

Sukces w teorii i praktyce edukacyjnej. Studium indywidualnych przypadków

Celem niniejszej pracy jest analiza terminu *sukces* zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej. Badanie tego zjawiska przeprowadzono za pomocą metody studium indywidualnych przypadków – analizy jednostkowych losów ludzkich, uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze. Ze względu na opis jednostki opieram się na teorii związków międzyludzkich Lwa Wygotskiego i Jeana Piageta, wspierającej roli partnera dziecka oraz konflikcie jako drodze do zmian poznawczych w dziecku.

Część pierwsza tego artykułu jest opisaniem pojęcia sukcesu. Przedstawione w niej zostało zarówno znaczenie czysto teoretyczne, słownikowe, jak i praktyczne, poparte wynikami badań, co pozwoliło na kategoryzację pojęcia. Przedstawiono również sukces w aspekcie pedagogicznym, połączonym z pojęciem prawidłowej komunikacji prowadzącej do zamierzonego celu.

Część druga wprowadza w tematykę rozwoju procesów poznawczych dziecka, ich zmian pod wpływem interakcji społecznych. Przedstawiono poglądy Wygotskiego i Piageta, pozwalające zrozumieć działanie poznawcze jednostki oraz interakcje zachodzące między dzieckiem a otoczeniem.

Część trzecia to część badawcza pracy. Po teoretycznym opisie badanego przypadku następuje część praktyczna. W badaniu zastosowano metodę obserwacji uczestniczącej, co pozwoliło na bieżącą obserwację zachowań i zmian jednostki, połączoną z redagowaniem wniosków badawczych. Zakończenie rozdziału to zebranie danych z obserwacji oraz przedstawienie ocen i opinii na temat badanych zjawisk.

Sukces w edukacji, teorii i praktyce

Sukces to pojęcie, na którym oparte jest nasze codzienne życie – niezależnie od tego, czy mamy na myśli pracę zawodową, życie osobiste czy relacje. W ujęciu słownikowym jest on rozumiany jako pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia,

osiągnięcie zamierzonego celu, a także zdobycie sławy, majątku, wysokiej pozycji¹. Do zdefiniowania sukcesu określa się wartości, które są jego wyznacznikami. W odniesieniu do każdego człowieka sukces może być postrzegany w różny sposób. Szczególną rolę odgrywa w tym przypadku hierarchia wartości i doświadczenia poszczególnych jednostek. Miarą sukcesu może być: zrealizowany plan, szczęście, zdrowie, własność materialna. Człowiek osiąga sukces wówczas, gdy spełniają się wszystkie jego oczekiwania². Z pojęciem sukcesu mamy do czynienia zarówno w literaturze pedagogicznej, jak i w praktyce szkolnej. Kazimierz Denek określa go jako sytuację bądź stan, w którym znajduje się uczeń mogący sprostać wymaganiom szkolnym³.

Analizując powyższe ujęcia teoretyczne, z pewnością można stwierdzić, iż nie istnieje jedno kryterium odnoszące się do terminu *sukces*. Każde z nich ma jednak wspólny cel – doprowadzić człowieka do szczęścia. Niekoniecznie trzeba odnieść sukces finansowy, żeby być szczęśliwym. Nie zawsze też trzeba dążyć do sukcesu, aby ocenić swoje życie jako spełnione. Istnieje bardzo wiele różnych form jego osiągnięcia, a ludzie różnią się w swoich dążeniach. Ile indywidualnych jednostek, tyle określeń i definicji sukcesu. Nie ma jednego modelu, według którego należałoby go ocenić. Uważa się, iż bardzo dużą rolę w postrzeganiu i ocenie sukcesu przez daną osobę odgrywa wychowanie. To, jakie wzorce zostaną nam przekazane w najmłodszych latach naszego życia, jakie postawy społeczne będą w nas kształtowane i na jakie cele będziemy ukierunkowani, ukształtuje hierarchię naszych wartości. Jest to niezwykle ważne, ponieważ od tej hierarchii będzie zależało nasze spojrzenie na sukces. Dla jednych będzie to skupienie się na sferze materialnej, co charakteryzuje typowy konsumpcjonizm. Dla innych sukcesem będzie umiejętność dokonywania zmian w swoim życiu, wywierania wpływu, który doprowadzi do zdolności samodzielnego i krytycznego myślenia bądź podejmowania decyzji zgodnie z wyznawanymi wartościami. Ta druga grupa to zazwyczaj altruści. Należą do niej pedagodzy z powołania – osoby nie tylko nastawione na swój sukces, lecz także na realną, szczerą pomoc podopiecznemu. Nauczyciel świadomy swojego powołania i sensu tego, co robi, sam ma decydujący wpływ na najistotniejsze czynniki sukcesu: rozwój swojej osobowości i kształtowanie relacji z wychowankami. Jeśli w tych dwóch dziedzinach uda mu się osiągnąć powodzenie, to będzie mógł śmiało mówić o tym, że w swej pracy pedagogicznej odniósł sukces. Różnorodność charakterów pedagogów prowadzi do wielu opinii na temat sukcesu. Nauczyciele i pedagodzy rozumieją go różnorako.

