

Barbara Pieronkiewicz

Koncepcja kształcenia transgresyjnego oraz teoria dezintegracji pozytywnej jako odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne współczesnej młodzieży

Podstawy Edukacji 7, 167-184

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Barbara Pieronkiewicz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Koncepcja kształcenia transgresyjnego oraz teoria dezintegracji pozytywnej jako odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne współczesnej młodzieży

Wstęp

Niniejszy artykuł zrodził się z potrzeby syntetycznego ujęcia wątków, które są przedmiotem moich zainteresowań naukowych. Dydaktyka matematyki, z której prezentowany zbiór refleksji i konkluzji się wywodzi, jest dziedziną interdyscyplinarną, czerpiącą inspiracje z dorobku naukowego pedagogiki, psychologii oraz filozofii. Treści przedstawione w niniejszej pracy korespondują z moim głębokim przekonaniem o potrzebie nawiązania obecnie ścisłej współpracy między przedstawicielami różnych dziedzin nauki, ponad podziałami, w służbie edukacji ku dojrzałości. Owocem zaś interdyscyplinarnej wymiany doświadczeń i poglądów powinny być emergentne innowacje przeciwdziałające homeostatycznym tendencjom w edukacji oraz wspólne koherentne działania o hybrydalnej genezie i charakterze transgresyjnym.

Specjalne potrzeby edukacyjne – redefinicja

W ostatnich latach wiele uwagi poświęca się uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Termin ten po raz pierwszy został użyty

w 1978 r. w brytyjskim dokumencie *Warnock Report. Special Educational Needs* (1978), opracowanym pod przewodnictwem M. Warnock przez Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Treści tam zawarte zostały następnie upowszechnione za pośrednictwem Deklaracji z Salamanki (1994), opublikowanej przez UNESCO. Jako państwo członkowskie tej organizacji Polska dostosowuje swoje prawo oświatowe do postanowień Deklaracji. Zgodnie z treścią obu dokumentów specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się do tych uczniów, którzy nie są w stanie sprostać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu nauczania szkolnego. Są to osoby, które przejawiają trudności w uczeniu się, wynikające zarówno z niepełnosprawności czy zaburzeń rozwojowych, jak i zaniedbań pedagogicznych lub środowiskowych. Dzieci i młodzież zaliczane do tej grupy wymagają specjalnej pomocy pedagogicznej, która obejmuje program nauczania i wychowania oraz metody i formy pracy dostosowane do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń (M. Bogdanowicz, 1996).

Kwalifikacja do grupy uczniów wymagających specjalnej pomocy pedagogicznej rozpoczyna się od rozpoznania istotnego odchylenia od normy w zakresie właściwości biologicznych, psychologicznych i społecznych. Odchylenia te mogą być dwojakie:

- 1) ujemne, czyli takie, które zakłócają i ograniczają rozwój jednostki, czyniąc ją niepełnosprawną, nie w pełni zdolną do adaptacji społecznej i zawodowej, lub
- 2) dodatnie, tj. obejmujące szczególne uzdolnienia i talenty (J. Jastrząb, 1995).

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach uznaje się, że uczeń zdolny to uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Rozwój technologii, szybkie tempo życia, niejednoznaczne w ocenie dobrodziejstwo globalizacji sprawiają, że współczesny młody człowiek stawia czoło zupełnie innym wyzwaniom rzeczywistości niż pokolenie jego rodziców czy dziadków. Nie negując pozytywnych aspektów postępu, nie można przemilczeć efektów ubocznych współczesności. Kilka z nich wydaje się szczególnie istotnych: degrengolada wartości, spadek jakości relacji międzyludzkich, destabilizacja, deprecjonowanie wartości kształcenia, niewola wolności.

Tak postrzegana rzeczywistość skłania do przyjęcia szerszej definicji ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Według mnie współcześnie jest nim każdy uczeń. Sytuując go na tle realiów, w jakich żyjemy, wnioskuję, że każdy uczeń wymaga indywidualnego podejścia, wychowawczo-terapeutycznego potraktowania przez nauczyciela, który pochyli się nad nim po to, by go zrozumieć i znaleźć odpowiedni sposób dotarcia do jego najgłębszych pokładów osobowości. Podobne zdanie wyraził Z. Kwieciński:

[...] pedagog to ktoś, kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju, kto przewodzi wśród zawłości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności i społeczeństwa (1998, s. 15).

Transgresyjna koncepcja człowieka i jej znaczenie dla efektywności kształcenia

Psychologia zawdzięcza J. Kozielskiemu nowy kierunek poszukiwań naukowych – psychotransgresjonizm. Również pedagogika i dydaktyka mogą dostrzec w jego dorobku źródło inspiracji dla własnego rozwoju.

