

Małgorzata Dankowska-Kosman

Iwona Staszkiwicz-Grabarczyk

Aldona Monika Małyska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Doświadczenia szkolne w retrospekcji studentów

Tytułem wstępu

Analizując *Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej*¹ oraz *Ustawę o systemie oświaty*² dowiadujemy się, że „oświata” w Rzeczypospolitej Polskiej jest wspólnym dobrem całego społeczeństwa, przy czym szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności. Natomiast „system oświaty” jest organizacją upowszechniania wykształcenia ogólnego i zawodowego przez system szkolny oraz instytucje wychowania równoległego³.

Zdaniem wielu autorów, odnoszących się do stanu współczesnej polskiej szkoły, oświata wymaga głębokiej analizy i refleksji. Bogusław Śliwowski w swoich badaniach oświatowych pisze o edukacji w polityce oraz polityce w edukacji, uważając, iż prawie każda rządząca partia polityczna odwracała się od obywateli, tolerując⁴ „patologię we własnych strukturach i generującą ją w życiu publicznym, bezkrytycznej wobec własnych błędów i wypaczeń, nasilającej brutalizację kampanii wyborczych i niespełniającej składane społeczeństwu obietnice, nastawionej wyłącznie lub w dużej mierze na interesy

¹ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 roku; (Dz. U. 2009, Nr 114, poz. 946).

² *Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*; (Dz. U., 2016, poz. 1943).

³ I. Grabarczyk, *Szkolnictwo mniejszości narodowych*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 358.

⁴ B. Śliwowski, *Edukacja (w)polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 20.

własnych elit partyjnych, nowej klasy nomenklatury politycznej, sprzyjającej korupcji i bezpodstawnemu merytorycznie sprawowaniu kluczowych funkcji w administracji państwowej czy samorządowej⁵. W Polsce nie zauważa się dialogu polityków ze społeczeństwem, to znaczy „podejmowania prób uzyskania porozumienia z narodem, gdyż dominuje typ pseudodialogu”⁶. Uzyskanie wiedzy z dyskursu publicznego oraz badań porównawczych – zdaniem autora – pozwoli na „zwiększenie krytycznego rozpoznania przez pedagogów, nauczycieli i wychowawców tego, jak są determinowane ich role społeczno-zawodowe treścią i zakresem władztwa politycznego osób odpowiedzialnych za kierowanie oświatą. (Samo)kształcenie, (samo)wychowanie, wiedza i nauka są niezniszczalnymi konsumpcją dobrami powszechnymi, które zwiększają moc działania każdego człowieka, jeżeli tylko jest w ich posiadaniu”⁷.

Troska o kondycję polskiej szkoły i edukacji zdaniem Doroty Klus-Stańskiej „wymaga kompromisu między rozwarstwionymi [...] jej obszarami, ujęciami, [...] racjonalnościami pedagogicznymi, czasem skonfliktowanymi, wywołującymi wzajemne animozje i napięcia, a czasem podejmującymi próbę współdziałania, współmówienia i współtworzenia pewnej rzeczywistości kulturowej”⁸. Owe obszary dotyczą:

- postulatów i dążeń – niejednoznacznych i politycznie uwikłanych, odnoszących się do pytania: *Jak powinno być?*
- badań i krytyki – oceniają sytuację pytając: *Jak jest?*
- potrzeb praktyki – zadania administracyjno-społeczne odpowiadające na pytanie: *Jak działać?*⁹.

Autorka zwraca także uwagę na fakt „ignorowania wiedzy pedagogicznej”¹⁰, który ma miejsce w polskim systemie oświatowym.

Kwestie przemian w edukacji związanych z globalizacją i ponowoczesnością podjęli Zbyszek Melosik i Tomasz Szkudlarek¹¹ wzbogacając badania oświatowe o wymiar międzykulturowy. Autorzy licznych opracowań

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże, s. 24.

⁸ D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, w: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 29.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

z polityki oświatowej, pedagogiki politycznej m.in.: Aleksander Nalaskowski¹², Maria Dudzikowa¹³, Kazimierz Denek, Kazimierz Przyszczykowski¹⁴, Mirosław J. Szymański¹⁵ przyczynili się do współczesnego postrzegania edukacji, która naznaczona jest polityką rządu, samorządów jak też procesami globalizacji¹⁶.

Nie można jednak nie zauważyć, że transformacja kultury szkoły, która umożliwia placówce wyjście na przeciw „wyzwaniom współczesnego świata jest niezbędnym elementem pożądanym reform edukacyjnych”¹⁷. Poniżej zaprezentowano schemat przenikania się wymagań szkoły i wartości szkoły w powiązaniu z reformą systemu nadzoru pedagogicznego.

