

Żanetta Kaczmarek*

SUKCES DZIECKA SUKCESEM NAUCZYCIELA W TEORII I PRAKTYCE EDUKACYJNEJ. STUDIUM INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW

Sukces to kategoria pojęciowa, która dotyczy wielu obszarów życia społecznego, zarówno osobistego, jak i zawodowego. Jest ponadczasowa, ponadpokoleniowa, indywidualna, zbiorowa, niemierzalna. Przedłożona praca stanowi opis indywidualnego przypadku uczennicy, która realizowała program kształcenia zintegrowanego w trybie nauczania indywidualnego, a refleksje badacza są autentyczne, gdyż sam uczestniczył w zadaniu jako nauczyciel. Można zatem powiedzieć, iż było to swoiste „badanie w działaniu” (ang. *action research*). Pokłady informacji, wiedzy, dostarcza pedagogice jako nauce stosowanej praktyka edukacyjna. O sukcesie edukacyjnym mówić możemy z płaszczyzny nauczyciela i jego ucznia. W oparciu o literaturę przedmiotu, rozważania teoretyczne, doniesienia z badań empirycznych oraz przeprowadzone badanie jakościowe (opisowe) stworzyłam swoisty obraz uczennicy sukcesu, który stał się także moim zawodowym i osobistym sukcesem.

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 towarzyskie. W ujęciu słownikowym **sukces** rozumiany jest jako pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, osiągnięcie zamierzonego celu, a także zdobycie sławy, majątku, wysokiej pozycji (SJP, 2012). Do zdefiniowania sukcesu określa się wartości, które są jego wyznacznikiem. 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 oczekiwania (Wikipedia, 2015). Z pojęciem „sukces” mamy do czynienia zarówno w literaturze pedagogicznej, jak i w praktyce szkolnej. Kazimierz Denek określa sukces jako sytuację bądź stan, w którym znajduje się uczeń mogący sprostać wymaganiom szkolnym (Denek, 1998).

* Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu.

Analizując powyższe ujęcia teoretyczne, z pewnością można stwierdzić, iż nie istnieje jedno kryterium pojęcia „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 sukcesu – nie wszystkie z nich przekładają się na przykład na powiększenie naszego portfela. 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 pojęcia 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 czy 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 w sensie materialnym, 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. Różni nauczyciele, pedagodzy rozumieją go różnorako.

W 2003 roku w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Zamościu zostały przeprowadzone badania ankietowe wśród nauczycieli nauczających różnych przedmiotów, posiadających staż pracy od roku do 36 lat. Ich zadaniem było zdefiniowanie pojęcia sukces pedagogiczny oraz określenie – w oparciu o swoje doświadczenia i refleksje – czynników mających wpływ na jego osiągnięcie 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*”), **zainteresowanie przedmiotem** („*zainteresowanie ucznia przedmiotem*”). Ogólna definicja sukcesu pedagogicznego to na przykład: „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 osiągnięciem celu wychowania, sformułowanego 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 wyznacznika 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-Gałkowska, 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” (Braun-Gałkowska, 1994, s. 74). 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 już z samym **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 tymi wspomnianymi wcześniej. Poczucie satysfakcji musi wynikać z zaistnienia faktów, osiągnięcia celów. Młodszy nauczyciele skupiają się raczej na efektach pracy dydaktycznej, nauczania, zadawalają 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 osiąganiu sukcesu podkreślają znaczenie cech osobowości, młodszy – umiejętności.

Bardzo ważnym aspektem w odniesieniu sukcesu pedagogicznego jest prawidłowa komunikacja. Komunikowanie jest sposobem budowania więzi nauczyciel – uczeń, co prowadzi do 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 Gordon (2007). 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 się zastanowić również nad samą jednostką ucznia i jego karierą szkolną – sukces czy porażka? Od czego zależy sukces dziecka? Czy tylko ono samo jest za siebie odpowiedzialne? Czy warunki szkolne i rodzinne odgrywają 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. Przede wszystkim od nich i 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 te związane z rozwojem (deficyty rozwojowe, stan zdrowia dziecka, nadpobudliwość psychoruchowa, brak dojrzałości szkolnej, mała sprawność manualna), z rodziną (atmosfera panująca w domu, brak opieki nad dzieckiem, kary, zła sytuacja materialna, przerost ambicji rodziców, brak aspiracji) czy wreszcie czynniki związane ze szkołą (zła pozycja w grupie, nauczyciel, tempo pracy w klasie, organizacja pracy szkoły). Czynnikiem wspierającym sukcesy dziecka są również te związane z jego osobą, szkołą i rodzicami. Zaliczyć do nich można te, które są związane z dzieckiem (ciekawość świata, sprawność fizyczna i manualna, wytrwałość, koncentracja, dojrzałość szkolna, odporność na krytykę), z rodziną (rodzina pełna, odpowiednie warunki do życia i nauki, poziom intelektualny rodziców, sprawiedliwość rodziców, adekwatna ocena możliwości dziecka), ze 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 w karierze szkolnej. To dzięki nim i dobrej woli nauczyciela możemy nauczyć go radzić sobie z wymaganiami, jakie stawia mu 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 Lwa Wygotskiego i kluczowego dla jego teorii pojęcia strefy obecnego i najbliższego rozwoju. Skoro dziecko ma sobie dać radę ze środowiskiem i samodzielnie rozwiązywać problemy życiowe, to niewątpliwie