Otóż Kozielski postrzega człowieka jako istotę transgresyjną, czyli taką, której stałą antropiczną jest przekraczanie ograniczeń po to, by stawać się tym, kim się może być, a jeszcze nie jest. Działania transgresyjne stoją w opozycji do działań ochronnych. Celem tych ostatnich jest zachowanie bądź przywrócenie utraconego status quo, natomiast świadome przekraczanie granic, te – jak pisze Kozielski – „czyny-wyczyny”, stanowi zawsze rodzaj ekspansji ku sobie, drugiemu człowiekowi, rzeczom lub symbolom. Działania o charakterze transgresyjnym generują i katalizują proces przemian: osobowościowych z perspektywy jednostki, a cywilizacyjnych i kulturowych z punktu widzenia społeczeństwa.

Dla twórcy koncepcji transgresyjnej człowiek to aktywny sprawca, który w sposób intencjonalny wytwarza nowe wartości w celu zaspokojenia własnych pragnień. Najsilniejszym zaś motorem działań jednostki jest potrzeba hubrystyczna, czyli potrzeba potwierdzania własnej wartości.

Kozielecki głosi apoteozę aktywności i działań zaangażowanych. Aktywność stanowi dlań źródło celów, jakie wyłaniają się w życiu jednostki, natomiast działania zaangażowane (proteliczne) sprawiają, że „[...] stajemy się w większym stopniu autonomami niż automatami” (2002, s. 36). Protelik czerpie satysfakcję z samego podejmowania aktywności, której oddaje się bez reszty. Przeszkody pojawiające się na jego drodze nie stanowią dlań źródła frustracji, lecz stają się bodźcem do działania i obmyślenia skutecznego rozwiązania problemu. Takie nastawienie powoduje, że aktywność nie kończy się z chwilą osiągnięcia ustalonego celu. Wręcz przeciwnie, następuje sprzężenie zwrotne dodatnie, wskutek którego człowiek nie tylko kontynuuje działanie, lecz również poszerza jego zakres. Autentyczność, jakość i efektywność działań protelicznych zależą w znacznej mierze od gotowości człowieka do przekraczania własnych ograniczeń i uwarunkowań. Protelik, stając wobec życiowych wyzwań, musi wejść w zmaganie z samym sobą, żeby tę rzeczywistość w sposób konstruktywny kreować. Taka postawa wymaga gotowości do poświęceń, wyrzeczeń, samozaparcia, odpowiedzialności, konsekwencji w działaniu i hartu ducha, które pozwalają pokonywać przeszkody losu. Nic nie jest człowiekowi odgórnie dane, wszystkie te przymioty musi wypracować sam.

Możliwości zastosowania elementów koncepcji transgresyjnej w nauczaniu-uczeniu się dotyczą tych obszarów, w których niezbędne wydaje się przekraczanie barier i ograniczających uwarunkowań. Zmiany dokonywane mogą być zatem zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela, w formie indywidualnej transgresji psychologicznej lub twórczych i ekspansywnych przemian w przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego. W tabeli 1 przedstawiam możliwe obszary takich działań.

Tabela 1. Obszary możliwych działań o charakterze transgresyjnym w edukacji

	Obszary, w których można dokonać transgresji	Uzasadnienie
Uczeń	<ul style="list-style-type: none"> - motywacja - stosunek do kształcenia, zdobywania wiedzy i umiejętności - postawa wobec wysiłku i rozwiązywania problemów - brak umiejętności uczenia się 	Współczesna młodzież często przejawia brak motywacji do zdobywania wiedzy, niewiarę we własne możliwości, zauważa nieprzekładalność wysiłku na efekty pracy, odczuwa niechęć i bezradność wobec sytuacji problemowych (D. Sikorski, 2003; CBOS, 2011)

Nauczyciel	<ul style="list-style-type: none"> - samodoskonalenie merytoryczne - wypalenie zawodowe (J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, 2012; S. Koczoń-Zurek, 2008), rutyna - zaangażowanie w pracę, poczucie misji 	<p>„Kto chce zapalać innych, sam musi płonąć” (L. Hirsfeld)</p> <p>Nauczyciel, który chce rozbudzić w uczniu pasję wiedzy, pragnienie rozwoju i pokonywania własnych lęków i niemocy, musi jako pierwszy przyjąć taką postawę</p>
Proces dydaktyczno-wychowawczy	<ul style="list-style-type: none"> - indywidualizacja programu nauczania - podmiotowe traktowanie każdego ucznia, troska o zaspokojenie jego indywidualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych - nauczanie rozwijające - strefa najbliższych możliwości (L. Wygotski) 	<p>Proponowane działania transgresyjne wpisują się w koncepcję działań pedagogicznych wskazaną w Rozporządzeniu MEN z 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (§ 2.1; § 18.1 pkt 2)</p>

Źródło: opracowanie własne.

