

RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

ROK XXXIII (LXV) STYCZEŃ - MARZEC 1991

KIELCE • WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZG ZNP



RUCH PEDAGOGICZNY

**Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

1-2



2337

ROK XXXIII (LXV) STYCZEŃ - MARZEC 1991

KIELCE • WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZG ZNP

SPIS TREŚCI

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

TADEUSZ LEWOWICKI: W sprawie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej . . .	3
---	---

ARTYKUŁY

MARIAN FILIPIAK: Rodzina jako podmiot socjalizacji w społeczeństwie pluralistycznym	14
MARIA DUDZIKOWA: Struktura „ja” młodzieży w starszym wieku szkolnym i jej niektóre uwarunkowania. Część I	22

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

JAN NAZAR: Empatia a zawód nauczycielski	33
KAZIMIERZ WALIGÓRSKI: Spostrzeganie własnej pracy zawodowej przez nauczycieli bez kwalifikacji	44
EDWARD ZYCH: Związek teorii z praktyką w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli matematyki	57

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

TERESA PAŁKA: Konflikty wśród dzieci w grupie przedszkolnej i społeczne przyczyny ich powstawania	70
ELŻBIETA MISIORNA: Samopoczucie dzieci kończących edukację przedszkolną	77
ZOFIA WALERIA STELMASZUK: Wartości wychowawcze w rodzinach wiejskich	88
BARBARA GRABOWSKA: Poziom i współzależność rozwoju biologicznego, sprawności fizycznej i rozwoju umysłowego dzieci w wieku 14 lat na wsi	97
IRENA CUDAK, HENRYK CUDAK: Kształtowanie kultury pedagogicznej rodziców w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej	109
BOGUMIŁA HISZPAŃSKA: Samodzielność poznawcza — sukces czy porażka kształcenia	

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

IRENA JUNDZIŁŁ: W sprawie profilaktyki i kompensacji sieroctwa dziecięcego	132
WŁODZIMIERZ MICHAJŁOW: Wspomnienie o pewnym przedwojennym eksperymencie pedagogicznym	143
MARIA SZYBISZ: O integrującej roli języka w edukacji szkolnej	148
ALINA SZCZUREK-BORUTA: Literatura piękna i jej rola w kształtowaniu postaw społecznych dzieci w młodszy wieku szkolnym	153
MIROSLAW ORZECOWSKI: Sposoby wykorzystywania lektury w poszerzaniu zasobu wiedzy	158

RECENZJE KSIĄŻEK

STANISŁAW GAWLIK: K. Lenartowicz, W. Świątek: Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I-III	163
AGATA SŁAWIŃSKA: S. Popek (red.): Metodyka plastyki w klasach IV-VIII	166

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1990

WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY

TADEUSZ LEWOWICKI
Uniwersytet Warszawski

W SPRAWIE EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

Od dawna wiadomo, że dzieciństwo jest okresem szczególnie intensywnego rozwoju wszystkich sfer osobowości człowieka. Wyniki badań psychologicznych i pedagogicznych przyniosły wiele dowodów potwierdzających niezwykle znaczenie pierwszych lat życia i okresów nazywanych wiekiem przedszkolnym i młodszym wiekiem szkolnym w kształtowaniu się osobowości. Najwięcej uwagi poświęcono w badaniach kwestiom rozwoju umysłowego. Zgromadzona wiedza skłania niektórych psychologów do głoszenia poglądu, że połowa potencjału intelektualnego człowieka formułuje się w ciągu pięciu pierwszych lat życia¹. Ale początkowe etapy życia — aż do młodszego wieku szkolnego włącznie — są także nadzwyczaj ważne w rozwoju wszystkich pozostałych sfer osobowości.

Świadomość znaczenia wspomnianych okresów życia skłania społeczność międzynarodową do powoływania rozmaitych form opieki nad dziećmi, do tworzenia sytuacji prawnej i warunków edukacyjnych sprzyjających ich rozwojowi. W przypadku wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej zarówno ONZ w swoich uchwałach, jak i wiele państw w wewnętrznym prawodawstwie wyraźnie formułuje normy zalecające powszechną opiekę nad dziećmi w wieku przedszkolnym i powszechną edukację wczesnoszkolną². Edukacja wczesnoszkolna — jak świadczą o tym raporty UNESCO — jest, jak dotąd, jedynym szczeblem edukacji rzeczywiście powszechnie realizowanym w krajach całego świata.

Edukacji wczesnoszkolnej przypisuje się duże znaczenie w naszym kraju. Światne tradycje ma również wychowanie przedszkolne³. Trudno jednak uznać, że stan wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej spełnia współczesne oczekiwania polskiego społeczeństwa. Próba określenia dokonań, niedostatków i problemów obu tych obszarów edukacji były raporty tematyczne Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (KEEN)⁴, także fragmenty raportu końcowego KEEN⁵ oraz publikacje ukazujące się w czasopiśmie

w okresie kilku ostatnich lat. Uogólniony obraz edukacji przed- i wczesnoszkolnej wyglądał i wciąż wygląda — używając eufemizmu — niezbyt dobrze. Problemy wyraźnie przedstawione w tych źródłach nie tylko nie zostały rozwiązane, ale w znacznej części nawet nie zostały podjęte przez organizatorów polskiej oświaty. Zgromadzone diagnozy i propozycje poczyniła poprzedzających, niekiedy znacznie zmieniających kondycję wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, nie są wykorzystywane. W godnym uznania procesie decentralizacji zarządzania oświatą zagubione jednak zostały kwestie o znaczeniu strategicznym, nie dające się rozstrzygnąć tylko — czy przede wszystkim — na gruncie lokalnym. Kłopoty ekonomiczne społeczności lokalnych, przedszkoli i szkół oraz rodziców wzmagają dolegliwość dotychczasowych słabości, powodują nowe niedostatki. W tej sytuacji — tutaj z konieczności tylko skrótowo przypomnianej⁶ — konieczne jest ponowne przywołanie przynajmniej najważniejszych problemów, których rozwiązanie możliwe będzie w wyniku zarówno szerokiej dyskusji, jak i szerokiego poparcia społecznego oraz aktywności wielu grup społecznych — w tym nauczycieli, rodziców, administracji oświatowej, władz państwowych i samorządowych, także środowisk naukowych badających zagadnienia edukacji i rozwoju dzieci.

OGÓLNA KONDYCJA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO I EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Pomimo sporych wysiłków skierowanych na tworzenie sieci opieki i wychowania przedszkolnego oraz podnoszenie poziomu wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego w szkole ogólny obraz dokonań pozostawia wiele do życzenia. Z długiej listy słabości edukacji przed- i wczesnoszkolnej przytoczę tylko niektóre niedomagania.

Wychowanie przedszkolne jest w zbyt małym stopniu dostępne dla dzieci w wieku 3–6 lat. W roku 1987 wychowaniem tym objętych było 51,6%, w tym na wsi 39,3%. Do pełnowymiarowego przedszkola (o 9-godzinny dzień pracy) uczęszczało 37,7% dzieci, ale na wsi tylko 21,4%. Do oddziałów przedszkolnych przy szkołach uczęszczało blisko 14% dzieci — na wsi blisko 18%⁷.

Powszechne przygotowanie 6-latków do nauki szkolnej odbywa się w kilku formach — o różnej wartości pedagogicznej, różnicujących szanse rozwoju dzieci. Wśród czterech form organizacyjnych⁸ stosunkowo najlepiej spełnia założone funkcje samodzielne przedszkole, 3- lub 4-oddziałowe, o 9-godzinny dzień pracy. Przedszkola te pracują jednak w dużej mierze w złych warunkach. W wielu przedszkolach — szczególnie w miastach — prowadzone są zbyt liczne oddziały (grupy obejmują więcej niż 20–25 dzieci). Powszechnym zjawiskiem jest brak kwalifikowanej kadry pedagogicznej.

Przedszkola nie wypełniają w sposób harmonijny swoich podstawowych funkcji. Nadmierna „dydaktyzacja” wyraźnie wypiera funkcje diagnostyczne, korekcyjno-wyrównawcze, opiekuńcze i wychowawcze. Dysfunkcjonalność

przedszkoli nie niweluje, ale nawet pogłębia zahamowania rozwojowe, kłopoty zdrowotne.

Od roku 1989/90 dostępność przedszkoli jest utrudniona przez wzrastające opłaty oraz jednocześnie spadek realnych dochodów wielu młodych małżeństw — rodziców dzieci w wieku przedszkolnym.

Edukacja wczesnoszkolna prowadzona jest według założeń koncepcji o wątpliwej przydatności w nauczaniu początkowym. Nauczanie przedmiotowe nie wydaje się odpowiednie dla dzieci w tym wieku. W świecie dominować zaczynają koncepcje o charakterze integracyjnym. Zbyt trudne, encyklopedyczne, werbalne, zatomizowane są treści kształcenia. Programy nauczania — szczególnie program matematyki, a także przedmiotu „środowisko społeczno-przyrodnicze” — są odpowiednie dla dzieci najzdolniejszych i pracujących z dobrze przygotowanymi nauczycielami. W treściach nauczania-uczenia się przewidziano niewielkie możliwości indywidualizacji. Błędem jest rozdzielanie nauki pisania i czytania. Chociaż więc programy nauczania początkowego ocenia się jako stosunkowo najlepsze, to i one mają wiele mankamentów, które w warunkach polskiej szkoły ujawniają się z dużą siłą.

Na wspomniane warunki składają się m.in. duża liczba nauczycieli bez kwalifikacji lub z kwalifikacjami raczej formalnymi niż merytorycznymi (absolwentki rocznych kursów), słabe wyposażenie szkół w pomoce naukowe, złe warunki pracy, brak wartościowych przewodników metodycznych, słabości systemu podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, niedostatki sieci szkół i tzw. małej infrastruktury szkolnej⁹.

Edukacja wczesnoszkolna — podobnie jak wychowanie przedszkolne — przede wszystkim spełnia (z lepszym lub gorszym skutkiem) funkcje kształcące, znacznie słabiej spełnia pozostałe funkcje przypisane współczesnej edukacji¹⁰. Ponadto edukacja wczesnoszkolna chyba zbyt słabo nawiązuje do treści pozaszkolnych, słabo też powiązana jest z innymi szczeblami edukacji szkolnej i instytucjami edukacji pozaszkolnej.

Od czasu ukazania się raportów KEEN (raportów tematycznych i raportu końcowego), a więc od 2–3 lat, ogólna sytuacja nie uległa poprawie. Poza nielicznymi przykładami przedszkoli i szkół społecznych czy prywatnych, które dostępne są dla stosunkowo nielicznej liczby dzieci, stan masowej edukacji przed- i wczesnoszkolnej pozostaje — jak już wspomniałem — bez zmian. Jakie podstawowe kwestie wyznaczają możliwość poprawy kondycji wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, a więc kondycji polskich dzieci? Oto kwestie — jak sądzę — najważniejsze:

MIEJSCE EDUKACJI PRZED- I WCZESNOSZKOLNEJ W STRATEGII SPOŁECZNEJ I OŚWIATOWEJ

Przewycięzenie słabości obu omawianych obszarów edukacji wydaje się realne, chociaż wcale jeszcze niepewne, jeśli program zmian skojarzony

zostanie z ogólną strategią życia społecznego i ogólną strategią przemian oświatowych. Przyjmuję tu dwa założenia: po pierwsze, że poprawa stanu edukacji jest potrzebna i pożądana, po drugie, że również w nowych warunkach gospodarczo-ekonomicznych i w nowym — jeszcze kształtującym się — ładzie życia społecznego zostaną zarysowane ogólne koncepcje tego życia i ogólna strategia zmian oświatowych.

Założenie pierwsze — jak sądzę — wydaje się łatwe do zaakceptowania przez różne grupy społeczne. Dotychczasowa krytyka edukacji — opinie rodziców, dzieci, badaczy procesów oświatowych, dawnej i nowej elity władzy, a także innych grup społecznych — świadczą o oczekiwaniu zmian, oczekiwaniu poprawy. Również nauczyciele — przynajmniej spora ich część — skłonni są podjąć wysiłek dokonania zmian. Dyskusje towarzyszące pracom nad raportem KEEN i inne sytuacje, w których nauczyciele przedstawiali swoje opinie o edukacji, dostarczyły wielu symptomów środowiskowej akceptacji zmian koncepcji edukacji, warunków pracy, programów i innych spraw wyznaczających rzeczywistość oświatową. Część nauczycieli manifestuje stosunek obojętny lub niechętny do wszelkich zmian — szczególnie do zmian naruszających schematy funkcjonowania zawodowego.

Drugie założenie w mniejszym stopniu znajduje zwolenników w dzisiejszej rzeczywistości. Chętniej przystają na nie rodzice uczniów, wielu nauczycieli, mniej chętnie organizatorzy oświaty, politycy, dysponenci budżetu państwa. Ideologia demokratyzacji i decentralizacji, szeroko rozumianego uspołecznienia oświaty¹¹, nazbyt silnie, niekiedy dogmatycznie, wiązana jest z filozofią gospodarki rynkowej, swoistej gry popytu i podaży, znacznego finansowania oświaty, kultury czy ochrony zdrowia bezpośrednio przez obywateli lub przez społeczności lokalne za pośrednictwem władz samorządowych (z lokalnych budżetów). Ten mariaż w obecnych warunkach życia naszego społeczeństwa nie zdaje egzaminu. Trudno też rokować udane rozwiązania w najbliższej przyszłości. Stąd założenie, że oświata musi być w dużym stopniu wspomagana przez państwo. Przyjęcie klarownej strategii przemian oświatowych może stworzyć szanse skoncentrowania sił i środków, co w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej jest szczególnie ważne.

Dyskutowane przed paru laty programy poczynąń zmieniających stan oświaty uwzględniały ówczesne i przewidywane trudności ekonomiczne. Biorąc pod uwagę potrzeby i szanse ochrony małych dzieci przed negatywnymi skutkami przemian ustrojowych, gospodarczych i ekonomicznych, a także szanse wspomagania rozwoju tych dzieci, przedstawiono propozycje skoncentrowania starań na czterech obszarach spraw: na edukacji przedszkolnej, edukacji wczesnoszkolnej, kwestiach zawodu nauczycielskiego (przygotowaniu do zawodu, podnoszeniu kwalifikacji, warunkach pracy i płacy) oraz zmianach koncepcji i treści kształcenia.

