

KINGA KACZMAREK, ŁUKASZ TANAŚ, MAGDALENA TRZEWIK  
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wydział Psychologii

## SZKOŁY DEMOKRATYCZNE: ZAŁOŻENIA EDUKACYJNE ORAZ CHARAKTERYSTYKA UCZNIÓW KLAS I–III NA TLE SZKOŁY POWSZECHNEJ

**Streszczenie:** Wykonano eksploracyjne badania porównawcze dzieci uczęszczających do klas I–III w szkołach demokratycznych (SD) oraz powszechnych szkołach podstawowych (SP). Zastosowano skalę wytrwałości i samokontroli (Duckworth, Quinn, 2009; Tsukayama, Duckworth, Kim, 2013), zestaw zadań poznawczych i społecznych ze Skali Inteligencji i Rozwoju dla dzieci w wieku 5–10 lat (Jaworowska, Matczak, Fecenec, 2012) oraz oceniano klimat szkoły na podstawie danych pochodzących od dzieci oraz od ich rodziców (Zullig i in., 2010). Uczniowie SD i SP nie różnili się kompetencjami poznawczymi (uwaga selektywna, rozumowanie pojęciowe), ale różnili się w zakresie kompetencji społecznych. Uczniowie SD uzyskali wyższe wyniki w zakresie

rozumienia sytuacji społecznych, a uczniowie SP wyższe wyniki w zakresie regulacji emocji i samokontroli. Uczniowie SD i SP nie różnili się od siebie pod względem wytrwałości. Ogólny klimat szkoły, poza kilkoma ważnymi aspektami, był oceniany w podobny sposób przez uczniów SP i SD, ale rodzice dzieci z SD deklarowali istotnie wyższe oceny klimatu szkoły niż rodzice dzieci z SP. Wyniki wskazują na istotne różnice w zakresie społeczno-emocjonalnych aspektów edukacji w obu rodzajach instytucji.

**Słowa kluczowe:** szkoły demokratyczne, edukacja społeczno-emocjonalna (ESPE), skala inteligencji i rozwoju, wytrwałość, samokontrola, klimat szkoły, uwaga selektywna, edukacja alternatywna

*Edukacja nigdy więcej nie powinna być w głównej mierze przekazywaniem wiedzy, ale musi przyjąć nową formę, szukając uwolnienia dla ludzkich możliwości*

Maria Montessori

### WPROWADZENIE

Klimat szkoły i jego rola dla funkcjonowania uczniów to zagadnienie, które spotyka się z coraz większym zainteresowaniem zarówno badaczy, jak i osób odpowiedzialnych za dydaktykę i administrację w instytucjach edukacyjnych (Przewłocka, 2015). Mówiąc o klimacie szkoły, możemy nawiązać do pojęcia sytuacji psychologicznej i stwier-

dzić, że mamy tu do czynienia z całościową oceną funkcjonowania „osoby w sytuacji szkolnej” (Tomaszewski, 1975, s. 17–36). Pomiar klimatu szkolnego obejmuje elementy otoczenia ucznia, wraz z nim samym, takimi jak są one obiektywnie, a także takimi, jak je postrzegają ludzie uczestniczący w tej sytuacji. Podstawową aktywnością w „sytuacji szkolnej” jest uczenie się oraz rozwój własnej osoby i z perspektywy możliwości wykonania tej czynności należałoby klimat szkolny oceniać. Zajmując się klimatem szkoły, staramy się zatem odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób percepcja warunków panujących w szkole oraz obiektywne różnice w zakresie sposobu wychowywania wpływają na możliwość rozwoju osoby?

Kluczową nowość w tym ujęciu to poszerzenie pomiaru aktywności ucznia ponad to co publicznie dostępne dla wszystkich nauczycieli, czyli ponad efektywność w zakresie nabywania wiedzy z zakresu podstawy programowej. Poszerzenie to odbywa się głównie poprzez włączenie pomiaru relacji interpersonalnych, dzięki czemu ocena sytuacji staje się dwustronna i wieloaspektowa. Oceniana jest relacja między uczniami i nauczycielami, a także relacje między samymi uczniami. Zbiór ten jest następnie rozmaicie kategoryzowany. Przykładem może być porządkowanie relacji na wymiarze relacji nastawionych na kontrolę *vs* zaspokajanie potrzeb lub demokratycznych *vs* autokratycznych relacji władzy (Przewłocka, 2015).

Z badań nad klimatem szkoły wyłaniają się pewne trendy. Przykładowo, relacje interpersonalne w sytuacji szkolnej są widziane przez nauczycieli w bardziej pozytywnym świetle, niż postrzegają to sami uczniowie. Jeśli natomiast porównamy Polskę z innymi krajami OECD, to okaże się, że w Polsce sytuacja szkolna postrzegana jest raczej negatywnie, w szczególności w aspekcie sympatii względem tej instytucji oraz poczucia, że jest się aktywnym podmiotem edukacyjnej społeczności (tamże). Warto spojrzeć na instytucje, które podejmują starania, aby rozwijać te aspekty klimatu szkoły.

Z najnowszych badań wynika, że jednym z predyktorów sukcesu szkolnego, ważniejszym niż wyniki testów kompetencji, dochód rodziny czy poziom poczucia bezpieczeństwa w szkole, jest wytrwałość (Duckworth, Gross, 2014). Jedną z dróg prowadzących ku jej rozwinięciu może być „nastawienie na rozwój”, czyli przekonanie, że inteligencja nie jest cechą wrodzoną, ale czymś, co można kształtować (Dweck, 2006). Wydaje się interesujące porównanie szkół pod względem pielęgnowania wytrwałości, być może istnieją skuteczne strategie, które mogą sprzyjać wzmocnieniu lub wygaszaniu jej w uczniach, np. poprzez dzielenie się z nimi odpowiedzialnością za tok własnej nauki?

W ostatnich dziesięcioleciach na świecie powstało wiele placówek realizujących program wychowywania, w którym kładzie się nacisk na to, że uczniowie są współodpowiedzialni za ustalanie i przestrzeganie zasad, współtworząc wraz z rodzicami i nauczycielami demokratyczną społeczność (Neill, 1991). Jedną z takich koncepcji edukacyjnych jest idea tworzenia szkół demokratycznych. Przedstawiamy podstawowe założenia szkół demokratycznych, biorąc przy tym poprawkę na to, że częściowo jest to wyidealizowany opis deklaracji, planów i intencji osób aktywnie zaangażowanych w tworzenie takich instytucji.

## SZKOŁY ALTERNATYWNE

Jak podaje Główny Urząd Statystyczny (2013), w roku szkolnym w 2013/2014 w Polsce istniały 12 473 szkoły podstawowe publiczne. Niepubliczne placówki wciąż stanowią niszę ( $n = 973$ ), a udział szkół deklarujących się jako „demokratycz-

ne”, w ogólnej liczbie miejsc, w których dzieci pobierają naukę, jest mniejszy niż 1%. W Polsce szkoły nawiązujące do tradycji demokratycznej powstały w większych ośrodkach miejskich, takich jak Warszawa, Poznań, Kraków, Wrocław, Łódź czy Trójmiasto, ale też w mniejszych miejscowościach, m.in. Bydgoszczy, Białymstoku, Bielsku Białej, Szczecinie i Zielonej Górze. Najstarsza z nich, „Trampolina” działa od 2013 r. w Poznaniu.

W założeniu idea tworzenia „szkoły alternatywnej” wypływa z chęci stworzenia instytucji różnej od typowej szkoły powszechnej. Często odmiennosc ta objawia się poprzez podkreślanie wartości takich jak wolność, autonomia uczniów i rodziców w zakresie kształtowania ram programowych, rezygnacja z autorytaryzmu, podkreślanie samosterowności uczniów. Niekiedy podejmuje się zmiany w zakresie fundamentalnej organizacji procesu dydaktycznego, np. rezygnując z formowania klas ze względu na wiek uczniów, a grupując ich ze względu na umiejętności, indywidualne preferencje czy aspiracje. Często podkreśla się również konieczność zmiany sposobu weryfikacji postępów w nauce czy relacji na linii uczeń–nauczyciele. Nacisk z weryfikowania wiedzy powinien być przeniesiony na weryfikację umiejętności czy sposobów radzenia sobie z problemami. Uczniowie nie powinni być jedynie biernymi istotami przyjmującymi wiedzę od czynnego nauczyciela, a powinni sami w tym zdobywaniu wiedzy czynnie uczestniczyć (Kupisiewicz, 2010).

Uogólniając, można powiedzieć, że potrzeba tworzenia szkoły alternatywnej wynika z chęci zastąpienia dydaktycznego stylu „transmisyjno-reprodukcyjnego” przez styl „generatywny”, który wymaga od uczniów samodzielności w nabywaniu wiedzy, umiejętnego jej wykorzystania zarówno w teorii, jak i w praktyce. Zdobywanej w procesie samokształcenia, w którym to uczeń według indywidualnej gotowości suwerennie wybiera cele edukacyjne, treść, narzędzia oraz sposoby jej nabywania (tamże). Szkoły alternatywne mogą różnić się między sobą jej poziomem, w niektórych z nich, takich jak Montessori, tylko niektóre elementy, najczęściej programy albo metody pracy dydaktyczno-wychowawczej, mają alternatywny charakter. W szkołach demokratycznych wszystkie elementy składowe procesu kształcenia – nauczanie i uczenie się są realizowane inaczej, niż to czyni szkoła tradycyjna (tamże).

