

Edukacja a rozwój człowieka – wprowadzenie

Terminy „edukacja” oraz „rozwój” charakteryzuje wysoka frekwencyjność w literaturze z zakresu nauk społecznych, a zwłaszcza psychologii. Świadczy to o ich popularności i użyteczności, jednakże precyzja w definiowaniu obu pojęć różni się znacznie.

Pojęcie „rozwoju” zostało na gruncie psychologii dokładnie sprecyzowane m.in. przez Tyszkową (1996, s. 47) jako „zmiany i przekształcenia tego układu, jaki stanowi psychika człowieka wraz z kontrolowanym przez nią zachowaniem”.

Pojęcie „edukacja” sprawia już o wiele więcej problemów. W podstawowej literaturze psychologicznej nie jest łatwo znaleźć definicję czy dokładne określenie tego pojęcia. Dla większości użytkowników kojarzy się z oddziaływaniem szkoły, często z nauczaniem.

*Multimedialny słownik języka polskiego PWN*¹ wskazuje, że „edukacja” to „wychowanie, głównie pod względem umysłowym, wykształcenie, nauka”, a *Słownik wyrazów obcych PWN*² podaje, że „edukacja” to „wychowanie, wykształcenie”, co sugeruje bardzo szerokie rozumienie tego pojęcia.

Podobne ujęcie można znaleźć w jednym z podstawowych podręczników psychologicznych *Psychologia. Podręcznik akademicki* pod redakcją Jana Strelaua, w którego tomie 3 umieszczona została część IV zatytułowana *Edukacja*, składająca się z dwóch rozdziałów: *Psychologia wychowania* i *Psychologia kształcenia*.

Anna Brzezińska (1980, 2002) przyjmuje szeroką definicję wychowania i twierdzi nawet, że można zamiennie traktować terminy „wychowanie” i „edukacja”, chociażby ze względu na łaciński źródłosłów tego drugiego (2002, s. 228). Wśród społeczno-kulturowych i wychowawczych uwarunkowań rozwoju i funkcjonowania człowieka wyróżnia ona między innymi filozofię edukacji osób znaczących, do której zalicza ofertę socjalizacyjną i rodzaj orientacji wychowawczej (2000, s. 209).

Podsumowując, wydaje się, że zasadnicze rozróżnienie pojęć „rozwój” i „edukacja” dotyczy samego podmiotu – człowieka. Rozwój odnosi się do niego bezpośrednio, oznacza zmiany w samym podmiocie, edukacja zaś odnosi się do wszelkich wpływów, jakim poddawany jest człowiek w ciągu życia, przede wszystkim ukierunkowanych, ale także wynikających z naturalnych doświadczeń. Zatem „rozwój” odnosi się do zmian w podmiocie (psychika i zachowanie), „edukacja” zaś oznacza zmiany w środowisku mające na celu dokonanie zmian w podmiocie.

Oba zjawiska pozostają we wzajemnych dwustronnych związkach, czego odzwierciedlenie znajdujemy w klasycznych teoriach poznawczo-rozwojowych – Piageta (rola aktywności własnej), Wygotskiego (sfera najbliższego rozwoju) czy Brunera (rusztowanie i system wsparcia rozwoju językowego LASS). Edukacja stymuluje rozwój, ale zarazem odpowiedni poziom rozwoju warunkuje skuteczność edukacji. Związki te zachodzą w różnych kontekstach, z których szczególnie istotny wydaje się kontekst społeczny.

Andrzej Hankała pisze, że „podstawowe znaczenie w oddziaływaniach edukacyjnych ma kwestia umiejętnego postępowania polegającego na dostosowywaniu treści i formy oddziaływania do aktualnego poziomu rozwoju jednostki, wtedy gdy jest to konieczne, oraz na uwzględnieniu jej potencjału rozwojowego, wtedy gdy jest to możliwe” (2002, s. 54).

MENiS³ edukacyjną funkcję szkoły rozumie jako „harmonijną realizację przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania”, zaś „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów”⁴ rozpoczyna się od stwierdzenia, iż

„nadrzędnym celem działań edukacyjnych szkoły jest wszechstronny rozwój ucznia”.

Odzwierciedlenie wzajemnych związków między edukacją i rozwojem znajdzie Czytelnik w artykułach zaprezentowanych w niniejszym tomie. Zostały one podzielone na cztery grupy. Pierwszą stanowią rozważania ogólne dotyczące rozwoju i edukacji, mające charakter teoretyczny. Część druga prezentuje prace empiryczne poświęcone społeczno-edukacyjnym kontekstom rozwoju, część trzecia zaś wskazuje z kolei na poznawczo-rozwojowe konteksty edukacji. Część czwarta, najbardziej różnorodna tematycznie, obejmuje badania pokazujące powiązania edukacji i rozwoju w różnych szczegółowych relacjach.

