność (PE) – „tendencja do trwania i powtarzania danego zachowania przez jednostkę po zaprzestaniu działania bodźca (sytuacji), wywołującego to zachowanie” (tamże, s. 327).

## Agresja

Agresja jako akt jednostkowy „[...] mający na celu wyrządzenie szkody lub przykrości [komuś/czemuś – Z.M.]” (Aranson 1994, s. 196) jest manifestacją agresywności człowieka rozumianej jako osobowościowa względnie stała „skłonność do zachowań agresywnych i częste ich manifestowanie” (Rode 2010, s. 38). Jest to cecha osobowości odróżniająca jednostki między sobą. Jej sensem jest występowanie częstych reakcji agresywnych, które będąc nieadekwatne do sytuacji/zagrożenia, stosunkowo silne, niekontrolowane przez jednostkę i wrogie wobec wzmiankowanego otoczenia (Maciaszczyk 2010, s. 61), przybierają różnorodne formy wyrazu (szerzej: Krahe 2006). Należy nadmienić, że u niektórych osób można dostrzec tzw. syndrom agresywności, to jest skłonność do stosowania agresji w różnych sytuacjach życiowych częściej niż średnia w danej populacji (Reykowski 2002, s. 280).

Dotychczasowa refleksja naukowo-badawcza wskazuje na dwie główne perspektywy wyjaśniające powstawanie działań/reakcji agresywnych jednostki:

- a) biologiczną – wyjaśnienia powstawania agresji ludzkiej szukano w ramach wrodzonego i właściwego człowiekowi mechanizmu popędowego (Kosewski 1977, s. 47), ze szczególnym uwzględnieniem instynktywiczego charakteru natury ludzkiej (William McDougall i następcy). W ramach tego podejścia William McDougall wprowadził do dyskursu naukowego pojęcie „instynktu walki” i określił niezbędne do jego aktywizacji warunki – nie jest on mianowicie inicjowany mimowolnie, gdyż uaktywnia się tylko wtedy gdy nie zostaną zaspokojone inne popędy (Maciaszczyk 2010, s. 67; Kosewski 1977, s. 50). Popędową motywację agresji uznawał także Zygmunt Freud, jak i późniejsi psychoanalitycy. Agresja miała powstawać tutaj na styku instynktu życia (Eros) i śmierci (Tanatos) – ma ona być sposobem na uniknięcie samozniszczenia jednostki poprzez wyładowanie tego instynktu w świecie zewnętrznym (Majchrzyk 2008, s. 166–170). Wzmiankowany sposób popędowego rozumienia agresji jako wrodzonego wzorca zachowania ludzkiego podkreśla także Konrad Lorenz. Co ważne, że może być ona niejako automatycznie wyzwolona poprzez pojawienie się odpowiednich inhibitorów jej zaistnienia (np. broń, nóż) i wyładowania – hydrauliczny model reagowania agresją Lorenza zakłada wręcz konieczność jej wyładowania (Lorenz 2003). Z tym ujęciem w pewnym zakresie polemizuje Fromm, wskazując, iż takie twierdzenia prowadzą w konsekwencji



do utraty nadziei na lepszy świat, a także usprawiedliwienia wojny, która niejako wynika z praw biologii. Zauważa on także, że człowiek jest jedyną istotą, u której występuje zjawisko hipertrofii agresji (Fromm 2008; Majchrzyk 2001, s. 68–69) – innymi słowy człowiek jest jedyną istotą zdolną do odczuwania rozkoszy z zabijania i zadawania bólu/torturowania przedstawicieli swego gatunku, jak i innych gatunków (Majchrzyk 2001, s. 68–69; Majchrzyk 2008, s. 169).

b) psychospołeczną – możemy wyróżnić tu dwa nurty: profrustracyjny i agresji wyuczonej.

W nurcie agresji profrustracyjnej wyróżniamy klasyczną teorię frustracji–agresji Johna Dollarda i współpracowników. Zgodnie z nią główną przyczyną agresji jest uprzednio doświadczana frustracja, która jest podstawowym i jedynym bodźcem wywołującym agresję u jednostki (Dollard i in. 1939). Twierdzenie to zostało później zmodyfikowane przez N.E. Millera, który wskazał, że frustracja może wywoływać także zachowania nieagresywne, takie jak: strach, fiksację, regresję bądź ucieczkę (Wolińska 2000, s. 25; por. Mikrut 2005, s. 20–21; Krahe 2006, s. 38–39; Kubacka-Jasiecka 2006, s. 30). Wymienieni autorzy twierdzą także, że głównym czynnikiem powstrzymującym agresję jest oczekiwanie kary (Kosewski 1977, s. 70). Badania nad agresją profrustracyjną kontynuował Saul Rosenzweig, wyróżniając trzy rodzaje sytuacji wywołujących frustrację (niedostatek, pozbawienie i konflikt) oraz wprowadzając pojęcie „tolerancji na frustrację” oraz pojęcie „reakcji impunitywnej” (nieagresywnego sposobu reagowania na frustrację) oraz „sygnałów wywoławczych agresji” (np. widok broni palnej bądź białej) (Kosewski 1977, s. 78; Bartkowicz 2001, s. 36). W trakcie dalszych badań Leonard Berkowitz (1962, 1993) wykazał, że frustracja wywołuje gniew jako pierwotną, wrodzoną formę reakcji na nią. W dalszej kolejności następuje poznawcze przetworzenie sytuacji uzależnione od uprzednich doświadczeń jednostki, w konsekwencji czego podmiot ocenia sytuację jako frustrującą bądź nie (doznaje tzw. niezróżnicowanego stanu afektywnego) i podejmuje walkę bądź ucieczkę (kanalizowane przez wywołane uprzednio emocje elementarnej gniewu/strachu).