Szkolnictwo alternatywne w Polsce ma długą tradycję. Oprócz znanej aktywności Janusza Korczaka (Starczewska, 2012), którego zdaniem powrót do potrzeb twórczych dziecka powinien być celem reformy edukacyjnej, można przytoczyć szereg innych przykładów, takich jak Szkoła Michała Sjudaka, w Turkowiczach na Wołyniu, która funkcjonowała w latach 1921–1930 (Okoń, 1997). Jej twórca miał świadomość, że większość dzieci, która uczęszcza do jego szkoły, po zakończeniu edukacji zostanie na wsi, aby pomagać rodzicom w gospodarstwie. Jednocześnie chciał promować nowoczesne rozwiązania i pracę projektową. Jego uczniowie zmagali się zatem z zadaniami, które nie opierały się na materiale podręcznikowym, lecz wymagały analitycznego myślenia podczas realizowania projektów. W szkole Sjudaka dzieci miały możliwość swobodnego wypowiedzania się oraz samodzielnego rozwiązywania problemów i konfliktów pojawiających się w grupie. Podstawowymi wartościami, które były promowane w tej szkole, były wolność, samodzielność, swoboda, twórczość i współodpowiedzialność (tamże).

Innym przykładem może być łódzka placówka Romualda Petrykowskiego, która w latach 1923–1929 była przyczółkiem eksperymentalnej edukacji w tym robotniczym mieście, lub Radzyńska Szkoła Doświadczalna, założona przez Tadeusza Łopuszańskiego. Ta druga, od swojego początku w 1928 r., funkcjonowała aż do

wybuchu II wojny światowej. Była to szkoła średnia z internatem. Pierwszym i chyba kluczowym rewolucyjnym rozwiązaniem było tu odejście od klasycznego planu lekcji i postawienie na wolność wyboru ucznia. Mógł on wybrać, które przedmioty są dla niego interesujące oraz w jakiej częstotliwości będzie się uczył każdego z nich. Kolejną próbą przełożenia na polski grunt edukacji alternatywnej był eksperyment nazwany Szkołą Mikołowską. Zorganizowany został przez Aleksandra Kamińskiego w Nierodzimiu, na Śląsku Cieszyńskim. Istotą tego eksperymentu było oparcie się na ideologii harcerstwa oraz rozwiązywanie problemów w jej duchu, podczas pracy grupowej. Szkoła ta opierała się przede wszystkim na wychowaniu, przekazywanie wartości stało tam nad przekazywaniem wiedzy (Okoń, 1997). Mniej więcej w tym samym okresie, w Anglii, powstała Summerhill, pierwsza szkoła demokratyczna (Neill, 1991).

## SZKOŁY DEMOKRATYCZNE

Wydaje się, że kluczowym wyróżnikiem szkół określających się jako demokratyczne jest to, że głos dziecka waży w nich tyle samo, ile głos dorosłego. W typowym układzie relacji szkolnych widoczna jest hierarchia. Powstaje wyraźny podział na sprawy dorosłych, profesjonalnie zarządzane przez nauczycieli we współpracy z rodzicami oraz odrębne sprawy dzieci. Nauczyciele stanowią spójną grupę wychowawców, a dzieci sprawną grupę osób poddawanych procesowi kształcenia. W szkole demokratycznej ten schemat jest przełamany, a zdanie dziecka ma być z założenia tak samo ważne, jak zdanie dorosłego. Wszyscy uczestnicy społeczności szkolnej, bez względu na płeć, wiek czy rodzaj wykonywanej pracy, mają brać udział w tworzeniu prawa, które ustanawia zgromadzenie szkolne. Zgromadzenie szkolne powołuje komitety, które są odpowiedzialne za podejmowanie decyzji dotyczących bieżących spraw.

Szukając analogii do opisanego relacji społecznych przyjmujących podobny kształt co w szkołach demokratycznych, można odnieść się do wielowiekowej tradycji różnorodności organizacji religijnych. Wartości autonomii, wolności i samorządności są dobrze widoczne w protestanckich wspólnotach, takich jak kongregacjonalizm w XVII-wiecznej Anglii, który następnie owocował autonomicznymi, eksperymentalnymi wspólnotami tworzonymi na terenie obecnych Stanów Zjednoczonych (Bem, 2013). Protestanckie zgromadzenia (*congregatio*), zarówno te bardziej radykalnie kładące nacisk na autonomię poszczególnych wspólnot, jak i prezbiteriańskie, cedujące władzę na wybieranych „starszych” (świeckich i duchownych prezbiterów), charakteryzowały się daleko idącą równością i przekonaniem, że tworzenie osobnego „stanu nauczycielskiego” posiadającego władzę nad procesem kształcenia charakterów jest czymś niewłaściwym. Przyjmowano, że zarządzanie wspólnotą przez osoby świeckie nie powinno polegać na tworzeniu wspierającej administracji równoległej, lecz stanowić integralną część funkcjonowania zgromadzenia. Odrzucano „podstawy programowe” opierające się na arbitralnych decyzjach osób piastujących funkcje wiążące się z większą instytucjonalną władzą (tamże). Wydaje się, że przynajmniej część z tych idei obecna jest również w założeniach szkół demokratycznych, co sugeruje również miejsce ich powstania. Jak to często bywa w edukacji, wiele rozwiązań koncepcyjnych nawiązuje do schematów ćwiczonych już w przeszłości.

W założeniu każda szkoła demokratyczna ustala swój indywidualny harmonogram zebrań: jedne mają takie spotkania codziennie, w innych są dodatkowe cotygo-

dniowe zebrania, w których udział jest dobrowolny. Zapadają na nich decyzje wpływające na życie szkoły. Głosowania są poprzedzone dyskusjami i omówieniem zagadnień. Rozdzielane są obowiązki i zadania na nadchodzący tydzień, ustalany jest harmonogram dodatkowych zajęć. Uczniowie zgłaszają zarówno nowe propozycje dotyczące czasu spędzanego poza szkołą, planują aktywności z nim związane, jak i kalkulują budżet. Na takich zebraniach rozpatrywane są też skargi i zażalenia, dyskutuje się nad rozwiązywaniem sporów, gdzie każda ze stron ma możliwość wypowiedzi i gwarancję bycia wysłuchanym. Każda osoba ze społeczności szkolnej może zabrać głos w tej sprawie. Konsekwencje wynikające ze złamania ustalonych wcześniej reguł panujących w szkolnej społeczności, rozwiązania konfliktów czy podejmowanie innych ważnych decyzji ustala się w drodze głosowania. Jedną z kar nałożoną na dziecko przez społeczność szkolną może być zakaz uczestniczenia w zajęciach przez określony czas. Kara ta jest uznawana przez dzieci za niezwykle surową (Neill, 1991).

Każda szkoła ustala inne standardy co do czasu, który uczeń w niej spędza. Często zdarza się, że społeczność szkolna wprowadza zasadę obowiązkowego przebywania w szkole przez określoną wcześniej liczbę godzin, każdego dnia, w tygodniu szkolnym. Uczniowie sami decydują o tym, jak zagospodarują czas spędzony w szkole, ucząc się w ten sposób odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji podejmowanych decyzji. Lekcje nie odbywają się według schematycznego scenariusza. Szkoły mają w swojej ofercie dydaktycznej rozmaite zajęcia i kursy, na które dzieci dobrowolnie uczęszczają, a których program mogą współtworzyć i modyfikować.

Tego typu rozwiązania w założeniu mają nieść szereg korzyści. Jedną z takich rzeczy jest samodzielność w myśleniu. Dziecko nie dostaje gotowych bądź schematycznych rozwiązań, musi samo przeanalizować, jakie konsekwencje niosą poszczególne wybory, a następnie zdecydować, który wariant jest dla niego najlepszy, nie tylko pod kątem korzyści doraźnej, lecz także długoterminowej. Dziecko autonomicznie decyduje przy tym, czego i jak się uczy oraz jak wiele czasu na to poświęci, budując przy tym motywację wewnętrzną (Pink, 2011). Ponadto jest odpowiedzialne za to, by na koniec okresu edukacyjnego zrealizować te same zadania, jakie ma uczeń szkoły powszechnej. Kiedy dziecku stworzone są takie możliwości i autonomicznie podejmuje samodzielne decyzje względem wykonywanego zadania, bez przymusu ze strony nauczyciela, co jest kluczowym czynnikiem, możliwe staje się doświadczenie pełnego skupienia oraz całkowite oddanie się wykonywanej czynności, określane niekiedy jako „stan przepływu” (ang. *flow*) (Csikszentmihalyi, 2005), czego wynikiem jest doświadczenie ogromnej satysfakcji i zadowolenia z wykonywanej czynności.