¹² A. Nalaskowski, *Ortodoksja i chaos*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

¹³ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

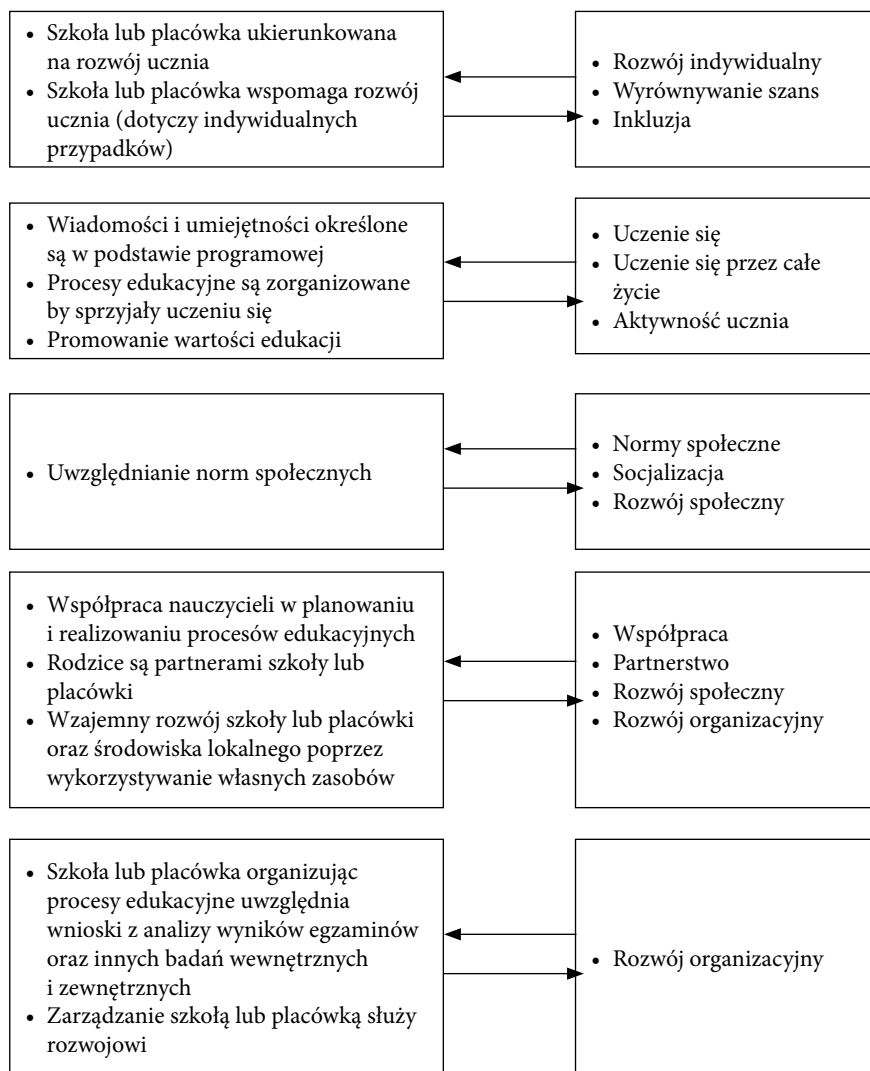
¹⁴ K. Denek, K. Przyszczykowski, R. Urbański-Korż, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań – Toruń.

¹⁵ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

¹⁶ B. Śliwerski, *Edukacja (w)polityce...*, s. 13.

¹⁷ R. Dorczak, *Transformacja kultury organizacyjnej szkół polskich – rola reformy systemu nadzoru pedagogicznego*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 55.

Schemat nr 1. Przenikanie się wymagań i wartości w kulturze szkoły



Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Dorczak, *Transformacja kultury organizacyjnej szkół polskich – rola reformy systemu nadzoru pedagogicznego*, w: *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, (red.) G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 66-67; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek; (Dz. U., 2015, poz. 1214).

Zatem oczekiwaną zmianę kultury organizacyjnej stymulować należy „poprzez wprowadzenie do dyskusji profesjonalnej o systemie edukacji istotnych wartości edukacyjnych zawartych w wymaganiach państwa wobec szkół i placówek”¹⁸. Zdaniem praktyków dążących do utworzenia dobrej szkoły trzeba przede wszystkim: zadbać o wypracowanie koncepcji rozwoju placówki (z uwzględnieniem wymagań państwa), nie obawiać się ewaluacji zewnętrznej, stosować alternatywne metody ewaluacji wewnętrznej, zaś rozwój planować na podstawie wyników owego sprawdzenia oraz umiejętnie prowadzić dialog z partnerami, angażując w budowanie szkoły rodziców, pracowników i uczniów¹⁹.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań, których wyniki zaprezentowano w niniejszym opracowaniu było poznanie doświadczeń oraz sposobu postrzegania przez studentów z kierunku pedagogika, praca socjalna oraz słuchaczy podyplomowych studiów kształcenia pedagogicznego funkcjonowania ucznia na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Impulsem dla podjęcia tego projektu było wskazywane wcześniej niezadowolenie z kondycji szkoły w Polsce. Nie bez znaczenia jest także tocząca się już od wielu miesięcy debata na temat zasadności, czy wręcz konieczności reformowania systemu edukacji, a przede wszystkim na temat spodziewanych efektów wprowadzanych zmian, a w zasadzie w wielu zakresach powrotu do rozwiązań wcześniej już istniejących. Zwrócić należy uwagę, że uczestnicy badań przeprowadzonych w roku akademickim 2016/2017 to młodzież, która w toku swojej edukacji uczęszczała do szkół gimnazjalnych, w odniesieniu do których istnienia toczą się najbardziej gorące dyskusje.

