

## Refleksje uczniów dorosłych na temat własnych doświadczeń edukacyjnych

Adult students` reflection on their own educational experiences

**Słowa kluczowe:** doświadczenia edukacyjne, błąd decyzyjny, szkoła, uczeń dorosły.

**Key words:** school experiences, mistake, school, adult learner.

**Summary:** School surroundings is limited by rules and regulations which are supposed to be followed by students. However, it may happen that some students do not feel that their needs and expectations are met, while any decisions made by them generate more or less positive outcome. The following text presents educational experiences of adult students which are a consequence of making wrong decisions in school surroundings. This perspective made it possible to distinguish some areas which frequently are not included in more detailed analysis of educational phenomena, although, from long term perspective, they might be of crucial importance in the process of shaping social skills.

**Wprowadzenie.** Przestrzeń edukacyjna, która swoim zasięgiem obejmuje kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne, pełna jest różnorodnych sytuacji i zdarzeń, w toku których człowiek zdobywa wciąż nowe doświadczenia, ale także konfrontuje z rzeczywistością doświadczenia już zdobyte. Wyznacznikiem wszelkich działań edukacyjnych są określone normy i zasady, które w sytuacjach typowych stają się drogowskazami dla osób uczestniczących w procesie kształcenia. Jednak nie zawsze nauczanie i uczenie się przebiegają według reguł akceptowanych przez wszystkie osoby biorące w nich udział, pojawiają się również sytuacje nowe i niepewne, wymagające zastosowania odmiennych sposobów postępowania. Decyzje, które uczeń zmuszony jest w takich sytuacjach podjąć, pociągają za sobą mniej lub bardziej uzasadnione konsekwencje. Zarówno dokonane wybory, jak i wynikające z nich konsekwencje mogą być postrzegane przez jednostkę z perspektywy czasu w kategoriach „błędu” czy „sukcesu”. Zdaniem T. Tyszki zdarzają się bowiem takie sytuacje, w których trudno jest przewidzieć różne perspektywy (możliwości), gdyż ze względu na to, że

człowiek nie dysponuje generatorem pomysłów przy podejmowaniu decyzji koncentruje się zwykle na jednej perspektywie (Tyszka 2010, s. 42), nie zawsze najkorzystniejszej. Zatem pedagogiczna codzienność może stać się źródłem rozwoju lub regresu, w zależności od kontekstu, konsekwencji czy postrzegania określonej sytuacji. Błędy decyzyjne, choć są ważnym elementem kształtowania się kompetencji społecznych, wciąż stanowią mało znany i zbadany obszar zainteresowań naukowych.

**Błąd i jego konsekwencje.** Mówiąc o błędach decyzyjnych, należy ustalić, czym jest błąd i jak rozpoznajemy, że został on popełniony. Kwestią równie istotną – z badawczego punktu widzenia – są konsekwencje edukacyjne błędnie podejmowanych decyzji, a także stosunek wobec nich osób je popełniających.

Zgodnie ze Słownikiem języka polskiego „błąd” jest definiowany jako „niewłaściwe posunięcie; fałszywe mniemanie o czymś” (Słownik języka polskiego, 2016).

Zdaniem K. Mudynia *błąd jest pojęciem bardzo szerokim, pojemnym i – jak większość pojęć – nieostrym* (Mudyń 1997, s. 169). Mając na uwadze fakt, iż ludzkie działania mają często charakter złożony, trudno jednoznacznie ocenić, zarówno obserwatorowi zdarzenia, jak i osobie będącej podmiotem działań, czy błąd został w ogóle popełniony.