Dzieci w szkołach demokratycznych nie są oceniane przez nauczycieli. Alfie Kohn (1999) zauważa, że nagroda i kara, w tym oceny szkolne, są dwoma krańcami tego samego kontinuum – warunkowej akceptacji, która zabija kreatywność, naturalną ciekawość i wewnętrzną motywację. Badania Edwarda L. Deciego, Richarda Koestnera i Richarda Ryana (1999), którzy analizowali zjawisko motywacji samoistnej pokazują, że osoby nienagradzane czerpią więcej przyjemności z wykonywanego zadania (np. układania puzzli) niż osoby spodziewające się nagrody. W swoich badaniach, które stanowią inspirację do pracy dla nauczycieli ze szkół demokratycznych, Carol Dweck (2006) udowadnia, że dzieci chwalone za wysiłek częściej podejmują kolejne, trudniejsze wyzwania, niż dzieci chwalone za inteligencję. Szkoły demokratyczne bazują na samoopisie dzieci, nauczyciele zachęcają uczniów do samodzielnego podsumowania swojej pracy, unikają ocen, szczególnie na skali ilościowej, starają się opisać proces oraz dają wskazówki do dalszej pracy, wzmacniając kreatywność i samodzielność uczniów.

Codziennością są dyskusje, gdzie każdy ma możliwość wypowiedzenia się, trenując umiejętność negocjacji i argumentacji (Greenberg, 1999). Jeśli dzieci ustalą, że chcą zajmować się danym tematem, a nie ma tego w ofercie edukacyjnej, mogą wyjść z propozycją do osoby dorosłej, mentora lub innej osoby spoza szkoły, która jest kompetentna w danej dziedzinie i zorganizować z nią zajęcia, zajmując się wspólnie pogłębianiem wiedzy z danego obszaru lub zaplanować i zorganizować wyjazd tematyczny, budując i wzmacniając w ten sposób poczucie własnej skuteczności (Zakrzewski, 1987). Dzieci zdobywają wiedzę w grupach zainteresowań. Nie istnieje ścisły podział na klasy, dyktowany przez metrykę urodzenia. Starsi uczniowie mogą uczyć się z młodszymi i odwrotnie. Dzięki temu zarówno jedni, jak i drudzy, poza wiedzą merytoryczną, rozwijają różnorodne kompetencje. Starsze dzieci mogą uczyć się poprzez uczenie innych, tym samym pogłębiają i weryfikują swoją wiedzę, rozwijają także umiejętności przywódcze i te związane z opieką nad młodszymi. Młodsze mogą dostać wsparcie emocjonalne i troskę, jak również poprzez obserwację uczą się od starszych bardziej skomplikowanych czynności. Ilustracją tego, jak naturalna jest współpraca dzieci w różnym wieku, przy opanowywaniu złożonych czynności, może być obserwacja naturalna poczyniona przez Sugata Mitrę i Vivek Rana (2007), naukowców, którzy zainstalowali komputer w ubogiej dzielnicy New Delhi i zaobserwowali, że dzieci potrafią nauczyć się podstawowych aspektów obsługi tego narzędzia bez interwencji osób dorosłych i ustrukturalizowanej instrukcji.

Biorąc pod uwagę, że szkolnictwo alternatywne jest w Polsce nadal względnie mało popularne, wydaje się interesujące, by wstępnie porównać, czym różnią się dzieci uczęszczające do szkół demokratycznych od tych, które uczęszczają do szkół powszechnych. Wstępna analiza porównawcza nie powie wiele na temat przyczyn ewentualnych różnic, może jednak wskazać obszary, na które warto zwrócić szczególną uwagę w kolejnych badaniach eksperymentalnych. Podobne analizy, dotyczące szkół państwowych oraz prywatnych w Polsce, były przeprowadzane już wcześniej, wykazując wiele nieścisłości między założeniami a praktyką. Niestety przeszkody towarzyszące badaczom w tamtym czasie, takie jak brak ujednoliconych standardów, młode placówki, a więc zbyt mało absolwentów, których można by porównać, oraz niepełne, rozproszone rządowe informacje dotyczące prywatnego sektora edukacji nadal istnieją (Klus-Stańska, Olek, 1998).

## BADANIA WŁASNE

Zgodnie z przedstawionymi wcześniej założeniami edukacji demokratycznej, wydaje się, że kładzie ona szczególny nacisk na kompetencje społeczno-emocjonalne, w szczególności wewnątrzsterowność i ograniczenie zewnętrznej kontroli zachowania. W warstwie relacji dba się szczególnie o to, by włączać uczniów w proces podejmowania decyzji i unikać wszelkich form przymusu. Wydaje się zatem, że uczniowie szkół demokratycznych, w porównaniu z uczniami powszechnych szkół podstawowych, powinni charakteryzować się wyższym poziomem kompetencji społeczno-emocjonalnych, powinni także wyżej oceniać klimat swojej szkoły, ale nie odróżniać się poziomem innych kompetencji poznawczych, takich jak uwaga selektywna czy rozumowanie pojęciowe. Uzasadnieniem takich przypuszczeń może być dokładniejszy opis specyfiki szkół demokratycznych, które uczestniczyły w obecnym badaniu. Są to szkoły kameralne, liczące od kilku do kilkunastu uczniów, zwykle w wieku od 6 do ok. 14 lat. Szkoły mieszczą się w domach z ogrodem, w zielonych dzielnicach Warszawy, nie ma w nich tradycyjnych sal lekcyjnych, ławek ani dzwonka. Czesne mieści się

w przedziale 1000–1300 złotych miesięcznie. Formalnie dzieci uczą się w domu, indywidualnie, ponieważ placówki demokratyczne w Polsce nie mają statusu szkół niepublicznych. Dziecko realizuje więc obowiązek szkolny poza szkołą, w takiej sytuacji rodzice są zobligowani do pełnego pokrycia kosztów nauki.

Dzieci tworzą jedną grupę ogólnouczeniową-różnowiekową, uczą się w mniejszych grupach kompetencyjnych lub indywidualnie. Kryterium przydziału do wzięcia udziału w danej aktywności szkolnej są chęć, motywacja, zaangażowanie i umiejętności, rzadziej wiek. Dlatego np. języka hiszpańskiego mogą uczyć się razem jedenastolatki z czternastolatkami, ponieważ jako jedyni wyrazili chęć podjęcia takiej aktywności. Natomiast języka angielskiego, który jest bardziej popularny i jest więcej chętnych, dzieci uczą się w grupach zbliżonych wiekowo (np. siedmio-, ośmio-, dziewięciolatki razem), bądź ze względu na stopień zaawansowania umiejętności językowych. Decyzję co do przynależności do danej grupy podejmuje jednak autonomicznie samo dziecko. Tak samo jest w przypadku nauki pisania czy dyskusji historycznych. Siłą rzeczy te pierwsze są przeznaczone dla młodszych dzieci, a te drugie dla starszych. Jeśli jednak indywidualne preferencje i umiejętności będą dziecko predestynowały do uczestnictwa w tych zajęciach, to gdy podejmie taką decyzję, bez względu na wiek, będzie mogło na nie uczęszczać.

Na początku roku następuje weryfikacja umiejętności dziecka. Otrzymuje ono listę, na której znajduje się podstawa programowa odpowiednia dla jego klasy. Zaznacza ono na niej, co już umie oraz to, nad czym musi jeszcze popracować. W uzupełnieniu tej listy pomaga nauczyciel. Dziecko ma również możliwość zaznaczyć, które rzeczy przychodzą mu z łatwością, a które wymagają więcej uwagi. Lista ta jest na bieżąco bądź raz na kwartał aktualizowana, dzięki czemu dziecko oraz nauczyciel mają wgląd w to, w jakim stopniu materiał przewidziany przez Ministerstwo Edukacji został opanowany. W szkole znajduje się tablica z planem tygodnia. To na niej wypisane są wszystkie zajęcia, na które dziecko może uczęszczać. Dzieci same umieszczają przy wybranych zajęciach wizytówkę ze swoim imieniem, co jest swoistą formą zapisu na te zajęcia. Warto dodać, że te są nie tylko z góry narzucone przez nauczycieli, lecz także takie, które zaproponowali sami uczniowie. Wszystkie znajdujące się na niej zajęcia są nieobowiązkowe oraz nie mają określonych ram czasowych (są one ustalane w reakcji na potrzeby dzieci). Dziecko może również umówić się bezpośrednio z wybraną osobą dorosłą, jeśli uważa, że nie chce się uczyć konkretnej rzeczy z grupą i potrzebuje lekcji indywidualnej. Plan dnia jest płynny, nie ma narzuconych ram i zmienia się w zależności od potrzeb kadry i dzieci. Jedynymi z góry ustalonymi godzinami są te, które wyznaczają ramy otwarcia placówki oraz posiłków. W trakcie dnia, mimo że są zorganizowane zajęcia, duży nacisk położony jest również na to, aby dziecko mogło swobodnie dysponować swoim czasem i rozwijać się na innych polach, poprzez zabawę, bez udziału dorosłych. Z obserwacji nauczycieli wynika, że dziecko poświęca na tę formę aktywności większość czasu swojej obecności w placówce.

## METODA

### Osoby badane

W badaniu uczestniczyło 57 uczniów klas I–III szkoły podstawowej (30 dziewcząt, 27 chłopców, wiek: 6–9 lat) z Warszawy, w tym 26 dzieci (13 chłopców) ze szkół de-

mokratycznych (wiek  $M = 7,69$ ;  $SD = 1,05$ ) oraz 31 dzieci (14 chłopców) z typowych szkół podstawowych (wiek  $M = 7,58$ ;  $SD = 0,85$ ) biorących udział w programie Lato w mieście. Wielkość próby wyznaczyła możliwość uczestnictwa w badaniu dzieci ze szkół demokratycznych. Po uzyskaniu zgód na uczestnictwo ze szkół demokratycznych zaproszono do uczestnictwa analogiczną liczbę dzieci ze szkół powszechnych. Szkoły biorące udział w badaniu znajdują się w dwóch warszawskich dzielnicach: Saskiej Kępie oraz Wilanowie. Badanie zostało przeprowadzone w terminie czerwiec–sierpień 2016 r. Przed wykonaniem badania uzyskano zgody od rodziców/opiekunów oraz od dzieci.