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Indagowanych było 400 studentów/słuchaczy²⁰, którzy wyrażali swoje przekonania na temat codzienności szkolnej oraz opisywali doświadczenia z wcześniejszych etapów edukacyjnych. W tym celu badani skalowali nasilenie i częstość praktyk opisanych w zaprezentowanym im kwestionariuszu. Udzielane odpowiedzi miały charakter wspomnień, to znaczy badani przywoływali swoje doświadczenia ze szkoły podstawowej, gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ B. Bandała, *Budowanie koncepcji pracy szkoły a zarządzanie szkołą przez współdziałanie*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 216.

²⁰ W grupie tej 98% stanowiły kobiety.

Problem badawczy wyznaczający organizację, przebieg badań oraz analizę uzyskanych wyników brzmiał następująco: *W jaki sposób polscy studenci charakteryzują swoje doświadczenia oraz jakie formułują opinie na temat codzienności edukacyjnej niższych poziomów kształcenia?*

W celu odpowiedzi na przyjęte pytanie badawcze wyodrębniono trzy zasadnicze kategorie analityczne, dookreślone za pomocą kilku lub kilkunastu wskaźników badawczych. Wśród rozpatrywanych zagadnień znalazły się: *relacje nauczyciela i ucznia* (opisane przede wszystkim poprzez formy komunikowania się), *dominujące formy przekazu informacji* a także *atmosfera wypełniająca przestrzeń klasową* (podczas lekcji). Wydaje się, że kwestie te, choć nie wyczerpują zestawu wszystkich możliwych warunków efektywnego kształcenia, są podstawowymi wyznacznikami organizowania tego procesu.

Relacje nauczyciel – uczeń

Rolę nauczyciela można rozpatrywać jako jedną z ról zawodowych. Zaliczana jest ona do tak zwanych „ról komplementarnych”, to znaczy realizowana jest w parze, nauczyciel – uczeń²¹. Zadania nauczyciela mogą być przez niego realizowane w różny sposób. Bardzo wiele zależy tutaj nie tylko od sprawności zawodowych, ale także od cech osobowych i postaw przejawianych przez pedagoga. Nauczyciel otwarty na innowacje, postrzegający „siebie w powiązaniu z innymi członkami społeczności szkolnej”²² gotowy jest „do stworzenia partnerskiej relacji z innymi”²³. I taką sytuację należy uznać za optymalną z punktu widzenia skutecznie realizowanych zadań edukacji. Jednak przeobrażenia zachodzące w systemie szkolnym pociągają za sobą zmiany nie tylko w zakresie roli nauczyciela, ale także w sposobie postrzegania uczniów. Obecnie oczekuje się, że nie będą oni tylko „biernymi odbiorcami wiedzy, ale coraz częściej będą aktywnie angażować się w życie szkoły”²⁴ oraz w proces zdobywania i budowania swojej wiedzy. Uczniowie mają prawo być nie tylko odbiorcami zmian, ale także ich inicjatorami, czy realizatorami. To oczywiście rodzi kolejne wyzwania pod adresem nauczyciela. Współcześnie oczekuje się, że będzie on refleksyjnym praktykiem, badaczem

²¹ H. Nocoń, *W poszukiwaniu ideału wychowawcy*, w: W. Korzeniowska (red.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 427.

²² M. A. Franciszkowska, *Współpraca nauczyciela z rodzicami*, w: E. I. Laska (red.), *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 287.

²³ Tamże, s. 288.

²⁴ Tamże, s. 289.

w działaniu, przewodnikiem, czyli posiadać będzie nowe kompetencje oraz nowe umiejętności²⁵.

Przyglądając się praktyce edukacyjnej, czy też prosząc jej uczestników o opisanie własnych doświadczeń można spróbować określić stopień spełnienia wymagań we wskazanych zakresach. Tabela 1. prezentuje opis relacji **łączących nauczycieli i uczniów**.

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi badanych dotyczących oceny relacji łączących nauczycieli i uczniów

Kategorie podlegające ocenie:	Odpowiedzi:									
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Uczeń musiał całą lekcję siedzieć w ławce, chyba, że nauczyciel pozwolił mu wstać i podejść do tablicy N=400	69	17,3	77	19,3	57	14,3	103	25,8	94	23,5
2. Nauczyciele byli sprawiedliwi N=393	21	5,3	123	30,8	142	35,5	90	22,5	17	4,3
3. Na lekcji można było odzywać się tylko wtedy, gdy podniosło się rękę i nauczyciel pozwolił mówić N=395	53	13,3	74	18,5	82	20,5	117	29,3	69	17,3
4. Nauczyciele lubią uczniów N=396	5	1,3	80	20,0	205	51,3	88	22,0	18	4,5
5. Uczniowie mogli decydować o pewnych sprawach szkolnych N=398	18	4,5	82	20,5	194	48,5	95	23,8	9	2,3
6. Mogliśmy mówić do nauczycieli po imieniu N=398	214	53,5	14	3,5	16	4,0	20	5,0	134	33,5
7. Nauczyciele byli życzliwi N=397	21	5,3	78	19,5	205	51,3	69	17,3	24	6,0

Źródło: badania własne.