Według E. Żarneckiej-Biały wystąpienie błędu uzależnione jest od następujących warunków: musi istnieć podmiot błędzący, czyli wyposażony w świadomość człowieka, otoczenie, w którym dokonuje się zmiana, a także odniesienie danego podmiotu do określonego oczekiwania (Żarnecka-Biały 1993). Ponadto *kryteria o błędności lub poprawności danego zachowania mają charakter kulturowy, zmieniają się wraz z upływem czasu i zmianą kontekstu kulturowego* (Mudyń 1993, s. 167). Można więc teoretycznie założyć, że w zależności od kultury szkoły i stopnia przestrzegania zasad w niej obowiązujących różne będzie podejście do błędów popełnianych przez funkcjonujące w niej podmioty (nauczycieli, uczniów, dyrekcji). Na dodatek w zależności od konsekwencji popełnianego błędu zmieniać może się perspektywa jego postrzegania, tzn. w przypadku negatywnych konsekwencji może on zostać dostrzeżony, a nawet wyostrzony czy przerysowany, natomiast w przypadku pozytywnych skutków pomniejszony czy w ogóle niedostrzeżony. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto, że błędami w przestrzeni szkolnej są działania ucznia prowadzące do osiągnięcia określonego celu, które z perspektywy czasu postrzegane są przez niego jako niewłaściwe. W związku z tym, iż działania te odnoszą się do decyzji podejmowanych czy to pod wpływem sytuacji zewnętrznej, czy też wewnętrznego impulsu, można te błędy nazywać błędami decyzyjnymi.

Dokonując obserwacji szkolnej rzeczywistości, uczymy się zachowań będących – w subiektywnym przekonaniu – przejawem troski o swój los czy efektem oporu i buntu wobec roli ucznia, a więc nie zawsze zgodnych z postawami i oczekiwaniami innych czy obowiązującymi normami i zasadami. Przestrzenią społecznych interakcji i tłem podejmowania decyzji jest klasa szkolna. Ta mała społeczność, pomimo swojej zbiorowej struktury, skupia jednostki, a tym samym nadaje grupie *zupełnie nową jakość, gdyż z chwilą znalezienia się w niej poszczególne jednostki mogą zmienić swój sposób bycia i zachować się tak, jak nigdy nie zachowałyby się, będąc same* (Kupicka

2016). Takie nieoczekiwane zachowania potęgować może na przykład fakt, że uczeń zostaje przydzielony do danej klasy, zatem nie ma wpływu na wybór kolegów, nauczycieli, wychowawcy, pod wpływem których przejawiać może zachowania nawet dla siebie obce i niekorzystne. Na dodatek cele, które ma realizować, wynikają z odgórnych decyzji i programów nauczania, co w praktyce szkolnej oznacza, że jego potrzeby, wizje, oczekiwania nie zawsze wpisują się w ogólnie przyjętą koncepcję kształcenia. Rodzi się więc pewien dysonans między tym, co należy robić, a tym, co wynika z autentycznej potrzeby, który prowadzi, w przekonaniu ucznia, do działań pod przymusem, wbrew sobie czy działań „ratujących sytuację”. W takich okolicznościach możemy zatem mówić o „efekcie odwrócenia”, przez który należy rozumieć strukturę wyznaczającą (w sposób mniej lub bardziej przezroczysty i ostateczny, w zależności od poszczególnych przypadków) przymus, pod którym działają jednostki (Boudon, 2008). Skutki takich działań, zdaniem R. Boudona, dotyczą efektów indywidualnych i zbiorowych wynikających z zestawienia jednostkowych zachowań indywidualnych, chociaż nie są wpisane w cele, do których dążą osoby działające. [...] Jednostki mogą osiągnąć cel, do jakiego w istocie dążyły, ale w tym samym czasie muszą znosić nieprzyjemności, których nie chciały (np. zły humor nauczyciela, niezadowolenie kolegów – dod. ADK). Istnieje także możliwość, że jednostki nie tylko osiągną upragniony cel, ale też jednocześnie uzyskają korzyści, do jakich nie dążyły. [...] Zjawiska niezamierzone przez osoby działające mogą być, choć nie muszą, odczuwane przez całą grupę jako korzyści lub niedogodności. W pewnych przypadkach skutki są pozytywne albo negatywne dla całości społeczeństwa, a w innych – jedynie dla niektórych spośród ich członków (Boudon, s. 16–17).