Swoisty postulat nauczania w duchu transgresji zaproponował również przedstawiciel psychologii humanistycznej C. Rogers, który wskazywał na konieczność połączenia uczenia poznawczego oraz afektywno-doświadczeniowego. Podejście nastawione na osobę, które stanowiło wyznacznik wszelkich poczynań Rogersa, przywiodło go do sformułowania określenia: „uczyć się jako pełna osoba”, zdefiniowanego jako

[...] rodzaj zunifikowanego uczenia się, obejmującego poziom poznawczy, uczuciowy oraz intuicyjny, z pełną świadomością różnych aspektów tego procesu (2002, s. 278).

Autor niejednokrotnie porównywał nauczyciela (osobę wspomagającą uczenie się) do terapeuty, który, nastawiony na ucznia, osiągnie sukces przede wszystkim dzięki własnej osobowości, nie zaś posiadanej wiedzy merytorycznej. Wśród najważniejszych cech i postaw, które nauczyciel powinien realizować, Rogers wymienia: autentyczność, empatię, troskę o ucznia, docenianie go, akceptację uwzględniającą uczucia, poglądy i, wreszcie, osobę ucznia. Nauczyciel, który całym sobą wchodzi w relacje z uczniami, nie przyjmując przy tym sztucznej pozy, i okazuje autentyczne, niewymuszone zainteresowanie (również pozaszkolną) sytuacją swoich podopiecznych, może wzbudzić ich otwartość i zaufanie.

Jeśli tak się stanie – uzupełnijmy myśl Rogersa – to nauczyciel może pociągnąć ucznia (najlepiej własnym przykładem) w stronę odkrywania wiedzy, poznawania samego siebie, identyfikowania własnych trudności i podejmowania trudu ich (wspólnego) pokonywania (J. Szempruch, 2001). Uczniowie zawsze chcą rozmawiać, są żywo zainteresowani własnym rozwojem. Problem w tym, jak pisał Rogers, że

[...] system szkolnictwa od najmłodszych lat dzieli dziecko: do szkoły może chodzić **umysł**, **ciało** można tam w ostateczności zaciągnąć, ale **uczucia** i **emocje** można przeżywać i swobodnie wyrażać jedynie poza szkołą (2002, s. 275).

Teoria dezintegracji pozytywnej i jej przeniesienie na grunt edukacji

Koncepcję transgresyjną można by krótko podsumować stwierdzeniem, że człowiek jest stworzony po to, by samego siebie przekraczać. Teorię dezintegracji pozytywnej, którą zaproponował polski psychiatra K. Dąbrowski, odczytuję jako jedną z form realizacji owego przekraczania siebie, stawania się sobą. Według Dąbrowskiego człowiek jest skazany na rozwój. Czy wykorzysta posiadany potencjał, czy też go zmarnuje, zależy w znacznej mierze od jego wewnętrznych uwarunkowań i czynników zewnętrznych, które mogą skutecznie ten rozwój hamować lub przyspieszać.

W centrum uwagi Dąbrowskiego był rozwój osobowości człowieka, cel i sens życia jednostki. Uczony uważał, że początkiem tego procesu jest zawsze rozluźnienie lub rozbitcie istniejącej dotychczas mniej lub bardziej jednolitej struktury osobowości, która zaczyna jednostce jawić się jako nużąca i niewystarczająca. Potem następuje proces ugruntowania nowych wartości, po którym odbudowana zostaje utracona jedność, lecz integracja ta rozgrywa się na wyższym poziomie. Osiąganie kolejnych poziomów i proces wertykalnego wzrostu jednostki wiąże się z silnymi przeżyciami emocjonalnymi. Wielu ludzi w obawie przed cierpieniem psychicznym nie podejmuje trudu istnienia i stawania się sobą, a tym samym nie osiąga pełnego wymiaru swego człowieczeństwa.

Na podstawie swoich wieloletnich obserwacji oraz badań Dąbrowski wyróżnił i scharakteryzował pięć poziomów rozwoju osobowości czło-

wieka: integracja pierwotna, dezintegracja jednopoziomowa, dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna, dezintegracja wielopoziomowa zorganizowana, integracja wtórna. Syntetyczny opis każdego z poziomów przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Poziomy rozwój osobowości wg K. Dąbrowskiego