²⁵ J. Borowik, *Nauczyciel jako twórca nowego ładu edukacyjnego*, w: E. I. Laska (red.), *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 93.

Zaprezentowane w tabeli dane wskazują, że respondenci w odniesieniu do przedstawionych im stwierdzeń wypowiadali się w sposób niejednoznaczny, najczęściej wybieraną kategorią odpowiedzi była wartość *czasami*. Trudno jest tutaj wyczytać zdecydowaną dominację któregoś ze wskaźników. Tak było w przypadku pytania o ujawnianą przez nauczycieli sympatię wobec uczniów, możliwość decydowania przez uczniów w niektórych sprawach szkolnych oraz oceny życzliwego nastawienia nauczyciela wobec ucznia. Najmniej popularnym wskaźnikiem praktyki szkolnej okazała się być sprawiedliwość nauczyciela. Tutaj także dominowała kategoria *czasami*, jednak zbliżoną liczbę wskazań uzyskała odpowiedź *rzadko*. W tym zakresie uczniowie okazali się być najbardziej krytyczni. Z kolei największą rozbieżność wskazań odnotowano w zakresie preferowanych przez nauczycieli sposobów kontaktowania się z uczniami. Okazuje się, że co trzeci badany na swojej edukacyjnej drodze spotkał nauczyciela, do którego mógł zwracać się po imieniu. Wydaje się, że taka tendencja wskazuje na dużą mozaikowość szkoły, istotną rozbieżność pomiędzy placówkami, przyjąć można, że nawet w obrębie jednej instytucji spotkać można różnorodność uczniowskich ocen. Wobec tego polska szkoła w zakresie relacji nauczyciel – uczeń jest niejednorodna. Słowem funkcjonują w systemie takie szkoły, w których nauczyciele prezentują wysoki poziom postawy pedagogicznej oraz takie, w których uczniowie mieli nieszczęście w tym zakresie zebrać negatywne doświadczenia.

Przekazywanie wiedzy

Relacje interpersonalne między nauczycielami i uczniami w znacznym stopniu ułatwiają lub utrudniają proces zdobywania/przekazywania wiedzy. Uczenie/nauczanie to nie tylko przekazywanie informacji, przeprowadzanie sprawdzianów czy wpisywanie ocen do dziennika. Przekazywanie wiedzy uczniom powinno odbywać się z uwzględnieniem modeli nauczania oraz różnorodnych strategii uczenia się²⁶, które powinny być stosowane w zależności od sytuacji, przyjętych celów i wartości, przekazywanych treści, miejsca i czasu spotkania, a przede wszystkim predyspozycji uczestników. Poniżej zaprezentowana została klasyfikacja modeli nauczania autorstwa CH. Day²⁷ a.

²⁶ C. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zahamować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 105.

Tabela 2. Modele nauczania według Christophera Day'a

L.p.	Model	Opis modelu/Cele
1.	Modele nauczania koncentrujące się na przetwarzaniu informacji	
	Myślenie indukcyjne	Rozwijanie umiejętności klasyfikowania, stawiania i testowania hipotez; Wypracowywanie umiejętności koncepcyjnego ujmowania wiedzy merytorycznej;
	Wypracowanie koncepcji	Poznanie koncepcji i strategii ich przyswajania i stosowania; Stawianie i testowanie hipotez;
	Zaawansowana organizacja	Rozwijanie umiejętności przyswajania i porządkowania wiadomości pozyskanych w formie wykładów i lektur;
	Mnemotechnika	Rozwijanie umiejętności pozyskiwania wiadomości, przyswajania pojęć i systemów koncepcyjnych; Metapoznawcza kontrola nad zdolnością ich przetwarzania;
2.	Modele społeczne	
	Współpraca w grupie	Rozwijanie umiejętności uczestniczenia w procesach demokratycznych; Nacisk na rozwój społeczny, zdolności akademickie i kompetencję osobistą;
	Odgrywanie ról	Poznanie wartości i ich roli w relacjach społecznych; Zrozumienie mechanizmów rządzących naszym zachowaniem;
	Systematyczne badanie społeczne	Badania naukowe, rozwój społeczny i osobisty; Strategie współpracy nad badaniami naukowymi;
3.	Modele skoncentrowane na osobowości	
	Nauczanie bez przymusu	Stwarzanie możliwości rozwoju osobistego i poznawania siebie; Nabieranie samodzielności poprzez budowanie poczucia własnej wartości;
4.	Modele behawioralne	
	Nauczanie bezpośrednie	Przyswojenie akademickiej wiedzy i umiejętności w różnych dyscyplinach;

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Day C., *Nauczyciel z pasją. Jak zahamować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 107.