początkiem zaradności życiowej są dobre interakcje na płaszczyźnie dziecko – dorosły, 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 wskutek internacjonalizacji nastąpić ich uwolnienie od znanych dziecku kontekstów społecznych, w których wcześniej uczestniczyło. Powinno nastąpić uwolnienie od wcześniejszych kontekstów, czyli 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 Wygotski (1978, s. 59). Jest to stwierdzenie bardzo istotne dla naszych rozważań, których celem jest w gruncie rzeczy opis funkcjonowania dziecka w środowisku rodzinnym i szkolnym, na płaszczyźnie relacji dziecko – dorosły i dziecko – dziecko. Bardzo istotnym, z punktu widzenia teorii Wygotskiego, jest pojęcie „kompetencji” oraz ich poziom, dlatego wprowadził on pojęcia: „strefa obecnego rozwoju” i „strefa 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 postaw (Czerepaniak-Walczak, 1997). Można zatem stwierdzić, iż aktualnie posiadane kompetencje to strefa obecnego rozwoju, natomiast te obecne, stanowiące swoiste „rusztowanie” dla rozwoju przyszłych, 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 najbardziej podkreślał znaczenie wspierającej i kooperacyjnej roli partnera dziecka.

Nawiązując do poglądów Jeana Piageta, należy zauważyć, że to konflikt stanowi istotny składnik każdego wspólnego zaangażowania i to konflikt traktowany jest jako istotny składnik każdego wspólnego zaangażowania, doprowadzający do zmian poznawczych w dziecku. Podczas badań w Genewie (Schaffer, 1994) w obszernym programie badawczym dowiedziono, że dzieci pracujące w parach na poziomie dużo wyższym rozwiązują problemy niż dzieci pracujące w pojedynkę. Pomijając metodologię przyjętą przez badaczy, skupmy się nad wnioskami końcowymi. Okazało się, że przyczyną doskonałych wyników osiągniętych przez dzieci pracujące w parach nie była praca z bardziej kompetentnym partnerem, ponieważ dzieci te pracowały z partnerami znajdującym się na poziomie tym samym, co one, a nawet niższym. Wynika z tego, że taki postępek nie był spowodowany imitacją. Badacze podtrzymali tezę, iż skuteczne są jedynie te interakcje społeczne, które zawierają element konfliktu. Chociaż Wygotski nie zajmował się rolą konfliktu w interakcji dorosły – dziecko, su-

gerował, że nauczanie może doprowadzić do zmiany tylko wtedy, jeśli wykracza poza aktualny poziom rozwoju dziecka. Interakcja rodzic – dziecko dostarcza odmiennych obrazów sytuacji, co jest źródłem konfliktu.

Interakcja dorosły – dziecko jest wyzwaniem dla dziecka, które wyzwala jego aktywność w dostrzeganiu niezgodności pomiędzy tym, co już wie, a tym, co stanowi nowy obraz wiadomości. Ta niezgodność umożliwia przejście do wyższego stopnia rozwoju, a nie nabywanie nowych kompetencji. Niezgodność, o której mowa, to konflikt poznawczy. Wygotski otwarcie nie poruszał roli konfliktu w interakcji dorosły – dziecko, jednak sugerował, że nauczanie może doprowadzić do zmiany tylko wtedy, jeśli 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 Nicholich (Schaffer, 1994), gdy matka uczestniczy w zabawie, wzrasta długość epizodów zabawy, jak i poziom jej dojrzałości. Efekt różni się jednak w zależności od charakteru jej zaangażowania i jest największy, gdy aktywnie włącza się w działanie swojego dziecka lub wyraźnie zachęca je do aktywności. Gdy matka dostarcza 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 jest możliwa bez uwzględnienia kontekstu społecznego i układów społecznych. Robert E. Stake (2010) 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.

Warto ponadto odnotować, że Stake wyodrębnia także trzy rodzaje studium przypadku: autoteliczny, instrumentalny i zbiorowy. Pierwszy z nich, czyli autoteliczne studium przypadku, jest prowadzone 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 ich kilka w celu lepszego poznania zjawiska, populacji lub ogólnego stanu rzeczy – wówczas mówimy 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 instruktazowym studium przypadku (Stake, 2010).

Wiadomo, że każde studium przypadku ma swoją strukturę. Nawet studium pojedynczego przypadku, na podstawie którego trudno stworzyć teorię, 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 Guba (Stake, 2010) zauważyli, że wiele badań jakościowych wychodzi z założenia, iż zjawiska społeczne, ludzkie dylematy i natura przypadków zależy 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 wówczas, 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, aczkolwiek zostały one tak skompilowane, by przedstawić drogę do sukcesu bohaterki zdarzeń z zachowaniem istotnego kontekstu. Autorka opisu współuczestniczyła we wszystkich zdarzeniach.