¹ *Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/sukces.html> [dostęp: 11.03.2015].

² *Sukces*, [w:] Wikipedia. Wolna encyklopedia, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Sukces_\(stan\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Sukces_(stan)) [dostęp: 11.03.2015].

³ K. Denek, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań*, „Wychowanie na co Dzień” 1998, nr 4/5, s. 15–19.



W 2003 roku w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Zamościu zostały przeprowadzone badania ankietowe wśród grupy 20 nauczycieli, nauczających różnych przedmiotów, posiadających staż pracy od roku do 36 lat. Ich zadaniem było zdefiniowanie terminu *sukces pedagogiczny*, określenie – w oparciu o swoje doświadczenia i refleksje – czynników mających wpływ na osiągnięcie tego rodzaju sukcesu przez nauczycieli, a także wskazanie swojego największego sukcesu pedagogicznego.

Wyniki badania pozwoliły skategoryzować definicję sukcesu pedagogicznego następującymi określeniami: wychowanie człowieka (np. „wychowanie odpowiedzialnego za siebie i innych ludzi człowieka”), rozwój, postęp, zmiana, osiągnięcia wychowanka („choćby małe postępy dziecka”, „korzystna zmiana postaw”), satysfakcja własna („satysfakcja z własnej pracy”), kontakt z uczniem („nawiązanie dobrego kontaktu z uczniem”, „zbudowanie zaufania”) i zainteresowanie przedmiotem („zainteresowanie ucznia przedmiotem”). Ogólna definicja sukcesu pedagogicznego to: „osiągnięcie zamierzonego, wcześniej wytyczonego celu” i „zrealizowanie zamierzonych działań”.

Sukces pedagogiczny w rozumieniu uczestników sondażu dotyczył dwóch dziedzin: nauczania i wychowania. Zarysowały się przy tym pewne tendencje. Sukces utożsamiany z wychowaniem, sformułowany na gruncie tradycyjnej pedagogiki (wychowanie człowieka według pewnego wzorca), pojawił się w definicjach pedagogów i wychowawców o dłuższym stażu (22–36 lat). Nauczyciele o średnim stażu (10–23 lata) akcentowali adekwatność podejmowanych działań oraz stosowanych metod w procesie wychowania i nauczania. W grupie nauczycieli o stażu poniżej 20 lat pojawiły się wypowiedzi wskazujące na satysfakcję, zadowolenie, poczucie wewnętrznego spełnienia jako wyznaczniki sukcesu. Dla najmłodszych nauczycieli okazał się ważny sam kontakt z uczniem i zainteresowanie go przedmiotem. Wśród czynników, które miały największy wpływ na odniesienie sukcesu pedagogicznego, respondenci wskazywali przede wszystkim: wiedzę (przedmiotową, pedagogiczną) – 35% ankietowanych, kontakt wychowawcy (nauczyciela) z wychowankiem (ucznem) – 30%, rozbudzenie motywacji, doświadczenie, umiejętność komunikacji – 20% oraz współpracę, dobry kontakt z rodzicami, wykształcenie, uwzględnienie indywidualnych możliwości ucznia, atmosferę panującą w szkole – 15%.