Klasa szkolna jest przestrzenią, w której zachodzi proces uczenia się rozumiany jako zdobywanie nowych doświadczeń, w wyniku których powstają nowe formy zachowania lub podlegają modyfikacji formy już nabyte (Okoń 1998). Zakłada się, że szeroko rozumiane uczenie się przebiega zgodnie z pewnymi normami, zasadami czy oczekiwaniami nauczycieli i uczniów. Jednak rzeczywistość edukacyjna pokazuje, że zdarzają się takie sytuacje, w których uczeń, działając np. pod wpływem przymusu, podejmuje działania odbiegające od przyjętej „normy”. Takie działanie może być interpretowane jako błąd decyzyjny przynoszący efekty, które w konsekwencji – w zależności od okoliczności – postrzegane są jako pozytywne lub negatywne. Kiedy np. jeden z uczniów (występujący w imieniu całej klasy, ale bez formalnej zgody wszystkich uczniów) próbuje przełożyć zapowiedziany wcześniej sprawdzian na inny termin, gdyż się do niego nie przygotował, kieruje się przede wszystkim swoim interesem. Zgoda nauczyciela na wyznaczenie innego terminu, a tym samym osiągnięcie przez ucznia swojego celu, staje się źródłem radości i zadowolenia pewnej grupy uczniów, a złości czy rozczarowania innej. O ostatecznym efekcie takiej decyzji i postawie wobec zaistniałej sytuacji, a także osoby ją podejmującej zadecyduje dopiero ocena ze sprawdzianu. Poziom zadowolenia z osiągniętego rezultatu będzie wyznaczał perspektywę postrzegania podjętej przez ucznia decyzji w kategoriach: błędna lub właściwa.

Błędy decyzyjne, choć stanowią ważny element m.in. w kształtowaniu kompetencji społecznych, niestety nie są uwzględniane w szerokim kontekście analiz oświatowych.

**Nauka na własnych błędach – perspektywa uczniów dorosłych.** Niniejszy tekst koncentruje się wokół refleksji uczniów dorosłych wokół błędów decyzyjnych będących elementem ich doświadczeń edukacyjnych w przestrzeni szkolnej. Refleksja ta niesie ze sobą istotny walor pedagogiczny, gdyż jak zauważa Z. Pietrasziński „*refleksja jest jednym z istotnych warunków uwalniania się człowieka od rutyny i wykorzystywania posiadanych rezerw rozwoju. (...) Potrafi łączyć ze sobą zdarzenia odległe w czasie i pozornie niepodobne, ujmuje codzienność z perspektywy odwiecznych pytań egzystencjalnych, szuka strategii i wartości ukrytych za konkretnymi czynami*” (Pietrasziński 2001, s. 148, 150).

Badania ankietowe przeprowadzono wśród 115 osób – uczniów dorosłych, których poproszono o osobisty „rachunek sumienia” w zakresie decyzji podejmowanych w dotychczasowej przestrzeni edukacyjnej, które zmieniły bądź nie ich sposób postrzegania społecznych relacji, a które – niezależnie od tego – były źródłem cennych doświadczeń edukacyjnych.

Wśród pytań ankietowych skierowanych do badanych znalazły się m.in. te, które stanowią treść analizy niniejszego opracowania: „Jakie, patrząc z perspektywy czasu, popełniłeś/popełniłaś błędy decyzyjne w przestrzeni szkolnej, które zmieniły Twoje podejście do określonych kwestii? Jakie były konsekwencje popełnionych przez Ciebie błędów decyzyjnych? Jeżeli miałbyś/miałabyś okazję znaleźć się jeszcze raz w podobnej sytuacji, jaka byłaby teraz Twoja decyzja?”.

Podróż do przeszłości okazała się dla większości badanych zadaniem trudnym i wymagającym. Respondenci potrzebowali dłuższej chwili namysłu, zanim zaczęli odszukiwać w pamięci wspomnienia związane z zadaniem badawczym.

Wśród błędów decyzyjnych wskazanych przez badanych można wyodrębnić cztery podstawowe obszary: błędy popełniane bezpośrednio na lekcji, błędy w relacjach z rówieśnikami, błędy związane z postawą wobec nauki oraz błędy, które przyporządkowano do kategorii „inne”.