W nurcie agresji wyuczonej szczególnie znaczenie mają schematy poznawcze jednostki określające w dużym zakresie zautomatyzowane i uzależnione od uprzedniego doświadczenia (zwłaszcza naśladownictwa/modelowania) sposoby przetwarzania informacji z otoczenia (są one uwarunkowane przez socjogenne struktury osobowości jednostki, a także oddziaływanie systemu nagród i kar) (Berkowitz 1962; 1993; por.: Kosewski 1977, s. 77; Bartkowicz 2001, s. 36; Mikrut 2005, s. 21; Krahe 2006, s. 39; Maciaszczyk 2010, s. 70–71).

Badania nad społecznym uczeniem się agresji wywodzące się z nurtu społecznego uczenia się (Bandura 1977, 2007) były kontynuowane przez różnych badaczy, wśród których szczególnie miejsce zajmuje Arnold H. Buss. W swoich badaniach podkreśla on zwłaszcza znaczenie oddziaływania wzmocnień pozytywnych i negatywnych (w postaci nagród i kar) oraz celowość agresji wobec jej przedmiotu i stymulujący

charakter dla jednostki. Agresja podlega mechanizmowi samowzmacniania: przewidywanie i nie otrzymanie kary za agresję oprócz nagrody płynącej z satysfakcji z zachowania agresywnego jest dodatkową gratyfikacją dla jednostki; w podobny sposób działa nie ingerowanie przez otoczenie w uzewnętrznianą agresję osobniczą – jest ono w tym przypadku równoznaczne z tolerowaniem jej (Buss 1961; Wolińska 2000, s. 27). Jednakże zachowanie agresywne mimo kar może zostać utrwalone, jeśli kara ma dla jednostki mniejszą wartość niż satysfakcja z przejawianej agresji. W takiej sytuacji już samo jej tolerowanie (a tym bardziej nagradzanie agresji) utrwała nawyk reagowania w sposób agresywny (Wolińska 2000, s. 27; por.: Kirwil 1989; Kubacka-Jasiecka 1975). Skuteczność kar zwiększa się natomiast, gdy między karzącym a karanym istnieje pozytywny związek emocjonalny, a karany/a akceptuje normy i zasady karzącego – rozumie za co został/a ukarany/a oraz uznaje karę za sprawiedliwą (Wolińska 2000, s. 29). Wynika z tego, że zachowania agresywne mogą być wygaszone, gdy jednostka ma możliwość alternatywnego zachowania – gdy reakcja agresywna jest jedyną dostępną podmiotowi formą działania, nawet silna kara nie powstrzyma wtedy jednostki od ekspresji zachowania agresywnego (tamże 2000).

## Relacja temperament–agresja

Badacze przedmiotu wskazują, że: „Prototypem regulacji agresji są reakcje noworodka/niemowlęcia na negatywną stymulację sensoryczną i czynniki frustrujące”. (Majchrzyk 2001, s. 71), gdyż szkodliwe bodźce naturalne są od urodzenia szybko identyfikowane przez dziecko, zostaje im przypisane znaczenie powodując negatywny emocjonalnie stan pobudzenia, w konsekwencji wyzwalający agresję jako jedną z pierwszych reakcji obronnych organizmu (tamże, s. 71).

Badania Yaman i zespołu (2010) wykazały, że na podstawie profilu cech temperamentalnych dzieci w wieku dwóch lat da się w znacznym stopniu przewidzieć ich poziom agresji. Jednocześnie badania te sfalsyfikowały twierdzenie, że poziom agresji u wzmiankowanych dzieci jest uzależniony od wychowania dwubiegowego: bezstresowego vs autorytarnego.

Przeważająca większość dostępnych badań odnosi się do relacji temperamentu i agresji w okresie dzieciństwa i młodości. Przykładowo: przeprowadzone dotychczas w Polsce badania wskazują, że im niższy poziom reaktywności emocjonalnej jednostki, tym wyższy poziom jej agresji ogólnej; niskoreaktywne kobiety są bardziej agresywne bezpośrednio niż mężczyźni, z zachowaniami agresywnymi najsilniej powiązana jest reaktywność emocjonalna oraz perseweratywność (zwłaszcza poprzez irytację, urazę i winę), zaś najslabiej powiązane są żwawość, wrażliwość sensoryczna, wytrzymałość i aktywność (Miklewska, Miklewska 2000, s. 173–190).

Danuta Rode na podstawie interesujących i rozbudowanych badań empirycznych nad etiologią przemocy w rodzinie wskazuje także, że różne grupy sprawców

przemocy rodzinnej w zakresie temperamentalnym najbardziej różnicują poziomy reaktywności emocjonalnej, wrażliwości sensorycznej i aktywności (Rode 2010, s. 238–299).

Badania Bussa lokują agresywność w obrębie najwcześniej nabywanych przez jednostkę cech temperamentalnych obok poszukiwania doznań i dominacji, zaraz po aktywności i emocjonalności oraz socjalności i impulsywności (por.: Buss 2012). Z innych badań i analiz wynika, że szczególne znaczenie w etiologii zachowań agresywnych ma tendencja do poszukiwania doznań (por.: Zuckerman 2007; Strelau 2004, s. 705–708), ponieważ jest ona motorem pobudzającym wszelkiego typu działania jednostki. W polskich badaniach deprywacji sensorycznej Jana Strelaua (Strelau, 1985, 1992) i Andrzeja Eliasza (Eliasz 1981) podkreśla się istnienie pewnego minimum pobudzenia nieodzownego do skutecznego funkcjonowania ludzi. W tym kontekście Zdzisław Majchrzyk (2001, s. 72–73) wskazuje, że ekstremalnym sposobem dostymulowywania się jednostki są reakcje agresywne wobec siebie i innych.