Jak widać każdy z nich zmierza do osiągnięcia pewnych celów, jak np. zdobywania i przetwarzania informacji, nabywania i analizowania umiejętności społecznych, rozwoju osobistego, czy przyswajania wiedzy i umiejętności określonego rodzaju z preferowanych źródeł. Uzyskany materiał badawczy odnieść można do powyższego schematu. W tabeli 3 umieszczono opinie respondentów na temat form organizowania pracy lekcyjnej oraz sposobów samodzielnego pozyskiwania wiedzy przez uczniów.

Tabela 3. Rozkład odpowiedzi badanych dotyczących form organizowania pracy lekcyjnej oraz sposobów samodzielnego uzupełniania wiedzy przez uczniów

Kategorie podlegające ocenie:	Odpowiedzi:									
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Mogliśmy nie zgadzać się z nauczycielem, co do interpretacji tekstów, rozwiązywania zadania N=400	49	12,3	114	28,5	123	30,8	94	23,5	20	5,0
2. Na lekcjach rozwiązywaliśmy wspólnie problemy w małych grupach N=396	17	4,3	96	24,0	178	44,5	92	23,0	13	3,3
3. Po to, by mieć dobre wyniki w nauce, chodziłem na dodatkowe zajęcia w szkole N=396	49	12,3	98	24,5	118	29,5	85	21,3	45	11,3
4. Mogłem wyrażać swoją osobistą opinię na temat zagadnień, książek, które omawialiśmy na lekcji N=393	22	5,5	88	22,0	140	35,0	119	29,8	23	5,8
5. Na lekcjach robiliśmy eksperymenty z nauk przyrodniczych N=395	59	14,8	104	26,0	111	27,8	86	21,5	35	8,8
6. Na lekcjach dyskutowaliśmy, a nauczyciel włączał się tylko od czasu do czasu N=395	43	10,8	129	32,3	92	23,0	85	21,3	46	11,5
7. W szkole ważniejsze jest, aby myśleć, niż pamiętać N=397	30	7,5	107	26,8	126	31,5	109	27,3	25	6,3

8. Codziennie mieliśmy prace do odrobienia w domu N=396	44	11,0	83	20,8	87	21,8	117	29,3	65	16,3
9. Na lekcji głównie mówił nauczyciel, a my słuchaliśmy N=396	30	7,5	100	25,0	82	20,5	135	33,8	49	12,3
10. Zadania matematyczne można rozwiązywać tylko jednym sposobem, takim jaki podaje nauczyciel N=397	35	8,8	81	20,3	100	25,0	122	30,5	59	14,8
11. Na lekcjach rozwiązywaliśmy problemy i myśleliśmy twórczo N=397	14	3,5	102	25,5	170	42,5	96	24,0	15	3,8
12. Na lekcjach korzystaliśmy z komputera i Internetu N=397	59	14,8	103	25,8	122	30,5	82	20,5	31	7,8
13. Wiedza ucznia i jego sposoby myślenia są ważne w szkole N=398	22	5,5	97	24,3	153	38,3	108	27	17	4,3
14. W szkole robiliśmy projekty praktyczne N=398	63	15,8	98	24,5	102	25,5	83	20,8	52	13,0

Źródło: badania własne.

Podobnie, jak miało to miejsce we wcześniej analizowanym zakresie, także tutaj odpowiedzi badanych są zróżnicowane. Przeważającą kategorią opisu jest wartość *czasami*. Kategorie skrajne tj. *zawsze* i *nigdy* nie uzyskały przewagi w żadnym z kilkunastu stwierdzeń. Stosunkowo najlepiej badani ocenili możliwość wyrażania własnej opinii na temat poruszanych na lekcjach zagadnień, czy uznania dla uczniowskiej wiedzy. Natomiast najbardziej krytyczni byli w zakresie oceny aktywizujących ucznia działań praktycznych. Chodzi tutaj o możliwość eksperymentowania, czy dyskusowania na lekcjach. Trzeba jednocześnie zauważyć, że praktyką rzadko stosowaną podczas pracy szkolnej – według badanych – było rozwiązywanie problemów, zwłaszcza otwartych, wymagających oryginalnego, autorskiego ujęcia. Dorota Klus-Stańska zwraca uwagę, na fakt iż uczniowie postrzegają szkołę jako placówkę antytwórczą, zapatrzoną w siebie, chętnie korzystającą z zakazu samodzielnego i krytycznego myślenia. Apodyktyczne sterowanie aktywnością dzieci czy młodzieży jak również brak zaufania do ich kompetencji, kreatywności

powoduje, że szkoła staje się pewnego rodzaju skansenem edukacyjnym z epoki, w której pedagog był jedną z nielicznych jednostek w promieniu kilkunastu kilometrów potrafiącą czytać i pisać²⁷.

Nieczęsto podczas lekcji wykorzystywane były nowoczesne, ale przecież zupełnie już dobrze rozpoznane media, jak internet, czy komputery. Natomiast często obecną w polskich szkołach praktyką jest tzw. praca domowa. Blisko połowa (45,6%) badanych wskazała, że zadania takie uczniowie otrzymywali codziennie.