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, alergię. Poradnia przyznaje tzw. nauczanie indywidualne, 8 godzin w tygodniu. W teczce znajdują się 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 ospała 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 – z zamiarem rozpoczęcia pracy.

Pierwsza wizyta w domu, tj. w centrum średniego miasta, w mieszkaniu w bloku, blok zadbane, mieszkanie na 2 piętrze. Jestem zadowolona, ale też pełna niepokoju, a zarazem nadziei na dobrą współpracę. Mama dziecka otwiera drzwi; przyjmuje nas w kuchni. Jest oschła 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). Czuję, że nie jest zadowolona z mojej wizyty, a określając sytuację klarowniej – niezadowolona z faktu, że ktokolwiek 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 poznałam jej głos, gdyż zaczęła 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 słodyczy, które dziewczynka od razu je, rzucając papierki gdziekolwiek. Mija kilkanaście tygodni upomnień, że jemy tylko podczas przerwy, które wspólnie ustaliśmy (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 i spowodowanie zmiany stosunku rodziców do dziecka oraz wsparcie Małgosi w jej indywidualnym rozwoju.

Dalszy etap współpracy. Rozmowa przebiega spokojnie, ale 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 dwojako, 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 „prosta”, lecz bardzo zaradna życiowo i – jak się później okazało – bardzo czytana, korzystająca ze zbiorów miejskiej biblioteki; wesoła, lecz zasadnicza. Małgosia bardzo ją polubiła. Gospodyni pomagała jej odrabiać lekcje, wdrażała do prac porządkowych w pokoju, ponieważ Małgosia nie była nauczona trzymania ładu w swoim pokoju (do tej pory wszystko, co wymagało sprzątnięcia, chowane było za łóżko, na przykład resztki jedzenia czy brudna bielizna). Dziewczynka 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, którego efektem były niekontrolowane czynności wydalnicze. Po pokonaniu wielu oporów potem było już tylko lepiej, polubiła szkołę. Potrafiła zostać sama w klasie z obcą panią, z nieznanymi jej dziećmi (SUKCES). Po drodze zdarzyło się kilkanaście ciekawych epizodów, które z pewnością godne są opisanie. Rozstałyśmy się z Małgosią w przyjaźni, utrzymując kontakty bezpośrednie, potem częściej telefoniczne. W pierwszym miesiącu nauki szkolnej w klasie czwartej Małgosia zatelefonowała do mnie, zapłakana i zdenerwowana, gdyż została wypro-

szona przez nauczycielkę z klasy 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.

Powyższy opis indywidualnego przypadku stanowi przykład badań jakościowych w pedagogice zorientowanej praktycznie. Ważne miejsce w tego typu badaniach spełnia interpretowanie. Tego elementu brakuje w tej pracy, co jest zabiegiem celowym. Pozostawiam to Czytelnikom, mając nadzieję na głębszą refleksję w interpretowaniu sukcesu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Braun-Gałkowska, M. (1994). *W tę samą stronę*. Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Kompetencje zawodowe nauczycieli. Nauczyciele ludzi dorosłych*. Szczecin.
- Denek, K. (1998). Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań. *Wychowanie na co Dzień, 4-5*.
- Gordon, T. (2007). *Wychowanie bez porażek w praktyce*. Warszawa.
- Schaffer, H.R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań.
- Stake, R. (2010). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. T. 1*. Warszawa.
- Słownik języka polskiego PWN* [SJP] (2013). Pobrano z lokalizacji: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/sukces.html>.
- Wikipedia. Wolna encyklopedia* [Wikipedia] (2015). Pobrano z lokalizacji: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Sukces_\(stan\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Sukces_(stan)).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge.

SUKCES DZIECKA SUKCESEM NAUCZYCIELA W TEORII I PRAKTYCE EDUKACYJNEJ. STUDIUM INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW

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

Streszczenie: Sukces ma charakter indywidualny – jest czymś oczekiwanym lub pojawia się niespodziewanie. Przede wszystkim jednak na sukces trzeba sobie zapracować. Powodzenie uskrzydla i jest źródłem szczęścia. Wyczekują go i potrzebują ludzie w każdym wieku. W przypadku uczniów sukces ma szczególne znaczenie, jako że stanowi podstawę przyszłej edukacji, a poza satysfakcją przyspiesza również rozwój. W niniejszej pracy opisano fragment życia siedmioletniej dziewczynki stanowiący część okresu od 6 do 11 roku. Niniejszy opis to jedynie fragment jej życia w odniesieniu do okresu kształcenia. Autorka niniejszego opracowania brała udział w niektórych opisywanych wydarzeniach lub ze względu na bohaterkę była z wydarzeniami powiązana. Po omówieniu indywidualnych przypadków następuje analiza rozwoju poznawczego, przede wszystkim wg J. Piageta i L. Wygotskiego. Niniejsze teorie mają wobec opisanego przypadku charakter teoretyczny.

SUCCESS OF A CHILD AS A TEACHER'S SUCCESS IN EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE

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

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. Vygotsky. These theories are the theoretical for described case.