	Poziom rozwoju osobowości	Charakterystyka poziomu
1	Integracja pierwotna	<ul style="list-style-type: none"> - prymitywne popędy dominują nad inteligencją; decydujący wpływ czynnika dziedzicznego - niedorozwój uczuć, brak środowiska wewnętrznego - brak konfliktów wewnętrznych - niezdolność do empatii, egoizm, nastawienie na realizację własnych potrzeb - na tym poziomie rozwoju zatrzymuje się większość ludzi
2	Dezintegracja jednopoziomowa	<ul style="list-style-type: none"> - rozluźnienie struktury psychicznej, pojawia się środowisko wewnętrzne - ambiwalencje, ambitendencje - naprzemienne poczucie niższości i wyższości, depresji i podniecenia - chwiejność myślenia, uczuć i popędów - na tym poziomie występują nerwice, choroby psychosomatyczne i zaburzenia psychiczne; wiele osób, próbując zredukować napięcie i ból istnienia, popada w nałogi
3	Dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna	<ul style="list-style-type: none"> - pojawiają się dynamizmy, takie jak: zdziwienie sobą, zaniepokojenie sobą, poczucie niższości wobec siebie samego, poczucie wstydu i winy, niezadowolenie z siebie - konflikty wewnętrzne dominują nad zewnętrznymi; jednostka przeżywa napięcia, wewnętrzne dramaty, nieprzyzwołe twórcze, dysonans między „ja, które jest” i „ja, które być powinno” - jednostka zaczyna rozumieć i przeżywać wielopoziomowe wartości, funkcje uczuciowe i popędowe; zaczyna dążyć do uporządkowania wewnętrznego
4	Dezintegracja wielopoziomowa zorganizowana	<ul style="list-style-type: none"> - rozumienie i przeżywanie wielopoziomowości funkcji uczuciowych i popędowych, wartości i celów - występują dynamizmy, takie jak: przedmiot - podmiot w sobie (obserwacja, analiza i kontrola samego siebie), czynnik trzeci (czynnik stałego wyboru w środowisku wewnętrznym i zewnętrznym) - następuje aktywacja ideału osobowości, do którego jednostka zaczyna zmierzać - samowychowanie, autopsychoterapia, samorozwój
5	Integracja wtórna	<ul style="list-style-type: none"> - autonomia, autentyczność, samoświadomość - praca nad osiągnięciem ideału osobowości

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Dąbrowski (1979).

W badaniach teoretycznych (analiza biografii wybitnych jednostek) oraz empirycznych (praca z młodzieżą uzdolnioną) Dąbrowski wyodrębnił wiele cech charakteryzujących nieprzeciętne jednostki. Wskazał pięć typów wzmoczonej pobudliwości psychicznej (WPP): psychoruchową, sensualną, emocjonalną, imaginatywną oraz intelektualną. O występowaniu danego typu WPP świadczy silniejsza niż u przeciętnej osoby i wydłużona w czasie reakcja na bodziec oraz zależność reakcji od rodzaju pobudliwości, nie zaś bodźca. Cechy poszczególnych typów WPP przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Charakterystyka wzmoczonej pobudliwości psychicznych

Rodzaj wzmoczonej pobudliwości psychicznej	Cechy charakterystyczne
Psychoruchowa	nadmierna ruchliwość, zmienność zainteresowań, niechęć do samotności i czynności refleksyjnych, dynamizm w działaniu
Sensualna	potrzeba bliskości i czułości, wrażliwość estetyczna, silne tendencje towarzyskie, wczesne przejawy życia seksualnego
Emocjonalna	wrażliwość na postawy uczuciowe innych, potrzeba trwałych i głębokich związków miłości i przyjaźni, silna pamięć afektywna, empatia, wrażliwość
Imaginatywna	przewaga wyobraźni i fantazji nad przeżyciami realnymi (śnienie na jawie). różnorodność pomysłów, wielość mimowolnych skojarzeń, skłonność do dekoncentracji
Intelektualna	dominacja rozumowania nad odczuwaniem, myślowe analizy i syntezy, stawianie pytań, formułowanie problemów i hipotez, szerokie zainteresowania i zakres wiedzy, ciekawość, rozważania teoretyczne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Dąbrowski (1979).

Proces nauczania-uczenia się to szansa na wielopłaszczyznowy i wielopoziomowy rozwój ucznia i nauczyciela, okazja do wzajemnej stymulacji, przede wszystkim intelektualnej, imaginatywnej i emocjonalnej. Teoria dezintegracji pozytywnej urzeczywistnić się może w sposób szczególny podczas kształcenia matematycznego dzieci i młodzieży.