W literaturze przedmiotu istnieje mocne przekonanie udokumentowane licznymi badaniami i rozważaniami teoretycznymi, iż najbardziej różnicującym ludzi w zakresie agresji jest komponent agresji fizycznej, której poziom jest wyższy wśród mężczyzn niż wśród kobiet (por.: Rytel 2011).

## Problem

Profil temperamentalny jednostki, a także prezentowany przez nią poziom agresji, mają istotne znaczenie dla jakości jej funkcjonowania psychospołecznego w społeczeństwie, a tym samym dla adaptacji jednostki do środowiska.

Mając to na uwadze oraz ze względu na osobiste zainteresowania, autor postanowił przebadać: Czy istnieją jakieś różnice w zakresie cech temperamentalnych i agresji u młodych dorosłych studiujących nauki humanistyczne i nauki ścisłe?

Piszący te słowa postawił hipotezę, że można zaobserwować wśród badanych studentów nauk humanistycznych i nauk ścisłych istotne statystycznie różnice międzygrupowe w zakresie temperamentu i agresji. Po przeanalizowaniu literatury przedmiotu można jednakże stwierdzić, że brakuje szerszych badań dotyczących wzmiankowanej tematyki, a także ujęć teoretycznych wskazujących: Czy? i Dlaczego? ewentualnie takowe różnice miałyby występować. W związku z tym, a także ze względu na wielkość próby badawczej (kwestia tzw. artefaktu badawczego) prezentowane wyniki badań mają charakter eksploracyjny (to jest wymagają dalszych badań weryfikacyjnych).

Otrzymane wyniki badań i wyciągnięte na ich podstawie wnioski mogą zostać wykorzystane praktycznie przy selekcji/orientacji zawodowej kandydatów na studia, w ramach oddziaływań psychoterapeutycznych bądź pedagogicznych-korekcyjnych względem studentów kierunków ścisłych i humanistycznych.

## Organizacja i przebieg badań

Uczestnicy badania (N = 106) zostali wybrani w sposób celowy z populacji studentów II i III roku studiów stacjonarnych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie wśród studentów następujących kierunków (próba dostępna – początkowo rozdano 110 zestawów kwestionariuszy testowych, jednakże podczas opracowywania wyników 4 zostały wykluczone z dalszych analiz ze względu na braki danych uniemożliwiające poprawną ich interpretację):

- a) politologia: 11 mężczyzn i 25 kobiet,
- b) europeistyka: 2 mężczyzn i 14 kobiet,
- c) matematyka: 13 mężczyzn i 33 kobiety,
- d) informatyka: 6 mężczyzn i 2 kobiety.

Podczas analiz, ze względu na specyfikę i bliskie powiązania ze sobą, studenci politologii i europeistyki zostali połączeni w jedną grupę badawczą („humanistyczną”), a studenci matematyki i informatyki zostali połączeni w drugą grupę badawczą („ściśłą”)<sup>3</sup>. Szczegółowe dane zawiera tabela 1:

**Tabela 1.** Dane socjodemograficzne w zakresie wieku z uwzględnieniem podziału na grupy: humanistyczną vs. ścisłą oraz płeć badanych (N = 106)

Płeć:	Kierunki ścisłe (matematyka + informatyka)	Kierunki humanistyczne (politologia + europeistyka)	Suma
Kobiety	35 (M = 22,31; SD = 1,49)	39 (M = 21,67; SD = 0,66)	74 (M = 21,97; SD = 1,17)
Mężczyźni	19 (M = 23,42; SD = 2,09)	13 (M = 21,77; SD = 0,73)	32 (M = 22,75, SD = 1,85)
Suma	54 (M = 22,70; SD = 1,79)	52 (M = 21,69; SD = 0,67)	X

Źródło: badania własne

Badania miały charakter audytoryjny i zostały przeprowadzone w dniach 10–28 maja 2013 roku. Badani zostali ustnie poinformowani o anonimowości badań i zasadach wypełniania zestawów kwestionariuszy testowych.

<sup>3</sup> Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz.U. 2011 nr 179, poz. 1065) politologia i europeistyka znajdują się w obszarze nauk społecznych jako dziedzina nauk społecznych, w ramach dyscypliny naukowej: nauki o polityce (punkt 4) natomiast matematyka i informatyka znajdują się w obszarze nauk ścisłych jako dziedzina nauk matematycznych, w ramach dyscyplin naukowych: matematyka (punkt 1) i informatyka (punkt 2). Biorąc to pod uwagę, autor zdecydował jednak na określenie studentów politologii i europeistyki z grupy badawczej wspólnym mianem „kierunków humanistycznych/grupy humanistycznej” co wynika z dotychczasowej tradycji badawczej i podziału nauk a także „przeciwstawności wewnętrznej” w/w kierunków humanistycznych i ścisłych.

Analizę statystyczną danych uzyskanych na podstawie przeprowadzonych badań wykonano wykorzystując pakiet statystyczny IBM SPSS 22.0 PL. Do opisu rozkładu danych użyto testu t-Studenta dla prób niezależnych.

## Metoda

Podczas badań autor wykorzystał następujące metody badawcze:

- Kwestionariusz Agresji Bussa-Perry'ego (Wersja Amity 2005),
- Kwestionariusz Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT).