### Zastosowane narzędzia

W badaniu mierzono: 1) zdolności poznawcze za pomocą dwóch zadań ze Skali Inteligencji i Rozwoju dla dzieci w wieku 5–10 lat (Jaworowska, Matczak, Fecenec, 2012); 2) kompetencje społeczno-emocjonalne za pomocą sześciu zadań ze Skali Inteligencji i Rozwoju dla dzieci w wieku 5–10 lat oraz dwóch kwestionariuszy mierzących wytrwałość i samokontrolę (ocena dokonywana przez nauczycieli i rodziców); 3) klimat szkoły (samoocena uczniów oraz ocena rodziców).

**Zdolności poznawcze.** W badaniu użyto dwóch zadań mierzących zdolności poznawcze ze Skali Inteligencji i Rozwoju: (1) uwaga selektywna rozumiana jako świadome kierowanie uwagi na to co istotne z punktu widzenia wykonywanego zadania. Zadanie polegało na tym, aby na arkuszu z podobnie wyglądającymi kaczkami (9 rzędów po 23 kaczkę), możliwie jak najszybciej wykreślić te, które wyróżniały się specyficznymi cechami, pomijając te, które nie posiadały tych cech. Maksymalny czas przeznaczony na wykreślenie jednego rzędu kaczek to 15 s; (2) rozumowanie pojęciowe przejawia się w dostrzeganiu różnic i podobieństw między poszczególnymi przedmiotami, a także tworzeniu klasyfikacji pojęć. Test składał się z 12 zadań, w których dziecko miało zakwalifikować dwa obiekty spośród pięciu przedstawionych na każdym obrazku, do zbioru znajdującego się obok.

**Kompetencje społeczno-emocjonalne.** Zadania ze Skali Inteligencji i Rozwoju (1). Test Rozpoznawanie emocji składa się z dziesięciu zadań. Wymaga od dziecka rozpoznania i nazwania, u osób na fotografiach, takich emocji jak: szczęście, złość, smutek, strach i zaskoczenie. Prezentowane jest pięć twarzy dziewczynek i pięć chłopców; (2) Test Regulacja emocji przeprowadzony jest w trakcie testu Rozpoznawanie emocji. Dziecko najpierw rozpoznaje twarze wyrażające takie emocje, jak: złość, strach i smutek, następnie proszone jest o wskazanie znanych jemu sposobów radzenia sobie z tymi emocjami; (3) Test Rozumienie sytuacji społecznych: zadaniem dziecka było zrozumienie i wyjaśnienie sytuacji społecznych przedstawionych w postaci scenek na dwóch rysunkach. W każdej scenie brało udział pięć osób. W razie potrzeby zadawano dodatkowe pytania, mające skłonić dziecko do tego, aby powiedziało, co czują te osoby i dlaczego; (4) Strategie społeczne. Zadaniem dziecka w teście Strategie społeczne było znalezienie dla każdej z sześciu sytuacji przedstawionych na rysunkach najlepszej strategii rozwiązania problemów swoich bądź innych ludzi.

**Klimat Szkoły.** W badaniu została użyta, zmodyfikowana przez autorów badania, skala *School Climate Measure* (Zullig i in.; tłumaczenie: M. Kyć, patrz: ta-



bela 1). Narzędzie służące do pomiaru klimatu szkoły składało się z 26 stwierdzeń, część z nich dotyczyła m.in. relacji z nauczycielami, wsparcia naukowego, porządku i dyscypliny, otoczenia społecznego, jak i fizycznego w szkole, wykluczenia i przywilejów oraz demokracji, np. „Nauczyciele w mojej szkole pomagają nam, gdy mamy problemy”, „Zasady panujące w klasie odnoszą się jednakowo do każdego ucznia”, „Czuję, że wraz z innymi uczniami i nauczycielami tworzymy jeden zespół”, „Uczniowie mają wpływ na zajęcia, w których uczestniczą”, „Nawet gdy nie zgadzam się z nauczycielem mogę głośno o tym powiedzieć”. Każde stwierdzenie ocenione zostało na 5-stopniowej skali: 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – nie zgadzam się, 3 – ani się nie zgadzam, ani się zgadzam, 4 – zgadzam się, 5 – zdecydowanie się zgadzam.

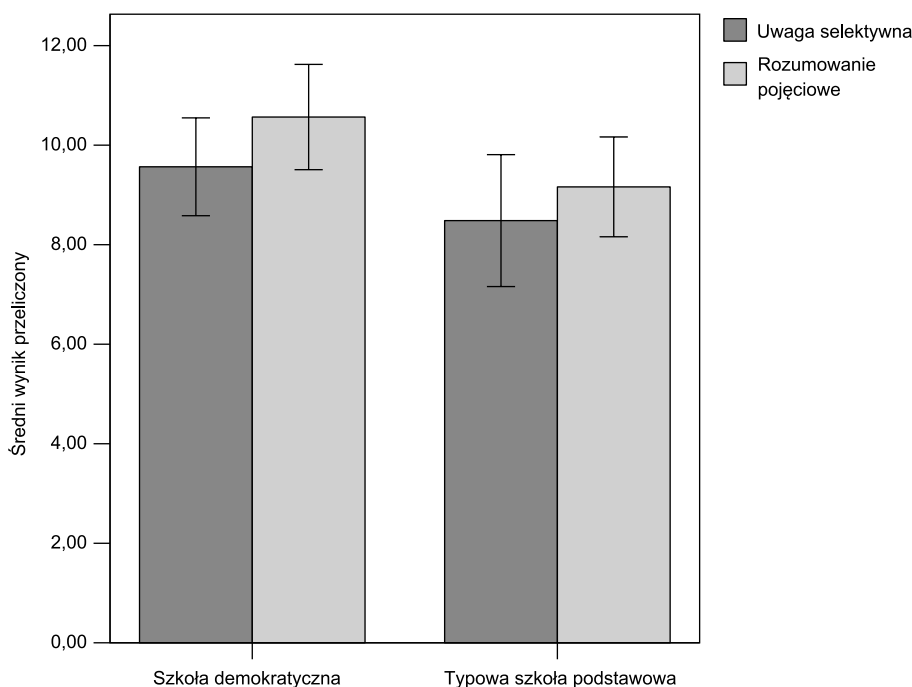
**Skale wytrwałości oraz samokontroli.** W badaniu wzięli udział rodzice oraz nauczyciele, którzy wypełnili skale wytrwałości oraz samokontroli, opisując poszczególne dzieci. Skala wytrwałości to tłumaczenie własne kwestionariusza *Grit Scale For Children* (Duckworth, Quinn, 2009), patrz: załącznik. Składa się z ośmiu pytań (odmienne formalnie, ale tożsame treściowo wersje dla nauczycieli i rodziców) i mierzy tendencję do utrzymania zainteresowania i wysiłku w odniesieniu do celów długoterminowych. Przykładowo (pytania z wersji dla nauczyciela): „Zawsze stara się dokończyć wszystko, co zacznie”; „Często ustala sobie jakiś cel, ale później podąża za innym”. Odpowiedzi na 5-stopniowej skali, gdzie: 1 – oznacza: nie opisuje mnie/mojego dziecka/ucznia dobrze, a 5 – opisuje mnie/moje dziecko/mojego ucznia dobrze. Skala samokontroli to tłumaczenie własne kwestionariusza *Domain-Specific Impulsivity Scale for Children (DSIS-C)* (Tsukayama, Duckworth, Kim, 2013), patrz: załącznik. Składa się z ośmiu pytań (odmienne formalnie, ale tożsame treściowo wersje dla nauczycieli i rodziców) i mierzy tendencję do krótkoterminowego powstrzymywania reakcji niewłaściwych w danym kontekście oraz kontrolę uwagi. Przykładowo (pytania z wersji dla nauczyciela): „Zapomniał coś przynieść na zajęcia”; „Odpowiedział niegrzecznie nauczycielowi lub rodzicowi, gdy był zdenerwowany”; „Zamyślił się, kiedy powinienem był słuchać”. Odpowiedzi udziela się na pięciostopniowej skali, szacując częstotliwość opisanych zdarzeń.