Do błędów popełnianych bezpośrednio na lekcji przyznała się ponad połowa badanych. Wśród najczęściej wymienianych błędów znalazły się:

- ściąganie na sprawdzianach/klasówkach,
- rozmowy na lekcji,
- niezgłaszanie się do odpowiedzi (w ogóle lub pomimo pewności co do znajomości prawidłowej odpowiedzi),
- zgłaszanie się do odpowiedzi na prośbę klasy,
- brak walki o odpowiednie traktowanie ze strony nauczyciela,
- podkładanie „gotowców” na sprawdzianach,
- przyznanie się do braku zadania domowego/nieprzeczytania lektury,
- podejmowanie decyzji w imieniu całej klasy, np. o przeniesieniu sprawdzianu na inny termin,
- zwrócenie uwagi nauczycielowi.

Błędy z tej grupy, w opiniach badanych, choć pozwalały na szybkie poradzenie sobie w określonej sytuacji, z perspektywy czasu jednak oceniane są jako mało efektywne, a może nawet szkodliwe. Jeżeli bowiem konsekwencje takich błędów przynoszą pozytywne skutki, jednostki chętniej podejmują takie działania w przyszłości –

tzn. jeżeli np. próba przeniesienia terminu sprawdzianu powiodła się, to przy kolejnej okazji uczniowie znowu podejmą takie działania. Podobnie może być w przypadku ucznia, który ściągał na klasówce i nie został przyłapany przez nauczyciela, a na dodatek dostał pozytywną ocenę. Takie doświadczenie staje się nie tylko zachętą do pójścia „na skróty”, do mniejszego zaangażowania w przygotowanie się do innych sprawdzianów, ale także do ponownej próby oszukiwania przy kolejnej kontroli wiedzy. Efekty takiego działania są jednak dostrzegane znacznie później, zwłaszcza w sytuacjach, kiedy trzeba odwołać się do doświadczeń z przeszłości.

Drugi wyodrębniony obszar stanowiły błędy popełnione w zakresie postawy wobec nauki. Tutaj badani wskazywali m.in.:

- „pomoc” koleżance w napisaniu sprawdzianu,
- naukę na zasadzie „zakuć, zdać, zapomnieć”,
- odmowę udziału w olimpiadzie,
- ucieczkę z lekcji (np. przed sprawdzianem, unikanie lekcji wychowania fizycznego),
- odpisywanie zadań domowych,
- brak systematyczności w nauce,
- brak cierpliwości i zapału do nauki.

Warunkiem efektywnej edukacji jest odpowiednia postawa wobec niej przejawiająca się podejściem do obowiązków oraz motywacją do uczenia się, bez której – jak zauważają A. Domagała-Kręcioch i B. Majerek *trudno mówić o pożądanym zmianach w zakresie nabywania nowych doświadczeń edukacyjnych* (Domagała-Kręcioch, Majerek 2015, s. 312). Błędy wskazane powyżej stały się w ocenie badanych istotne w ich dalszej drodze edukacyjnej i społecznym funkcjonowaniu.

Kolejny obszar stanowiły relacje rówieśnicze, które w okresie szkolnym stanowią istotny element funkcjonowania w grupie rówieśniczej pełniące znaczącą rolę w procesie socjalizacji. W tej kategorii respondenci wymieniali najczęściej takie błędy jak:

- spotkanie się z ludźmi „bez zasad”,
- zamknięcie się w pewnej grupie,
- wyśmiewanie się z kolegów/koleżanek, którym przytrafiło się coś złego,
- spożywanie alkoholu na terenie szkoły, by zaimponować kolegom,
- zgoda na bycie wykorzystywanym przez kolegów/koleżanki, branie winy na siebie.

Okres szkolny to czas kształtowania się relacji społecznych. Jak zauważa P. Wiliński, *uczeń w szkole nie jest zawieszony w próżni* (Wiliński 2005, s. 335) i podlega wszystkim procesom grupowym (pozytywnym i negatywnym), dzięki którym kształtują się jego doświadczenia m.in. w zakresie budowania poczucia własnej wartości czy poczucia tożsamości (Wiliński, 2005). Młody człowiek podejmować więc będzie takie działania, które pozwolą mu na przynależność do określonej grupy i akceptację z jej strony, co wiąże się często z ryzykiem popełniania błędów (Bardziejewska 2005, s. 347), gdyż wymaga od niego niejednokrotnie zmierzenia się z jednej strony z naciśkiem ze strony rówieśników, z drugiej zaś – krytyką ze strony dorosłych. Potrzeba bezpieczeństwa i bycia akceptowanym może być tak silna, że racjonalność i zdrowy rozsądek ustąpią miejsca nieroztropności i „bohaterstwu”.