Kwestionariusz Agresji Bussa-Perry'ego (Wersja Amity 2005) jest polską adaptacją tego anglojęzycznego kwestionariusza (Buss, Perry 1992). Składa się z 29 pytań uporządkowanych w 4 skale czynnikowe i skalę wyniku ogólnego informującą o uzyskanym całościowym wyniku (odpowiedzi na pytania 9 i 16 są punktowane odwrotnie): Agresja Fizyczna (AF) – 9 pozycji, Agresja Słowna (AS) – 5 pozycji, Gniew (GN) – 7 pozycji, Wrogość (WR) – 8 pozycji, Wynik Ogólny (WOA) – 29 pozycji.

Osoba badana, nadając jedną z następujących wartości, odpowiada na poszczególne pytania kwestionariusza: 1 – zupełnie do mnie nie pasuje, 2 – trochę do mnie nie pasuje, 3 – trudno powiedzieć, 4 – trochę do mnie pasuje, 5 – całkowicie do mnie pasuje.

Ponadto wzmiankowany kwestionariusz ma bardzo dobre własności psychometryczne (por.: Aranowska, Rytel 2011; Buss, Perry 1992; Tucholska 1998).

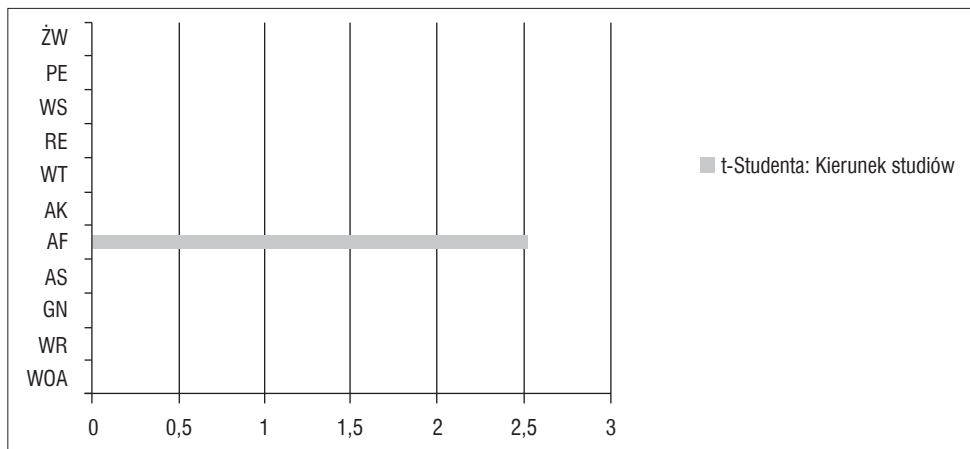
Kwestionariusz Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT) został stworzony i opublikowany przez Bogdana Zawadzkiego i Jana Strelaua jako narzędzie do badań temperamentu młodzieży i dorosłych (Zawadzki, Strelau 1997, s. 46–126). Składa się ze 120 twierdzeń odnoszących się do sfer przejawiania się temperamentu, uporządkowanych w 6 skal czynnikowych (każdej z nich przypada po 20 twierdzeń): Żwawość (ŻW), Perseweratywność (PE), Wrażliwość Sensoryczna (WS), Reaktywność Emocjonalna (RE), Wytrzymałość (WT), Aktywność (AK).

Osoba badana, podczas wypełniania kwestionariusza, zaznacza kółkiem we wskazanych miejscach jedną z dwóch odpowiedzi: TAK i NIE, które są następnie zliczane do odpowiednich skal za pomocą załączonych w zestawie sześciu kluczy odpowiedzi.

## Wyniki

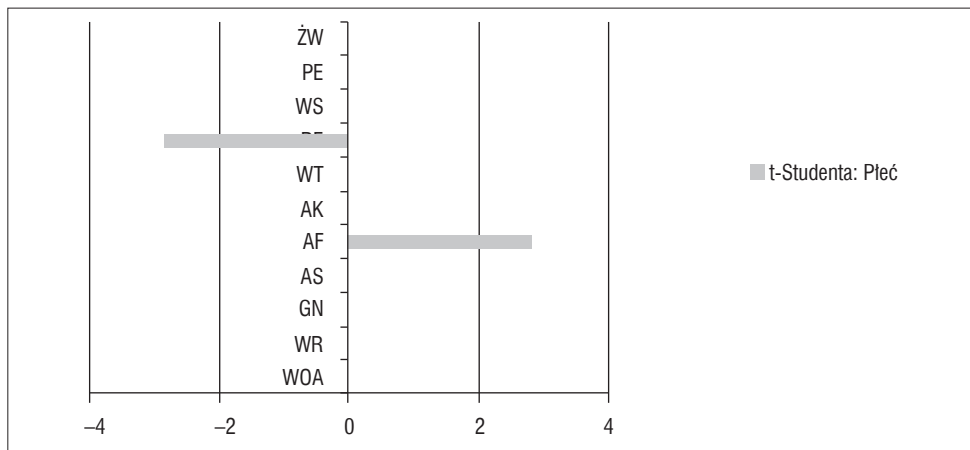
Po przeprowadzeniu badań dokonano porównań intra- i intergrupowych ze względu na kierunek studiów oraz płeć badanych. Jak zostało wspomniane do opisu rozkładu danych użyto testu t-Studenta dla prób niezależnych.

W pierwszej kolejności dokonano porównania intragrupowego ze względu na kierunek studiów oraz płeć badanych. Uzyskano następujące istotne statystycznie różnice dla temperamentu i agresji wśród badanych ze względu na kierunek studiów (wykres 1) i płeć badanych (wykres 2).