Szczególnie eksponowane miejsce edukacji przed- i wczesnoszkolnej podyktowane było wieloma względami, z których tutaj wymienić warto kilka. Właśnie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym — jakkolwiek mieć to może

dramatyczny wydzźwięk — stanowią grupę, która w warunkach kryzysu gospodarczego i dotkliwego niedostatku środków na oświatę powinna być grupą najsilniej chronioną, ratowaną przed zaburzeniami rozwoju, chorobami, kłopotami zawinionymi przez dorosłych. O znaczeniu tego okresu życia w rozwoju osobowości, w rozwoju człowieka, była już mowa. W tym wieku dzieci mają szansę uniknięcia lub zminimalizowania deficytów rozwojowych, schorzeń, wad rozwojowych. Stan zdrowia dzieci i młodzieży¹² świadczy o zaniedbaniach w opiece nad dziećmi oraz — w dużej mierze — o nieodwracalności skutków zaniedbań w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Przede wszystkim najmłodsze dzieci powinny mieć możliwie dobre warunki rozwoju, opiekę lekarską, wyżywienie. Program szczególnej opieki i tworzenie warunków rozwoju tej grupy jest programem ratowania przyszłych pokoleń. I to właśnie decydowało o tak silnym akcentowaniu spraw edukacji przed- i wczesnoszkolnej oraz szeroko rozumianych warunków życia i rozwoju najmłodszych dzieci.

Okolicznością sprzyjającą realizacji programu poprawy warunków rozwoju omawianej grupy dzieci jest to, że lata dziewięćdziesiąte naszego wieku przynoszą tzw. niż demograficzny (stosunkowo nieznaczny, ale wyraźny) w tej grupie wiekowej¹³. Z tym związane są plany na stopniowe włączenie 6-latków do nauki szkolnej, wydłużenie okresu nauczania początkowego do czterech lat oraz rozszerzenie dostępu do przedszkoli dzieci 3–5 letnich, które mogłyby zająć miejsca 6-latków przyjętych do szkół. Dawało to — i nadal daje — szansę objęcia wychowaniem przedszkolnym większej części dzieci młodszych, a jednocześnie poprawy funkcjonowania przedszkoli, powrotu do wychowania przedszkolnego spełniającego wiele funkcji — poza preparacyjną, przygotowującą do nauki szkolnej. Ta ostatnia funkcja także nie była realizowana z dużym powodzeniem¹⁴. Z kolei czteroletni okres edukacji wczesnoszkolnej miał dać większe możliwości wielostronnego kształcenia i wychowania w szkole, odciążenia uczniów, indywidualizacji, spełniania różnych funkcji — poza dominującą dotąd funkcją kształcenia.

Sytuacja demograficzna w jakiejś mierze ułatwić może poprawę zaopatrzenia przedszkoli i szkół w pomoce, z czasem również poprawę sieci tych instytucji oświatowych. Połowa ostatniej dekady naszego stulecia — jak się wydaje — jest więc terminem sprzyjającym początkowi reformy edukacyjnej, reformy obejmującej najpierw najmłodszych, później starszych uczniów.

W czasie, kiedy propozycje takie formułowano, pozostawało 6–7 lat na gruntowne przygotowanie reformy. Reformy zasadniczej, nie ograniczonej do pośpiesznych korekt, cięć programowych itp. Minione 2–3 lata nie przyniosły ani chociażby zarysu takiej reformy, ani nawet dyskusji nad istotą i kierunkami zmian edukacji przed- i wczesnoszkolnej. Nie powstała — jak dotąd — strategia przemian oświatowych. Na liście głównych zamierzeń resortu edukacji ujawnione zostały zamiary dotyczące zarządzania oświatą i tworzenia policealnych uczelni języków obcych. Sprawy edukacji małych dzieci nie znalazły odbicia w planach przemian oświatowych. Jeśli sprawy te w najbliższym czasie nie zostaną potraktowane jako szczególnie ważne kwestie społeczne i oświatowe,

to w warunkach następujących transgresji ładu społecznego i gospodarczo-ekonomicznego, pauperyzacji znacznej części społeczeństwa, braku realnych możliwości poprawy stanu edukacji przez rodziców i społeczności lokalne, nie tylko nie stworzy się dzieciom większych szans rozwoju i szczęśliwego dzieciństwa, ale zapewne doprowadzi do sytuacji coraz szerszych zagrożeń, do zaprzepaszczenia wymarzonych szans.

Przede wszystkim jednak trudno liczyć na wyłączność „oddolnego” ukształtowania się nowej koncepcji (czy nowych koncepcji) edukacji wczesnoszkolnej. Koncepcji takiej nie stworzą rodzice i nauczyciele, którzy w większości — jak sądzę — nie są przygotowani do zaproponowania wartościowej, opartej na wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, formuły ideowo-programowej wspomnianej edukacji. Koncepcja taka może powstać przy udziale profesjonalistów. Jej realizacyjny kształt zależeć zaś będzie od społecznej akceptacji i współudziału wielu grup społecznych¹⁵. To samo odnosi się także do sytuacji jednoczesnego funkcjonowania wielu odmian koncepcji edukacyjnych, swoistego pluralizmu pedagogicznego, który już ma miejsce i który zapewne będzie zjawiskiem ciągłym. I w tym przypadku (a przykładem są szkoły społeczne, szkoły alternatywne itp.) niezbędny jest udział specjalistów, profesjonalistów. Program buntu, sprzeciwu przeciwko słabościom masowej szkoły, musi wcześniej czy później przybrać postać programu pozytywnego (lub zaniknąć).

DYLEMATY KONCEPCJI EDUKACJI PRZED- I WCZESNO-SZKOLNEJ

Ogólne koncepcje edukacji małych dzieci budzą wiele wątpliwości i zastrzeżeń. Wyraźnie dostrzega się, że „wychowanie przedszkolne w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu spełnia funkcję wychowawczo-dydaktyczną i jest coraz bardziej traktowane jako pierwszy szczebel nie tylko szeroko rozumianej edukacji, ile systemu szkolnego, zwłaszcza jeśli chodzi o różne formy pracy z dziećmi 6-letnimi”¹⁶. Nadmierna dydaktyzacja — o czym już wcześniej była mowa — osłabia i ogranicza spełnianie ważnych funkcji diagnostycznych, kompensacyjnych, korekcyjno-wyrównawczych, także opiekuńczych i wychowawczych. Wspomniane wcześniej słabości edukacji przedszkolnej (sytuacja kadrowa, wyposażenie itd.) czynią ten stan jeszcze bardziej dotkliwym.

Uważa się, że „trudności w realizacji zadań wychowawczych oraz w podejmowaniu działań innowacyjnych przez nauczycieli przedszkoli mają źródło w sposobach transmisji problematyki merytorycznej i metodycznej, a także w stosunku samych nauczycieli do innowacji. Formalny stosunek władz administracyjnych do kontroli i ocen nauczycieli nie sprzyja poszukiwaniom innowacyjnym”¹⁷. Jeśli nawet obecnie sytuacja ulega zmianie, to są to zmiany bardzo powolne i trudne — m.in. ze względu na słabe przygotowanie do zawodu dużej części nauczycielek.

Zauważa się również „zbyt dyrektywny program wychowania w przedszkolu”¹⁸, który utrudnia tworzenie właściwych warunków rozwoju dzieci.

Proponuje się więc — jako koncepcję alternatywną — traktowanie wychowania przedszkolnego jako procesu umożliwiającego wielostronny rozwój — troskę o zdrowie i rozwój fizyczny, rozwój intelektualny, rozwój społeczno-moralny, rozwój emocjonalny. Zmianie ulec musi mało efektywna dydaktyzacja przedszkola¹⁹. Jako błędne rozwiązania uznać należy rozdzielanie wstępnej nauki czytania i pisania oraz uczenie dzieci w przedszkolu czytania tekstu drukowanego, a następnie — w szkole — uczenia pisania i czytania tekstów tworzonych za pomocą liter alfabetu pisanego. Stworzyć trzeba system diagnostyki psychologicznej i pedagogicznej. Zwiększając dostępność dzieci 3-5-letnich do przedszkoli należy dbać o tworzenie samodzielnych placówek przedszkolnych. Sugeruje się również organizowanie placówek o skróconym dniu pracy (niektóre z nich mogłyby pracować na dwie zmiany) przedszkoli rodzinnych itp., co zwiększy szanse dostępu dzieci do przedszkoli. Zmianie — co zrozumiałe w kontekście tych propozycji — ulec powinno kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli²⁰.

Nie mniejsze rozterki dotyczą koncepcji edukacji wczesnoszkolnej. Zwraca się uwagę na brak „klarownego systemu teoretycznego pedagogiki w ogóle, a pedagogiki wczesnoszkolnej w szczególności”²¹. Uniemożliwia to zbudowanie klarownej koncepcji edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym. R. Więckowski przedstawia trzy podejścia pedagogiczne: podejście zadaniowe, projektowanie okazji edukacyjnych i podejście sytuacyjne²².

W praktyce edukacyjnej dominuje podejście pierwsze, które wymusza uczenie się percepcyjno-odtwórcze. Ten rodzaj uczenia się charakterystyczny jest dla edukacji niejako podporządkowanej doktrynie adaptacyjnej, głównie przystosowującej wychowanków do życia w zastanej rzeczywistości. Podejście wyrażające się w tworzeniu „okazji edukacyjnych” jest próbą przeciwstawienia się podejściu poprzedniemu. Ten rodzaj edukacji występuje m.in. w tzw. szkołach alternatywnych²³. Podejściem szczególnie wartościowym pedagogicznie jest tzw. podejście sytuacyjne, które jednak chyba stosunkowo rzadko — w każdym razie zbyt rzadko — znajduje zastosowanie w praktyce edukacyjnej. Autor cytowanego tu artykułu opowiada się za edukacją zorganizowaną w toku zintegrowanego procesu kształcenia, procesu odbywającego się według formuły „dnia pracy i wielokierunkowej działalności dzieci”. Formuła ta jest zaprzeczeniem edukacji jako „sumy przedmiotów szkolnych”.

Wątek odejścia od schematycznego nauczania przedmiotowego na rzecz kształcenia zintegrowanego coraz silniej przewija się w pracach pedagogów wczesnoszkolnych. Podejmują go m.in. M. Jakowicka²⁴ i J. Kujawiński²⁵. W pewnym stopniu nawiązują do prac wcześniejszych, idea integracji przejawiała się już przecież w teorii i praktyce edukacji wczesnoszkolnej²⁶. Podsumowaniem rozważań o rozmaitych koncepcjach edukacji wczesnoszkolnej może być następujący pogląd: „... dla wszechstronnego i harmonijnego rozwijania osobowości dziecka znacznie większą wartość ma integralne nauczanie początkowe,

pozwalające realizować zespolone cele dydaktyczne i wychowawcze, niż łączne nauczanie początkowe — pozwalające realizować głównie dydaktyczne cele wieloprzedmiotowe. Najmniejszą wartość ma przedmiotowe nauczanie początkowe, za pomocą którego można realizować tylko jednopredmiotowe cele dydaktyczne”²⁷.

Koncepcje integracji wydają się zyskiwać najwyższą ocenę ze strony specjalistów — teoretyków i praktyków edukacji wczesnoszkolnej. Dodać warto, że dążenie do integracji oddziaływań pedagogicznych, treści kształcenia oraz działań nauczycieli i uczniów stanowi wspólną cechę wielu współczesnych poczyną ulepszających oświatę. Walory edukacji „integralnej” trzeba więc uwzględnić także w polskim szkolnictwie, a w dyskusjach o wizjach edukacji w naszym kraju oraz w przedsięwzięciach zmieniających obraz praktyki edukacyjnej należyne miejsce zająć powinna taka właśnie koncepcja i jej odmiany realizacyjne, programowo-metodyczne.

W propozycjach programowo-metodycznych powinny znaleźć odbicie zmiany doktryny edukacyjnej — z doktryny adaptacyjnej na doktrynę kreatywną. Oznacza to zwiększenie zakresu i rangi twórczości dzieci, ich spontanicznej aktywności poznawczej i twórczej, zabawy²⁸, współudziału w kształtowaniu procesów edukacyjnych, zbliżenia treści „szkolnych” do treści płynących z otaczającej rzeczywistości, kontaktu dzieci z rzeczywistością społeczną i przyrodniczą.

PROBLEMY PRZYGOTOWANIA I PRACY NAUCZYCIELI

Poprawa stanu edukacji i wprowadzenie do praktyki oświatowej zmian wynikających z przyjęcia nowych doktryn, nowych koncepcji i nowych rozwiązań programowo-metodycznych i organizacyjnych uwarunkowane są stosownym do współczesnych wymagań przygotowaniem nauczycieli. Dotychczasowe modele kształcenia nauczycieli — oparte na swoistych koncepcjach edukacji nauczycielskiej — nie spełniają oczekiwań społecznych, niezbyt dobrze służą wypełnianiu funkcji i zadań zawodowych. Ani więc model ogólnokształcący, ani model tzw. specjalizacji akademickiej, ani wreszcie model specjalistyczno-sprawnościowy nie mogą stanowić wzorca dalszej edukacji nauczycieli²⁹. Również typowe modele kształcenia wyższego oraz koncepcje treści kształcenia nauczycieli (koncepcja progresywna, personalistyczna i kompetencyjna³⁰) nie są wzorami godnymi prostego powielania w przygotowaniu nauczycieli.

Wszystkie te koncepcje, modele itd. nie uwzględniały (bo uwzględniać nie mogły) kształtującego się obecnie paradygmatu edukacji podmiotowej³¹, były nastawione na kształcenie nauczycieli spełniających funkcje stosowne głównie w edukacji adaptacyjnej. Nawet przykłady „podmiotowej” edukacji z okresu progresywizmu pedagogicznego czy nowego wychowania odległe są — chociaż pokrewne — nowej doktrynie współczesnej edukacji. Koncepcje, o których mowa, zwracały niekiedy więcej uwagi na nauczyciela i jego rozwój (co — rzecz

jasna — również na znaczenie), niż na przygotowanie do tworzenia warunków rozwoju dzieci. Upraszczając można powiedzieć, że edukacja nauczycielska być może wciąż bardziej służy nauczycielom niż uczniom.