Ostatni obszar błędów popełnianych w przestrzeni szkolnej stanowi kategoria „inne”, a znalazły się w niej m.in.:

- rezygnacja z jakiegokolwiek aktywności szkolnej,
- rezygnacja z kariery sportowej,
- pełnienie funkcji skarbnika (zbieranie pieniędzy, przypominanie o składkach),
- wybór szkoły/kierunku studiów,
- błędne przekonanie o trudnym egzaminie, które spowodowało, że uczeń „odpuścił” i się nie przygotował do niego,
- zbyt mała pewność siebie i rezygnacja z uczestnictwa w pozalekcyjnych formach aktywności,
- podrabianie podpisów rodziców pod ocenami, uwagami, zwolnieniami.

Powyższe działania przynosiły określone zmiany w sytuacji szkolnej uczniów, ale *zmiana albo jest rozwiązaniem jakiegoś problemu i jest przyjmowana z zadowoleniem [...], albo też problem został nierozwiązany, stosowne zabiegi pozostają nieskuteczne (...)* (Szczepański 1999, s. 27). Zatem dla badanych zmiana okazała się z perspektywy czasu zabiegiem nieefektywnym (błędny).

Odwołując się do psychologii ekonomii<sup>1</sup>, można wyodrębnić kilka podstawowych rodzajów błędów decyzyjnych również w przestrzeni edukacyjnej. Wśród nich można uwzględnić nadmierną koncentrację na „zyskach”, kiedy uczeń dostrzega choćby niewielką korzyść dla siebie, nie widząc negatywnych konsekwencji podjętej decyzji bądź nie myśli o konsekwencjach dla grupy. Przeciwnością tego błędu jest nadmierna koncentracja na stratach, która nie pozostawia wyboru – podjęta decyzja postrzegana jest w kategoriach straty, co widoczne jest m.in. w ściąganiu na sprawdzianach. Oddanie pustej kartki i niepodjęcie próby oszukania nauczyciela w przekonaniu takiego ucznia może skutkować np. negatywną oceną ze strony rówieśników, opinią „niezdary”, etykietą słabego ucznia. W odniesieniu do praktyki szkolnej można wymienić jeszcze błędne strategie decyzyjne, które podejmowane są z perspektywy natychmiastowych efektów. Zgodnie z takim podejściem najlepsze (choćby błędne) są te decyzje, których pozytywny efekt widać od razu (np. ucieczka z lekcji oznacza brak oceny niedostatecznej ze sprawdzianu). Refleksja, jeśli w ogóle się pojawia, jest niestety odroczone w czasie. Często zdarza się tak, że uczniowie podejmują decyzje natychmiast, bez możliwości przeanalizowania sytuacji (np. wezwanie do odpowiedzi), ewentualnie podejmują decyzje nie do końca przemyślane (wybór szkoły, studiów), co z kolei wynika z braku znajomości własnych możliwości i wsparcia doradczego.

Jeżeli konsekwencje takich działań są z perspektywy czasu oceniane jako pozytywne, błąd postrzegany jest jako dobra decyzja i szybko zapomina się o tej sytuacji. Bywa jednak tak, że negatywne skutki odczuwane są przez jednostkę długo po zaistniałej sytuacji, o czym świadczyć może wypowiedź jednej z respondentek: *Zorientowałam się, że nauczycielka nie ma racji – zwróciłam jej uwagę. Szybko pożałowałam swojej decyzji, gdyż od tego momentu zaczął się mój koszmar. W konsekwencji musiałam zmienić szkołę, bo bałam się chodzić na lekcje w obecnej. Wiem, że błędem było*

---

<sup>1</sup> Inspiracja tekstem J. Nowickiej-Mieszale, *Błędy w procesie podejmowania decyzji pod wpływem stresu*, wersja on-line „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie” 2, 2009, s. 84.

to, że się wtedy w ogóle odezwałam. Mogłam, tak jak reszta klasy, niczego nie zauważyć<sup>2</sup>.