**Wykres 1.** Różnice w zakresie temperamentu i agresji ze względu na kierunek studiów (N = 106)

Źródło: badania własne



**Wykres 2.** Różnice w zakresie temperamentu i agresji ze względu na płeć badanych (N = 106)

Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki wskazują, że ze względu na kierunek studiów możemy wyróżnić między studentami kierunków humanistycznych (N = 52) i ścisłych (N = 54) tylko jedną istotną statystycznie różnicę – w zakresie Agresji Fizycznej (AF:  $t = 2,522$ ;  $df = 104$ ;  $p = 0,013$ ). Uzyskana wartość testu t-Studenta wskazuje, że wśród badanych średni poziom Agresji Fizycznej (AF) jest istotnie statystycznie

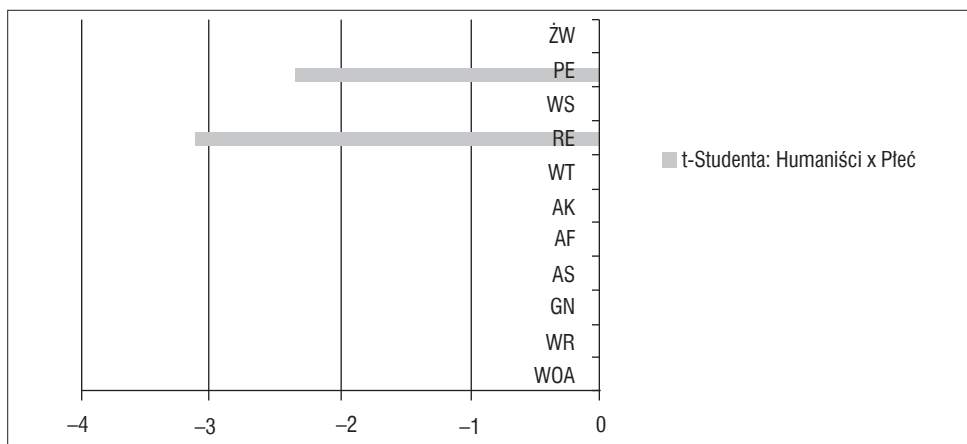
wyższy w grupie humanistycznej ( $M = 20,46$ ;  $SD = 6,67$ ) niż w grupie ścisłej ( $M = 17,43$ ;  $SD = 5,7$ ).

Uzyskane wyniki wskazują, że ze względu na płeć badanych możemy wyróżnić między kobietami ( $N = 74$ ) i mężczyznami ( $N = 32$ ) dwie istotne statystycznie różnice – w zakresie Reaktywności Emocjonalnej (RE:  $t = -2,766$ ;  $df = 104$ ;  $p = 0,007$ ) i Agresji Fizycznej (AF:  $t = 2,774$ ;  $df = 104$ ;  $p = 0,007$ ).

Uzyskane wartości testu t-Studenta wskazują, iż wśród badanych:

- średni poziom Reaktywności Emocjonalnej (RE) jest istotnie statystycznie wyższy w grupie kobiet ( $M = 11,90$ ;  $SD = 4,63$ ) niż w grupie mężczyzn ( $M = 9,06$ ;  $SD = 5,36$ );
- średni poziom Agresji Fizycznej (AF) jest istotnie statystycznie wyższy w grupie mężczyzn ( $M = 21,44$ ;  $SD = 5,79$ ) niż w grupie kobiet ( $M = 17,82$ ;  $SD = 6,31$ ).

W drugiej kolejności dokonano porównania intragrupowego ze względu na kierunek studiów (uwzględniając płeć badanych). Uzyskano następujące istotne statystycznie różnice dla temperamentu i agresji wśród badanych ze względu na przynależność do grupy humanistycznej, biorąc pod uwagę płeć badanych (wykres 3)<sup>4</sup>, i ścisłej, biorąc pod uwagę płeć badanych (wykres 4).



**Wykres 3.** Różnice w zakresie temperamentu i agresji w grupie studentów nauk humanistycznych ze względu na płeć badanych ( $N = 52$ )

Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki wskazują, że ze względu na humanistyczny kierunek studiów możemy wyróżnić między kobietami ( $N = 39$ ) i mężczyznami ( $N = 13$ ) dwie istotne

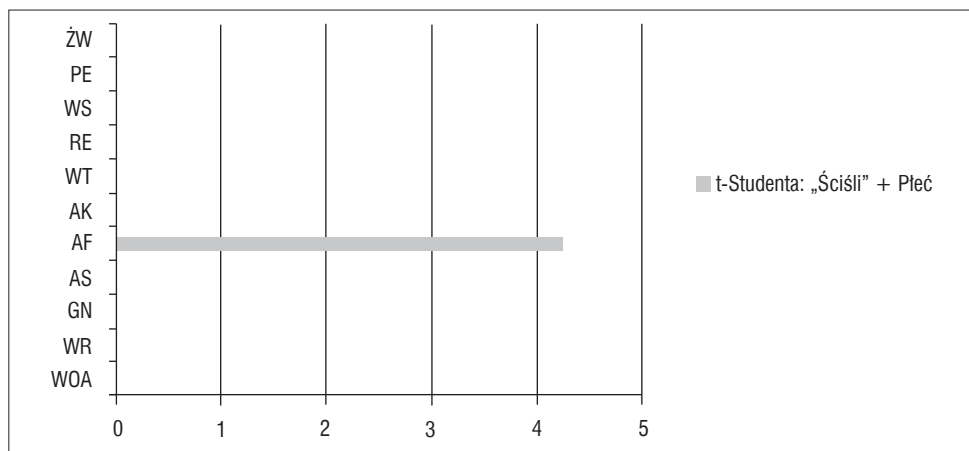
<sup>4</sup> Gwoli rzetelności naukowej należy zauważyć, że w wymienionej grupie można zaobserwować skłonność ( $p = 0,059$ ) do występowania różnic w zakresie żwawości ze względu na płeć badanych ( $t = 1,928$ ;  $df = 50$ ). Uzyskana wartość testu t-Studenta wskazuje, iż wśród badanych średni poziom Żwawości (ŻW) jest wyższy w grupie mężczyzn ( $M = 15,62$ ;  $SD = 3,15$ ) niż w grupie kobiet ( $M = 13,38$ ;  $SD = 3,75$ ).



statystycznie różnice – w zakresie Perseweratywności (PE:  $t = -2,347$ ;  $df = 50$ ;  $p = 0,023$ ) i Reaktywności Emocjonalnej (RE:  $t = -3,113$ ;  $df = 50$ ;  $p = 0,003$ ).