Doktryna edukacji kreatywnej wymaga twórczego podejścia nie tylko od dzieci (uczniów), ale również od nauczycieli. Trudno uznać, że obecne kształcenie nauczycieli przygotowuje ich do takiego podejścia. To zatem kolejna kwestia godna uwzględnienia w przyszłej edukacji nauczycieli. Towarzyszyć temu powinno kształtowanie swoistej świadomości zawodowej, „doświadczenia umysłowego”³², nastawień i motywacji zawodowej.

Próby określenia i wprowadzenia edukacji wczesnoszkolnej opartej na nowej koncepcji tej edukacji wymagać będą wcześniejszego przygotowania nauczycieli. Prace nad koncepcją edukacji wczesnoszkolnej powinny zatem być skojarzone z tworzeniem nowej koncepcji edukacji nauczycielskiej. W przypadku nauczycieli już pracujących, przygotowanych w innych warunkach i częściowo do innych funkcji, konieczne stanie się opracowanie założeń, programu i metod, środków i form podnoszenia kwalifikacji zawodowych. W ramach tego podnoszenia kwalifikacji zawrzeć trzeba subprogram rekwalifikacji — zmiany wielu istotnych elementów dotychczasowego przygotowania zawodowego. Bez tych poczynąń trudno liczyć (dowodzą tego reformy i pseudoreformy z lat powojennych) na udane przemiany oświatowe. Przedsięwzięcia zmierzające do zmiany edukacji nauczycielskiej należą niewątpliwie do szczególnie skomplikowanych; niełatwych do przeprowadzenia. Tym większe znaczenie ma staranne, przemyślane ich przygotowanie.

Przygotowaniu nauczycieli do wprowadzania zmian edukacyjnych powinny wreszcie towarzyszyć poczynania usprawniające stary lub tworzące nowy warsztat pracy, lepsze warunki tej pracy. Ta kwestia wydaje się oczywista, ale i ona należy — jak wiadomo — do wyjątkowo trudnych.

Przedstawione — tylko wybrane — problemy społeczne, dylematy edukacyjne, kwestie teorii i praktyki edukacji wczesnoszkolnej wyznaczają obszar i rangę spraw, które należy pilnie podjąć z myślą o poprawie szans rozwojowych polskich dzieci. Mijają kolejne lata, w których niewiele czyni się w zakresie oczekiwanych zmian. Dla wielu dzieci oznacza to przemijanie tych szans, wykorzystywanie tylko nieznacznej części możliwości wielostronnego rozwoju, a w wyniku tego ograniczenie karier edukacyjnych, zawodowych, życiowych. Stan ten należy zmienić. Dlatego potrzebne są intensywne prace nad nakreśleniem nowych koncepcji edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz nad wprowadzeniem nowych rozwiązań praktycznych. Potrzebna jest jasno określona wizja i klarowny program edukacji „przyjaznej” dzieciom, edukacji sprzyjającej ich rozwojowi, edukacji podmiotowej, edukacji pomagającej żyć w zmieniających się i trudnych warunkach, a jednocześnie przygotowującej do kształtowania tych warunków i pokonywania trudności. W sumie ma to być edukacja dla dzieci — nie tyle bowiem idzie o edukację, co o szczęście, rozwój, przyszłość dzieci.

Przypisy

- ¹ Por. np. B. S. Bloom: *Stability and change in human characteristic*. New York 1964, J. Wiley.
- ² Por. M. Balcerek: *Prawa dziecka*. Warszawa 1986, PWN.
- ³ Por. T. Wróbel: *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*. Wrocław 1967, Ossolineum; Z. Woźnicka: *Wychowanie przedszkolne w Polsce Ludowej*. Warszawa 1972, PZWS; B. Wilgocka-Okoń: *Stan wychowania przedszkolnego w Polsce (raport tematyczny Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, nr 16)*. Warszawa–Kraków 1989, PWN.
- ⁴ Por. M. Tyszkowa: *Wychowanie przedszkolne. Stan i kierunki przebudowy (raport tematyczny KEEN, nr 13)*. Warszawa–Kraków 1989, PWN; B. Wilgocka-Okoń: op. cit.; a także fragmenty opracowań: M. Kozakiewicz: *Edukacja na wsi. Stan i kierunki przebudowy (raport tematyczny KEEN, nr 24)*. Warszawa–Kraków 1989, PWN; *Zdrowie dzieci i młodzieży a edukacja (raport tematyczny KEEN oprac. przez K. Bożkową, Z. J. Brzezińskiego, J. Kopczyńską-Sikorską i B. Woynarowską)*. Warszawa–Kraków 1989, PWN.
- ⁵ „Edukacja narodowym priorytetem” (raport KEEN). Warszawa–Kraków 1989, PWN.
- ⁶ Dokładny obraz przedstawiony jest m.in. w cytowanych wyżej raportach.
- ⁷ „Edukacja narodowym priorytetem”, cyt. wyd., s. 123–124.
- ⁸ M. Tyszkowa: *Wychowanie przedszkolne. Stan i kierunki przebudowy*, cyt. wyd.
- ⁹ Por. cytowane raporty, a także: J. Niemiec, H. Zygmier: *Infrastruktura edukacyjna — stan, potrzeby i kierunki przebudowy (raport tematyczny KEEN, nr 5)*. Warszawa–Kraków 1988, PWN.
- ¹⁰ Por. „Edukacja narodowym priorytetem”, cyt. wyd., a także T. Lewowicki: *O funkcjach współczesnej szkoły i ich realizacji*. „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 6; Cz. Kupisiewicz, T. Lewowicki: *Funkcje i struktura szkolnictwa podstawowego i średniego (warianty reformy)*. Warszawa–Kraków, 1989, PWN.
- ¹¹ Por. T. Lewowicki: *Idee przemian oświatowych*. „Ruch Pedagogiczny”, 1987, nr 6; oraz: *Makrospołeczne uwarunkowania uspołecznienia edukacji — „Edukacja” 1990, nr 2*.
- ¹² *Zdrowie dzieci i młodzieży a edukacja*, cyt. wyd.
- ¹³ Por. „Edukacja narodowym priorytetem”, cyt. wyd., a także raport tematyczny KEEN opracowany przez K. Secomskiego i K. Bunio.
- ¹⁴ M. Cackowska: *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*. Warszawa 1984, WSiP.
- ¹⁵ Szerzej piszę o sprawach kształtowania się nowego obrazu edukacji w rozprawie „Makrospołeczne uwarunkowania uspołecznienia edukacji”. „Edukacja” 1990, nr 2.
- ¹⁶ M. Tyszkowa: *Wychowanie przedszkolne. Stan i kierunki przebudowy*, cyt. wyd., s. 21.
- ¹⁷ B. Wilgocka-Okoń: *Stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, cyt. wyd., s. 27.
- ¹⁸ j.w.
- ¹⁹ Por. cytowane raporty M. Tyszkowej i B. Wilgockiej-Okoń, a także prace M. Cackowskiej: *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, cyt. wyd.; A. Brzezińskiej: *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisanie*. Poznań 1987, UAM.
- ²⁰ Por. prace M. Tyszkowej i B. Wilgockiej-Okoń. Znajdują się tam rozbudowane propozycje zmian edukacji przedszkolnej.
- ²¹ R. Więckowski: *Współczesne problemy teoretyczne pedagogiki wczesnoszkolnej a zagadnienie kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1, s. 13.
- ²² j.w., s. 15 i nast.
- ²³ j.w.
- ²⁴ M. Jakowicka: *Stan i potrzeby rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*. Zielona Góra 1983, Wyd. WSP.
- ²⁵ J. Kujawiński: *Współczesne kierunki modernizacji nauczania początkowego*. (w): J. Kujawiński (red.): *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Warszawa 1990, WSiP.

²⁶ Dotyczy to zarówno rozwiązań sprzed kilkudziesięciu lat, jak i prac sprzed zaledwie paru dziesięcioleci — por. np. A. Maćkowiak: *Nauczanie łączne dawniej i dziś*. Poznań 1970, PTPN; Ł. Muszyńska: *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*. Warszawa–Poznań 1974, PWN; J. Walczyna: *Integracja nauczania początkowego*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, Ossolineum.

²⁷ J. Kujawiński: *Współczesne kierunki modernizacji nauczania początkowego*, cyt. wyd., s. 39.

²⁸ Por. W. Okoń: *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa 1987, WSiP; S. Poppek (red.): *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*. Warszawa 1984, WSiP.

²⁹ Por. T. Lewowicki: O dotychczasowych koncepcjach edukacji nauczycielskiej i potrzebie określenia nowej koncepcji tej edukacji. „*Ruch Pedagogiczny*” 1990, nr 1–2.

³⁰ Por. W. Okoń: *Kształcenie nauczycieli w Polsce — stan i kierunki przebudowy* (raport tematyczny KEEN, nr 4). Warszawa–Kraków 1988, PWN.

³¹ Por. T. Lewowicki: *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*. „*Edukacja*” 1991, nr 1.

³² Por. R. Więckowski: *Współczesne problemy teoretyczne pedagogiki wczesnoszkolnej a zagadnienie kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. „*Ruch Pedagogiczny*” 1989, nr 1.

MARIAN FILIPIAK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

RODZINA JAKO PODMIOT SOCJALIZACJI W SPOŁECZEŃSTWIE PLURALISTYCZNYM

Problem rodziny jako podmiotu socjalizacji jest wieloaspektowy i wymaga naświetlenia ze strony różnych nauk¹: pedagogiki, psychologii, antropologii kulturowej, socjologii. W niniejszym opracowaniu pragnę zwrócić uwagę na aspekt socjologiczny, przy czym analiza procesu socjalizacji rodzinnej zostanie odniesiona do kontekstu społeczno-kulturowego w społeczeństwie określanym przez socjologów jako społeczeństwo złożone, pluralistyczne. Pomijam jako nie mieszczącą się w temacie artykułu szczegółową analizę problemu psychologicznych i pedagogicznych warunków, jakie winna spełniać rodzina jako podmiot socjalizacji, jak też zagadnienie szczegółowego przebiegu procesu socjalizacji w rodzinie. Poruszam jedynie te aspekty psychologiczne czy pedagogiczne, które pozostają w ścisłym związku z socjalizacją. Podstawowy problem niniejszego opracowania można wyrazić w pytaniu: jak przedstawia się problem socjalizacji w rodzinie w zależności od zmian dokonujących się w kontekście społeczno-kulturowym? Aby odpowiedzieć na tak postawione pytanie, należy najpierw dokładniej określić pojęcie socjalizacji (1), następnie ukazać charakterystyczne cechy kontekstu społeczno-kulturowego, w którym przebiega socjalizacja rodzinna (2) i wreszcie ukazać znaczenie i formy socjalizacji rodzinnej w konfrontacji z innymi podmiotami i czynnikami socjalizacji społeczeństwa pluralistycznego (3).

1. POJĘCIE SOCJALIZACJI

Można zaryzykować twierdzenie, że tyle jest odrębnych definicji socjalizacji, ilu jest autorów, którzy je formułują. Przyczyna różnorodności tych definicji tkwi, jak się wydaje, przede wszystkim w tym, że autorzy uwzględniają różne płaszczyzny socjalizacji. Jedni uwzględniają płaszczyznę kultury — i wtedy

socjalizacja jest rozumiana przede wszystkim jako internalizacja wartości, norm i symboli; inni uwzględniają płaszczyznę społeczeństwa, i wtedy socjalizacja jest rozumiana głównie jako wdrażanie wzorów rol społecznych; jeszcze inni wychodzą z płaszczyzny osobowości, i wtedy socjalizacja jawi się jako proces kształtowania osobowości społecznej człowieka². Wydaje się, że najpełniej pojęcie socjalizacji można oddać wtedy, gdy wyróżni się w nim dwa podstawowe aspekty: obiektywny — ujmujący to zjawisko z punktu widzenia podmiotów socjalizacji — oraz subiektywny, formułowany z punktu widzenia socjalizowanego. W pierwszym ujęciu socjalizację można określić jako proces, poprzez który społeczeństwo przekazuje z pokolenia na pokolenie swoją kulturę i w jej ramach przystosowuje jednostki ludzkie do istniejących i uznanych form organizacji życia społecznego. W znaczeniu subiektywnym socjalizacja jest procesem, który przebiega w jednostce ludzkiej, gdy dostosowuje się ona do otoczenia. W obydwu przypadkach akcentuje się przede wszystkim proces internalizacji wzorów zachowań, to jest ich poznanie, akceptację i przystosowanie się do nich.

Socjalizacja jest ściśle związana z procesem wychowania — mimo, że nie są to pojęcia tożsame. Socjalizacja — rozpatrywana z punktu widzenia wychowanka — polega na tym, że podlega on wszystkim wpływom, zarówno pozytywnym, jak i negatywnym; w tym sensie socjalizacja jest procesem automatycznym, bezrefleksyjnym i „konserwatywnym”. Natomiast wychowanie „obejmuje tylko tę część socjalizacji, która kształtuje cechy osobowości pożądaną z punktu widzenia grup i ideałów kultury”; inaczej mówiąc, jest ono „intencjonalnym przekazywaniem wartości pozytywnych”³. W tym sensie wychowanie jest procesem zamierzonym, celowym, kierowanym, „postępowym”. Można więc powiedzieć, że „w procesie socjalizacji chodzi o przekazanie dziedzictwa kulturowego i przystosowanie się do niego, w wychowaniu zaś o stawianie celów (ideałów, wartości), o krytyczny, czasem konfliktowy stosunek do nich, oparty na odpowiednich kryteriach wybór i doprowadzenie socjalizowanego do dojrzałości”⁴. Socjalizacja gwarantuje kontynuację tradycji, wychowanie przygotowuje i uzdalnia do wolnych opcji w spotkaniu z wartościami”⁵.

Opinie różnych autorów na temat socjalizacji i wychowania można by mnożyć; nie wdając się jednak w długie rozważania definicyjne, można przyjąć dla celów tego artykułu orientacyjne określenie uspołecznienia zaproponowane przez Jana Szczepańskiego: „przez proces uspołecznienia rozumiemy te procesy rozwoju dziecka, poprzez które uczy się ono uczestnictwa w życiu społeczeństwa, umiejętności zachowania się w życiu zbiorowym, sensownego reagowania na zachowania innych ludzi, wywoływania pożądaných reakcji na własne zachowania, porozumiewania się, zachowania zgodnego z obyczajami i wzorami kultury”⁶. W założonym przez nas problemie chodzi o nabycie przez dziecko umiejętności poprawnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa pluralistycznego jako współcześnie wiodącego. Jakie są jego istotne przymioty i jaki wywiera ono wpływ na formy socjalizacji w rodzinie?