## WYNIKI

Zadania z baterii Skala Inteligencji i Rozwoju ukończyło 56 uczniów (25 ze szkół demokratycznych i 31 ze szkoły powszechnej), jedno dziecko ze szkoły demokratycznej zrezygnowało w trakcie badania, ze względu na dekoncentrujące bodźce zewnętrzne. Kwestionariusze przeznaczone dla nauczycieli wypełniono dla 22 dzieci ze szkół demokratycznych (cztery braki danych) oraz 29 dzieci ze szkół powszechnych (dwa braki danych). Kwestionariusze przeznaczone dla rodziców wypełniono dla 15 dzieci ze szkół demokratycznych (11 braków danych, w przypadku trojga rodziców informacja dotyczyła niezgody na odpowiedź, a w przypadku pozostałych brak danych dotyczących przyczyn) oraz 26 dzieci ze szkół powszechnych (pięć braków danych, brak danych dotyczących przyczyn). Należy zauważyć, że uzyskane liczebności uczestników badania tworzą ograniczenia w zakresie minimalnej wielkości efektów, które prawdopodobnie można wykryć (Faul i in., 2007). Przyjmując moc testu na poziomie 0,8 i prawdopodobieństwo popełnienia błędu I rodzaju na poziomie 0,05, można się spo-

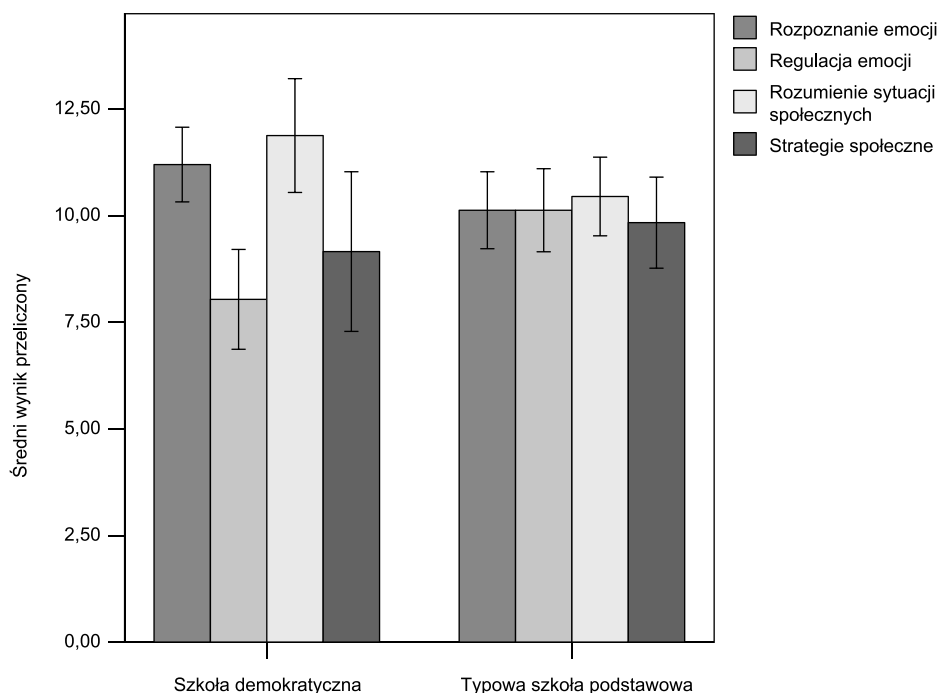
dziewać, że wielkość próby jest adekwatna jedynie do wykrycia różnic średnich i znaczących ( $f$  Cohena  $-0,3-0,4$ ).

**Zdolności poznawcze.** Wyniki surowe z zadań w baterii Skala Inteligencji i Rozwoju przekształcono na wartości standaryzowane względem norm dla danego wieku (Jaworowska, Matczak, Fecenec, 2012). Analizy prowadzono na wynikach standaryzowanych. Wykonano wielowymiarową analizę wariancji (MANOVA) w schemacie: płeć (2) *vs* rodzaj szkoły (2) *vs* zmienna zależna (2: Uwaga Selektywna; Rozumowanie Pojęciowe). Rodzaj szkoły,  $F(2,49) = 1,92$ ;  $p = 0,158$ ; Lambda Wilksa = 0,926, ani płeć,  $F(2, 49) = 1,9$ ;  $p = 0,154$ ; Lambda Wilksa = 0,927, nie różnicowały uczniów pod względem uwagi selektywnej i zdolności rozumowania pojęciowego (rysunek 1). Zdolności rozumowania pojęciowego i uwagi selektywnej były ze sobą umiarkowanie skorelowane,  $r(54) = 0,377$ ;  $p < 0,01$ .



RYSUNEK 1. Uwaga selektywna oraz Rozumowanie pojęciowe u uczniów ze szkół demokratycznych oraz typowej szkoły podstawowej. Słupki błędów oznaczają 95% przedział ufności. Prezentowany jest średni wynik przeliczony. Wyniki surowe przeliczono, korzystając z tabel normalizacyjnych zawartych w podręczniku Skali Inteligencji i Rozwoju (Jaworowska, Matczak, Fecenec, 2012), gdzie przyjęto skalę 19-punktową, średnią równą 10 i odchylenie standardowe równe 3

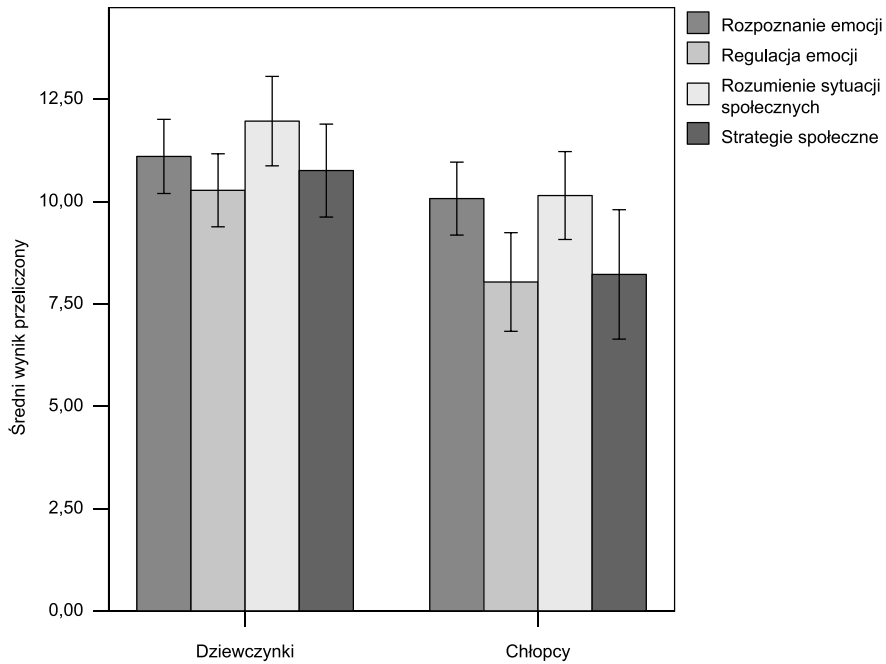
**Kompetencje społeczno-emocjonalne.** Wyniki surowe z zadań w baterii Skala Inteligencji i Rozwoju przekształcono na wartości standaryzowane względem norm dla danego wieku (Jaworowska, Matczak, Fecenec, 2012). Analizy prowadzono na wynikach standaryzowanych. Wykonano wielowymiarową analizę wariancji (MANOVA) w schemacie: płeć (2) *vs* rodzaj szkoły (2) *vs* zmienna zależna (4: rozpoznanie emocji; regulacja emocji; rozumienie sytuacji społecznych; strategie społeczne). Poziom



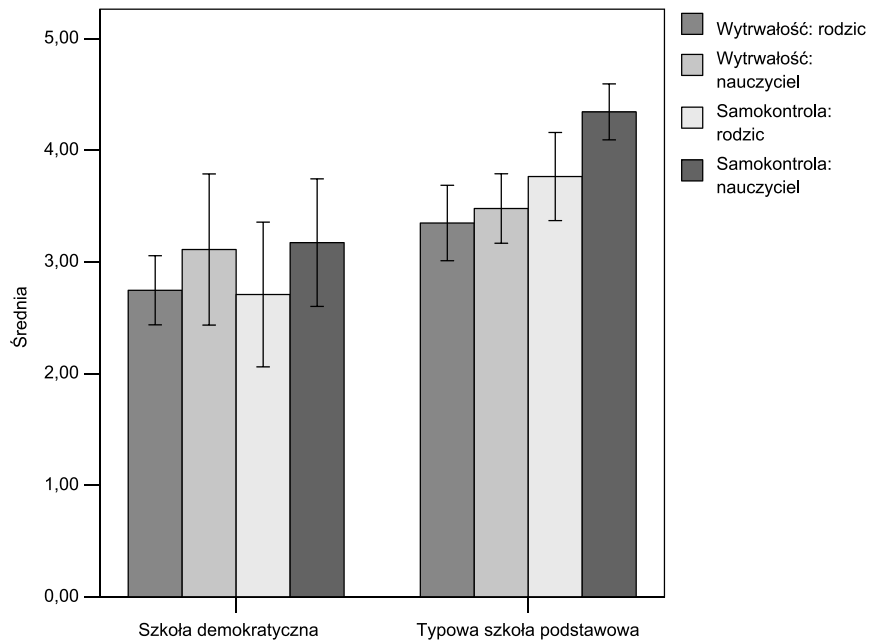
RYSUNEK 2. Kompetencje społeczno-emocjonalne u uczniów ze szkół demokratycznych i powszechnych. Słupki błędów oznaczają 95% przedział ufności. Prezentowany jest średni wynik przeliczony. Wyniki surowe przeliczono, korzystając z tabel normalizacyjnych zawartych w podręczniku Skali Inteligencji i Rozwoju (Jaworowska, Matczak, Fecenec, 2012), gdzie przyjęto skalę 19-punktową, średnią równą 10 i odchylenie standardowe równe 3

zmiennych zależnych różnicował zarówno rodzaj szkoły,  $F(4, 49) = 4,52$ ;  $p = 0,003$ ; Lambda Wilksa = 0,731, jak i płeć,  $F(4,49) = 4,15$ ;  $p = 0,01$  Lambda Wilksa = 0,747. W przypadku rodzaju szkoły za efekt ten odpowiedzialny był wyższy poziom regulacji emocji w powszechnych szkołach podstawowych,  $F(1,52) = 7,95$ ;  $p < 0,01$  oraz wyższy poziom rozumienia sytuacji społecznych w szkołach demokratycznych,  $F(1,52) = 4,57$ ;  $p < 0,05$  (rysunek 2). W odniesieniu do różnic międzypłciowych zaznaczył się wyższy poziom kompetencji dziewcząt w zakresie regulacji emocji,  $F(1,52) = 9,47$ ;  $p < 0,01$ , rozumienia sytuacji społecznych,  $F(1,52) = 8,17$ ;  $p < 0,01$  oraz strategii społecznych,  $F(1,52) = 7,59$ ;  $p < 0,01$  (rysunek 3).