Uzyskane wartości testu t-Studenta wskazują, że wśród badanych:

- średni poziom Perseweratywności (PE) jest istotnie statystycznie wyższy w grupie kobiet ( $M = 14,62$ ;  $SD = 2,73$ ) niż w grupie mężczyzn ( $M = 12,46$ ;  $SD = 3,26$ );
- średni poziom Reaktywności Emocjonalnej (RE) jest istotnie statystycznie wyższy w grupie kobiet ( $M = 12,23$ ;  $SD = 4,6$ ) niż w grupie mężczyzn ( $M = 7,46$ ;  $SD = 5,30$ ).



**Wykres 4.** Różnice w zakresie temperamentu i agresji w grupie studentów nauk ścisłych ze względu na płeć badanych ( $N = 54$ )

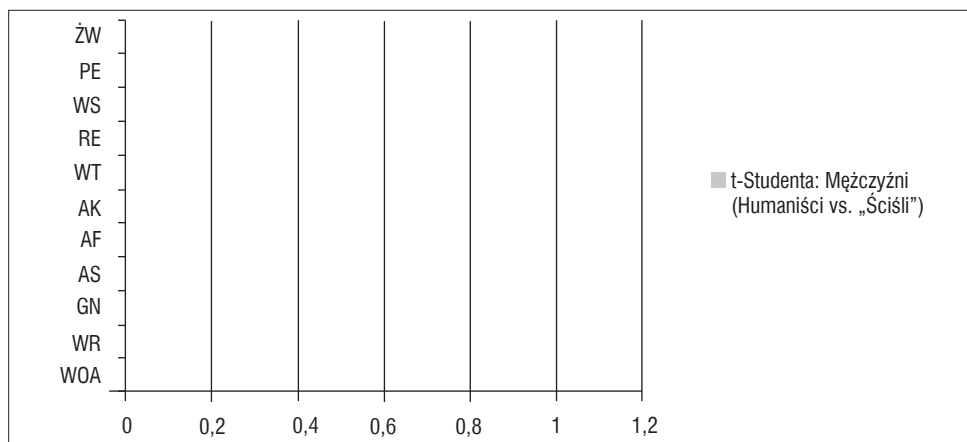
Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki wskazują, że ze względu na „ścisły” kierunek studiów możemy wyróżnić między kobietami ( $N = 35$ ) i mężczyznami ( $N = 19$ ) jedną istotną statystycznie różnicę:

- w zakresie Agresji Fizycznej (AF:  $t = 4,249$ ;  $df = 52$ ;  $p = 0,000$ ). Uzyskana wartość testu t-Studenta wskazuje, iż wśród badanych średni poziom Agresji Fizycznej (AF) jest istotnie statystycznie wyższy w grupie mężczyzn ( $M = 21,32$ ;  $SD = 5,75$ ) niż wśród kobiet ( $M = 15,31$ ;  $SD = 4,48$ ).

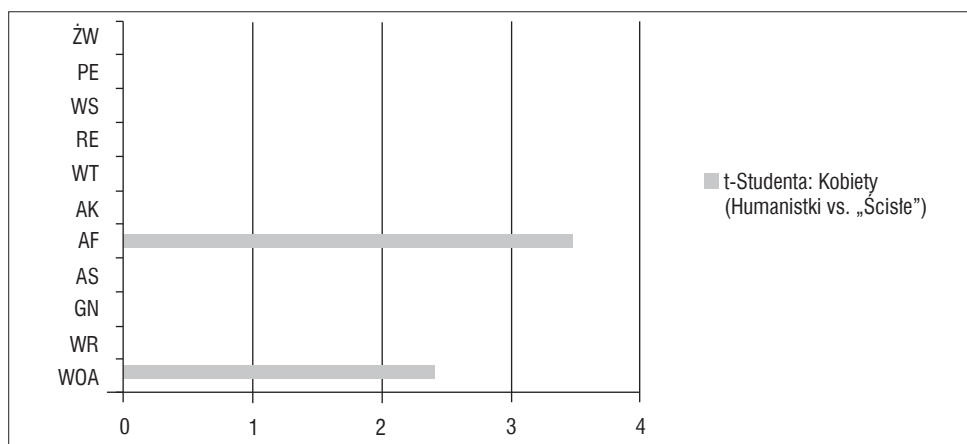
W trzeciej kolejności dokonano porównania intergrupowego dla płci badanych pod względem kierunku studiów. Uzyskano następujące istotne statystycznie różnice wśród badanych mężczyzn, biorąc pod uwagę kierunek studiów (wykres 5), i kobiet, biorąc pod uwagę kierunek studiów (wykres 6).

Uzyskane wyniki wskazują, iż biorąc pod uwagę kierunek studiów humanistyczny ( $N = 13$ ) i „ścisły” ( $N = 19$ ) nie możemy wyróżnić wśród mężczyzn istotnych statystycznie różnic w zakresie temperamentu i agresji.