2. SPOŁECZEŃSTWO PLURALISTYCZNE

Socjologowie wymieniają najczęściej cztery cechy społeczeństwa pluralistycznego:

a. **Zróżnicowania społeczne.** Społeczeństwo tradycyjne⁷ odznacza się niskim stopniem zróżnicowania „statusów-ról”; rekrutacja do ról społecznych oparta jest na cechach naturalnych, takich jak płeć i wiek. Natomiast w społeczeństwie pluralistycznym stopień zróżnicowania „statusów-ról” jest wysoki i oparty na cechach nabytych, takich jak wykształcenie, zawód, pozycja społeczna.

b. **Stosunki społeczne.** W społeczeństwie tradycyjnym stosunki społeczne miały charakter „zamknięty” i ograniczały się do małych wspólnot, takich jak rodzina, sąsiedzi, społeczność lokalna. Było to społeczeństwo zamknięte na wpływy szerszych ośrodków ponadlokalnych. Podstawowe potrzeby życiowe (rodzinne, rozrywkowe, kulturalne, wychowawcze itp.) zaspokajano w granicach wspólnoty lokalnej. Było to społeczeństwo o nieznacznej mobilności horyzontalnej i wertykalnej oraz niemal niezauważalnych przemianach społecznych, ekonomicznych i kulturowych.

Społeczeństwo pluralistyczne odznacza się stosunkami społecznymi otwartymi. Opiera się ono bowiem na wielości wyspecjalizowanych, jednofunkcyjnych grup celowych, z których każda preferuje własne systemy znaczenia. Prowadzi to do konkurencji i współzawodnictwa, które w procesie konfrontacji mogą przybrać postać bądź konfliktu bądź dialogu.

c. **Consensus.** Społeczeństwo tradycyjne zintegrowane homogeniczną kulturą odznacza się wspólnym systemem wartości, wierzeń, symboli i wzorów zachowań, a to sprawia, że konsens dotyczący tego systemu znaczeń jest bardzo duży. Natomiast społeczeństwo pluralistyczne charakteryzuje się wielością i różnorodnością systemów znaczeń, co utrudnia osiągnięcie konsensu, a sprzyja konfliktom i dewiacjom. Przeciwdziałanie dokonuje się poprzez zinstytucjonalizowane systemy kontroli społecznej (przepisy, ustawy, nagrody, kary).

d. **Socjalizacja.** W społeczeństwie tradycyjnym zasadniczo brak wyspecjalizowanych podmiotów socjalizacji. Dziedzictwo kulturowe było w nim przekazywane z pokolenia na pokolenie nie tyle przez wyspecjalizowane podmioty, ile przy udziale całego społeczeństwa (ewentualnie przez grupy naturalne, np. przez rodzinę). Proces przejmowania tegoż dziedzictwa odbywał się bez większych konfliktów, na co decydujący wpływ wywierał niekwestionowany autorytet ojca rodziny, władzy, tradycji. Uleganie woli rodziców i innych instancji mających władzę odczuwano jako zjawisko naturalne i w pewien sposób konieczne. W systemie pluralistycznym socjalizacja jest funkcją wielu wyspecjalizowanych podmiotów (grup i instancji społecznych), które przy utrzymaniu pewnego zasobu wspólnych tradycyjnych wartości przekazuje różne, im właściwe systemy znaczeń. Jednostki socjalizowane mają możliwość przeciwstawiania się podmiotom socjalizacji, dokonywania wyborów i podejmowania wolnych decyzji. Z punktu widzenia podmiotów socjalizacji tę

sytuację można opisać jako wielość wzorów zachowań i stylów życia, niekiedy kontrowersyjnych względem siebie, walczących o społeczne uznanie swoich racji, a z punktu widzenia socjalizowanych można ją opisać słowami wybiórczość, indywidualizacja, subiektywizacja. W wyborze wartości coraz mniejszą rolę odgrywa powaga tradycji oraz autorytetów, które dotąd je uprawomocniały; kryterium wyboru staje się racjonalna celowość i rzeczowo-techniczna użyteczność. Krótko mówiąc: zmieniają się legitymizacje, zmniejsza się zaufanie do autorytetów na korzyść osobistych decyzji i wyborów.

3. SOCJALIZACJA RODZINNA A INNE PODMIOTY SOCJALIZACJI

Przejęcie od społeczeństwa tradycyjnego do społeczeństwa pluralistycznego wiąże się z istotnymi zmianami w strukturze i funkcjach rodziny. Przede wszystkim — w społeczeństwie przedtechnicznym istniał zwarty system wychowawczy, w którym wszystkie czynniki oddziaływania (rodzina, szkoła, kościół, cechy i bractwa) stanowiły układ o jednolitym systemie wartości, norm i wzorów zachowań, choć środki i metody oddziaływania mogą być różne. Te wszystkie czynniki pozwalały kształtować w miarę jednolitą postawę jednostek — przy niezbyt daleko posuniętej wielości poglądów i dążeń.

Tego rodzaju wychowanie całościowe zakładające stabilność życia społecznego i opierające się na trwale ustalonych regułach miało charakter zachowawczy; proces wychowania i socjalizacji zmierzał do przyswojenia przez jednostkę zastanego systemu znaczeń. Gwarantowało to postawę i zachowania statyczne, funkcjonujące na zasadzie większego lub mniejszego konformizmu. Sytuacja uległa radykalnej zmianie w społeczeństwie pluralistycznym. Jak już wyżej zaznaczono, nie istnieje w nim zamknięty i całościowy system znaczeń, lecz wielość podmiotów socjalizacji oraz lansowanych przez nie systemów znaczeń⁸. To zaś sprawia, że na „rynku światopoglądowym” funkcjonują różne filozofie życia i różne odpowiedzi na podstawowe problemy egzystencji ludzkiej, różne ideologie i światopoglądy, wobec których jednostka ludzka nie może pozostać obojętna. Ma ona możliwość porównywania, wartościowania i dokonywania wyborów. Wprawdzie między różnymi instytucjami wpływającymi na jednostki ludzkie istnieje konkurencja i współzawodnictwo, co w praktyce oznacza, że mamy do czynienia z wywieraniem presji na jednostki, z narzucaniem jej różnych systemów znaczeń — nie przekreśla to jednak ludzkiej wolności. Wielość systemów znaczeń i wolność ich wyboru stanowi wielką szansę dla rozwoju jednostki ludzkiej, aczkolwiek z drugiej strony sprzyja zarazem konfliktom i dewiacjom. I tu właśnie niezastąpioną rolę ma do spełnienia rodzina, zwłaszcza w najwcześniejszym okresie życia dziecka, to jest przed jego wejściem w inne środowiska socjalizacyjne. Rodzina w społeczeństwie pluralistycznym utraciła wprawdzie monopol na pełnienie funkcji socjalizacyjnej (miała monopol w tym sensie, że inne podmioty socjalizacyjne kontynuowały dokładnie ten sam model,

który preferowany był w rodzinie), ale nie utraciła swego znaczenia jako podmiotu socjalizacji, co więcej, jej funkcja socjalizacyjna znacznie wzrosła. Podstawowe modele zachowań kształtowane w wieku dziecięcym mają decydujące znaczenie dla późniejszego ukierunkowania zachowań. W najwcześniejszym okresie życia dziecka dokonuje się jego pierwsza socjalizacja, „pierwsze kulturowe narodzenie”, pierwsze i najważniejsze, ze względu na to, że trwałość sposobów zachowania wytworzonych w rodzinie jest znacznie silniejsza niż wzorów wpajanych w szkole. Można zaryzykować twierdzenie, że jedynie rodzina — pośród innych podmiotów socjalizacji — w sposób rzeczywisty socjalizuje. Rodzina bowiem wprowadza do życia „rzeczywistego”, do życia „na serio”. Dziecko w rodzinie uczestniczy w życiu rodziców i rodzeństwa, bierze udział w gospodarstwie domowym, w rozwiązywaniu wspólnych problemów życia realnego (i w ten sposób przyswaja sobie coraz większą ilość ról społecznych). Rodzina w naszym „dorosłym rozumieniu” jest „poligonem”, na którym dziecko zapoznaje się z wszystkimi życiowymi problemami i zadaniami, jakie przyjdzie mu rozwiązywać w późniejszym życiu, dla dziecka jest „miejszem” uczestnictwa w najprawdziwszym życiu. Socjalizacja czy wychowanie w przedszkolu czy szkole „polega na rozwiązywaniu sytuacji zabawowych, a potem werbalnych, „szkolnych”, stanowiących w najlepszym razie imitację sytuacji rzeczywistych”⁹. Wprawdzie szkoła ma nad rodziną tę przewagę, że daje dziecku „wiedzę naukową”, rodzina zaś tylko „wiedzę potoczną”, zwróćmy jednak uwagę na olbrzymią rolę, jaką w życiu spełnia ta właśnie wiedza potoczna. Jest to bowiem wiedza o współżyciu zbiorowym, o obyczajach, o sposobach zachowania się w sytuacjach życia codziennego, wiedza o gospodarstwie domowym, o porządku życia różnych grup społecznych¹⁰. Jest to wiedza bardzo ważna dla funkcjonowania jednostki w społeczeństwie, a pozostaje ona w zasadzie poza zakresem nauczania w szkole.

Funkcja socjalizacyjna rodziny nabiera szczególnego znaczenia w warunkach pluralizmu. Orientacje wdrażane dziecku w środowisku rodzinnym stanowią pewnego rodzaju „filtr”, poprzez który ustosunkowuje się ono do wartości proponowanych mu w późniejszym okresie jego życia przez inne podmioty i czynniki socjalizacji. Modele wdrażane w późniejszym wieku dziecięcym i młodzieżowym nie mają już tej trwałości, co modele z najwcześniejszego dzieciństwa, ponieważ opierają się na normach społecznych, a te — z racji niestabilności środowiska społecznego w społeczeństwie pluralistycznym — podlegają zmianom.

Z badań przeprowadzonych w krajach zachodnich wynika, że rodzina pośród innych podmiotów i czynników socjalizacji, z którymi dziecko styka się później (szkoła, grupy rówieśnicze, środki masowego przekazu), ma tę przewagę, że jej wpływ jest znacznie silniejszy i trwalszy w sprawach zasadniczych. Na przykład stwierdza się, że gdy chodzi o grupy rówieśnicze, to mają one większe niż rodzina znaczenie w wyborach drugorzędnych; w wyborach bardziej podstawowych głębszy jest wpływ rodziny¹¹. Zauważa się też, że oddziaływanie środków masowego przekazu skuteczne jest o tyle, o ile nakłada się na „schematy

rodzinne", a to oznacza, że ich wpływ na proces socjalizacji dzieci i młodzieży ma charakter wtórny¹². Podstawowym pozostaje wpływ rodziny.

W tym miejscu trzeba postawić następujące pytanie: jakie mechanizmy leżą u podstaw procesu socjalizacji w rodzinie? Mechanizm podstawowy to wprowadzenie do świata wartości. To zadanie rodziców w warunkach pluralizmu nabiera specjalnego zabarwienia. Jeszcze w początkach XX wieku przeciętny młody człowiek przyswajał sobie za pośrednictwem rodziny ten system wartości, który dominował w danej grupie społecznej i na ogół nie zmieniał go przez resztę życia. Dzisiaj młody człowiek ma okazję stykać się z różnymi systemami wartości i może własny system wartości modyfikować i przekształcać, a nawet zmieniać; może samodzielnie decydować w sprawach wyboru zawodu, współmałżonka, kierunku studiów itp. Nie wystarczy więc wdrażać dziecku określony system wartości; główny wysiłek musi pójść w tym kierunku, by dziecko nauczyć kryteriów ocen, zasad oceny siebie i innych, rzeczy i zdarzeń, by rozwijać w dziecku zdolność do samodzielności, do twórczego rozwiązywania przyszłych problemów swojego życia. W tym kontekście niezmiernie ważne jest to, by wyzwalać aktywność dziecka, psychiczne zapotrzebowanie na indywidualny sukces, by pobudzać dziecko do nieskrępowanego wypowiadania swoich myśli, by stwarzać mu sytuacje problemowe, które aktywizują i pobudzają do poszukiwania rozwiązań.

Drugi mechanizm leżący u podstaw socjalizacji rodzinnej związany jest z naśladownictwem. Rodzice są dla swoich dzieci najwcześniejszym i z reguły najbardziej wpływowym wzorem życia. Dzieci, obcując na codzień z rodzicami, przejmują od nich bezpośrednio istotne części rodzicielskich zachowań przez naśladownictwo oraz poszukiwanie identyfikacji¹³. Identyfikacja z rodzicami w naturalny sposób ułatwia dziecku internalizację zasad etycznych i społecznych; normy zinternalizowane stają się z kolei dla dzieci stałym i silnym regulatorem zachowania. W świetle tych uwag rysuje się szczególnie doniosła rola przykładu osobistego rodziców. Jest jasne, że sprzeczność między tym, co rodzice przekazują dzieciom werbalnie, a ich realnym zachowaniem, wywiera fatalny wpływ na rozwój społeczny dziecka.

Warto podkreślić jeszcze jeden aspekt uspołecznienia dziecka w rodzinie, mianowicie — przyswajanie sobie wzorów postaw wobec ludzi. Jak napisał Jan Szczepański, „to wszystko, co potem w życiu społecznym nazywamy umiejętnością wczucia się w postawy innych ludzi, empatią, intuicją, możliwością zrozumienia uczuć i sposobów myślenia innych ludzi itp., zaczyna się kształtować we wczesnym dzieciństwie w rodzinie, w okresie przedszkolnym. Właśnie bezpośrednie uczestnictwo w życiu rodziny, jej zabiegach, kłopotach, troskach, nadziejach, radościach, sukcesach itp. pozwala ukształtować w dziecku istotne elementy uspołecznienia, czyniące możliwym jego funkcjonowanie w przedszkolu, w szkole, w pracy zawodowej i we wszystkich zakresach życia społeczeństwa”¹⁴. Stosunki panujące w rodzinie, cała atmosfera środowiska domowo-rodzinnego, organizacja pracy, wypoczynku i rozrywki — wszystko to bezpośrednio przygotowuje dziecko do życia w innych środowiskach i szerszych

zbiorowościach. Dlatego jest sprawą tak ważną, by organizacja życia w rodzinie była oparta na współpracy i współdziałaniu, poszanowaniu praw drugich, ofiarności i zdolności do wyrzeczenia.