Badani studenci dokonywali także oceny treści zajęć lekcyjnych, ustosunkowywali się do ich źródeł oraz sposobów ich doboru. Dane w tym zakresie prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Rozkład odpowiedzi badanych dotyczących oceny treści, źródeł oraz sposobów doboru treści zajęć lekcyjnych

Kategorie podlegające ocenie:	Odpowiedzi:									
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. W szkole uczyliśmy się o ciekawych rzeczach N=399	8	2,0	89	22,3	224	56,0	67	16,8	11	2,8
2. W szkole najważniejszy jest podręcznik N=396	39	9,8	95	23,8	77	19,3	116	29,0	69	17,3
3. Ponieważ teraz wszystko można znaleźć w Internecie, nauczyciele nie wymagają by znać wiele faktów N=396	42	10,5	107	26,8	110	27,5	94	23,5	43	10,8
4. Uczniowie muszą udzielać dokładnie takich odpowiedzi, jakich oczekuje nauczyciel N=395	20	5,0	92	23,0	99	24,8	140	35,0	43	10,8
5. Na lekcjach proponowaliśmy inne rzeczy niż nauczyciel N=396	45	11,3	108	27,0	116	29,0	96	24,0	31	7,8

²⁷ D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, w: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 56-57.

6. W szkole uczyliśmy się o nudnych rzeczach N=394	17	4,3	80	20,0	159	39,8	110	27,5	28	7,0
7. Po to, by mieć dobre stopnie, trzeba wykuć wszystko z podręcznika N=396	24	6,0	95	23,8	102	25,5	128	32,0	46	11,5
8. Lekcje były zupełnie oderwane od życia N=396	22	5,5	82	20,5	158	39,5	107	26,8	27	6,8
9. Jeśli na świecie działo się coś ważnego tym właśnie zajmowaliśmy się w szkole N=398	31	7,8	102	25,5	122	30,5	108	27,0	34	8,5

Źródło: badania własne.

Jak można dostrzec kategorie *rzadko* wybierane były przez respondentów w znaczniejszym odsetku wówczas, gdy mogli oni określić lekcje jako ciekawe, zaznaczyć, że mieli wpływ na to jakie zagadnienia były na zajęciach podejmowane oraz rozważać aktualne i ważne problemy społeczne. Z kolei wartość *często* dominowała w wyborach wówczas, gdy oceniano duże znaczenie treści zawartych w podręcznikach, preferowania przez nauczycieli tzw. trafnych odpowiedzi ucznia tj. takich, których od nich oczekiwał. Poza tym badani zaznaczali, że w szkole często uczyli się o nudnych rzeczach, lekcje były oderwane od życia oraz uzyskanie dobrych stopni uzależnione było od „wykucia” treści zawartych w podręczniku.

Podobne ustalenia odnaleźć można w literaturze przedmiotu, gdzie czytamy: „placówki szkolne zapewniają uczniom pewien rodzaj uspołecznienia, polegający na wieloletnim maskowaniu swoich braków, na ukrywaniu swoich kompetencji a co za tym idzie permanentnym doświadczeniu sytuacji, w której tylko wiedza zadeklarowana przez nauczyciela jest właściwa i zapewnia sukces”²⁸. Mowa tu o materializmie dydaktycznym, zwanym też encyklopedyzmem, który jest zjawiskiem ciemniącym szkołę od wielu lat, a charakteryzującym się nadmiernym obciążeniem procesu uczenia wiadomościami przy jednoczesnym braku ćwiczeń w posługiwaniu się nimi²⁹. Zaznaczyć jednak trzeba, że nie jest on „spowodowany lenistwem uczniów, lecz *specjalnym gatunkiem pedagogicznej ignorancji* nauczycieli. Jednak są

²⁸ Tamże, s. 57.

²⁹ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 31.

uczniowie szczególnie na niego podatni, i to, paradoksalnie, ci najbardziej pracowici”³⁰. Dla 26,8% ankietowanych zajęcia lekcyjne były bardzo często oderwane od życia. To w sposób szczególny ilustruje doświadczenia uczniów w instytucji jaką jest szkoła, ale także stawia szkołę w ostrzu krytyki i zniechęca do niej. Wytwarza się taka oto sytuacja, gdy „świat szkolny i ten poza jej murami to dwie przeciwstawne rzeczywistości, w których funkcjonuje młody człowiek, przy czym ta pierwsza skupia w ręku narzędzia wymuszania, naznaczeń i wykluczenia”³¹.

Atmosfera panująca w klasie

Na atmosferę panującą w szkole lub klasie wpływają zarówno relacje między ludźmi, jak i nastrój, czy samopoczucie, z którym każdy z uczestników przychodzi do klasy. Wpływ na nią ma także tak zwane „otoczenie edukacyjne”, do którego zaliczamy wyposażenie, dostępne pomoce dydaktyczne, organizację przestrzeni oraz zarządzanie czasem. Atmosferę **nazywa się niekiedy klimatem** wypełniającym przestrzeń klasową/lekcyjną. Klimat panujący podczas lekcji może być sprzyjający, bądź hamujący aktywność zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Poniżej (tabela 5) przedstawiono uzyskane w toku badań dane dotyczące oceny atmosfery panującej podczas zajęć lekcyjnych.