**Skale wytrwałości oraz samokontroli.** Rzetelność skali samokontroli wyniosła w wersji dla rodziców  $\alpha = 0,84$ , w wersji dla nauczycieli –  $\alpha = 0,86$ . Rzetelność skali wytrwałości wyniosła w wersji dla rodziców  $\alpha = 0,80$ , w wersji dla nauczycieli –  $\alpha = 0,73$ . Wykazano relatywnie silne korelacje pomiędzy percepcją samokontroli i wytrwałości dziecka, zarówno u rodziców,  $r(37) = 0,45$ ;  $p < 0,01$ , jak i u nauczycieli,  $r(51) = 0,55$ ;  $p < 0,001$ . Dodatkowo, rodzice i nauczyciele byli względnie spójni w zakresie oceny samokontroli,  $r(31) = 0,43$ ;  $p < 0,05$ , ale nie w zakresie oceny wytrwałości dzieci,  $r(35) = -0,09$ , n.i. Wykonano jednoczynnikową analizę wariancji dla każdej ze zmiennych zależnych. Wykazała ona, że rodzaj szkoły różnicuje ocenę samokontroli zarówno w percepcji rodziców,  $F(1,33) = 11$ ;  $p < 0,01$ , jak i nauczycie-



RYSUNEK 3. Kompetencje społeczno-emocjonalne u dziewczynek i chłopców. Słupki błędów oznaczają 95% przedział ufności. Prezentowany jest wynik przeliczony. Wyniki surowe przeliczono, korzystając z tabel normalizacyjnych zawartych w podręczniku Skali Inteligencji i Rozwoju (Jaworowska, Matczak, Fecenc, 2012), gdzie przyjęto skalę 19-punktową, średnią równą 10 i odchylenie standardowe równe 3

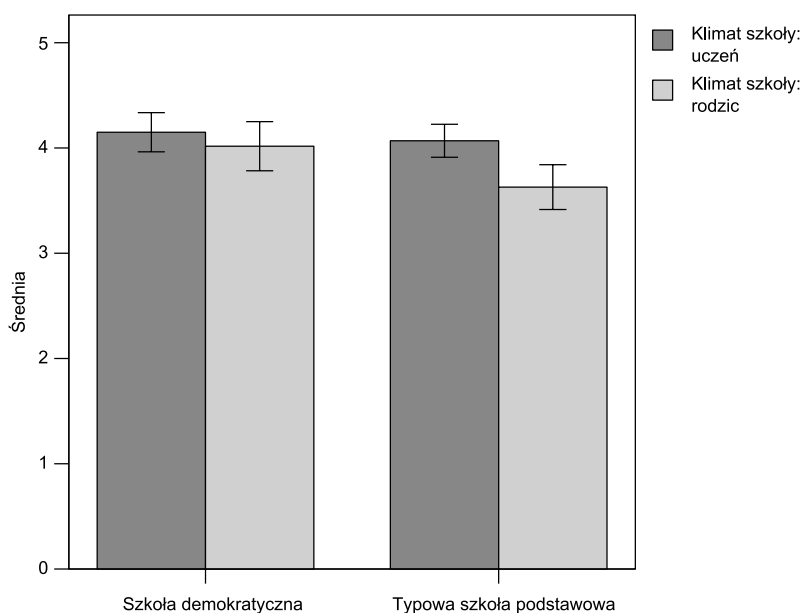


RYSUNEK 4. Percepcja wytrwałości i samokontroli uczniów w opinii rodziców i nauczycieli ze szkół demokratycznych oraz szkół powszechnych. Słupki błędów oznaczają 95% przedział ufności

li,  $F(1,47) = 9,5$ ;  $p < 0,01$ . Rodzaj szkoły nie różnicuje jednak istotnie ocen wytrwałości (rysunek 4).

**Klimat szkoły.** Rzetelność skali klimatu szkoły wyniosła w wersji dla rodziców  $\alpha = 0,89$ , dla dzieci –  $\alpha = 0,80$ . Wykonano wielowymiarową analizę wariancji (MANOVA) w schemacie: płeć (2) *vs* rodzaj szkoły (2) *vs* zmienna zależna (2): klimat szkoły w ocenie rodziców; klimat szkoły w ocenie dzieci). Ocena klimatu szkoły zależna była od rodzaju szkoły,  $F(2, 36) = 3,43$ ;  $p < 0,05$ ; Lambda Wilksa = 0,84, a nie była zależna od płci,  $F(2, 36) = 0,14$ ; n.i.

Za efekt ten odpowiedzialny był wyższy poziom oceny klimatu szkoły przez rodziców w szkołach demokratycznych,  $F(1,37) = 6,12$ ;  $p < 0,05$ . W przypadku ocen dokonywanych przez dzieci nie było różnic między grupami,  $F(1,37) = 0,42$ ; n.i. (rysunek 5).



RYSUNEK 5. Porównanie ogólnej percepcji klimatu szkoły w podziale na rodziców i uczniów szkół demokratycznych oraz typowej szkoły podstawowej. Słupki błędów oznaczają 95% przedział ufności

Podczas prowadzonych badań zaobserwowano, że część pytań kwestionariusza klimatu szkoły mogła być zbyt trudna dla dzieci z klas I–III, wymagała zbyt szerokiej perspektywy porównawczej lub złożoności ocen (tabela 1). W związku z tym dokonano bardziej szczegółowej analizy odpowiedzi uczniów i rodziców na poszczególne pytania kwestionariusza. W przypadku uczniów szczególnie ważne było porównanie odpowiedzi w prostym, ogólnym i zrozumiałym pytaniu: „Czy lubisz chodzić do szkoły?”. Okazało się, że uczniowie szkół demokratycznych silniej zgadzali się z tym stwierdzeniem, podobnie jak ze stwierdzeniem: „Nawet gdy nie zgadzam się z nauczycielem, mogę głośno o tym powiedzieć”. Szczegółowe zestawienie różnic w zakresie odpowiedzi uczniów i rodziców przedstawiono w tabeli 1.

TABELA 1. Różnice w zakresie ocen Klimatu szkoły dokonywane przez rodziców i uczniów

Pozycja kwestionariusza „Klimat szkoły”	Dzieci Szkoła demokra- tyczna	Dzieci Szkoła powszechna	Rodzice Szkoła demokra- tyczna	Rodzice Szkoła powszechna
1. Nauczyciele rozumieją moje problemy.	4,0 (0,8)	4 (1)	3,9 (0,9)	3,5 (0,9)
2. Nauczyciele są dostępni, kiedy potrzebuję z nimi porozmawiać.	3,8 (0,9)	3,6 (0,9)	4,3 (0,7)	3,6 (0,9)
3. Jest mi łatwo rozmawiać z nauczycielami.	4,5 (0,7)	4 (0,8)	4 (1,1)	3,6 (1)
4. W mojej szkole, moja nieobecność jest zauważana przez nauczyciela lub innego pracownika szkoły.	4,3 (0,8)	3,8 (1,2)	4,5 (0,7)	3,7 (0,9)
5. Nauczyciele w mojej szkole pomagają nam, gdy mamy problemy.	4,6 (0,8)	4,5 (0,6)	4,3 (0,7)	3,6 (0,9)
6. Uczniowie mają wpływ na zajęcia, w których uczestniczą.	4,3 (0,9)	3,5 (1)	4,5 (0,6)*	3 (0,9)*
7. Ta szkoła sprawia, że uczniowie mają entuzjastyczne nastawienie do nauki.	3,7 (1,2)	4 (1,2)	3,7(0,7)	3,1(0,9)
8. Czuję, że radzę sobie dobrze w tej szkole.	4,7(0,7)	4,5(0,6)	4,3(0,7)	4(0,9)
9. Moi nauczyciele wierzą, że mogę odnosić sukcesy w nauce.	4,5(0,7)	4,7(0,5)	4,1(0,9)	4,2(0,7)
10. Bardzo się staram, aby wypaść dobrze podczas zajęć.	4,3 (0,7)	4,6 (0,5)	3,4(0,8)	4,2(0,8)
11. Zasady panujące w klasie odnoszą się jednakowo do każdego ucznia.	4,5 (0,8)	4,3 (0,8)	3,7(1)	3,8(0,8)
12. Uczniowie, którzy nie przestrzegają zasad panujących w szkole, spotykają się z konsekwencjami.	3,8 (1)	4(0,9)	3,5(0,8)	3,5(0,8)
13. Zasady panujące w szkole są fair.	4,3 (0,9)	4,5(0,7)	4,1(0,9)	3,4(0,9)
14. Budynki mojej szkoły są ogólnie przyjazne i dobrze utrzymane.	4,6 (0,7)	4,2 (0,9)	3,8(0,7)	3,9(0,9)
15. Moja szkoła jest przeważnie czysta i uprzątnięta.	3,3 (1,2)	4,0 (1)	3,4(1)	4,2(0,6)
16. Jestem zadowolony z tego, jacy uczniowie chodzą do mojej szkoły.	4,5 (0,8)	4,3 (0,9)	4,2(0,8)	3,5(0,7)
17. Ogólnie rzecz biorąc, nie mam konfliktu z uczniami, którzy uczęszczają do mojej szkoły.	3,8 (0,9)	3,9 (0,9)	3,6(1,1)	3,8(1,1)
18. W mojej szkole zawsze ta sama osoba pomaga nauczycielowi.	3,4 (1,1)	3,3(1,2)	3,1(1,2)	3,1(0,9)
19. Czuję, że moi nauczyciele traktują mnie w indywidualny sposób.	4,2 (1,1)	4(1,2)	4,4(0,5)*	2,9(1)*
20. Moja szkoła jest dla mnie inspirująca.	4,5 (0,6)	4,3 (0,8)	4,3(0,8)	3,4(1)
21. Uczę się dla siebie, tego co mnie interesuje.	4,3 (1)	4,2 (0,7)	4,3(0,8)*	3,3(0,9)*
22. Moja opinia jest tak samo ważna jak opinia nauczyciela.	4,2(1)	3,9(1,2)	4,1(0,8)	3,6(0,7)