Matematyka to abstrakcyjna dziedzina wiedzy. Jako przedmiot szkolny wzbudza w uczniach wiele emocji, bardzo często negatywnych. Uczniowie boją się konfrontacji z matematyką, ponieważ w sposób szcze-

gólny obnaża ich niedostatki natury emocjonalnej i psychicznej. Pojęcia matematyczne kształtowane są w drodze wznoszenia kolejnych pięt abstrakcji. Wszelka luka na którymkolwiek poziomie może utrudnić lub uniemożliwić dalszą konstrukcję. Uczenie się matematyki wymusza na człowieku samodyscyplinę, upór, wytrwałość w dążeniu do celu, odporność na niepowodzenia – cechy, które zdają się piętą achillesową współczesnego człowieka. Matematyka stwarza szansę na realizowanie wartości kształcących wykraczających daleko poza potrzeby jej samej. J. Piaget stwierdził, że

[...] nie ma dziedziny, gdzie „wszechstronny rozwój osobowości” i wypracowanie narzędzi logicznych czy rozumowych, które zapewniają autonomię intelektualną, byłyby bardziej możliwe do zrealizowania, chociaż w praktyce są one stale hamowane przez tradycyjne nauczanie (1977, s. 88).

Konfrontacja z matematyką wytrąca ze strefy komfortu psychicznego, dezintegruje, może stanowić okazję do realizacji działań transgresyjnych. Analogicznie do zaproponowanych przez Dąbrowskiego poziomów rozwoju osobowości człowieka wyróżniam poziomy rozwoju dojrzałości matematycznej. Krótką charakterystykę każdego z nich przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Poziomy rozwoju osobowości matematycznej

Poziom rozwoju dojrzałości matematycznej	Charakterystyka
Integracja pierwotna	<ul style="list-style-type: none"> - brak zaangażowania w proces edukacji - uczenie się bez zrozumienia i brak chęci, by zrozumieć (postawa „zakuć, zdać, zapomnieć”) - zdegenerowany formalizm - fałszywe przekonania - matematyka postrzegana jako zło konieczne - sabotowanie wysiłków nauczyciela
Dezintegracja jednopoziomowa	<ul style="list-style-type: none"> - wytrącenie ze strefy komfortu psychicznego - doświadczenie pojedynczych sukcesów ucznia - okazjonalne zaangażowanie na przemian z brakiem zaangażowania - przebłyski świadomości własnych możliwości, a jednocześnie brak wiary w sukces
Dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna	<ul style="list-style-type: none"> - zaniepokojenie sobą w sytuacji braku sukcesu po wcześniejszym doświadczeniu własnych możliwości

Tabela 4. Poziomy rozwoju..., cd.

Poziom rozwoju dojrzałości matematycznej	Charakterystyka
Dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna	<ul style="list-style-type: none"> - poczucie niższości wobec siebie - rodzi się chęć poznania; uczeń chce wiedzieć i rozumieć - brak zrozumienia powoduje dyskomfort
Dezintegracja wielopoziomowa zorganizowana	<ul style="list-style-type: none"> - aktywny i świadomy udział ucznia w procesie edukacji - otwartość na dialog i współpracę z nauczycielem - praca samodzielna - rozwój własnych możliwości jako uświadomiony cel
Integracja wtórna	<ul style="list-style-type: none"> - wewnętrzna motywacja - uczeń podejmuje świadomie wysiłek dla własnego rozwoju - wiedza operatywna oparta na zrozumieniu - ostrzeżenie i rozumienie związku/zależności między pojęciami

Źródło: opracowanie własne.

Z całym przekonaniem twierdzę, że włączenie ucznia w świadome realizowanie drogi jego osobistego rozwoju, wertykalnego wzrostu, który dokonuje się za pomocą rozwoju dojrzałości matematycznej, może zmienić jego negatywne nastawienie do tego przedmiotu i rozbudzić w nim wewnętrzną, a więc głęboką motywację.

Opisane wcześniej WPP stanowią w ocenie Dąbrowskiego przejaw potencjału rozwojowego. Badania nad istnieniem ich związku z uzdolnieniami (np. W. Limont, 2013) wykazały dodatnią korelację. Jak się okazuje, zachowania i postawy występujące w opisie WPP są również zbieżne z tymi, które obserwuje się u uczniów osiągających wyniki szkolne poniżej poziomu własnych możliwości. Z moich obserwacji¹ wynika, że uczniowie zdolni, którzy nie realizują swego potencjału, wykazują często pobudliwość intelektualną, psychomotoryczną i imaginatywną.

¹ Obserwacja uczestnicząca podczas badań diagnozujących występowanie Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych w uczeniu się matematyki u uczniów liceum ogólnokształcącego, październik-listopad 2013; wyniki w trakcie opracowania.