³⁰ Tamże, s. 32.

³¹ D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości...*, s. 57.

Tabela 5. Rozkład odpowiedzi badanych dotyczących oceny atmosfery panującej podczas pracy na lekcji

Kategorie podlegające ocenie:	Odpowiedzi:									
	nigdy		rzadko		czasami		często		zawsze	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Rozwiązując zadania w czasie lekcji mogłem komunikować się z kolegami N=400	14	3,5	89	22,3	184	46,0	91	22,8	22	5,5
2. Śmiałyśmy się na lekcjach z różnego powodu N=400	10	2,5	81	20,3	177	44,3	105	26,3	27	6,8
3. W szkole bałem się, że dostanę złą ocenę N=399	23	5,8	82	20,5	150	37,5	118	29,5	26	6,5
4. Podczas lekcji nauczyciel wymagał ciszy N=397	63	15,8	80	20,0	60	15,0	92	23,0	102	25,5
5. Uczniowie uczą jeden drugiego i pomagają sobie w lekcjach N=396	14	3,5	92	23,0	157	39,3	112	28,0	21	5,3
6. Na lekcjach uczniowie są spięci i boją się pytań nauczyciela N=396	17	4,3	78	19,5	143	35,8	135	33,8	23	5,8
7. Na lekcjach uczniowie czują się swobodnie N=397	14	3,5	113	28,3	167	41,8	88	22,0	15	3,8
8. Nauczyciel zabraniał nam rozmawiać podczas lekcji N=398	63	15,8	94	23,5	70	17,5	87	21,8	84	21,0
9. Atmosfera na lekcjach była przyjemna i wesoła N=398	10	2,5	77	19,3	221	55,3	73	18,3	17	4,3
10. Uczeń może chodzić po klasie, jeśli czegoś potrzebuje N=398	65	16,3	105	26,3	87	21,8	83	20,8	57	14,3

Źródło: badania własne.

Powyższe zestawienie wyników badań pozwala stwierdzić, że przestrzeń klasową najczęściej wypełniała cisza. Co czwarty badany (25,5%) zasygnalizował, że wymagana ona była przez nauczyciela *zawsze*. Respondenci (46%) zaznaczali jednak, że *czasami* rozwiązując zadania mogli komunikować się ze swoimi kolegami czy też koleżankami lub też śmiać się na lekcjach z różnych powodów (44,3%). Ponad połowa badanych (55,3%) przyznała także, że zdarzało się, że atmosfera podczas lekcji była przyjemna i wesoła. Jednak młodzież rzadko czuła się podczas lekcji swobodnie.

Dosyć często w codzienności szkolnej obecna była obawa uczniów o to, że zostaną przez nauczyciela niespodziewanie wyrwani do odpowiedzi oraz otrzymają negatywną ocenę. Jak widać tradycyjne atrybuty władzy nauczyciela, tj. „odpytywanie” i ocena wciąż mają się dobrze. To nauczyciel decyduje, czy sprawdzian – odpowiedź ustana ma służyć weryfikacji wiedzy ucznia na temat podejmowanych zagadnień, czy też raczej ma zapewnić uległość ucznia. Niestety wydaje się, że ta druga motywacja jest zbyt częsta.

Podsumowanie

W procesie edukacji na przestrzeni wielu lat dokonały się liczne zmiany. Niektóre z nich uznać można za pożądane i znaczące. Wiele z nich zaszło w sposób niezamierzony i niektóre takie też przyniosły skutki. Zmianie uległy również wymagania formułowane wobec nauczyciela. Jednak na tle tych transformacji niezmienną pozostaje kwestia znaczenia, jakie w procesie edukacji ma do odegrania nauczyciel. Nadal to przede wszystkim on, jak wskazują wyniki badań, także te zaprezentowane w ramach niniejszego opracowania, pozostaje organizatorem procesu dydaktyczno-wychowawczego, zachowując decydującą rolę w procesie nauczania. Zmiany wynikające z rozwoju cywilizacyjnego stawiają go niejako na drugi plan nie powodując jednak deprecjacji zawodu nauczyciela a zastąpieniem w procesie kształcenia współuczestnictwem³². Wyzwaniem formułowanym pod adresem współczesnej szkoły jest indywidualizowanie procesu kształcenia i aktywizowanie uczniów. Wszystko to ma służyć przygotowaniu ich do zaangażowanego i refleksyjnego uczestnictwa w szeroko pojmowanym środowisku społecznym. W tym celu praktykę edukacyjną powinny wypełniać zadania stwarzające dzieciom i młodzieży szansę zaangażowania się w sprawy społeczności szkolnej ale także lokalnej. Ponadto codzienną aktywność szkolną należy profilować tak, by młodzi ludzie byli gotowi rozwiązywać problemy