Pozycja kwestionariusza „Klimat szkoły”	Dzieci Szkoła demokratyczna	Dzieci Szkoła powszechna	Rodzice Szkoła demokratyczna	Rodzice Szkoła powszechna
23. Nawet gdy nie zgadzam się z nauczycielem, mogę głośno o tym powiedzieć.	4,3(1)*	2,5(1,2)*	4,5(0,8)*	3,6(0,7)*
24. W szkole rozwijam swoją kreatywność.	4,6(0,5)	4,5(0,9)	4,4(0,7)*	3,2(1,1)*
25. Czuję, że wraz z innymi uczniami i nauczycielami tworzymy jeden zespół.	4,2(1)	4,1 (1)	4,1(1)	3,4(0,8)
26. W mojej szkole nauczyciele są ważniejsi niż uczniowie.	3,2(1,3)	2,6 (1,4)	3,3(1,3)	3,5(0,9)
27. Lubię chodzić do szkoły.	4,8(0,4)*	3,8(1,3)*	4,5(0,6)	4(0,8)

*Uwagi.* W kolumnach przedstawione są średnie oraz odchylenia standardowe (w nawiasach). Zastosowano skalę 1 (min) – 5 (max). Ze względu na liczbę porównań zastosowano korektę Bonferroniego,  $\alpha = 0,05/27 = 0,001$ . Różnice między rodzajem szkoły, istotne na poziomie  $p < 0,001$ , oznaczono \*.

## DYSKUSJA

Wyniki wskazują na kilka interesujących różnic między szkołami demokratycznymi i powszechnymi szkołami podstawowymi. Porównując oceny klimatu szkoły można dostrzec, że rodzice z dwóch porównywanych typów szkół różnili się w swoich ocenach bardziej niż sami uczniowie. Zgodnie z założeniami edukacji demokratycznej, rodzice z tej grupy, w porównaniu z rodzicami dzieci powszechnej szkoły podstawowej, silniej deklarowali przekonanie, że uczniowie mają wpływ na zajęcia, w których uczestniczą, że nauczyciele traktują uczniów w indywidualny sposób, uczniowie uczą się tego, co ich interesuje i w szkole rozwijają swoją kreatywność. Wydaje się, że percepcja rodziców może trafnie odzwierciedlać rzeczywistość, gdyż badania wskazują, że pozytywny afekt silnie wiąże się z aktywnością kreatywną (Isen, Nowicki, Daubman, 1987).

Różnice między opiniami uczniów z poszczególnych szkół były mniej zróżnicowane. Jedną z przyczyn mogła być trudność pytań w kwestionariuszu klimatu szkolnego. Pytania te były uczniom czytane, a ich znaczenie tłumaczone każdemu z osobna, jednakże nawet w takiej sytuacji wymagają one umiejętności wykonywania dość precyzyjnego różnicowania relacji społecznych. Biorąc ten mankament pod uwagę, warto zauważyć, że zarówno rodzice, jak i dzieci ze szkół demokratycznych stwierdzały istotnie częściej, że gdy w szkole nie zgadzają się z nauczycielem, to mogą o tym głośno powiedzieć. Dzieci ze szkół demokratycznych deklarują również, że bardziej lubią chodzić do szkoły. Wyniki te zgodne są z tym, czego można byłoby oczekiwać na podstawie omówionej we wstępie analizy wartości, którymi kierują się obydwa rodzaje instytucji. Jednocześnie należy wyraźnie podkreślić, że zastosowany schemat badawczy nie pozwala na wnioskowanie przyczynowo-skutkowe. Możemy jedynie stwierdzić, czym różnią się dzieci uczęszczające do szkół demokratycznych oraz powszechnych, ale nie jaka jest tego przyczyna.

Zgodnie z oczekiwaniami uczniowie analizowanych szkół demokratycznych i powszechnych szkół podstawowych nie różnią się od siebie pod względem mierzonych zdolności poznawczych, a ich zdolności w tym zakresie plasują się blisko średniej z badań normalizacyjnych. Sugeruje to, że analizowane szkoły nie charakteryzują się np. specjalną selekcją uczniów ze względu na ogólny poziom intelektualny.

Wystąpiły natomiast różnice w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych, choć nie były one w pełni zgodne z przewidywaniami. Nie ma różnic pomiędzy grupami w zakresie rozpoznawania emocji oraz zasobu strategii społecznych. Uczniowie ze szkół demokratycznych charakteryzują się wyższym od uczniów powszechnych szkół podstawowych poziomem rozumienia sytuacji społecznych, ale niższym poziomem regulacji emocjonalnej. Pełna interpretacja tego wyniku wymaga dalszych badań. Wstępnie można zasugerować następujące wyjaśnienie, zaznaczając, że jest to wyjaśnienie generowane post-hoc. Wydaje się, że zastosowany w bieżącym badaniu test mierzący strategię społeczne odnosi się do sytuacji ogólnych, niezwiązanych bezpośrednio ze specyficznym kontekstem szkolnym, natomiast test rozpoznawania emocji mierzy zdolności dość podstawowe. W przyszłych badaniach można sugerować zastosowanie bardziej złożonego pomiaru kompetencji w zakresie rozumienia emocji, np. odnoszącego się do rozumienia emocji złożonych lub ambiwalencji emocjonalnej, choćby ambiwalencji w zakresie ekspresji mimicznej (Winkielman, Olszanowski, Gola, 2015).

Wyższy poziom rozumienia sytuacji społecznych u uczniów szkół demokratycznych jest zgodny z oczekiwaniami. Szkoły te wyraźnie deklarują koncentrację na tego typu kompetencjach, a poprzez swoją otwartą formę angażują uczniów w wiele aktywności, podczas których możliwe jest gromadzenie wiedzy o relacjach społecznych. Wydawałoby się, że powinien iść z tym w parze również wyższy poziom kompetencji w zakresie regulacji emocji. Uzyskano jednak wynik odmienny. Wydaje się, że wynik ten można interpretować na tle kolejnego wyniku pokazującego wyższy poziom percepcji samokontroli u uczniów z powszechnych szkół podstawowych, w porównaniu z uczniami ze szkół demokratycznych. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele z powszechnych szkół podstawowych zdają się kłaść silny nacisk na rozwijanie samokontroli u uczniów w pierwszych latach nauczania szkolnego. Występuje tutaj wyraźny kontrast w zakresie podejścia do edukacji. Podczas gdy w powszechnej szkole kładzie się duży nacisk na to, by dziecko uczyło się systematyczności, nie przerywało, pamiętało o zadaniach, nie było roztargnione, o tyle w szkole demokratycznej kompetencje te są zdecydowanie mniej ważne, a wręcz programowo unika się silnego nacisku na ich rozwój.

Pozostaje pytaniem otwartym, jakie długoterminowe konsekwencje mają obydwie strategie edukacyjne. Warto podkreślić tutaj różnicę między samokontrolą a wytrwałością. Uzyskane wyniki sugerują, że w zakresie wytrwałości nie ma różnic między obiema grupami. Wytrwałość, w kontraście do samokontroli, wiąże się z tendencją do utrzymywania wysiłku w podążaniu za pasjonującymi jednostką celami długoterminowymi. Samokontrola to raczej zdolność do chwilowego „utrzymywania kursu” w sytuacji silnych pragnień sprzecznych z aktualnym celem (Duckworth, Gross, 2014). Różnice w podejściu edukacyjnym można ująć następująco: szkoły demokratyczne zdają się podejmować próbę generowania dzieci wytrwałych, ale bez wymuszania samokontroli, szczególnie na wczesnych etapach edukacji. Chcą realizować to poprzez pozytywny afekt, kreatywność, motywację wewnętrzną uczniów, stopniowe zwiększanie samodzielności i odpowiedzialności. Powszechne szkoły zdają się koncentrować na względnie szybkim kształceniu samokontroli, w tym szczególnie – umiejętności radzenia sobie z negatywnymi emocjami, frustracją, konfliktem motywacji. Wszystko to w nadziei, że wcześniej osiągnięta samokontrola przełoży się w przyszłości na wytrwałość. Trudno, bez dalszych badań empirycznych, wyrokować, która strategia okaże się bardziej skuteczna. Warto jed-



nak podkreślić, że podejście alternatywne – kształtujące wytrwałość bez samokontroli – jest, przynajmniej teoretycznie, możliwe (tamże), a drogą ku temu może być tworzenie sprzyjającego klimatu edukacyjnego.