Diagnoza i terapia Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych jako najbardziej relewantny przykład realizacji koncepcji nauczania transgresyjnego

Proces identyfikacji ucznia zdolnego następuje wiele trudności. Wyniki badań (A. Tokarz, A. Słabosz, 2001a, b; J. Cieślukowska, W. Limont, 2010) ujawniają skłonność nauczycieli do przeceniania zdolności tych dzieci, które nie sprawiają problemów dydaktyczno-wychowawczych, są pilne i zdyscyplinowane. Zarazem nauczyciele deprecjonują potencjał intelektualny i twórczy uczniów biernych, pracujących niesystematycznie, nieposłusznych i kontestujących ich starania. H. Wasyluk-Kuś (1971) zwraca uwagę, że dzieci zdolne często przyjmują postawy, które nie sprzyjają ich akceptacji przez nauczycieli: niechęć do nauki, lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych i nauczycieli, brak wytrwałości i niechęć do podejmowania trudu. Prace S. Rimm (1994, 2000) oraz B. Dyrdy (2000, 2007, 2012) dowodzą, że wśród takich uczniów jest wiele nieodkrytych talentów. Co więcej, jak podaje Limont (2012, s. 262), około 50% dzieci zdolnych nie wykorzystuje w pełni swoich możliwości. Jest to problem bardzo poważny, ponieważ – jak zauważa Dyrda – uzdolnienia często nie są rozwijane, a „nawet gdy są odkryte, czasami zanikają” (2007, s. 13). Brak kompetentnej identyfikacji uczniów zdolnych oraz indywidualizacji procesu nauczania, która umożliwia wczesne wykrycie deficytów ucznia zdolnego, prowadzi w konsekwencji do rozwoju Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS).

Pojęcie to zostało wprowadzone na grunt polskiej literatury pedagogicznej przez D. Ekiert-Grabowską (1994) na oznaczenie niewykorzystywania przez ucznia własnych możliwości. Manifestuje się to przez dużą rozbieżność między potencjałem jednostki (inteligencja, zdolności twórcze, wyniki testów psychologicznych) a ocenami i zachowaniami szkolnymi. Czasem SNOS objawia się stagnacją i brakiem rozwoju – uczeń, który kiedyś dobrze się uczył, nagle przestał pracować.

Zaniżone osiągnięcia ucznia mogą mieć charakter przejściowy lub chroniczny. Pierwszy typ SNOS wynika z trudnej, tymczasowej sytuacji ucznia (np. choroba, problemy rodzinne), w wyniku której pojawia się niechęć do nauki, problemy ze skupieniem uwagi, trudne do nadrobienia braki w wiadomościach. Syndrom nazwiemy chronicznym wówczas,

gdy ma charakter długotrwały, utrwalony. Dyrda apeluje o dogłębne poznanie zjawiska i czujność, ponieważ „[...] w zdecydowanej większości przypadków sytuacyjne obniżenie osiągnięć z czasem przekształca się w chroniczne” (2007, s. 45). Równie istotnym problemem jest niekorzystny wpływ naznaczania ucznia etykietą nieudacznika, co działa na zasadzie samospełniającej się przepowiedni (efekt Golema²). Uczeń zaszufladkowany popada w bierność i traci motywację; spisany przez autorytet nauczyciela na straty, sam siebie również przekreśla.

Jeśli uwzględnimy zakres, jaki zasięgiem obejmuje SNOS, możemy wyróżnić dwa rodzaje tego syndromu:

- 1) lokalny, gdy zaniżone osiągnięcia dotyczą jednego przedmiotu lub kilku pokrewnych (np. przedmiotów ścisłych), oraz
- 2) globalny, kiedy zjawisko odnosi się do wszystkich przedmiotów i całości funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym.

W sposób naturalny rodzi się pytanie o przyczyny występowania SNOS. Według badaczy etiologii zjawiska niepowodzeń szkolnych (B. Dyrda, 2000, 2007; S. Rimm, 1994, 2000) można wskazać trzy źródła problemu:

- 1) przyczyny tkwiące w uczniu – właściwości psychiczne i somatyczne ucznia (poziom rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, dysfunkcje układu nerwowego, wady fizyczne, choroby somatyczne), np. brak motywacji wewnętrznej, strach przed porażką oraz niskie poczucie własnej wartości stanowią najczęstszy powód SNOS;
- 2) przyczyny środowiskowe – warunki socjoekonomiczne i kulturowe rodziny, klimat emocjonalny w rodzinie, postawy rodzicielskie, styl wychowania;
- 3) przyczyny dydaktyczno-wychowawcze, tj. tkwiące w procesie nauczania – m.in. zła organizacja i przebieg procesu lekcyjnego, brak indywidualizacji kształcenia, brak zajęć kompensacyjno-wyrównawczych, nieumiejętna diagnoza, negatywne cechy osobowościowe nauczyciela.

Wieloletnie badania nad zjawiskiem SNOS oraz obserwacje uczniów, których ten problem dotyczy, pozwoliły zebrać i opisać wiele charakterystycznych dla nich cech i zachowań (B. Dyrda, 2000; S. Rimm, 1994, 2000).