³² K. Żegnałek, *Edukacyjne problemy współczesności*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce 2013, s. 119-120.

w otaczającej rzeczywistości, przejawiać inicjatywę w procesie uczenia się a także podejmować działania wykraczające poza rutynę szkolną. Instytucja szkoły nie może funkcjonować bez aktywnego wkładu uczniów, podobnie jak nie jest możliwa demokracja bez obecności i współudziału obywateli. To zaangażowanie, swego rodzaju terminowanie w sprawach społecznych, których szkoła jest przecież mikro areną, pozwoli na nabycie pewnych kompetencji, których nie da się zdobyć słuchając jedynie wywodów nauczyciela. Po to, by je w sobie wykształcić trzeba pewnych rzeczy doświadczyć samodzielnie, w klasie czy też w małych zespołach z innymi uczniami³³.

Zdaniem Roberta Kwaśnicy „gdyby tylko ograniczyć się do dość powszechnego sformułowania, że instytucja szkoły jest niezbędna w procesie przekazywania wiedzy, to należałoby dokonać analizy czy w ogóle jest konieczna. W dobie tak szerokiego dostępu do informacji chodzenie do szkoły ma sens jeśli dzieje się tam coś takiego co wymaga obecności innych, bez których pewne rzeczy wydarzyć by się nie mogły. Zbiorowe doświadczenie, wspólne miejsce rozmów, dyskusje, wspólne myślenie i działanie nadają jej holistyczny charakter czyniąc ją potrzebną”³⁴. Tymczasem jakże często we współczesnej praktyce edukacyjnej rozpoznaje się obecność modelu autokratycznego, interakcje zarówno uczniów, jak i pedagogów podlegają narzuconym rygorom normatywnym. Szansą na autentyczne zaangażowanie się obu stron we wzajemne interakcje może być prawidłowa komunikacja, przezwyciężenie instrumentalizacji jak również symetrycznego uprzedmiotowienia zarówno uczniów, jak i nauczycieli³⁵.

Bibliografia:

- Bandola B., *Budowanie koncepcji pracy szkoły a zarządzanie szkołą przez współdziałanie*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Borowik J., *Nauczyciel jako twórca nowego ładu edukacyjnego*, w: E. I. Laska (red.), *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.

³³ A. Pacewicz, *Aktywni uczniowie- szansa i wyzwania dla szkoły*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 171.

³⁴ R. Kwaśnica, *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 27-28.

³⁵ D. Wojtkiewicz, *Interakcje uczniów i nauczycieli. Kontekst – rodzaje – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016, s. 168-169.

- Day C., *Nauczyciel z pasją. Jak zahamować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Denek K., Przyszczykowski K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań-Toruń 2001.
- Dorczak R., *Transformacja kultury organizacyjnej szkół polskich – rola reformy systemu nadzoru pedagogicznego*, w: (red.) G. Mazurkiewicz, *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Franciszewska M. A., *Współpraca nauczyciela z rodzicami*, w: (red.) E. I. Laska, *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Klus-Stańska D. (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Klus-Stańska D., *Dezynegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus-Stańska, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*; (Dz. U. 2009, Nr 114, poz. 946).
- Kwaśnica R., *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- Mazurkiewicz G. (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Nalaskowski A., *Ortodoksja i chaos*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Nocoń H., *W poszukiwaniu ideału wychowawcy*, w: W. Korzeniowska (red.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Pacewicz A., *Aktywni uczniowie – szansa i wyzwania dla szkoły*, w: (red.) G. Mazurkiewicz, *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*; (Dz. U., 2015, poz. 1214).

- Szymański M. J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Edukacja (w)polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*; (Dz. U., 2016, poz. 1943).
- Wojtkiewicz D., *Interakcje uczniów i nauczycieli. Kontekst – rodzaje – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016.
- Żegnałek K., *Edukacyjne problemy współczesności*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce 2013.
-

School experience in student retrospection

In public discourse as well as in expert writings, an analysis of the shape and operation of the Polish school is undertaken.

Unfortunately it criticises many aspects of its shape and operation. The main aim of this study was to get opinions of students about everyday life based on their experiences from earlier education.

Keywords: education system, teacher-student relationships, knowledge transfer, forms of organizing classes, the classroom atmosphere.

Doświadczenia szkolne w retrospekcji studentów

W dyskursie toczącym się w przestrzeni publicznej, a także w opracowaniach ekspertów podejmowana jest analiza kształtu i działania polskiej szkoły. Niestety w odniesieniu do wielu aspektów jej funkcjonowania formułowane są krytyczne refleksje. Celem niniejszego opracowania było poznanie opinii młodzieży studenckiej na temat wybranych wymiarów codzienności szkolnej. Badani przywoływali swoje doświadczenia z wcześniejszych etapów edukacji.

Słowa kluczowe: system oświaty, relacja nauczyciel – uczeń, przekazywanie wiedzy, formy organizowania zajęć lekcyjnych, atmosfera panująca w klasie.