**Wykres 5.** Różnice w zakresie temperamentu i agresji w grupie mężczyzn ze względu na kierunek studiów (N = 32) – istotnych statystycznie różnic nie odnotowano

Źródło: badania własne



**Wykres 6.** Różnice w zakresie temperamentu i agresji w grupie kobiet ze względu na kierunek studiów (N = 74)

Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki wskazują, że biorąc pod uwagę kierunek studiów humanistyczny (N = 39) i ścisły (N = 35) możemy wyróżnić wśród kobiet dwie istotne statystycznie różnice – w zakresie Agresji Fizycznej ( $t = 3,483$ ;  $df = 72$ ;  $p = 0,001$ ) i Wyniku Ogólnego Agresji (WOA:  $t = 2,422$ ;  $df = 72$ ;  $p = 0,018$  – wynik WOA zdaje się tu być „ciągnięty wzwyż” przez wynik AF).

Uzyskane wartości testu t-Studenta wskazują, że wśród badanych:

- średni poziom Agresji Fizycznej (AF) jest istotnie statystycznie wyższy w grupie kobiet na kierunkach humanistycznych ( $M = 20,08$ ;  $SD = 6,88$ ) niż w grupie kobiet na kierunkach ścisłych ( $M = 15,31$ ;  $SD = 4,48$ );

- średni poziom Wyniku Ogólnego Agresji (WOA) jest istotnie statystycznie wyższy w grupie kobiet na kierunkach humanistycznych ( $M = 78,10$ ;  $SD = 15,51$ ) niż w grupie kobiet na kierunkach ścisłych ( $M = 70,06$ ;  $SD = 12,74$ ).

## Wnioski

Z uzyskanych wyników przeprowadzonych badań empirycznych wynika, iż studentów nauk humanistycznych i ścisłych najbardziej różni między sobą poziom ich Agresji Fizycznej (wyższy u studentów nauk humanistycznych). Ze względu na płeć badanych możemy tu wyróżnić różnice w zakresie Reaktywności Emocjonalnej (wyższa u kobiet) i Agresji Fizycznej (wyższa u mężczyzn). Pod względem płci występują w grupie humanistycznej różnice ze względu na Perseweratywność (wyższą u kobiet) i Reaktywność Emocjonalną (także wyższą wśród kobiet) oraz w grupie ścisłej ze względu na poziom Agresji Fizycznej (wyższy u mężczyzn). Nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic w zakresie temperamentu i agresji między mężczyznami ze względu na kierunek studiów. Jeśli chodzi jednakże o kobiety można zauważyć wystąpienie różnic w zakresie Agresji Fizycznej (wyższa u kobiet na kierunkach humanistycznych) i „ciągniętego wzwyż” Wyniku Ogólnego Agresji (wyższy u kobiet na kierunkach humanistycznych) – wydaje się to najbardziej istotnym i wartym wyjaśnienia wynikiem badań.

Przeprowadzone badania wniosły pewien zakres dotychczas nieznannej wiedzy na temat różnic w zakresie temperamentu i agresji wśród studentów nauk humanistycznych i ścisłych. Jednakże w związku z brakiem ogólnej refleksji teoretycznej i małą liczbą dostępnych badań empirycznych rodzi się następujące ogólne pytanie: Czy ta struktura różnic zostanie zreplicowana w badaniach obejmujących większą próbę, czy też uzyskana struktura jest artefaktem badawczym? Wyniki prowadzonych dotychczas badań nad różnicami w poziomie agresji fizycznej kobiet i mężczyzn przynoszą jednoznaczne rezultaty wskazujące, że mężczyźni odznaczają się wyższym niż kobiety poziomem agresji fizycznej (por.: Rytel 2011). Przedstawione wyniki wskazują na występowanie międzypłciowych różnic w poziomie Agresji Fizycznej u kobiet i mężczyzn wśród studentów nauk ścisłych, natomiast nie udało się ujawnić występowania takich różnic u kobiet i mężczyzn na kierunkach humanistycznych. Należy tu postawić następujące bardziej szczegółowe pytania, które powinny rozstrzygnąć wyniki przyszłych badań obejmujących większe próby badawcze:

1. Czy studentki nauk humanistycznych odznaczają się podwyższonym w porównaniu do studentek nauk ścisłych poziomem Agresji Fizycznej, czy też otrzymany rezultat jest artefaktem badawczym wynikającym z małego rozmiaru analizowanych prób?

2. Jeśli wzmiankowana struktura zostanie zreplikowana:
  - 1) Czy ujawnione różnice spowodowane są czynnikami osobowościowymi czy też środowiskowymi?
  - 2) Czy w/w różnice w poziomie agresji powstają w wyniku rozpoczęcia studiów danego rodzaju (humanistycznych bądź ścisłych) czy też istnieją już wcześniej? itp.

Najogólniej można powiedzieć, że przeprowadzone badania w pewien sposób przybliżyły autora i czytelnika do poznania prawdy, jednak jak to w nauce bywa, udzielone odpowiedzi są niejako automatycznie podstawą do zadawania mnóstwa nowych pytań – co jest sensem poznania naukowego.