Analizując wyniki, można stwierdzić, iż nie istnieje jedno powszechnie obowiązujące rozumienie sukcesu pedagogicznego. Najogólniejszą, powszechną funkcją przysługującą wychowaniu jest dokonywanie zmian, przekształcanie, wywieranie wpływu. Przedmiot tych zmian stanowi zaś człowiek i grupa społeczna. Nowsze podejście prezentuje między innymi Maria Braun-Galkowska, która przez wychowanie rozumie „pomoc w rozwoju, czyli zbliżeniu się do wartości najważniejszych, takich jak dobro, prawda, miłość. Wychowawca



pomaga w rozwoju wychowankowi, a przez to sam się rozwija i wzrasta”⁴. Większość nauczycieli pośrednio odwołuje się zarówno do tradycyjnego, jak i nieco nowszego rozumienia tego, czym jest wychowanie i do czego zmierza. Część nauczycieli utożsamiała sukces z prawidłowym przebiegiem procesu nauczania, z umiejętnością stosowania właściwych form i metod pracy z uczniem. Dla niektórych miarę sukcesu stanowi satysfakcja, zadowolenie. Takie ujęcie nie stoi w sprzeczności z ujęciami wspomnianymi wcześniej. Poczucie satysfakcji musi wpływać z zaistnienia faktów, osiągnięcia celów. Młodszy nauczyciele skupiają się raczej na efektach pracy dydaktycznej, nauczania, zadawałają ich wyniki w tej dziedzinie. Nauczyciele o dłuższym stażu lokalizują swoje sukcesy pedagogiczne w sferze wychowania. Samo nauczanie ucznia treści wykładanych przedmiotów nie stanowi dla nich sukcesu. Nauczyciele z dłuższym stażem w osiągnięciu sukcesu podkreślają znaczenie cech osobowości, młodszy – umiejętności.

Bardzo ważnym aspektem w odniesieniu sukcesu pedagogicznego jest prawidłowa komunikacja. Komunikowanie stanowi sposób budowania więzi nauczyciel – uczeń, co prowadzi do pozytywnych efektów w nauczaniu i wychowaniu. O szczególnej roli dobrych stosunków między nauczycielem a wychowankiem, w tym, aby wychowanie było uwieńczone sukcesem, pisze również autor *Wychowania bez porażek*, Thomas Gordon⁵. Nauczyciel świadomy swojego powołania i sensu tego, co robi, sam ma decydujący wpływ na owe najistotniejsze czynniki sukcesu: rozwój swojej osobowości i kształtowanie relacji z wychowankami. Jeśli w tych dwóch dziedzinach uda mu się osiągnąć powodzenie, to będzie mógł on śmiało mówić o tym, że w swej pracy pedagogicznej odniósł sukces.

Powyższe rozważania dotyczyły pojęcia sukcesu pedagogicznego od strony wychowawcy, należałoby jednak zastanowić się również nad samym uczniem i jego karierą szkolną – sukcesem bądź porażką. Od czego zależy sukces dziecka? Czy dziecko samo jest za siebie odpowiedzialne? Czy warunki szkolne i rodzinne mają znaczący wpływ na osiągnięty sukces lub przyczyniają się do szkolnej klęski?

Uważa się, iż wiele niekorzystnych czynników można złagodzić, wyeliminować lub zmniejszyć ich działanie, lecz w znacznej mierze zależy to od osób dorosłych. Od nich, i od szkoły, zależy, czy dziecko będzie odnosiło sukcesy: formalne – związane ze średnią ocen, rzeczowe – związane z pracami ucznia, uczuciowe – związane z dumą i satysfakcją dziecka, czy też poniesie klęskę, będzie unikało szkoły, zniechęci się do nauki, wcześniej niż rówieśnicy zakończy karierę szkolną. Czynniki, które mogą spowodować trudności w nauce dziecka, to między innymi czynniki związane z rozwojem (deficyty rozwojowe, stan zdrowia dziecka, nadpobudliwość psychoruchowa, brak dojrzałości szkolnej, mała sprawność manualna), czynniki związane z rodziną (atmosfera panująca

⁴ Zob. M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę*, Warszawa 1994, s. 74.

⁵ Zob. T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 2007, s. 45–87.



w domu, brak opieki nad dzieckiem, kary, zła sytuacja materialna, przerost ambicji rodziców, brak aspiracji), czynniki związane ze szkołą (zła pozycja w grupie, nauczyciel, tempo pracy w klasie, organizacja pracy szkoły). Czynniki wspierającymi sukcesy dziecka są te związane z jego osobą, szkołą i rodzicami. Zaliczyć do nich można więc te związane z: dzieckiem (ciekawość świata, sprawność fizyczną i manualną, wytrwałość, koncentrację, dojrzałość szkolną, odporność na krytykę), rodziną (rodzinę pełną, odpowiednie warunki do życia i nauki, poziom intelektualny rodziców, sprawiedliwość rodziców, adekwatną ocenę możliwości dziecka), szkołą (traktowanie podmiotowe, dobry kontakt z nauczycielem, osobowość nauczyciela – obiektywny, sprawiedliwy, opiekuńczy, wykwalifikowana kadra, przestrzeganie reguł).