W warunkach współczesnych przemian społeczno-kulturowych dziecko dość wcześnie emancypuje się z rodziny wchodząc w szerszy kontekst społeczny. Dla efektywności wychowania społecznego młodego pokolenia sytuacja najlepsza, optymalna, byłaby wtedy, gdyby pomiędzy wszystkimi podmiotami socjalizacji istniała harmonia w zakresie hierarchii wartości, norm, kryteriów ocen, zasad postępowania. Proces uspołecznienia ze swej natury jest bowiem procesem ciągłym, kumulującym oddziaływania wielu podmiotów socjalizacji. Harmonijność i komplementarność tych oddziaływań istnieć powinna najpierw między rodziną a szkołą. Oznacza to konkretnie, że rodzice powinni być zorientowani co do tego, jaka koncepcja wychowania realizowana jest w szkole (i do tego dostosowywać swoje wychowanie i nauczanie), że szkoła z kolei powinna w jakimś stopniu kontynuować wychowanie w rodzinie, i wreszcie, że dla wielu treści nauczania życie w rodzinie powinno być jakby testem czy sprawdzianem tego, czego uczeń dowiaduje się w szkole. Aby te postulaty zrealizować, niezbędne jest, aby rodzice byli partnerami nauczycieli w kierowaniu programem edukacji. Zgoda i spójność istnieć powinna między zasadami „idealnymi” wpajanymi uczniowi w toku wychowania w rodzinie i w szkole, a funkcjonującymi w praktyce życia zbiorowego zasadami warunkującymi możliwość realizowania celów życiowych i osiągnięcie sukcesów.

Myślę, że w aktualnych warunkach polskich tej spójności nie ma. Uczniowie i studenci wiedzą, że nie wyniki w nauce, lecz spryt, znajomości, działanie bez skrupułów, decydują o sukcesie, że nie kwalifikacje, lecz miejsce zatrudnienia stanowi o wysokości zarobków itd. Aby tę spójność między zasadami idealnymi i zasadami życiowymi odbudować, należy szkołę przybliżyć do życia, tzn. przystosować „układ wychowujący” do wymagań konkretnych sytuacji życiowych. Adaptacji tej nie rozumiem w ten sposób, że szkoła powinna uczyć tych samych „życiowych” kryteriów, jakie funkcjonują w społeczeństwie. Podstawową misją szkoły musi być zawsze wdrażanie wychowankom idealnego wyobrażenia o tym, czym obywatel być powinien, jakie powinny być jego kryteria ocen, zasady postępowania, hierarchia wartości. Chodzi mi o to, że należy zrezygnować z tych treści nauczania, które stanowią wyłącznie pamięciowy, zbędny balast, a zaakcentować treści „życiowo” użyteczne, tzn. takie, które kształtują osobowość wychowanka i dobrze przygotowują go do pracy zawodowej.

Ale adaptując szkołę do życia, nie należy rezygnować z równoczesnego ulepszania rzeczywistości społecznej. Doskonalenie układu wychowującego musi iść w parze z ulepszaniem układu instytucji i całej rzeczywistości życia społecznego¹⁵. Dopiero wtedy, gdy między wszystkimi podmiotami socjalizacji istnieje spójność i komplementarność, edukacja może funkcjonować prawidłowo bez powodowania poważnych zaburzeń w procesie socjalizacji młodego pokolenia.

Przypisy

¹ Zob. W. Jacher: Funkcje socjalizacyjne rodziny, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej* (red. F. Adamski), Warszawa 1973, s. 105–108; T. Kukołowicz: *Rodzina w procesie uspołecznienia dziecka*. Lublin 1973; C. Czapów: *Rodzina a wychowanie*. Warszawa 1968; S. Jędrzejewski (red.): *Wybór tekstów z socjologii wychowania*. Warszawa 1981, s. 88–113. 197–205; N. Galli: *Educazione familiare e società*, Brescia 1965.

² Zob. Z. Zaborowski: *Podstawy wychowania zespołowego*. Warszawa 1967; M. Przetacznikowa: *Rozwój struktury mechanizmów regulacyjnych czynności ludzkich*, „Psychologia Wychowawcza” 1971, nr 2; H. Malewska: *Mechanizmy socjalizacji a postawy*, w: *Teorie postaw* (red. S. Nowak). Warszawa 1973; J. Woskowski: *Socjologia wychowania*. Warszawa 1983, s. 21–27.

³ J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1970, s. 93–94; tenże, *Zagadnienia socjologii współczesnej*. Warszawa 1965, s. 47–48.

⁴ W. Piwowski: *Socjalizacja religijna dziecka a kontekst społeczno-kulturowy*, w: W. Piwowski, W. Zdaniec (red.): *Dziecko*. Poznań–Warszawa 1984, s. 91.

⁵ Trzeba stwierdzić, że mimo wymienionych tu różnic między wychowaniem a socjalizacją, oba te procesy wzajemnie się uzupełniają. W socjalizacji zawarte są elementy wychowania, a z kolei wychowanie bazuje na socjalizacji, kontynuuje ją i uzupełnia. Najlepiej wychowuje się wówczas, gdy nawiązuje się do aktualnego procesu socjalizacji w danym społeczeństwie.

⁶ J. Szczepański: *Rola rodziny i przedszkola w procesie uspołecznienia dziecka*, w: *Wybór tekstów z socjologii wychowania* (red. S. Jędrzejewski). Warszawa 1981, s. 197.

⁷ Zwane też przez socjologów społeczeństwem prostym, zamkniętym, przedprzemysłowym, agrarnym lub społeczeństwem opartym na „solidarności mechanicznej”, w przeciwieństwie do społeczeństwa pluralistycznego, które nazywa się społeczeństwem złożonym, otwartym, przemysłowym, społeczeństwem opartym na „solidarności organicznej”.

⁸ „Społeczeństwo nowoczesne o strukturze tak skomplikowanej, zwłaszcza nowoczesne społeczeństwo wielkomiejskie, musi kształtować bardziej skomplikowane typy psychiczne. Nie tylko zresztą dlatego, że dzisiaj jednostka należy do większej liczby grup społecznych, bądź zależnych wzajemnie, bądź niezależnych... Wchodzi w grę także większa złożoność nowoczesnej kultury, nawet większa złożoność kultury poszczególnych grup społecznych, większy zasób różnorodnych tradycji, większy repertuar wzorów osobowych, szybsze nieporównanie tempo przemian kulturowych. Jednostka podlega wpływom niezgodnych ze sobą poglądów i niezgodnych ideologii, ukształtowanych w różnych środowiskach i w różnych epokach”; S. Ossowski: *Z zagadnień psychologii społecznej*, w: *Tenże, Dzieła*, T. 3. Warszawa 1967, s. 118–119.

⁹ J. Szczepański: *Rola rodziny i przedszkola*, s. 200.

¹⁰ J. Szczepański: *Rola rodziny i przedszkola*, s. 200.

¹¹ C. V. Britain: *Adolescent choices and parent-peer cross pressure*, „American Sociological Review” 1963, nr 29, s. 385 nn.

¹² V. Raymond-Rivier: *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles 1962, s. 62 nn.

¹³ F. Neidhardt: *Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozess*, w: *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Stuttgart 1968, s. 181.

¹⁴ J. Szczepański: *Rola rodziny i przedszkola*, s. 201.

¹⁵ J. Szczepański: *Wychowanie i osobowość*, w: *Socjologowie o wychowaniu* (red. J. Grzelak), Warszawa 1974, s. 223–235.

STRUKTURA „JA” MŁODZIEŻY W STARSZYM WIEKU SZKOLNYM I JEJ NIEKTÓRE UWARUNKOWANIA. Część I.

1. UWAGI WSTĘPNE

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań empirycznych dotyczą jednej ze zmiennych uwzględnionych w moich badaniach nad samodoskonaleniem uczniów („Praca nad sobą młodzieży szkolnej. Teoria i praktyka”; maszynopis złożony w wydawnictwie). Hipotetycznie zakładam, że istnieje związek między wartością idei samodoskonalenia i jego praktyką (zmiennie zależne) a niektórymi warunkami osobowościowymi oraz społeczno-środowiskowymi (zmiennie niezależne). Właśnie jedną ze zmiennych niezależnych była struktura „ja”. Jej prezentacji poświęcony jest niniejszy artykuł.

2. USTALENIA WYJŚCIOWE

Na początku pragnę poczynić kilka uwag formalnych ważnych dla przyjętych tu ustaleń. Otóż podejmując kwestie związane z samowiedzą człowieka znalazłam się jako pedagog w niekorzystnej sytuacji, a to dlatego, iż psychologowie, z których wiedzy staram się tu korzystać, posługują się niejednorodną terminologią używając z reguły kilku określeń zamiennie, ponadto zarzucają sobie nawzajem ich niejednoznaczność. Np. w jednej z prac J. Reykowskiego czytamy: „Pojęcie — własnego ja (obraz własnej osoby)”¹. W. Łukaszewski zaś, który zamiennie posługuje się następującymi terminami: „system wiedzy o własnej osobie”, „psychiczna reprezentacja ja”, „struktura ja”, uważa, że termin „obraz własnej osoby” jest mylący i niestosowny do treści i należy z niego zrezygnować, bowiem system wiedzy o własnej osobie jest systemem pojęciowym². Natomiast według J. Kozieleckiego, wyrażenie „pojęcia ja” jest niejasne i wieloznaczne, nie widzi też on potrzeby posługiwania się terminem „struktura ja” (choć termin „struktura poznawcza” nazywa podstawowym), sam zaś podkreśla, że kiedy w książce mówi o „obrazie własnej osoby czy o autoportrecie”, to zawsze terminy te rozumie podobnie jak termin „samowiedza”, który oznacza dla niego zespół informacji o własnej osobie, reprezentowany w świadomości, złożony z następujących „sądów osobistych”, sądów opisowych i samoocen, sądów o standardach osobistych, sądów o regułach generatywnych i regułach komunikacji, samoakceptacji i tożsamości. Stanowisko J. Ko-

leckiego zostało wszakże totalnie podważone przez grupę innych psychologów³. A z kolei S. Gerstmann poddaje w wątpliwość wszystkie terminy i wprowadza inny a mianowicie: ... „orientacja w sobie”)⁴.

Z powyższej sytuacji, dość skomplikowanej dla pedagoga, przyjmuje uproszczony punkt widzenia. A mianowicie, najszerszym zakresowo terminem dla mnie jest „struktura ja” (bądź zamiennie — „poznawcza reprezentacja własnej osoby”), obejmująca „zbiór wszystkich, zakodowanych w pamięci długotrwałej informacji podmiotu, których odniesieniem przedmiotowym jest jego własna osoba”⁵. Te informacje o rozmaitych właściwościach (cechach charakterystycznych) własnej osoby, tworzą się w wyniku gromadzenia, przekształcania i uogólniania doświadczeń dotyczących samego siebie i kształtują się stopniowo wraz z rozwojem zdolności samoobserwacji i autoanalizy, poszerzaniem się pola aktywności podmiotu i kumulacją oddziaływań socjalizacyjnych. Struktura „ja” składa się z kilku struktur. Badaniami empirycznymi objęłam zaledwie dwie: 1) samowiedzę, inaczej — obraz własnej osoby, obejmujący a) ja realne („taki jestem”), b) ja idealne („taki chciałbym być”), 2) samoakceptację.

„Ja” realne, jako składnik systemu poznawczych reprezentacji doświadczeń jednostki dotyczących własnej osoby, zawiera informacje będące wynikiem doświadczeń tego, jaki jest podmiot we własnym odczuciu, w rzeczywistości, ten zwykły, powtarzalny dla jego codziennych doświadczeń (W. Łukaszewski, J. Jarymowicz, prace cytowane). Informacje te występują w formie samoopisów i samoocen. „Ja” idealne zaś, jest wyobrażeniem, wizją — ja — różną od stanów typowych, normalnych dla codziennych doświadczeń jednostki, opisującą natomiast idealne, z punktu jej widzenia, właściwości fizyczne i psychiczne, które chciałaby posiadać, jest więc idealnym wizerunkiem, obrazem własnej osoby⁶. Wiedza o sobie stanowi podłoże samoakceptacji, czyli zgeneralizowanego stosunku wobec własnej osoby; poziom samoakceptacji (niski, średni, wysoki) jest rozumiany przez psychologów jako stosunek zgodności — rozbieżności treściowej między „ja” realnym i „ja” idealnym. Im mniejsza rozbieżność, tym wyższy poziom samoakceptacji.

W badaniach empirycznych, które prowadziłam nad młodzieżą, próbowałam szukać odpowiedzi na pytanie o to, czy i jaki jest związek między — mówiąc najogólniej — stopniem ukształtowania ja realnego i ja idealnego uczniów w starszym wieku szkolnym i poziomem samoakceptacji, a wartością dla nich idei pracy nad sobą oraz realizacją tej idei. Stanęłam więc przed trudnym zadaniem dokonania pomiaru samowiedzy i samoakceptacji młodzieży dorastającej, ale koniecznym z racji przyjętych przez siebie założeń teoretycznych dotyczących mechanizmów psychologicznych leżących u podłoża pracy jednostki nad sobą⁷. Zadanie trudne z co najmniej trzech, związanych ze sobą powodów:

Po pierwsze, jak znakomicie wyraziła to M. Jarymowicz, „Poznanie samego siebie można określić jako proces rozwiązywania problemu, który nie ma ściśle określonego rozwiązania. Wyczerpująca odpowiedź na to pytanie: „jaki jestem?” nie jest możliwa”⁸. Należało zatem pogodzić się z tym, iż

uzyskany w badaniach obraz samego siebie będzie, i nie wyczerpujący i ograniczony do „tu teraz”, a więc: co wiem o sobie, jak siebie oceniam, tu i teraz, w tym momencie właśnie, który muszę „zatrzymać”, aby odpowiedzieć na pytanie: „jaki jesteś”? A przecież, odwołajmy się znowu do słów M. Jarymowicz⁹:

- własna osoba jako przedmiot poznania dana jest przedmiotowi fragmentarycznie, nie można bowiem równocześnie zaktualizować całej samowiedzy i wszelkich samoocen, każda jednostka pozostawia pewne właściwości poza zasięgiem samoobserwacji i autoanalizy,
- w zależności od warunków, nastroju, swoje właściwości jednostka może różnie interpretować, np. jeśli chodzi o ich wagę, pewność posiadania, traktowanie ich jako tzw. wad czy zalet,
- samowiedza jest stale niepełna, wymaga permanentnego uzupełniania tym, co dokonuje się wraz z biegiem wydarzeń; własna osoba zmienia się wraz z upływem czasu, zmiany warunków życia, pełnionych ról społecznych, przyrostu doświadczeń,
- treść sądów o sobie samym zmienia się wraz z przyswajaniem sobie nowych, nie znanych wcześniej pojęć i kryteriów wartościowania, zmiana perspektywy poznawczej może obejmować sposób odbierania napływających informacji czy też aktualizowania ich według nowych reguł a zmiana systemu wartości rzutuje na sposób wartościowania własnych cech i sposobów postępowania.