## Bibliografia

- Aranowska E., Rytel J. (2011). Psychometrical properties of The Buss-Perry Aggression Questionnaire. W: J.F. Terelak, Z. Majchrzyk (red.), *Psychology of Aggression: Selected Issues* (s. 217–243). Warszawa: Wydawnictwa UKSW.
- Aranson E. (1994). *Człowiek – istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bartkowicz Z. (2001). *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Berkowitz L. (1962). *Aggression: A Social Psychological Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz L. (1993). *Aggression: Its Causes, Consequences, and Control*. New York: McGraw-Hill.
- Buss A.H. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York: Wiley and Sons.
- Buss A.H. (2012). *Pathways to Individuality: Evolution and Development of Personality traits*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Buss A.H., Perry M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452–459.
- Dollard J., Doob L. W., Miller N.E., Mowrer O.H., Sears R.R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Eliasz A. (1981). *Temperament a system regulacji stymulacji*. Warszawa: PWN.
- Fromm E. (2008). *Anatomia ludzkiej destruktywności*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Kirwil L. (1989). *Socjalizacyjne korelaty agresji interpersonalnej dzieci*. Referat wygłoszony na konferencji „Psychologiczne uwarunkowania zachowań dewiacyjnych”. Radziejowice.
- Kosewski M. (1977). *Agresywni przestępcy*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Krahe B. (2006). *Agresja*. Gdańsk: GWP.
- Kubacka-Jasiecka D. (1975). *Funkcjonowanie społeczne osób agresywnych i samoagresywnych*. Wrocław: Ossolineum.

- Kubacka-Jasiecka D. (2006). *Agresja i autoagresja z perspektywy obronnoadaptacyjnych dążeń JA*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Lorenz K. (2003). *Tak zwane zło*. Warszawa: PIW.
- Maciaszczyk P. (2010). *Agresywność i asertywność młodocianych sprawców przestępstw*. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu.
- Majchrzyk Z. (2001). *Nieletni, młodociani i dorośli sprawcy zabójstw. Analiza procesów motywacyjnych i dyspozycji osobowościowych*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Majchrzyk Z. (2008). *Zabójczynie i zabójcy. Osobowość, motywy, uwarunkowania sytuacyjne. Analiza z perspektywy psychologicznego orzecznictwa sądowego*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Miklewska A., Miklewska A. (2000). Związek temperamentu z zachowaniami agresywnymi i zagrożeniem uzależnieniem od alkoholu w świetle regulacyjnej teorii temperamentu J. Strelaua: Sprawozdanie z badań. *Przegląd Psychologiczny*, 43(2), 173–190.
- Mikrut A. (1988). Charakterystyka uczniów upośledzonych umysłowo o różnym stopniu aktywności społecznej ze względu na cechy temperamentalne, *Ruch Pedagogiczny*, 5–6.
- Mikrut A. (2005). *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Reykowski J. (2002). O czterech poziomach regulacji zachowań agresywnych u człowieka. W: Ł. Jurasz-Dudzik (red.), *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne* (s. 276–283). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Rode D. (2010). *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Rytel J. (2011). Różnice w poziomie agresywności polskich kobiet i mężczyzn w różnym wieku. *Studia Psychologica*, 11(1), 65–80.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz.U. 2011 nr 179, poz. 1065).
- Strelau J. (1985). *Temperament, osobowość, działanie*. Warszawa: PWN.
- Strelau J. (1992). *Temperament i inteligencja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau J. (2004). Temperament. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. (T. 2, s. 638–720). Gdańsk: GWP.
- Strelau J. (2009). *Psychologia różnic indywidualnych. Wydanie drugie rozszerzone*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strelau J., Zawadzki B. (1993). The Formal Characteristics of Behaviour-Temperament Inventory (FCB-TI): Theoretical assumptions and scale construction. *European Journal of Personality*, 7, 313–336.
- Tucholska, S. (1998). Pomiar agresji: Kwestionariusz agresji A. Bussa i M. Perry'ego. W: P. Francuz, P. Oleś (red.), *Studia z psychologii w KUL* (T. 9, s. 369–378). Lublin: RW KUL.
- Wolińska J.M. (2000). *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Zawadzki B., Strelau J. (1997). *Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT). Podręcznik*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Yaman A., Mesman J., van IJzendoorn M.H., Bakermans-Kranenburg M.J. (2010). Parenting and toddler aggression in second-generation immigrant families: The moderating role of child temperament. *Journal of Family Psychology*, 24(2), 208–211.
- Zuckerman M. (2007). *Sensation Seeking and Risky Behavior*. Washington: American Psychological Association.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 13,75

Skład i łamanie: AnnGraf

Druk ukończono w maju 2016

Druk i oprawa: Drukarnia Sowa



**Poleca:**

# POSZUKIWANIA BADAWCZE DOKTORANTÓW

Konceptualizacja  
Problematyzacja  
Operacjonalizacja

pod redakcją  
Krystyny Heland-Kurzak



Wydawnictwo  
Akademii Pedagogiki Specjalnej



*Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze* to kolejny tom będący efektem poszukiwań badawczych młodych naukowców z różnych uczelni. Jak zauważa jeden z recenzentów pracy, prof. dr hab. Mirosław J. Szymański, „zbiór opracowań doktorantów jest interesujący, zróżnicowany tematycznie, świadczy o poszukiwaniu nowych tropów badawczych, tak pod względem treści, jak i rozwiązań metodologicznych”.

Publikacja powstała, aby umożliwić doktorantom podzielić się w środowisku akademickim wynikami prowadzonych badań. Doktoranci dzięki prowadzonym badaniom nabierają umiejętności potrzebnych do budowania własnego warsztatu badawczego.

Książka skierowana jest do studentów, doktorantów oraz praktyków zainteresowanych interdyscyplinarnością badań z zakresu pedagogii, socjologii i psychologii. Omawiana problematyka artykułów jest aktualna w wyniku doświadczenia zmian zachodzących każdego dnia w edukacji oraz w społeczeństwie. Przekazując książkę czytelnikowi, zapraszamy do dyskusji nad przyszłością i formą prowadzonych badań w naukach społecznych.

Redaktorzy