Powyższe czynniki, warunkujące sukcesy i porażki szkolne dzieci, to podstawowy element pracy z młodym człowiekiem i pomocy mu w karierze szkolnej. To dzięki nim i dobrej woli nauczyciela można nauczyć go radzić sobie z wymanami, jakie stawia przed nim codzienna rzeczywistość, w której funkcjonuje.

Rozwój poznawczy w płaszczyźnie społecznej

Wiemy, że procesy poznawcze ulegają zmianie pod wpływem interakcji społecznych. Interakcje społeczne, wtopione w konteksty wspólnego zaangażowania, stanowią siłę rozwoju poznawczego, emocjonalnego i fizycznego. Przyjmując taką tezę, wpisujemy się w teorię rozwoju społeczno-kulturowego Wygotskiego i kluczowe dla niej pojęcia strefy obecnego i najbliższego rozwoju. Skoro dziecko ma sobie dać radę ze środowiskiem i samodzielnie rozwiązywać problemy życiowe, to niewątpliwie początkiem tej zaradności są dobre interakcje na płaszczyźnie dziecko – dorośli, które stanowią swoiste przejście od poziomu interpsychicznego do intrapsychicznego. Wiedza, umiejętności, sprawności i nawyki doświadczane są w procesie interakcji społecznych, a następnie – w procesie socjalizacji i postępującej internacjonalizacji – stają się czynnościami samej jednostki. Oczywiście musi w skutek internacjonalizacji nastąpić ich uwolnienie od znanych dziecku kontekstów społecznych, w których wcześniej uczestniczyło. Powinna nastąpić dekontekstualizacja, a następnie internalizacja zachowań i norm. W przypadku rozwoju poznawczego – interioryzacja pojęć.

Wydaje się, że następuje stopniowy wzrost zainteresowania pracami Wygotskiego; można nawet mówić o swoistym renesansie jego teorii poznawczych, gdyż analitycy ludzkich zachowań zaobserwowali ich ścisły związek z kontekstem społecznym. „Wszystkie wyższe funkcje powstają jako rezultat związków między



jednostkami ludzkimi”, pisze Wygotski⁶. Jest to stwierdzenie bardzo istotne dla naszych rozważań, których cel stanowi opis funkcjonowania dziecka w środowisku rodzinnym i szkolnym, na płaszczyźnie relacji dziecko – dorosły i dziecko – dziecko. Bardzo istotne, z punktu widzenia teorii Wygotskiego, są kompetencje oraz ich poziom, co wiąże się z dwoma innymi pojęciami: strefy obecnego rozwoju i strefy najbliższego rozwoju. Zakładam, iż są one powszechnie znane, jednakże pojęcie kompetencji, wprowadzone na grunt tej teorii, uwspółcześnia jej rozumienie. Kompetencje to synchronia wiadomości, umiejętności, sprawności i postaw⁷, można zatem stwierdzić, iż obecnie posiadane kompetencje to strefa obecnego rozwoju, natomiast te stanowiące swoiste „rusztowanie” dla rozwoju są sferą najbliższych kompetencji.

Niezwykle istotną rolę w teorii Wygotskiego przypisuje się także kontaktom społecznym na płaszczyźnie różnych interakcji: dziecko – dziecko i dziecko – dorosły. Pedagog podkreślał najbardziej znaczenie wspierającej i kooperacyjnej roli partnera dziecka.

Nawiązując do poglądów Jeana Piageta⁸, należy zauważyć, że to konflikt stanowi istotny składnik każdego wspólnego zaangażowania i to konflikt traktuje się jako istotny składnik każdego wspólnego zaangażowania, doprowadzający do zmian poznawczych w dziecku. Podczas badań w Genewie⁹, w obszernym programie badawczym, dowiedziono, że dzieci pracujące w parach rozwiązują problemy na poziomie dużo wyższym niż dzieci pracujące w pojedynkę. Pomijając metodologię przyjętą przez badaczy, warto skupić się nad wnioskami końcowymi płynącymi z badań. Okazało się bowiem, że przyczyną doskonałych wyników osiąganych przez dzieci pracujące w parach nie była praca z bardziej kompetentnym partnerem, ponieważ dzieci te pracowały z partnerami znajdującymi się na tym samym poziomie co one, a nawet niższym. Wynika z tego, że taki postęp nie był spowodowany imitacją. Badacze podtrzymali tezę, iż skuteczne są jedynie te interakcje społeczne, które zawierają element konfliktu. Chociaż Wygotski nie podejmował roli konfliktu w interakcji dorosły – dziecko, sugeruje, że nauczanie może doprowadzić do zmiany tylko wtedy, kiedy wykracza poza aktualny poziom rozwoju dziecka. Interakcja rodzic – dziecko dostarcza odmiennych obrazów sytuacji, co jest źródłem konfliktu.