Można się zastanawiać nad pytaniem: czego uczą powyższe doświadczenia? Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła na wyodrębnienie dwóch rodzajów konsekwencji wynikających z doświadczeń badanych osób.

Pierwszy można określić jako pozytywny, gdyż sprowokował do refleksji i ukazał właściwy kierunek podejmowanych zmian. Drugi z kolei stał się źródłem pogłębiających się obaw i jeszcze większej niechęci wobec otwartego wyrażania własnego zdania, czy uczciwego podejścia do życia. Przykładowe wypowiedzi zawiera tabela 1.

**Tabela 1. Konsekwencje popełnianych błędów według badanych**

KONSEKWENCJE POZYTYWNE	KONSEKWENCJE NEGATYWNE
Próbowanie, mimo wszystko, nowych rzeczy	Przekonanie, że nauczyciel mnie nie lubi
Bronienie siebie i niedawanie się wykorzystywać	Uznanie, że będąc lepszym od innych, człowiek zawsze jest atakowany
Podążanie za intuicją i marzeniami	Nieprzejmowanie się zbyt wielu nauczycielami
Przekonanie, że kłamstwo ma krótkie nogi	Uwierzenie, że nie warto pomagać innym
Dawanie z siebie więcej niż wymagane minimum	Nieprzykładanie się do nauki
Nieunikanie czegoś, z czym i tak przyjdzie się zmierzyć	Nieufanie za bardzo innym
Bycie uczciwym wobec siebie	Przekonanie, że chronienie innych ma negatywne konsekwencje
Ocenianie zachowania, a nie osoby	Planowanie ostrożniejszego ściągania na sprawdzianach
Pomaganie innym, ale czasem dla ich dobra odmawianie udzielenia im pomocy	Przeświadczenie, że nigdy nie wolno zwracać uwagi żadnemu nauczycielowi
Dawanie wędki, a nie ryby	Stwierdzenie, że nie warto być uczciwym
Przekonanie, że nie zawsze warto iść „na łatwiznę”	
Branie odpowiedzialności za swoje decyzje	
Wzmocnienie wiary w siebie	
Bycie prawdomównym i rzetelnym	
Przy podejmowaniu decyzji kierowanie się swoimi zainteresowaniami i perspektywą przyszłości	
Przekonanie, że czasem błędna decyzja pomaga zrozumieć, co jest naprawdę ważne	

Źródło: badania własne.

Kategoria błędu decyzyjnego jest zagadnieniem rzadko podejmowanym w literaturze pedagogicznej, w której co prawda wspomina się o błędach nauczycieli (M. Niemierko) czy błędach uczniów (L. Badura), ale częściej w kontekście przyswajanej wiedzy niż podejmowanych decyzji. W społeczeństwie uzależnionym od sukcesu niewątpliwie trudniej rozmawia się o błędach, ponieważ trudniej (jak wskazują również przeprowadzone przez autorkę badania) takowe w ogóle dostrzec. Można w tym miejscu zadać pytania: czy decyzje błędnie podejmowane mają dla badanych pedagogiczną wartość?

Zdecydowana większość badanych (98 osób) zadeklarowała, że gdyby znalazła się jeszcze raz w podobnej sytuacji, postąpiłaby już inaczej. Zaledwie 10 osób spośród

<sup>2</sup> Zamieszczone w tekście narracje stanowią oryginalne wypowiedzi badanych.

badanych postąpiłoby dokładnie tak samo, ponieważ pomimo początkowego niezadowolnienia i braku pewności co do konsekwencji swoich decyzji przyniosły one skutek pożądany (np. zdany egzamin, sprawdzian, zmiana oceny) lub utwierdziły badanych w przekonaniu na temat sytuacji, osoby czy zdarzenia. W kontekście nauki na błędach powrót do przeszłości staje się doskonałym momentem autorefleksji i jak konstatował A. Schopenhauer, *aby żyć całkiem rozważnie i wyciągać z własnego doświadczenia całą naukę, jaka jest w nim zawarta, trzeba często wracać myślą wstecz i rekapitulować to, co się przeżyło, zrobiło, czego się doświadczyło i co się przy tym odczuwało, trzeba też porównywać poprzedni własny sąd z obecnym, zamiary i dążenia z ich rezultatem i przyjemnością, jaką przyniosły* (cyt. za: Pietrański 2001, s. 149).