Ponadto, co podkreśla z kolei J. Koziński — proces samopoznania zakłócają takie czynniki, jak:¹⁰

- ocenianie siebie wyżej niż innych ludzi, faworyzowanie własnej osoby, przedstawienie siebie w bardziej korzystnym świetle,
- ucieczka przed samopoznaniem, unikanie prawdziwych informacji o sobie samym, dewaluowanie niewygodnych źródeł informacji, tendencyjna selekcja informacji,
- zdobywanie wiedzy o sobie w sposób okazjonalny, przypadkowy, nieumiejętność autorefleksji, autoanalizy, skalania informacji.

P o d r u g i e. Obojętnie, jak by nie zdefiniować wiedzę człowieka o samym sobie, zawsze jest ona cechą psychologiczną, a cechy psychologiczne są pojęciami ateoretycznymi czy konstruktami hipotetycznymi ex definitione bezpośrednio nieobserwowalnymi: „Oszacowanie wartości cech psychologicznych dokonuje się zawsze na podstawie określonych zachowań osoby badanej. Dzieje się tak niezależnie od tego, jakie badacz przyjmie założenie o relacji łączącej nieobserwowalną cechę z obserwowanymi zachowaniami traktowanymi jako jej manifestacje. Badaczowi bowiem dostępne są jedynie zachowania i nie istnieje żadna bezpośrednia metoda badania psychologicznych właściwości jednostki”¹¹. Skoro na podstawie zachowań wnioskujemy o wartościach badanej przez nas cechy, najważniejszym zabiegiem jest opisanie jej na poziomie obserwacyjnym, a więc operacjonalizacja mierzonych wielkości, czyli powiązanie wielkości teoretycznej z jej — dostępnymi obserwacjami — wskaźnikami.

Kwestię tę poruszam po to, aby podkreślić trudności, przed którymi stanęłam przystępując do relacjonowanych tu badań.

Po trzecie, powszechnie podkreśla się niedoskonałość metod i narzędzi pomiaru wiedzy człowieka o sobie samym. Z przeglądu, np. dokonanego przez J. Kozieleckiego w cytowanej pracy wynika, że nie spełniają one postulatu trafności teoretycznej i rzetelności ze względu na różną terminologię, różne sposoby rozumienia struktury ja, uwarunkowane kierunkiem psychologii, na którego gruncie dokonuje się badań, że prowadzą do artefaktów spowodowanych błędną procedurą pomiaru, a nawet zarzuca się im zastrzeżenia etyczne (np. metodom stymulującym). Krytykuje się zarówno obserwacje prowadzone przez badaczy w warunkach eksperymentalnych jak i metody oparte na zeznaniach badanej osoby, a więc np. spontaniczne wypowiedzi, słowne i graficzne metody projekcyjne, rozmowy psychologiczne, skale szacunkowe, kwestionariusza, Q sort i inne. Przystępując do badań nad strukturą — ja — uczniów dorastających miałam więc świadomość niedostatków własnego warsztatu badawczego, ograniczeń stosowanych przez siebie metod a także zdawałam sobie sprawę z wielkości rozmaitych źródeł błędów, które mogły zniekształcić ostateczny wynik.

Prezentację wyników badań wraz z ukazaniem sposobów ich otrzymania poprzedzę jeszcze omówieniem ogólnego założenia, które stanowiło podstawę skonstruowania wskaźników. Otóż mówiąc o obrazie samego siebie jako o konstrukcie hipotetycznym zauważyliśmy konieczność jego operacjonalizacji w przypadku badań empirycznych. Wydaje się, że najbardziej przekonująca ze względu na prostotę jest definicja, którą posłużyła się w swoich badaniach Bianco Zazzo, nazywając ją „ściśle operacyjną”, a mianowicie, obraz samego siebie: „to odpowiedź udzielana przez osobę badaną, gdy pytamy ją o nią samą stosując (konkretne, dopowiedzenie moje M. D.) techniki”¹². W tym znaczeniu obrazy samego siebie, jakie otrzymujemy w czasie badań, są po prostu werbalnymi zachowaniami, oświadczeniami, które badani składają o sobie samym w związku ze stawianymi im pytaniami. Każdy dorastający uczeń ma już jakiś bardziej lub mniej skrytylizowany obraz samego siebie, pytania o ten obraz prowokują, jak powiada B. Zazzo¹³, „nie tylko do ujawnienia tego, co już istnieje i jest względnie zorganizowane w umyśle. Prowokują one uświadomienie nowych spraw, wydobywanie postaw nieznanych lub ledwie formułowanych (...) Nasze pytania zmuszają osobę badaną do wyjścia poza siebie — potraktowanie siebie jako przedmiotu refleksji, dokonania samooceny”. Badania zatem ograniczone są do świadomej sfery życia psychicznego.

Posługując się nieco inną terminologią mogę powiedzieć, że w przeprowadzonych przeze mnie badaniach — podobnie, jak w badaniach opisanych przez B. Zazzo — materiał badawczy, aczkolwiek uzyskany za pomocą innych technik niż stosowane przez nią, stanowiły reakcje słowne uczniów wywołane przez postawione pytania dotyczące zbioru zakodowanych w strukturach poznawczych informacji, których odniesieniem przedmiotowym jest własna osoba. Treść informacji o własnej osobie stają się dostępne świadom-

mości badanych w momencie wywołanego sytuacyjnie skoncentrowania na sobie¹⁴.

Starając się zapewnić uczniom warunki do szczerości wypowiedzi, nie zakładałam pomiaru tego na ile wypowiedzi dotyczące własnego „ja” są prawdziwe, a więc zgodne z rzeczywistą wiedzą, jaką badany posiada o sobie. Zapewne jest to podejście minimalistyczne, liczni bowiem autorzy zwracają uwagę na występującą u badanych tendencję do dawania odpowiedzi mogących uzyskać aprobatę społeczną. Ale wątpliwości co do wiarygodności wypowiedzi stają się mniejsze, gdy powołamy z kolei dane uzyskiwane w różnego rodzaju badaniach, które świadczą, iż stopniowy wzrost tendencji do przedstawiania się w korzystniejszym świetle występuje u dzieci w 8–13 roku życia, natomiast notuje się odpowiedni spadek tej tendencji u młodzieży ze szkół średnich, szczególnie, gdy badania poprzedzone są zabiegami mającymi na celu zmniejszenie dystansu psychologicznego między sobą prowadzącą badania a osobą badaną¹⁵.

Obecnie przystąpię do bardziej szczegółowego omówienia interesujących mnie trzech zmiennych.

3. STOPIEŃ UKSZTAŁTOWANIA OBRAZU „JA” REALNEGO I „JA” IDEALNEGO UCZNIÓW

Sądzę, że uprawniony jest zwrot „stopień ukształtowania” obrazu „ja” realnego... „ja” idealnego, który to stopień może być niższy lub wyższy. Psychologowie posługują się tą formułą dla zaakcentowania np. różnicy między samowiedzą dzieci w młodszym wieku szkolnym a samowiedzą młodzieży (np. L. Niebrzydowski). W swoich badaniach założyłam, iż młodzież dorastająca może się również różnić między sobą w zakresie stopnia ukształtowania „ja” realnego i „ja” idealnego i różnice te (szczególnie, jeśli chodzi o rozwój ja idealnego) będą pozostawać w związku zależności z wartością idei samodoskonalenia oraz praktyką pracy nad sobą.

Próbując ustalić stopień ukształtowania ja realnego i ja idealnego, wzięłam pod uwagę kilka (zaledwie) jego wymiarów, nazywanych zwyczajowo — formalnymi (lub strukturalnymi).

Przyjęłam (por. J. Koziński), iż tym wyższy stopień ukształtowania „ja” realnego i „ja” idealnego badanego ucznia, im w dokonanej samoprezentacji:

- więcej wymienionych cech i właściwości samego siebie,
- cechy te i właściwości wyodrębniają się w większą liczbę kategorii treściowych,
- przeświadczenie o pewności posiadania wymienionych przez siebie cech i właściwości odnosi się do większej ich liczby,
- większej liczbie wymienionych przez siebie cech i właściwości własnej osoby nadana jest waga, znaczenie,
- mniejsza liczba podanych informacji o samym sobie dotyczy pojedynczych,

konkretnych zdarzeń, szczegółowych zjawisk, im większa natomiast liczba informacji uogólnionych.

Dokonując próby pomiaru stopnia ukształtowania ja realnego także ja idealnego (oraz samoakceptacji — o czym będzie później mowa) posłużyłam się, jak widać z powyższego ujęcia, wskaźnikami liczbowymi, a więc procedurą opartą na „umowie” (na obecnym etapie rozwoju psychologii nie ma, jak stwierdzają sami psychologowie, innego wyjścia jak tylko „umowa” w przypadku, gdy pragnie się przejść od teoretycznej konceptualizacji cechy psychologicznej do jej ukonkretnienia w ilościowym badaniu)¹⁶.

Materiał do analizy uzyskałam z pisemnych odpowiedzi uczniów na kilka pytań ściśle ze sobą związanych. W pytaniu „Jaki jesteś?” zawarta była prośba, by uczeń zanim udzieli odpowiedzi — najpierw zastanowił się nad sobą (w nawiasie podane były przykładowe kategorie treściowe) a potem, by wymienił jak najwięcej swoich cech i właściwości, i to zarówno zalet jak i wad, aby autocharakterystyka jak najpełniej i jak najwierniej odzwierciedlała wiedzę, jaką on o sobie posiada. Po napisaniu odpowiedzi na to pytanie, każdy uczeń, w myśl instrukcji zawartej w następnym poleceniu, miał przeanalizować swoją autocharakterystykę i podkreślić linią te właściwości i cechy, co do których posiadania jest zdecydowanie, kategorycznie pewny. Kolejna, trzecia już prośba, dotyczyła tego, by uczeń ocenił, które z wszystkich właściwości, własnych cech, mają dla niego największą wagę, znaczenie, a następnie sporządził ich listę mając na względzie zarówno zalety i wady oceniane przez siebie jako najbardziej istotne.

Jeśli chodzi o określenie stopnia ukształtowania obrazu ja idealnego, to podstawą analizy była wypowiedź ucznia uzyskana w wyniku następującego polecenia: „Napisz, jaki pragniesz być, jakie cechy właściwości, umiejętności chciałbyś posiadać, rozwinąć, utrwalić czy zwalczyć” oraz z dwóch pomocniczych. Otóż po napisaniu wypowiedzi, każdy uczeń w myśl instrukcji zawartej w następnym poleceniu miał przeczytać to, co napisał, i podkreślić te właściwości, na których mu szczególnie zależy, którym nadaje szczególną rangę, a następnie uzasadnić ten wybór. Kolejne polecenie wiązało się z odpowiedzią na następujące pytanie:

„Jak sądzisz, czy jak będziesz w pełni dorosły — Twój ideał samego siebie, jaki posiadasz obecnie, ulegnie zmianie? Podkreśl jedną z odpowiedzi i uzupełnij:

- a) większość cech powtórzy się, ponieważ...
- b) niektóre cechy, takie jak (wpisz) ... zachowają się, ponieważ...
- c) większość cech ulegnie zmianie, przypuszczalnie zostaną w tym ideale tylko takie, jak (wpisz) ... ponieważ...
- d) zmieni się całkowicie, ponieważ...
- e) trudno mi cokolwiek powiedzieć na ten temat, ponieważ...

I tak interesowały mnie 1) zasoby ilościowe informacji — liczba wyodrębnionych cech i właściwości, za pomocą których uczeń prezentuje ja realne i ja idealne oraz 2) zróżnicowanie treściowe tych informacji — a więc ilość odrębnych kategorii, którym te cechy i właściwości samego siebie są przy-

porządkowane. Przyjmuję, iż dorastający uczeń, który niewiele potrafi wymienić informacji o tym „jaki jest” i jaki chciałby być, bądź wymieni ich sporo, ale są one homogeniczne, jako że obejmują tylko jedną czy dwie kategorie treściowe — ma niższy stopień ukształtowania samowiedzy, w przeciwieństwie do ucznia, który dysponuje większą ilością informacji i bardziej zróżnicowanymi. W literaturze (Przetacznikowa, Ptasińska, Ł. Bożowicz, I. Kon oraz inni) podaje się, że dzieci w wieku 11 i 12 lat w autocharakterystykach poprzestają głównie na ujawnianiu informacji dotyczących wyglądu zewnętrznego oraz na ocenie swych postaw w nauce i sprawowaniu w szkole, ewentualnie w domu, natomiast z powodu małego jeszcze w tym wieku zainteresowania własnym życiem psychicznym — cechy usposobienia nie są często brane pod uwagę. Młodzież dorastająca różni się tu od uczniów w średnim wieku szkolnym, ale sama jako grupa wiekowa nie jest jednolita, bowiem i wielkość zasobów informacji o własnej osobie, i stopień ich zróżnicowania uwarunkowany jest wieloma czynnikami natury społeczno-środowiskowymi oraz osobowościowymi.