Interakcja dorosły – dziecko jest dla dziecka wyzwaniem, które pobudza jego aktywność w dostrzeganiu niezgodności pomiędzy tym, co już wie a tym, co stanowi nowy obraz wiadomości. Ta niezgodność umożliwia przejście do

⁶ L.S. Wygotsky, *Mind in Society*, Cambridge 1978, s. 59.

⁷ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje zawodowe nauczycieli. Nauczyciele ludzi dorosłych*, Szczecin 1997.

⁸ H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 177.

⁹ Tamże, s. 178.



wyższego stopnia rozwoju, a nie nabywanie nowych kompetencji. Niezgodność, o której mowa, to konflikt poznawczy. Wygotski otwarcie nie podejmował jego roli w interakcji dorosły – dziecko, sugerował jednak, że nauczanie może doprowadzić do zmiany tylko wtedy, gdy wykracza poza aktualny poziom rozwoju dziecka. Odmienne doświadczenie rzeczywistości powoduje, że dziecko pragnie kontaktu z dorosłym, który, dając mu poczucie bezpieczeństwa, staje się atrakcyjnym partnerem interakcji. Nieodzownym warunkiem jest jednak wspólne zaangażowanie w rozwiązanie problemu, które następuje najczęściej w trakcie zabawy.

Zgodnie z badaniami Nicholich¹⁰, gdy matka uczestniczy w zabawie, wzrasta długość jej epizodów i poziom dojrzałości. Efekt zabawy różni się jednak w zależności od zaangażowania w nią i jest największy, gdy matka aktywnie włącza się w działanie swojego dziecka lub wyraźnie zachęca je do aktywności. Gdy dostarcza ona zaledwie komentarze słowne, ma to wpływ na poziom dojrzałości zabawy, lecz nie na jej skuteczność.

Studium przypadku jako teoretyczny konstrukt opisu w badaniach jakościowych

Dokonany poniżej opis przypadku nie powstał z pobudek metodologicznych. To sam przypadek zmobilizował mnie do opisu zdarzeń, epizodów, układów społecznych. Powszechnie wiadomo, że do badania przypadku można podejść na wiele sposobów, stosując rozmaite techniki, jednak zawsze to wybrany przypadek pozostaje przez całe badanie w centrum zainteresowania. Zrozumienie istoty zachowań przypadku i ich interpretacja nie są możliwe bez uwzględnienia kontekstu społecznego i układów społecznych. Robert E. Stake¹¹ wyróżnia następujące elementy opisu przypadku:

- rodzaj przypadku, ze szczególnym uwzględnieniem jego działania i funkcjonowania,
- historyczne tło przypadku,
- fizyczne otoczenie przypadku,
- inne konteksty przypadku: ekonomiczny, polityczny, prawny, estetyczny itd.,
- inne przypadki stanowiące tło dla przypadku badanego,
- informatorzy, osoby dostarczające informacji o przypadku.

¹⁰ Zob. H.R. Schaffer, dz. cyt.

¹¹ R. Stake, *Jakościowe studium przypadku*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2010, s. 630.



Warto ponadto odnotować, że Stake wyodrębnia także trzy rodzaje studium przypadku: autoteliczny, instrumentalny i zbiorowy. Pierwszy z nich jest prowadzony wyłącznie z powodu zainteresowania przypadkiem samym w sobie. Drugi – gdy konkretny przypadek ma służyć pogłębieniu wiedzy o szerszym zjawisku bądź wyciągnięciu bardziej ogólnych wniosków; zainteresowanie samym przypadkiem jest wówczas drugorzędne, ma on raczej charakter wspierający i ułatwia zrozumienie czegoś innego. Kiedy zainteresowanie konkretnym przypadkiem jest znikome, równoległemu badaniu poddaje się kilka innych w celu lepszego poznania zjawiska, populacji lub ogólnego stanu rzeczy, mówimy wówczas o zbiorowym studium przypadku. W procesie nauczania stosuje się studium przypadku celem zilustrowania określonego punktu widzenia, stanu rzeczy lub danej kategorii zjawisk. W tym wypadku możemy mówić o instruktażowym studium przypadku¹².