W części I – *Rozwój i edukacja – rozważania ogólne* – **Anna Słysz** zapoznaje Czytelnika z problemem metodologii badania rozwoju, a dokładniej – proponuje metodologię teorii ugruntowanej. Argumentuje swoją propozycję, odwołując się do faktów, że taka metodologia umożliwi ukazanie procesu w toku jego trwania, stanowiąc strategię badań jakościowych (buduje teorię na bazie danych empirycznych, odnoszącą się do nowego obszaru badań). Istotnym założeniem jest minimum prekonceptualizacji badań. Szczególnie ważne wydaje się, że autorzy metodologii teorii ugruntowanej postulują badanie zjawisk w ich kontekście, co także znajduje odzwierciedlenie w treści i strukturze prezentowanego tomu „Psychologii Rozwojowej”.

W nurcie rozważań teoretycznych, ale skierowanych na zagadnienia bardziej szczegółowe, **Małgorzata Kowalik-Olubińska** prezentuje przegląd literatury dotyczącej społeczno-edukacyjnych kontekstów rozwoju inteligencji emocjonalnej dziecka. Poza krytycznym omówieniem różnych modeli inteligencji emocjonalnej Autorka, biorąc za punkt wyjścia model Mayera i Saloveya, rozważa rolę rodziny i instytucji edukacyjnych we wspieraniu rozwoju inteligencji emocjonalnej dzieci. Uwzględnia ona szczegółowe komponenty społeczno-edukacyjnego kontekstu rozwoju: relacje między dorosłymi i dziećmi, programy edukacyjne, aktywność zabawową dzieci, zasoby inteligencji emocjonalnej dorosłych oraz ich kulturę pedagogiczną, z których wyłania się kluczowe znaczenie silnych, pozytywnych relacji łączących dziecko z rodzicami i nauczycielami.

Tekst powyższy stanowi ogniwo prowadzące Czytelnika do II części tomu – *Społeczno-edukacyjnych kontekstów rozwoju*, omawianych na podstawie doniesień ze szczegółowych badań empirycznych obejmujących różne grupy wiekowe – od dzieci w okresie średniego dzieciństwa po młodych dorosłych.

Poczynając od średniego dzieciństwa i właściwych dla tego okresu kontekstów społeczno-edukacyjnych, możemy prześledzić wpływ różnych koncepcji edukacji przedszkolnej na rozwój społeczny dziecka. **Iwona Sikorska** porównuje trzy mikrosystemy edukacyjne – montessoriański, waldorfski i tradycyjny – wykazując, że każdy z nich w istotnym stopniu sprzyja rozwojowi społecznemu dzieci, spośród badanych obszarów rozwoju społecznego zaś zaznacza się szczególnie wpływ przedszkola tradycyjnego na aktywność dziecka w zabawie dowolnej.

Z procesem uspołecznienia niewątpliwie wiąże się poziom konformizmu, zagadnienie rzadko badane w populacji dziecięcej. **Joanna Witkowska**, zainspirowana baśnią Andersena *Nowe szaty cesarza*, dokonała powtórzenia słynnego eksperymentu Ascha – dotyczącego konformizmu dorosłych w sytuacjach oceny percepcyjnej – modyfikując go odpowiednio do wykorzystania w grupie wiekowej dzieci 4- i 6-letnich. Rezultaty badań wskazują na wysoki i uogólniony poziom konformizmu dzieci w wieku przedszkolnym.

Społeczno-edukacyjny kontekst, jaki stanowi dla dziecka szkoła, jest szczególnie bogatym źródłem doświadczeń rozwojowych, a z drugiej strony szczególnym wyzwaniem dla możliwości rozwojowych. **Dorota Turska** weryfikuje założenie MENiS dotyczące celu kształcenia pojmowanego jako stymulowanie umiejętności sprzyjających twórczemu pojmowaniu procesu uczenia się. Niestety, bilans tej weryfikacji nie napawa optymizmem, a uzyskane rezultaty wskazują, iż gimnazjum, „szkoła nowej filozofii kształcenia”, nie wywiązuje się z obowiązku nauczania, jak się uczyć.

W nawiązaniu do zagadnień teoretycznych z części I kolejny artykuł poszukuje związku

inteligencji emocjonalnej z powodzeniem szkolnym. **Dorota Szczygiel** i **Joanna Kielkiewicz-Okrzesik** prezentują wyniki badań weryfikujących tezę o wpływie inteligencji emocjonalnej na powodzenie szkolne uczniów klas maturalnych, które potwierdzają, że uczniowie charakteryzujący się wyższym jej poziomem osiągają lepsze wyniki w nauce, a uczniowie charakteryzujący się wyższym poziomem świadomości emocji osiągają wyższe pozycje socjometryczne.