² Efekt Golema, zwany inaczej efektem negatywnych oczekiwań, to zniekształcenie poznawcze polegające na niekorzystnym ocenianiu osoby, która wywiera negatywne wrażenie, przypisywaniu jej ujemnych cech osobowościowych.

Poniżej przedstawiam kilka wybranych przykładów, które mogą być pomocne w identyfikacji uczniów osiągających zaniżone wyniki szkolne:

- 1) formułowanie pytań i stawianie hipotez przy jednoczesnym niskim poziomie wykonywania zadań domowych i testów wiadomości,
- 2) szerokie zainteresowania pozaszkolne i minimalny wysiłek wkładany w pracę na lekcjach,
- 3) selektywne koncentrowanie uwagi,
- 4) skłonność do wycofywania się lub agresywnej dominacji,
- 5) problemy z dyscypliną i wybiórcze wykonywanie poleceń nauczyciela, rozproszenie uwagi, hiperaktywność (z symptomami ADHD włącznie),
- 6) bierność lub negatywne nastawienie do obowiązków szkolnych,
- 7) stawianie sobie zbyt niskich lub zbyt ambitnych celów,
- 8) trudności w kończeniu rozpoczętej pracy.

Psycholog Rimm (1994, s. 243–369) opracowała model terapii SNOS. Model ten ma charakter trójogniskowy, albowiem zakłada ścisłą współpracę między trzema zaangażowanymi stronami: uczniem, nauczycielem i rodzicami. Terapia zaproponowana przez Rimm składa się z sześciu kroków. Ich krótką charakterystykę przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Etapy terapii Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych według S. Rimm

Etapy terapii SNOS według S. Rimm	Charakterystyka etapu
Diagnoza	<ul style="list-style-type: none"> – wyłonienie na drodze formalnej (testy, inwentarze, analiza dokumentów) i nieformalnej (rozmowy, wywiady, obserwacje) uczniów przejawiających oznaki SNOS – określenie stopnia zaawansowania i typu problemu: ulegli konformiści, dominujący konformiści, ulegli nonkonformiści oraz dominujący nonkonformiści
Komunikacja	<ul style="list-style-type: none"> – głęboka i zaangażowana współpraca między nauczycielem a rodzicami dziecka – rodzice otrzymują informacje o wyniku diagnozy i proponowanym dalszym postępowaniu
Modyfikacja oczekiwań	<ul style="list-style-type: none"> – zmiana w pierwszej kolejności dotyczy rodziców i samego ucznia – na tym etapie ważne jest zapewnienie dziecku poczucia, że w nim samym i jego otoczeniu zachodzą konstruktywne zmiany, a wysiłek włożony w pracę owocuje sukcesem. Zadaniem nauczyciela jest zmiana statusu danego ucznia w strukturze społeczno-emocjonalnej klasy

Tabela 5. Etapy terapii..., cd.

Etapy terapii SNOS według S. Rimm	Charakterystyka etapu
Identyfikacja	- dostarczenie uczniowi pozytywnych wzorów, z którymi mógłby się utożsamiać i kontynuować progres
Wyrównanie braków	- wyrównywanie braków ucznia stwierdzonych w zakresie wiadomości szkolnych i umiejętności, w tym umiejętności uczenia się
Modyfikowanie zachowań	- zależne od zdiagnozowanego typu SNOS

Źródło: S. Rimm (1994, s. 243–369).

Moje poszukiwania badawcze dotyczą SNOS w uczeniu się matematyki. Wyniki wstępnej próby badawczej pozwalają stwierdzić, że teoria Dąbrowskiego może mieć duże znaczenie na etapie diagnozy tego syndromu. W opracowaniu terapii korzystne wydaje się również odniesienie do dorobku naukowego Kozielskiego.

Uwagi końcowe

W dzisiejszych czasach konieczne jest interdyscyplinarne podejście do zagadnień związanych z kształceniem. Współpraca między przedstawicielami różnych dziedzin nauki może zaowocować działaniami przeciwstawiającymi się homeostatycznym tendencjom w edukacji. W centrum uwagi obok ucznia powinien być postawiony również nauczyciel. Aby nauczyciel mógł z zaangażowaniem i satysfakcją wykonywać powierzone mu zadania, musi otrzymywać wsparcie psychologiczne (warsztaty, kursy, konsultacje). Dodatkowo stworzenie warunków, w których kadra pedagogiczna będzie mogła ulepszać swój warsztat merytoryczny i metodologiczny, przełoży się na wyższą jakość i skuteczność kształcenia.