Należy podkreślić, że interpretacja wyników w prezentowanym badaniu musi być ograniczona ze względu na jego eksploracyjny charakter oraz wielkość porównywanej próby. Wielkość próby powoduje, że można było liczyć na wykrycie różnic relatywnie silnych, a wyjaśnienia zaobserwowanych różnic są, w dużej mierze, interpretacjami post-hoc. Mamy jednak nadzieję, że przedstawione badanie eksploracyjne pozwoli na prowadzenie kolejnych analiz, w których hipotezy kierunkowe będą testowane eksperymentalnie na znacznie większych próbach.

## BIBLIOGRAFIA

- Bem, K. (2013). Ustroje kościołów ewangelicko-reformowanych w Rzeczypospolitej Obojga Narodów na przełomie XVI i XVII wieku. *Odrodzenie i Reformacja w Polsce, LVII*, 123–153.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Biblioteka Moderatora.
- Deci, E., Koestner, R., Ryan, R. (1999). A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*(6), 627–668.
- Duckworth, A.L., Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the short Grit Scale (GritS). *Journal of Personality Assessment, 91*, 166–174.
- Duckworth, A., Gross, J.J. (2014). Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success. *Current Directions in Psychological Science, 23*(5), 319–325.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Ballantine.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., Buchner, A. (2007). G\*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods, 39*(2), 175–191.
- Główny Urząd Statystyczny (2013). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa.
- Greenberg, D. (1999). The View from Sudbury Valley. A Profile of the Sudbury Valley School, Part One. *Paths of Learning: Options for Families & Communities, 1*(2), 39–43.
- Isen, A., Nowicki, G., Daubman, K. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality & Social Psychology, 52*(6), 1122–1131.
- Jaworowska, A., Matczak, A., Fecenec, D. (2012). *IDS – Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w wieku 5–10 lat. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Klus-Stańska, D., Olek, H. (1998). Private Education in Poland: Breaking the Mould? *International Review of Education, 44*, 235.
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise and other Bribes*. New York, NY: Houghton-Mifflin.
- Kupisiewicz, Cz. (2010). Edukacja alternatywna w XXI wieku. W: Z. Melosik, B. Śliwierski (red.), *Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju* (s. 17–25). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mitra, S., Rana, V. (2007). Children and the Internet: experiments with minimally invasive education in India. *The British Journal of Educational Technology, 32*(2), 221–232.
- Neill, A.S. (1991). *Summerhill*. Katowice: Almaprint.
- Okoń, W. (1997). *Dziesięć Szkół Alternatywnych*. Warszawa: WSiP.
- Pink, D.H. (2011). *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*. Warszawa: Studio EMKA.
- Przewłocka, J. (2015). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Starczewska, K. (2012). Idee wychowawcze Janusza Korczaka wobec wyzwań współ-

- czesnego świata. *Psychologia Wychowawcza*, 1–2, 221–232
- Tomaszewski, T. (1975). *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Tsukayama, E., Duckworth, A.L., Kim, B. (2013). Domain-specific impulsivity in school-age children. *Developmental Science*, 16(6), 879–893.
- Winkielman, P., Olszanowski, M., Gola, M. (2015). Faces in-between: Evaluations reflect the interplay of facial features and task-dependent fluency. *Emotion*, 15(2), 232–242. <http://doi.org/10.1037/emo0000036>.
- Zakrzewski, J. (1987). Poczucie własnej skuteczności a samoregulacja zachowania. *Przegląd Psychologiczny*, 30(3), 661–667.
- Zullig, K.J., Koopman, T.M., Patton, J.M., Ubbes, V.A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>.

### DEMOCRATIC SCHOOLS: EDUCATIONAL ASSUMPTIONS AND THE CHARACTERISTIC OF I-III GRADE STUDENTS COMPARED TO PUBLIC SCHOOL STUDENTS

**Abstract:** Explorational comparative studies of children attending democratic schools (DS) and public schools (PS) (grades from I to III) were carried out. The perseverance and self-control scales (Duckworth & Quinn, 2009; Tsukayama, Duckworth & Kim, 2013) and the cognitive and social tasks sets from the Intelligence and Development Scale for children between 5 and 10 years old (Jaworowska, Matczak & Fecenec, 2012) were used. Also, the school's atmosphere was assessed based on the data gathered from the children and their parents (Zullig et al., 2010). Students attending DS and PS did not differ in cognitive competencies (selective attention, conceptual understanding); however, they differed in terms

of social competencies. DS students were better at understanding of social situations and PS students were better at emotional regulation and self-control. The groups did not differ in terms of perseverance ability. The overall atmosphere in the school, apart from several important aspects, was assessed similarly by both student groups; however, the parents of DS children declared significantly higher assessment of the atmosphere than the parents of PS students. The results point to significant differences in social and emotional aspects of education in two kinds of institutions.

**Key words:** democratic schools, social-emotional education, intelligence and development scale, perseverance, self-control

### ZAŁĄCZNIK

Skala wytrwałości to tłumaczenie własne kwestionariusza *Grit Scale For Children* (Duckworth i Quinn, 2009). Składa się z ośmiu pytań (odmienne formalnie, ale tożsame treściowo wersje dla nauczycieli, rodziców) i mierzy tendencję do utrzymania zainteresowania i wysiłku w odniesieniu do celów długoterminowych. Każde stwierdzenie ocenione zostało na 5-stopniowej skali: 1 – nie opisuje dobrze dziecka, 2 – opisuje dziecko w niewielkim stopniu, 3 – opisuje dziecko w umiarkowanym, 4 – opisuje dziecko całkiem dobrze, 5 – opisuje dziecko bardzo dobrze, szacując częstotliwość opisanych zdarzeń.

Pozycje kwestionariusza „Wytrwałość” w wersji dla nauczyciela	Grit Scale For Children
1 Nowe pomysły i projekty wytrącają go z realizowania starych.	New ideas and projects sometimes distract me from previous ones.
2 Niepowodzenia (opóźnienia i przeszkody) nie zrażają go, odbija się po nich szybciej niż inni ludzie.	Setbacks (delays and obstacles) don't discourage me. I bounce back from disappointments faster than most people.
3 Na początku jest całkowicie pochłonięty pomysłem lub projektem, ale szybko traci zainteresowanie.	I have been obsessed with a certain idea or project for a short time but later lost interest.
4 Jest pracowity.	I am a hard worker.
5 Często ustala sobie jakiś cel, ale później podąża za innym.	I often set a goal but later choose to pursue (follow) a different one.
6 Ma trudności w skupianiu się na projekcie, który trwa więcej niż kilka tygodni.	I have difficulty maintaining (keeping) my focus on projects that take more than a few months to complete.
7 Zawsze stara się dokończyć wszystko co zacznie.	I finish whatever I begin.
8 Jest bardzo pilny.	I am diligent (hardworking and careful).

Skala samokontroli to tłumaczenie własne kwestionariusza *Domain-Specific Impulsivity Scale for Children (DSIS-C)* (Tsukayama, Duckworth, Kim, 2013). Składa się z ośmiu pytań (odmienne formalnie, ale tożsame treściowo wersje dla nauczycieli, rodziców) i mierzy tendencję do krótkoterminowego powstrzymywania reakcji niewłaściwych w danym kontekście oraz kontrolę uwagi. Każde stwierdzenie ocenione zostało na 5-stopniowej skali: 1 – prawie nigdy, 2 – raz na miesiąc, 3–4 razy w miesiącu, 5 – raz na tydzień, codziennie, szacując częstotliwość opisanych zdarzeń. Przykładowo (pytania z wersji dla nauczyciela):

Pozycje kwestionariusza „Samokontrola” w wersji dla nauczyciela	Domain Specific Impulsivity Scale for Children (DSIS-C)
Zapomniał coś przynieść na zajęcia.	I Forgot something I need for class.
Przerwał innym uczniom, gdy coś mówili.	I interrupted other students while they were talking.
Powiedział coś niegrzecznego.	I said something rude.
Nie mógł czegoś znaleźć, ponieważ szafka, biurko lub sypialnia były zabałaganione.	I couldn't find something because my desk, locker, or bedroom was messy.
Stracił panowanie nad sobą w domu lub w szkole.	I lost my temper at home or at school.
Nie pamiętał, co kazał zrobić nauczyciel.	I did not remember what my teacher told me to do.
Zamyślił się, kiedy powinien był słuchać.	My mind wandered when I should have been listening.
Odpowiedział niegrzecznie nauczycielowi bądź rodzicowi, gdy był zdenerwowany.	I talked back to my teacher or parent when I was upset.