Kolejnym istotnym kontekstem społeczno-edukacyjnym jest praca zawodowa i problematyka związana z jej podjęciem lub jej brakiem. Szczególnym zadaniem rozwojowym dla wielu młodych dorosłych staje się radzenie sobie z bezrobociem i jego konsekwencjami. **Mariola Łaguna** prezentuje doniesienie z badań dotyczących przekonań o własnej skuteczności oraz koncepcji Ja u osób bezrobotnych, analizując skutki oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na te aspekty rozwoju osobowości. Autorka podjęła próbę oceny możliwości modyfikacji przekonań na temat własnej skuteczności w zakresie podejmowania nowego zatrudnienia oraz poszukiwanie związku między tymi przekonaniem a rzeczywistym sukcesem na rynku pracy. Rezultaty wskazują, że o ile istnieje możliwość podwyższenia poczucia skuteczności w zakresie poszukiwania pracy pod wpływem szkolenia, o tyle nie musi ono przekładać się na faktyczne skutki w postaci znalezienia zatrudnienia.

Prace prezentowane w części III tomu – *Poznawczo-rozwojowe konteksty edukacji* – skupiają się na komunikacji i rozwoju myślenia. Poczynając od wczesnych osiągnięć edukacyjnych, do których niewątpliwie należy nabywanie umiejętności czytania, **Grażyna Krasowicz-Kupis** wprowadza pojęcie świadomości pisma, obejmujące zrozumienie funkcji pisma, znajomość konwencjonalnych zasad stosowanych w piśmie, wiedzę dotyczącą własnej kompetencji oraz znajomość pojęć związanych z pisaniem. Badania wskazują szczególną rolę przełomu między 4. a 5. rokiem życia dla zmian w zakresie świadomości pisma, wykazując jej znaczny wzrost i pogłębienie. Autorka podkreśla, że świadomość pisma jest ważnym specyficznym komponentem dojrzałości do nauki czytania i pisania, a opóźnienie jej pojawienia się może być istotnym sygnałem ryzyka trudności w czytaniu i pisaniu. Wskazuje jednocześnie na społeczne tło kształtowania się świadomości pisma.

Problem startu szkolnego porusza także **Lucyna Smółka**, która zajęła się związkiem między kompetencjami komunikacyjnymi 6-latków a ich społecznym przystosowaniem, wskazując liczne i złożone relacje pomiędzy składnikami kompetencji komunikacyjnej i przejawami przystosowania.

Związkiem dominującego typu myślenia twórczo-syntetycznego, krytyczno-analitycznego i praktyczno-kontekstualnego z sukcesami szkolnymi dzieci ośmioletnich zajęła się **Janina Uszyńska-Jarmoc**, wykazując, po pierwsze, duże zróżnicowanie intraindywidualne i interindywidualne poziomu myślenia analitycznego, twórczego i praktycznego, a po drugie, że sukcesy szkolne dzieci wyznacza bardziej myślenie praktyczne i analityczne niż dość wysoki twórczy potencjał.

W części IV tomu – *Edukacja wobec różnorodności rozwoju* – **Ewa Szatan** podkreśla znaczenie ruchu jako komunikacji niewerbalnej w rozwoju dziecka, wskazując na istotną rolę edukacji w postaci zajęć muzyczno-ruchowych, które uruchamiają wiele rejonów dziecięcej aktywności.

Problemem orientacji bezradnościowej u dziewcząt, prymusek gimnazjalnych, w porównaniu z chłopcami zajęła się **Dorota Turska**. Powołuje się ona na badania wskazujące na występowanie u dziewcząt wzoru atrybucyjnego osób bezradnych (niska autoewaluacja, przekonanie o bezcelowości zwiększania wysiłku i poszukiwania konstruktywnych rozwiązań w sytuacji niepowodzenia oraz nikle poczucie wpływu na sytuację szkolne). Autorka weryfikuje zakres orientacji bezradnościowej, wykazując, że najlepsze uczennice nie uruchamiają zachowania tego typu; odnajduje ponadto wiele niezwykle ciekawych zależności.

Kolejny szczegółowy aspekt rozwoju poruszany jest przez **Aleksandrę Tokarz** i **Julię Kałęską**, które zajęły się kształtowaniem się umiejętności radzenia sobie z treścią przed występem. Prezentowane badania obejmujące uczniów szkół muzycznych służyły opracowaniu narzędzia diagnostycznego, polskiej wersji Skali Samopoczucia Muzyka przed Występem A. Steptoe'a i H. Fidler.

Dopełnieniem rozważań nad powiązaniem rozwoju i edukacji jest sprawozdanie z międzynarodowej konferencji International Study Group on Special Educational Needs oraz recenzja książki Anne Henderson i Elaine Miles *Basic Topics in Mathematics for Dyslexics*.

PRZYPISY

¹ [http://: sjp.pwn.pl](http://sjp.pwn.pl) oraz swo.pwn.pl

² [http://: swo.pwn.pl](http://swo.pwn.pl)

³ Dz.U. z 2002 r., nr 51, poz. 458, Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

⁴ *Ibidem*.

LITERATURA

Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Brzezińska A. (2002), Psychologia wychowania [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, 227–257. Gdańsk: GWP.

Hankała A. (2002), Zastosowanie wiedzy psychologicznej o rozwoju człowieka w nauczaniu i wychowaniu [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej*, 9–68. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Tyszkowa M. (1996), Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.). *Psychologia rozwoju człowieka*, 45–56. Warszawa: PWN.

Grażyna Krasowicz-Kupis