Wiadomo, że każde studium przypadku ma swoją strukturę. Nawet studium pojedynczego przypadku, na podstawie którego trudno stworzyć teorie, powinno być uporządkowane, a ten porządek powinien uwzględniać kontekst. Stake stwierdza, że przypadek jest jeden, lecz składa się z różnych sekcji, grup, ma swój rytm, wymiary i domeny. Wszystko to ma swój kontekst. Yvona Lincoln i Egon Guba¹³ zauważyli, że wiele badań jakościowych wychodzi z założenia, iż zjawiska społeczne, ludzkie dylematy i natura przypadków zależą od sytuacji, w których odkrywane są doświadczenia wszelkiego rodzaju. Badacze opisują więc wiele sekwencji, które są ze sobą związane kontekstowo, lecz niekoniecznie wzajemnie na siebie wpływają. Szukanie przyczyny opisywanych epizodów stanowi zaś zabieg upraszczający opis.

Interaktywność jest istotnym czynnikiem w opisach jakościowych. Jeśli chcemy dowiedzieć się, jak wybrany przypadek funkcjonuje, co robi, co zamierza, będziemy go obserwować, prowadzić rozmowy, pytać innych o ich obserwacje, opinie oraz zbierać artefakty. Wszystko to czynić będziemy w pewnym kontekście, który, jak stwierdzono wyżej, ma wpływ na opis przypadku nawet, gdy nie uda się odnaleźć dowodu na ten wpływ.

W takiej konwencji powstał opis indywidualnego przypadku dziewczynki rozpoczynającej edukację szkolną. Metodą obserwacji, obserwacji współuczestniczącej, dialogu, rozmowy, zbierania danych i opinii udało się skonstruować opis składający się z wielu epizodów. Zostały one tak skompilowane, by przedstawiały drogę do sukcesu bohaterki.

¹² Tamże, s. 629.

¹³ Tamże, s. 633.



Opis studium indywidualnego przypadku: Małgosia

Informacje podstawowe: Małgosia, lat 8, odroczone od obowiązku szkolnego przez poradnię pedagogiczno-psychologiczną ze względu na chorobę somatyczną: przeszczep moczowodów, alergia. Poradnia przyznaje tzw. nauczanie indywidualne, 8 godzin w tygodniu. W teczce badania psychologiczne i pedagogiczne: deficyty rozwojowe w stopniu lekkim, mówi – bełkocząc, mało komunikatywna, nie rozumie i nie wykonuje poleceń, ma słabe rozeznanie w środowisku, jest skrajnie ośpała lub nadpobudliwa. Wszelkie badania diagnostyczne wykonywano kilkakrotnie, w małych próbach czasowych, ze względu na stan emocjonalny dziecka. Dokumenty te czytam ja – nauczycielka nauczania indywidualnego Małgosi, która zamierza rozpocząć swoją pracę.

Pierwsza wizyta w domu: centrum średniego miasta, mieszkanie w bloku, blok zadbane, mieszkanie na drugim piętrze. Jestem zaciekawiona, lecz też pełna niepokoju, a zarazem nadziei na dobrą współpracę. Mama dziecka otwiera drzwi; przyjmuje nas w kuchni. Zachowuje się ośchle i sprawia wrażenie niezadowolonej z tej wizyty. Mam okazję zapoznać się z Małgosią. Nic nie mówi. Jest wyrośniętą, korpulentną blondynką, ma włosy upięte w warkocz. Przedstawiam matce program nauczania, wymogi techniczne (podręczniki, zeszyty, niezbędne przybory oraz harmonogram moich wizyt). Wciąż czuję, że nie podoba jej się moja obecność, a określając sytuację klarowniej – niezadowolona z faktu, że ktośkolwiek obcy wchodzi w progi jej domu. Jest zaskoczona sprawnością szkoły w organizacji nauczania indywidualnego, twierdząc, że to dopiero początek roku szkolnego, po co więc takie tempo. Chcę nawiązać kontakt z dziewczynką. Nie udaje się to, brak nawet kontaktu wzrokowego.