Aby ułatwić młodzieży sporządzenie autocharakterystyki, wymieniałam na wstępie pytania „Jaki jesteś?” kilka kategorii treściowych tytułem przykładu zastrzegając przy tym pozostawienie uczniowi pełnej swobody w opisie samego siebie. Pragnęłam stworzyć uczniom jednakową szansę spojrzenia na siebie samego w sposób bardziej zróżnicowany, ale zakładałam przy tym, że jeśli uczeń ma stosunkowo małe doświadczenia dotyczące spostrzegania siebie w aspekcie określonych kategorii treściowych, to przy tak sformułowanym poleceniu (niski stopień do określenia zadania) w opisie samego siebie znajdą się przede wszystkim te kategorie, które są już wyartykułowane w strukturze ja. Warto też nadmienić, iż na sporządzenie autocharakterystyki — „Jaki jestem” — „Jaki chciałbym być” każdy uczeń dysponował taką samą ilością wolnego miejsca (około dwóch stron formatu szkolnego zeszytu) w kwestionariuszu ankiety.

3) Ale jeśli nawet mamy do czynienia z samoprezentacją, w której znajdziemy sporą liczbę odrębnych kategorii opisu, które będziemy mogli przyporządkować wielu zakresom (a więc jest i zróżnicowanie, i bogactwo treści), to w przypadku, gdy w treściach tych znajdują się duże obszary niepewności¹⁷ wyrażone przez ucznia (co do posiadania wymienionych przez niego właściwości), to trudno uznać, iż mamy do czynienia z w pełni ukształtowanym obrazem ja realnego czy idealnego. Choć nastolatki często doświadczają niepewności przy formułowaniu własnych sądów wyrażanych o samym sobie, a wielkość obszarów pewności i niepewności w obrazie własnej osoby różnicuje także ludzi dorosłych, to mała liczba cech i właściwości podkreślonych jako „posiadam z całą pewnością, kategorycznie” (w stosunku do liczby wszystkich uwzględnionych w autocharakterystyce) świadczyć wszakże może o tym, że jednostka zgromadziła zbyt mało (lub niespójnych) doświadczeń, aby dany fragment wiedzy o sobie samej mógł się dostatecznie wykrystalizować, bądź że zmienia się on sytuacyjnie — w zależności od nastrojów jednostki, od doraźnych samoocen wyników pojedynczych działań, czy zasłyszanych opinii innych ludzi¹⁸.

Dotyczy to także obrazu ja idealnego. Jedni uczniowie na pytanie o trwałość ideału (cecha ta nie jest w sprzeczności z elastycznością obrazu ja idealnego) napiszą „większość cech powtórzy się, ponieważ (cytuję wypowiedzi badanych): „mój ideał samego siebie uznaje jako uniwersalny, będzie rozwijał się wraz ze mną, a nie zmieniał” lub „tylko problemy dorosłego życia są inne, może bardziej skomplikowane i możliwe, że tylko własne problemy ulegną zmianie a ideał pozostanie ten sam”, a inni zaś stwierdzą: „zmieni się całkowicie, w dzisiejszych czasach ideał dostosowany jest do sytuacji, jaka panuje w kraju” albo „że trudno cokolwiek powiedzieć, ponieważ wiele może się zdarzyć, to jaką będę chciała być będzie zależało od otoczenia, w którym będę przebywać”, „nie lubię sięgać myślami do przodu, nie potrafię powiedzieć co będę chciała za naście lat”.

4) W jednej z wcześniejszych prac J. Koziński podkreśla, że waga jest jedną z najważniejszych cech samooceny (...) im wyższą wagę przypisuje jednostka sądowi osobistemu, tym większą rolę odgrywa on w regulacji jej zachowania przy założeniu, że inne czynniki są traktowane jako stałe¹⁹. Kilka lat później hipotezę tę rozwinie następująco: „Jeśli jakiś fragment własnej osoby jest ważny (...), to jednostka częściej go aktualizuje w pamięci, częściej staje się on przedmiotem autorefleksji i rozważań. Dzięki pracy myślowej z większą się jego stopień organizacji. Prawdopodobnie jest zatem przypuszczenie, że sądy centralne są lepiej ustrukturalizowane niż sądy peryferyjne²⁰. Jak powiada dalej cytowany psycholog, na podstawie dość skromnych danych empirycznych „trudno jest sformułować ogólniejsze wnioski na temat procesu i zasad przypisywania wagi sądom osobistym. Można jedynie powiedzieć, że wagi te zależą od działalności, w jaką ludzie są uwikłani, od celów osobistych, do których dążą”. Z dokonanej przeze mnie analizy wypracowań młodzieży czy dłuższych jej wypowiedzi (zamieszczonych np. w pracach takich autorów, jak I. Jundziłł, L. Niebrzydowski, S. Pacek, Ptaszyńska, Ruwiński i Aret, a także i wypracowań pt. „Moje próby doskonalenia siebie” — relacjonowanych w mojej książce „O trudnej sztuce tworzenia samego siebie”, Warszawa 1985) — wynika, iż dla ucznia w starszym wieku szkolnym najwyższą wagę mają te cechy i właściwości samego siebie, które traktuje jako największe swoje „zalety”, najbardziej dodatnie właściwości i (albo) te, które traktuje jako najbardziej uciążliwe, przykre, najbardziej ujemne. Wymieniając je młodzież pisze również o poczuciu dumy, winy, wstydu itp. uczuć, które tym silniejsze, im bardziej treść danej cechy związana jest z rozwijającym się równoległym systemem wartości, orientacją życiową, z krystalizującymi się aspiracjami — jej waga, jak wynika ze spontanicznych wypowiedzi młodzieży — wzrasta w zależności od tego na ile cecha ułatwia czy też utrudnia osiągnięcie celów osobistych.

Reasumując: skoro sądy centralne są lepiej ustrukturalizowane niż peryferyjne, jak przypuszcza J. Koziński, to można równocześnie zakładać, iż wyższy stopień ukształtowania obrazu ja realnego i ja idealnego związany jest także z większą ilością „sądów centralnych”, a więc mających dla jednostki subiektywne znaczenie, szczególną wagę. W badaniach moich globalnym wskaźnikiem zróżnicowania ja realnego w aspekcie wagi jego treściowych

składników była suma cech wymienionych przez ucznia jako tych, z których posiadania jest najbardziej zadowolony, którymi się szczyci i tych, którymi się martwi, które go najbardziej niepokoją — podzielona przez liczbę wszystkich cech, jakie uczeń w samoprezentacji przypisał własnej osobie. A więc tak samo jak w przypadku badania „obszaru pewności” tak i tu, badając — jeśli można się tak wyrazić „obszar centralności” posłużyłam się proporcją. Podobnie było w przypadku ja idealnego.

5. Psychologowie zgodnie podkreślają, że do najbardziej istotnych cech formalnych organizacji doświadczenia należy stopień ogólności informacji o rozmaitych obiektach — jeśli np. jednostka opisując „ja” wskazuje na cechy takie, jak np. „wrażliwy”, „inteligentny” czy „przyjacielski” — to te „szerokie charakterystyki (...) funkcjonują jako podsumowanie, wniosek z wielu szczegółowych zachowań, które jednostka obserwowała i kategoryzowała”²¹. Doświadczenie człowieka bowiem, jak prosto wyraża to W. Łukaszewski, może mieć postać zbioru konkretnych opisów lub opisów konkretnych obiektów, stanów rzeczy i może też mieć postać hierarchicznych systemów pojęciowych: „Może to być mozaika lub wyliczanka konkretów albo ich uogólnienie. Na przykład, ktoś wie, że umie szyc, gotować, wbijać gwoździe, pomalować szafę, wykonać półkę na książki itp. ale nie potrafi stwierdzić (nie umie bowiem tego wszystkiego połączyć), że jest zręcznym majsterkowiczem albo że ma duże zdolności radzenia sobie z praktycznymi problemami życia codziennego”²². Człowiek, w którego samowiedzy informacje uogólnione przeważają nad informacjami o pojedynczych i szczegółowych cechach i właściwościach samego siebie — lepiej funkcjonuje, np. przejawia mniejszą zależność zachowania od aktualnie działających czynników sytuacyjnych, każdy wyjątek od reguły nie burzy obrazu samego siebie i nie prowadzi do szybkiej rezygnacji z już ustalonych różnicowań, całościowe spojrzenie na siebie samego i siebie w świecie pozwala podejmować bardziej adekwatne w stosunku do własnych możliwości zadania, przetwarzając uogólnioną wiedzę o sobie zdolny jest sformułować z niej nowe samooceny i standardy osobiste. „Samowiedza zakodowana w układzie abstrakcyjnym pełni więc funkcję generatywną” — powiada Kozielecki, a Łukaszewski mówi o jej rozleglejszym „wpływie regulacyjnym”.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na stopniowe uruchamianie nowych schematów myślowych u uczniów na przełomie młodszego i starszego wieku szkolnego. W miarę rozwoju myślenia, wraz z opanowywaniem umiejętności dokonywania operacji formalnych i przechodzenia od myślenia na poziomie konkretnym do myślenia abstrakcyjnego, młodzież dorastająca uczy się lepiej rozumieć ogólne prawidłowości zjawisk: „myślenia zaczyna łatwiej przechodzić od jednostkowego poprzez szczególne do ogólnego, od przypadkowego do koniecznego, od zjawisk do ich istoty, do coraz wnikliwszego poznania rzeczywistości we wzajemnym związku ich rozmaitych momentów”²³. Prawidłowości te odbijają się na procesie kształtowania obrazu samego siebie, czego przykłady znajdujemy porównując w wymiarze konkretność — ogólność autocharakterystyki dokonywana przez uczniów w różnym wieku szkolnym,

a także w ramach jednej grupy wiekowej młodzieży dorastającej²⁴. Z analiz tych nasuwa się wniosek, który ma potwierdzenie w badaniach innego materiału (ich przegląd znajdujemy np. w cyt. pracy B. Strupczewskiej) niż autocharakterystyki, że młodzież we wczesnym okresie dorastania z trudem odrywa się od „konkretności i oglądowności”, a rozwój nowych możliwości intelektualnych uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Toteż w badaniach empirycznych, jakie przeprowadziłam nad stopniem kształtowania ja realnego i idealnego młodzieży uwzględniłam także wymiar jego ogólności. Przyjęłam, że tym wyższy stopień, im mniejsza liczba podanych przez ucznia informacji o samym sobie dotyczy pojedynczych, konkretnych zdarzeń, szczegółowych zjawisk, im większa liczba informacji uogólnionych (posłużyłam się tu również, jak w dwu poprzednich przypadkach — proporcją, ale nie ogólnikowych.

Przypisy

¹ J. Reykowski: Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności. W: Psychologia pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1975, PWN s. 791; w innej zaś pracy: A. Gołąb, J. Reykowski: Studia nad rozwojem standardów ewalnatywnych. Wrocław-Warszawa 1985, Ossolineum, s. 56 i s. 64 czytamy, że w: „reprezentacji własnej osoby (...) czyli strukturze — ja rozróżnić można jej aspekt obrazowy (wyobrażeniowy i pojęciowy)”.

² W. Łukaszewski: Osobowość: struktura, funkcje regulacyjne. Warszawa 1974, PWN, w. 171-173.

³ J. Koziński: Psychologiczna teoria samowiedzy. Warszawa 1981, PWN, s. 14, 45, 97. Por. L. Kowalewski, T. Szponder, T. Zysk: Kontrowersja wokół teorii samowiedzy w ujęciu J. Kozińskiego. „Przegląd Psychologiczny” 1983, nr 2.

⁴ S. Gerstmann: Uwagi o pojęciu „orientacja w szkole”. Psychologia Wychowawcza 1979 nr 1.

⁵ B. Wojciszek: Mechanizmy wpływu struktury ja na zachowanie. w: Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego (red. J. Jarymowicz, Z. Smoleńska). Wrocław 1983, Ossolineum.

⁶ W. Łukaszewski, op. cit. oraz M. Jarymowicz: Spostrzeganie samego siebie, porównanie ja — inni. w: Psychologia spostrzegania społecznego. Red. M. Lewicka, J. Trzebiński, Warszawa 1985, KiW.

⁷ We wspomnianym maszynopisie. Praca nad sobą młodzieży szkolnej. Kwestiom tym poświęcam kilkadziesiąt stron.

⁸ M. Jarymowicz: op. cit. s. 224.

⁹ Tamże, s. 222-224.

¹⁰ J. Koziński: op. cit. s. 238-210.

¹¹ E. Hornowska: Narzędzia pomiarowe w psychodiagnostyce. Próba klasyfikacji, w: Z zagadnień diagnostyki osobowości. Wrocław s. 209-211.

¹² B. Zazzo: Oblicze młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania. Warszawa 1972. PWN, s. 35.

¹³ Tamże, s. 39.

¹⁴ Por. M. Jarymowicz: op. cit. s. 219 oraz B. Wojciszek: Ewolucja wyjaśnienia poznawczego we współczesnej psychologii społecznej. Konsekwencje teoretyczne dla problemu świadomości. „Przegląd Psychologiczny” 1980, nr 2.

¹⁵ U. Bronfenbrenner i H. N. Ricciuti: Ocena cech osobowości u dzieci, w: Podręcznik metod badania rozwoju dziecka. Pod red. Mussena. Warszawa 1976, PWN, s. 225 oraz

D. Krzemińska-Brózda: Otwarcie się — jako determinanty i konsekwencje dla funkcjonowania jednostki. *Przegląd Psychologiczny* 1984, nr 4; K. Skarżyńska: Ujawnianie siebie innym. *Studia Psychologiczne* 1979, t. XVII.

¹⁶ R. Stachowski: O logicznym statusie pomiaru osobowości. W: *Z zagadnień diagnostyki osobowości*, cyt. wyd. s. 205.

¹⁷ Określenie zaczerpnięte z J. Koźmickiego: op. cit. s. 133.

¹⁸ J. Ruwiński, A. J. Aret: *Samowospitanie szkolników*. Moskwa 1976, *Pedagogika*.

¹⁹ J. Koźmicki: Elementy teorii samowiedzy. *Psychologia Wychowawcza* 1976, nr 1.

²⁰ J. Koźmicki: Psychologiczna teoria samowiedzy, cyt. wyd. s. 109–110 (podkreślenie moje — M.D.).

²¹ J. Mandrosz-Wróblewska: Rola schematów — ja — w przetwarzaniu informacji o sobie i innych ludziach. Teoria Hazel Markusa i jej implikacje. „*Przegląd Psychologiczny*” 1985, nr 1.