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1996). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych. *Psychologia Wychowawcza*, 1.
- CBOS. (2011). Młodzież 2010. Raport z badań. *Opinie i Diagnozy*, 19, www.cbos.pl/PL/publikacje/diagnozy.php (21.12.2013).
- Cieślukowska, J., Limont, W. (2010). Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli. W: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.). *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. T. 2. Toruń.
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa.
- Deklaracja z Salamanki (1994). www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/a50f2d318bc65d9dc1256e7a003922ed/e379060f76e05f2fc1256e99004acf0b?OpenDocument (21.12.2013).
- Dyrda, B. (2000). *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*. Kraków.
- Dyrda, B. (2007). *Zjawisko niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych: rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków.
- Dyrda, B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa.
- Ekiert-Grabowska, D. (1994). Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych – stare czy nowe zjawisko pedagogiczne? *Życie Szkoły*, 3.
- Jastrząb, J. (1995). Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych. *Wychowanie na co Dzień*, 12.
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2012). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin.
- Koczoń-Zurek, S. (2008). Profilaktyka syndromu wypalenia zawodowego przyszłych nauczycieli. W: K. Sujak-Lesz (red.). *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*. Wrocław.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1998). Zmienić kształcenie nauczycieli. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa.

- Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny – jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot.
- Limont, W. (2013). *Zdolności jako asynchronia rozwojowa*. W: M. Jabłonowska (red.). *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*. Warszawa.
- Piaget, J. (1977). *Dokąd zmierza edukacja*. M. Domańska (tłum.). Warszawa.
- Rimm, S. (1994). *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* D. Ekiert-Grabowska (tłum.). Warszawa.
- Rimm, S. (2000). *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole?* M. Horzowska (tłum.). Poznań.
- Rogers, C. (2002). *Sposób bycia*. M. Karpiński (tłum.). Poznań.
- Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (2010). <http://bip.men.gov.pl/images/stories/TOMEK/1487.pdf> (21.12.2013).
- Sikorski, D. (2003). Wartości i aspiracje współczesnej młodzieży, http://lcez.lublin.pl/pliki/Wartosci_i_aspiracje_mlodziy.doc (21.12.2013).
- Szempruch, J., Blachnik-Gęsiarz, M. (2010). *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*. Częstochowa.
- Tokarz, A., Ślabosz, A. (2001a). Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. I. Style twórczego zachowania badanych nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 2(74).
- Tokarz, A., Ślabosz, A. (2001b). Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. II. Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 3(75).
- Warnock Report. Special Educational Needs. (1978). www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html (21.12.2013).
- Wasyłuk-Kuś, H. (1971). *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*. Warszawa.

Słowa kluczowe: koncepcja kształcenia transgresyjnego, specjalne potrzeby edukacyjne, teoria dezintegracji pozytywnej, syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych

Streszczenie

Współczesny człowiek uwikłany jest w gąszcz napływających ze wsząd informacji. Przeobrażenia, jakim ulega otaczająca nas rzeczywistość, wymuszają na jednostce mentalną kompatybilność z powszechnymi trendami cywilizacyjnymi. Jediną szansą na konstruktywne wyłamanie się z mainstreamu jest zachowanie autonomii intelektualnej. W obliczu współczesnych przemian socjokulturowych istnieje potrzeba wykazania szczególnej troski o kształtowanie dojrzałej osobowości jednostki, stworzenie jej warunków stymulujących ogólny rozwój oraz budowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Miejscem, w którym ta idea powinna zostać zrealizowana, jest – obok rodziny – szkoła. Jej zadaniem jest dostrzeżenie i zaspokojenie współczesnych potrzeb edukacyjnych dojrzewającego człowieka. W niniejszym artykule przedstawiono koncepcję transgresyjną człowieka i teorię dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego, w których autorka dostrzega cenne inspiracje dla pedagogiki i dydaktyki. W tekście ukazano walory obu wspomnianych koncepcji i możliwości wykorzystania ich w celu podniesienia efektywności kształcenia. Jako przykład realizacji transgresji i pozytywnej dezintegracji autorka podaje diagnozę i terapię Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych.

Key words: transgressive education, special educational needs, theory of positive disintegration, underachievement syndrome

Summary

Modern man is entangled in a thicket of information coming from everywhere. The transformations of surrounding reality force mental compatibility with common civilization trends. The only chance for constructive break-up of the so-called mainstream is to preserve the intellectual autonomy. In the face of contemporary socio-cultural changes there is a need to have a special care for the formation of a mature personality, creating the conditions which stimulate the holistic development and building a society based on knowledge. The place where this idea should be implemented is – next to the family – school. It's task is to see

and meet the educational needs of today's youth. This article presents the transgressive concept of a man and theory of positive disintegration, in which the author sees valuable inspiration for pedagogy and didactics. The text shows advantages of both of these concepts and the possibility of their use in order to increase the effectiveness of education. As an example of implementation of transgressive teaching and positive disintegration in education, the author gives a diagnosis and therapy of underachievement syndrome.