Przez pierwsze pół roku przychodzę systematycznie do domu Małgosi. Staram się nawiązać z nią kontakt. Dużo do niej mówię – bardzo dużo, bo wiem, że mnie słucha. Nie rozmawia. Po kilkunastu tygodniach nauki poznaję jej głos, ponieważ zaczyna wypowiadać pojedyncze, jednak mało zrozumiałe słowa (SUKCES). Dotychczasowe lekcje przypominają teatr jednego aktora – ja mówię, piszę literki, pojedyncze wyrazy jednosylabowe, wycinam, kleję, maluję, liczę, śpiewam. Małgosia mnie obserwuje, chwilami naśladuje i niechętnie wykonuje moje polecenia (SUKCES). Wiem, że doskonale je rozumie. Zaczynam zadawać jej prace domowe, których nie wykonuje. Podczas lekcji matki dziewczynki nigdy nie ma w domu, ponieważ pracuje zawodowo. Opiekę sprawuje gospodyni. Ojciec wpada do domu od czasu do czasu, by skontrolować sytuację i zawsze daje Małgosi dużo słodczy, które dziewczynka od razu je, rzucając papierki gdziekolwiek. Mija kilkanaście tygodni upomnień, że jemy tylko podczas przerwy, które wspólnie ustalamy (SUKCES). Przyglądam się rodzicom (sporadyczne kontakty). Nawiązuję kontakt z gospodynią, prosząc



o współpracę w wykonywaniu zadań domowych. Bardzo szybko okazuje się, że traktuje Małgosię jak niewyuczalne zwierzątko; emanuje z niej wręcz wrogość. Zależy jej tylko na zarobieniu pieniędzy. Sytuacja jest beznadziejna. Widać, że Małgosia jej nie lubi. Wiem, że lubi mnie, bo uśmiecha się, kiedy przychodzę (SUKCES).

Małgosia zaczyna dialog, czyli mówi monosylabami, czasami pełnymi słowami, zdarzają się też zdania proste, jednakże wypowiedziane bardzo niezrozumiale. Dojrzewam do rozmowy z matką, która przybywa do domu około godziny 17. I zazwyczaj, jak wynika z rozmowy z gospodynią domu, kładzie się spać. Rozmowa wydaje się trudna, a nawet ryzykowna, gdyż jej celem jest ingerencja w organizację domu, spowodowanie zmiany stosunku rodziców do dziecka i wsparcie Małgosi w jej indywidualnym rozwoju.

Dalszy etap współpracy. Rozmowa przebiega spokojnie, lecz towarzyszy jej swoiste napięcie. Jak zakomunikować matce, że dziecko jest zaniedbane społecznie, że nikt z nim nie rozmawia i dlatego ma zahamowany rozwój mowy? Że nie nawiązało żadnych pozytywnych kontaktów z gospodynią, która traktuje dziewczynkę jak stwora społecznego, że nikt z Małgosią nie wychodzi na powietrze, plac zabaw, że nie nawiązała żadnych kontaktów z rówieśnikami, bo nikt jej nie zna, a jedynym spacerem jest niedzielne wyjście na cmentarz, na grób babci, która niedawno zmarła? Jak sprawują opiekę rodzice, którzy nie mają czasu rozmawiać z własną córką lub iść z nią do lekarza i na ćwiczenia logopedyczne? Jak można było dopuścić do takich deficytów poznawczych u własnego dziecka, wskutek braku wdrażania podstawowych mechanizmów socjalizacyjnych i wychowawczych?

Rozmowa mogła zakończyć się dwójako, mianowicie: zgłoszeniem formalnym do dyrekcji szkoły o zaistniałej sytuacji lub też rekonstrukcją działań rodziców i pełną współpracą. Efekt: zatrudnienie nowej gospodyni, cotygodniowe kontakty z rodzicami i wspólne realizowanie działań naprawczych i rozwojowych (SUKCES).