**Podsumowanie.** Jedną ze znanych sentencji brzmi *errare humanum est*, czyli *błądzić jest rzeczą ludzką*. W przypadku doświadczeń szkolnych popełniane błędy mogą być źródłem cennych informacji o sobie i o innych, zatem ważne jest, by stwarzać uczniom przestrzeń do podejmowania decyzji (bez paralizującej obawy o konsekwencje) i utwierdzać ich w przekonaniu, że w świecie zmian, w którym każdy człowiek powinien samodzielnie kierować swoim życiem, jest to wręcz niezbędne. Jednak warto pamiętać o tym – jak podkreślają A. Domagała-Kręcioch i B. Majerek – że codzienność szkolna, obok doświadczeń pożądanych, przynosi także doświadczenia będące „skutkiem ubocznym” oddziaływań edukacyjnych, które ze względu na swoją szkodliwość dla rozwoju ucznia wymagają większej uwagi (Domagała-Kręcioch, Majerek 2015, s. 182). Ma to istotne znaczenie dla społecznego funkcjonowania jednostki, gdyż *obiektywne właściwości środowiska szkolnego mają wpływ na subiektywne postrzeganie, interpretowanie i odczuwanie ich przez dziecko oraz to, jak w takich warunkach będzie się ono zachowywało w stosunku do dorosłych i innych dzieci* (Wiłński 2005, s. 306), a także na kształtowanie poczucia kompetencji, w tym kompetencji społecznych czy zawodowych w dorosłym już życiu. Istotną rolę odgrywa tutaj m.in. refleksja nad własnym postępowaniem, dzięki której edukacja, pomimo grupowego podejścia do nauczania, staje się przestrzenią otwartą na indywidualne potrzeby każdego ucznia oraz źródłem jego rozwoju.

## Bibliografia

1. Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk, s. 345–378.
2. Boudon R. (2008), *Efekt odwrócenia*, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 7, s. 16–17.
3. *Człowiek jako autokreująca się istota*, dostępny na: <http://www.neraida.pl/index.php/baza-wiedzy/item/55-cz%C5%82owiek-jako-autokreuj%C4%85ca-si%C4%99-istota>, (data dostępu 6.06.2016).
4. Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (2015), *Kompetencje osobiste i społeczne w szkolnych doświadczeniach uczniów*, [w:] Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.), *Biografie i uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 173–186.



5. Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (2015), *Szkoły „drugiej szansy” jako obszar wsparcia uczniów dorosłych. Uwarunkowania i skala zjawiska przedwczesnego kończenia nauki*, [w:] M. Piorunek (red.), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 305–318.
6. Kupicka T., *Klasa jako grupa społeczna*, dostępny na: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1004>, (data dostępu: 24.02.2016).
7. Mudyń K. (1997), *Kiedy uczymy się na własnych błędach?* [w:] Żarnecka-Biały E. (red.), *Między prawdą i normą a błędem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 165–178.
8. Nowicka-Mieszala J. (2009), *Błędy w procesie podejmowania decyzji pod wpływem stresu*, wersja on-line „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie” 2, s. 84.
9. Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 56.
10. Pietrasiański Z. (2001), *Mądrość czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, s. 148–150.
11. *Słownik języka polskiego*, dostępny na: <http://sjp.pwn.pl/slowniki/b%C5%82%C4%85d.html> (data dostępu: 24.03.2016).
12. Szczepański J. (1999), *Reformy. Rewolucje. Transformacje*, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa, s. 27.
13. Tyszka T. (2010), *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 42.
14. Wiliński P. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk, s. 303–343.
15. Żarnecka-Biały E. (1993), *Wprowadzenie: Anatomia błędu*, „Prakseologia”, nr 3–4 (120–121) cyt. za: Korytkowska D. (2012), *Pojęcie błędu medycznego i zdarzenia medycznego*, *Acta Universitatis Lodzianis Folia OECONOMICA* 274, s. 62.

**dr Agnieszka DOMAGAŁA-KRĘCIOCH**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie  
dokreciaga@op.pl