Nowy etap: Nowa gospodyni, pełna energii, sympatyczna, faktycznie zaczęła pełnić rolę opiekunki Małgosi, a w wielu sytuacjach zastępować jej matkę. Kobieta formalnie prosta, lecz bardzo zaradna życiowo i, jak się później okazało, bardzo odczytana, korzystająca ze zbiorów miejskiej biblioteki; wesół, lecz zasadnicza. Małgosia bardzo ją polubiła. Gospodyni pomagała jej odrabiać lekcje, wdrażała do prac porządkowych w pokoju, ponieważ dziewczynka nie była nauczona trzymania ładu w swoim pokoju (do tej pory wszystko, co wymagało sprzątnięcia, chowane było za łóżko, na przykład resztki jedzenia bądź brudna bielizna). Małgosia zaczęła regularnie chodzić na ćwiczenia logopedyczne, bawić się na placu zabaw (choć nie nawiązywała żadnych kontaktów z rówieśnikami), wychodzić na codzienne, zwykłe zakupy. Wreszcie nastąpiła współpraca. Zajęcia dydaktyczne nabrały zupełnie innego kolorytu i innej efektywności.



Wyjście do szkolnej biblioteki. Biblioteka stała się tylko pretekstem do cotygodniowych wyjść do szkoły. Celem zasadniczym była pogłębiona socjalizacja dziewczynki i jej stopniowa integracja ze środowiskiem szkolnym (Małgosia była już w klasie trzeciej i jej poziom rozwoju intelektualnego wskazywał, że będzie mogła wrócić do szkoły masowej, mimo wielu współwystępujących deficytów rozwojowych). Pierwsze odwiedziny w szkole były kurczowym ściskaniem mojej ręki, brakiem kontaktu z otoczeniem, strachem, lękiem, których efektem były niekontrolowane czynności wydalnicze. Po pokonaniu wielu oporów było już tylko lepiej, dziewczynka polubiła szkołę. Potrafiła zostać sama w klasie z obcą osobą, z nieznanymi jej dziećmi (SUKCES). Po drodze zdarzyło się kilkanaście ciekawych epizodów, które z pewnością godne są opisanie i opowiedzenia. Rozstałyśmy się z Małgosią w przyjaźni, utrzymując kontakty bezpośrednie, potem przeważnie telefoniczne. W pierwszym miesiącu nauki szkolnej, w klasie czwartej, Małgosia zatelefonowała do mnie, zapłakana i zdenerwowana, gdyż została wyproszona z klasy przez nauczycielkę podczas dyktanda. Po dłuższej rozmowie wyjaśniła mi, że dyktando dotyczyło pisowni wyrazów z „h” i „ch”, a ona zapomniała, jak pisze się „chusteczki higieniczne”. Wyciągnęła więc z kieszeni całe opakowanie chusteczek i z opakowania przepisała poprawną orograficznie nazwę. Widząc to, nauczycielka wyrzuciła Małgosię z klasy. Refleksyjny nauczyciel, znając całą historię jej dotychczasowej edukacji, powinien być – według mnie – pełen podziwu dla zaradności dziewczynki i bystrości jej umysłu. Tak długo przecież bezradnej wobec własnego losu.

Bibliografia

- Braun-Gałkowska M., *W tę samą stronę*, Krupski i S-ka, Warszawa 1994.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje zawodowe nauczycieli. Nauczyciele ludzi dorosłych*, Edytor, Szczecin 1997.
- Denek K., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań*, „Wychowanie na co Dzień” 1998, nr 4/5, s. 15–19.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w praktyce*, PAX, Warszawa 2007.
- Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, przekł. A. Brzezińska, K. Warchoł, [w:] *Dziecko w świetle ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Stake R. *Jakościowe studium przypadku*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, PWN, Warszawa 2010.
- Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/sukces.html> [dostęp: 11.03.2015].
- Sukces*, [w:] Wikipedia. Wolna encyklopedia, [http://pl.wikipedia.org/wiki/Sukces_\(stan\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Sukces_(stan)) [dostęp: 11.03.2015].
- Vygotsky L.S., *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge 1978.



Success in educational theory and practice. Study of individual cases

Abstract: Success is an individual dimension – it can be expected, may come unexpectedly. Most, however, success must be earned. Success always brings happiness and even being flanked. It is needed and waited for by people of every age. However schoolchildren has a specific meaning, because it is a basis for future education, besides of satisfaction very often it makes speeding up the development. In this paper is made a description of a fragment of life of 7-year-old girl in the period from 6 to 11 years old. This description is only a fragment of her life according to some educational episode. The author of this paper anticipated herself in these episodes or they were related to her by the heroine of this situation. This study of individual cases in followed by cognitive development analysis, especially by J. Piaget and L. Wygotski. These theories are the theoretical for described case.

Keywords: development, strategies of behavior, success, upbringing environment

Słowa kluczowe: rozwój, strategie zachowań, sukces, środowisko wychowawcze