²² W. Łukaszewski: Szanse rozwoju osobowości. Warszawa 1984, KiW s. 239, por. J. Koźmicki: Psychologiczna teoria samowiedzy, dz. cyt. s. 95–96, k. Obuchowski: Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych. Warszawa 1972, PWN, s. 119–154.

²³ B. Strupczewska: Charakterystyka myślenia młodzieży dorastającej. W: *Materiały do nauczania psychologii* pod red. L. Wołoszynowej, seria II, t. 7, Warszawa 1970 PWN s. 124. Por. J.T. Guilford: *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa 1978, PWN.

²⁴ A. Ginko: Ocena siebie samego i otoczenia w wypowiedziach dzieci i młodzieży w wieku od 9 do 18 lat. „*Psychologia Wychowawcza*” 1964, nr 4; oraz L. Niebrzydowski: O poznawaniu i ocenie samego siebie. Warszawa 1976, Nasza Księgarnia.

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZY- CIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

JAN NAZAR

CDN — Oddział w Gdańsku

EMPATIA A ZAWÓD NAUCZYCIELSKI

1. POJĘCIE EMPATII

Zjawisko empatii znane było na długo przed nadaniem mu nazwy, która pojawiła się na początku naszego wieku. Wskazuje na to analiza źródeł poświęconych zjawisku empatii, uwzględniając także różnice w założeniach teoretycznych oraz metodach badawczych, które powstały na gruncie socjologii, psychologii rozwojowej i poradnictwa psychoterapeutycznego¹. Zjawisko empatii występuje również w źródłach filozoficznych i psychologicznej estetyce. Przykładem jest Arystoteles, który w swojej „Retoryce” podawał sposób przekonywania ludzi za pomocą retoryki. Jak podkreślają K. Gilbert i H. Kuhn, Arystotelesowi chodziło o to, żeby słuchacz widział to, co jest ważne i wierzył w to, co jest ważne społecznie². Zjawisko to dotyczyło uczuć ludzkich, emocji i postaw wobec przedmiotów nieożywionych. Innym przykładem są założenia filozoficzne A. Schopenhauera z poł. XIX wieku, który głosił, że ludzi charakteryzuje współczucie zrodzone przez wspólność ich przyrodzonego pochodzenia³. Filozof ten pojmował cierpienie jako specyfikę ludzkiego życia. Człowiek współczujący zaciera różnice między sobą a innymi ludźmi. Jak podaje wiele źródeł, „odkrycie projekcji naszego wewnętrznego doświadczenia ma formy, które widzimy i związanie jej z empatią stanowią główne odkrycie nowoczesnej estetyki”⁴.

Duże zainteresowanie procesem empatii etycznej przypada na koniec XIX i początek XX wieku. Jak twierdzi G. Gladstein, tacy badacze jak V. Lee i C. Anstruther Thomson uzasadniali, że istnienie oraz poprawne określenie empatii zawdzięcza się H. Lotzemu⁵. Problemem empatii zainteresowani byli także w tym okresie R. Vished, J. Hunsdahl i Th. Lipps. Istnieje przypuszczenie, że pierwszym, który użył terminu *Einfühlung* w 1873 r., był R. Visser⁶. Natomiast Th. Lipps na gruncie psychologii (i pojęcia *Einfühlung* (wczuwanie się))

rozwinął ten problem uzasadniając, że ludzie dzięki temu zjawisku doświadczają piękną przedmiotów dlatego, że dokonał szczegółowej i wielostronnej analizy tego zjawiska. Jego nazwisko zapamiętane jest jako twórcy tego pojęcia. Właśnie dzięki estetycznej teorii znanej i szeroko rozpowszechnionej powstał odpowiednik w języku angielskim „emppathy”. Pojęcie to wywodzi się z języka greckiego „inpathos”. Th. Lipps w swojej teorii nawiązywał do stosunków międzyludzkich i pisał, że człowieka obdarzonego wyobraźnią, uczuciem i wolą poznajemy i rozumiemy dzięki jego aktywności, ruchowi, wrażliwości itp. Wyróżniał on dwa rodzaje empatii — pozytywną i negatywną. Pozytywna istnieje wówczas, gdy poświęcamy się czynności bez wewnętrznego oporu. Istnieje wówczas uczucie (wolności) przyjemne. Empatia negatywna rodzi w świadomości konflikt między naturalnym dążeniem do samoaktywizacji a tym zachowaniem, które jest od człowieka wymagane. Stan ten rodzi uczucie nieprzyjemne. Szerzej problem ten omówił W. Worringer⁷.

Badania nad empatią negatywną prowadzili współcześni psycholodzy społeczni. Między innymi D. Steward, C. Rogers, J. Aronfreed i V. Paskal, którzy obserwowali uczenie się empatii w odniesieniu do uczuć negatywnych. Na przykład przykreść doznawana przez osobę dorosłą wywoływała przykreść u badanych dzieci i na odwrót⁸. Natomiast S. Berger zwrócił uwagę, że dzieci nie potrzebują czuć się w przeżycia osób dorosłych bez własnych przeżyć pozytywnych lub negatywnych. Dorośli jednak tego nie potrzebują⁹. Jak podaje J. Rembowski (za W. Listowelem), K. Gross był pierwszym niemieckim filozofem empatii. Zwracał on szczególną uwagę na wewnętrzną empatię. Mówił, że naśladujemy „wewnętrznie umysłowe lub materialne cechy zewnętrznego obiektu”, które między innymi obejmują „ruchy nóg, ramion, całego tułowia lub też mięśni twarzy, których praca polega na woli”¹⁰. Przeciwstawne podejście do problemu rozumienia innych osób miał M. Scheller¹¹. Skoncentrował on uwagę na sympatii, co wiązało się z problematyką interakcji międzyludzkiej. Zbliżone poglądy do M. Schellera miała E. Stein, która rozwinęła refleksję o współczuciu, o sympatii, o „radości — wespół z nim”¹². Rozumiała empatię jako doświadczenie obcej świadomości. Stąd sympatia i empatia nie jest tym samym. Jak widzimy, tacy badacze jak Th. Lipps, K. Gross, W. Worringer, V. Lee byli zainteresowani rozumieniem procesu estetycznego i pragnęli uzyskać odpowiedź na pytanie, dlaczego doświadczamy czegoś jako piękna? Stąd zwracano uwagę na empatyczną reakcję osoby obserwującej na obserwowaną, co związane jest z ludzkimi ruchami i emocjami.

Problemem empatii zainteresowani byli również socjolodzy. Na początku XX w. związane to było z procesami społecznymi, socjalizacją jednostki, pojmowaniem tego, jak dziecko staje się członkiem zorganizowanego społeczeństwa, które wytworzyło określone normy i formy zachowania się, wyzwoliło różne rodzaje aktywności. Szczególną rolę w zakresie wyjaśniania zjawiska empatii odegrali Ch. Cooley i G. Mead. Na przykład Ch. Cooley zwrócił uwagę na sympatię, która odgrywa szczególną rolę w powstawaniu funkcjonalnej społeczności. Sympatię rozumie jako dzielenie się stanem umysłowym z innymi ludźmi bez specyficznych związków współczucia, które wyrażane są w mowie¹³.

Rozróżniając sympatię od współczucia twierdzi, że aby odczuć współczucie wcale nie trzeba zrozumienia¹⁴. Poglądy Ch. Cooleya zawierają kilka interesujących myśli i stały się inspirujące do dalszych poszukiwań. Szczególnie ważne jest rozróżnienie między „społecznym ja” i „ja”. Przez „społeczne ja” rozumie on to, co jest oznaczone w mowie potocznej przez zaimek w pierwszej osobie liczby pojedynczej: „ja”, „mnie”, „mój” itd.¹⁵.

Nieco odmienne poglądy miał G. Mead, który przypuszczał, że sympatia jest tym, co prowadzi do pomagania innym, czyli odgrywa rolę wzbudzania w sobie postawy wobec tych, którym się pomaga, co w efekcie prowadzi do przyjęcia postawy tych osób, którym udzielono pomocy. Inaczej mówiąc — w jego pojęciu sympatia powoduje zainteresowanie się innymi osobami¹⁶. Charakterystycznym określeniem oddającym to zjawisko jest „postawienie się na czyimś miejscu”, co oznacza w obecnym ujęciu „empatię”¹⁷. Chociaż w swoich opracowaniach nie używał on tego terminu, to jednak wyraźnie możemy stwierdzić, że „sympatia” bardziej związana jest z reakcją „uprzejmości dla innych”, co jednocześnie oznacza, że związana jest ona z kontrolą własnego zachowania. Jak widzimy, G. Mead rozumie „sympatię” w terminach pełnienia określonych ról innych osób, z którymi następuje społeczne identyfikowanie się.

Problem empatii wzbudził zainteresowanie również takich badaczy jak L. Cottrell, W. Wundt i W. Mc. Dougall. Ich badania wywodzą się z podłoża społeczno-psychologicznego. Na przykład L. Cottrell analizował zjawisko empatii odwołując się do teorii „społecznej interakcji międzyludzkiej”, twierdząc jednocześnie, że podejście opierające się na cechach osobowościowych jest niewystarczające do zrozumienia zachowań interpersonalnych. Stąd sięgnął do opisu procesu zachodzącego między dwoma osobami, określając zachodzące procesy zjawiskiem empatii. Uzasadnił jednocześnie, że wpływ zachowania jednej osoby na drugą nie tylko pobudza i warunkuje reakcję, ale jednocześnie warunkuje w osobie reagującej reakcję osoby drugiej w taki sposób, w jaki osoba reagująca je spostrzega (odczuwa potrzebę reagowania) i odwrotnie. Natomiast W. Mc. Dougall rozważał problem, jak to się dzieje, że pewne wrodzone tendencje istotne w życiu społecznym nie będące instynktami, wywierają wpływ na osoby lub grupy ludzkie. Jedną z wrodzonych tendencji nazwał „sympatią” i zdefiniował ją jako wspólne przeżywanie bólu, doświadczenie jakiegokolwiek uczucia lub emocji¹⁸. Wyróżnia również sympatię aktywną oraz prostą (prymitywną). Pierwsza obejmuje reakcje emocjonalne występujące w stosunkach międzyludzkich. Uzasadnił jednocześnie, że każdy człowiek szuka sympatii innej osoby. I jeżeli to następuje, przekazuje swoje emocje innej osobie doświadczając jednocześnie satysfakcji, przyjemności czy też radości. Odmienne stanowisko reprezentował W. Hundt. Rozumiał on „zjawisko sympatii jako nasze własne przeżycia, które się obiektywizują, a występuje to wówczas, kiedy wyrażenie emocji innego człowieka jest odczuwalne jako zobiektywizowane zaburzenia własnego subiektywnego stanu”. Jeszcze inny psycholog społeczny, a mianowicie F. Heider, który lansował teorię relacji interpersonalnych, interesował się empatią jako reakcją emocjonalną. Określał ją jako reakcję, która zderza się

z losem innej osoby. Reakcje te muszą być odróżniane od tych wyrażonych przez osobę, dla której odczuwa ona sympatię. To prowadzi do rozróżnienia czystej sympatii od emocjonalnego zarażenia. Jak widzimy, jest to drugi nurt teoretyczny w psychologii związany z badaniem empatii, który oparty jest na reakcji emocjonalnej i reprezentują go W. Mc. Dougall oraz F. Heider. Pierwszy nurt, wcześniej omówiony, dotyczył podejmowania ról a reprezentują go tacy badacze jak L. Cottrell, Ch. Colley i G. Mead.

Oprócz psychologów społecznych problemami empatii byli zainteresowani badacze psychologii rozwojowej, którzy traktowali ją jako zjawisko poznawczo-emocjonalne. Na przykład J. Baldwin¹⁹, wyróżniał sympatię organiczną, która jest podobna zwierzęciu, jest instynktowna i bezpośrednia. Ten rodzaj sympatii może pojawić się w każdym stadium rozwojowym człowieka. Drugi rodzaj stanowi sympatia refleksyjna. Powstaje ona po rozwoju procesu myślowego i jest punktem społecznym. Jak pisze J. Baldwin, jeżeli nie byłoby zmiany myśli, nie byłoby refleksji, a wraz z tym sympatii. Zbliżone stanowisko reprezentował J. Piaget²⁰. Nie przypuszczał jednak, by można było oddzielnie ujmować procesy intelektualne i emocjonalne, gdyż stanowią one pewną całość. Mimo to treści związane z egocentryzmem, z decentracją i skłonnością do sympatyzowania stanowią podstawę do dalszych rozważań nad empatią.

Wiele informacji związanych z badaniami nad empatią możemy znaleźć w źródłach poradnikowo-psychoterapeutycznych, które rozwijały się niezależnie od innych gałęzi nauk. Na przykład publikacja A. Buchheimera²¹ zawiera próbę integracji dotychczasowych poglądów na empatię. Autor ten uwzględnia poglądy estetyków, socjopsychologów, psychologów rozwojowych w powiązaniu ze zjawiskiem empatii rozumianym przez poradnictwo i psychoterapię. Jak wiadomo, klinicyści — teoretycy i praktycy — na czele z Z. Freudem²² i C. Rogersem²³ — stworzyli teorię o dynamice, która powstała na podstawie obserwacji ludzi. Jednak większość ich idei i przemyśleń nad empatią skoncentrowała się, niezależnie od innych badaczy, na aspekcie identyfikacyjnym empatii i na drugim nurcie podejmowania ról. Z. Freud pragnął wyjaśnić wzajemne więzi wewnątrz grupy, stosunki między jej członkami oraz jej przawódca, przyjmując za podstawę koncepcje identyfikacji. Pojęcie „Einfühlung” wydawało się jednak bliższe, stąd sięgnął po nie i używał go w swoich dalszych opracowaniach. Z. Freud rozważał empatię jako część składową działania terapeutycznego. Chodziło mu o to, że w procesie terapeutycznym jedna osoba może przyjąć postawę innej osoby. Przebieg tego procesu odbywał się poprzez identyfikację, imitację i empatię. Kontynuatorami rozważań identyfikacji w ujęciu Z. Freuda byli H. Sullivan, Th. Reik, D. Stewart. Na przykład H. Sullivan ustalił, że podstawowym problemem w życiu jest radzenie sobie z niepokojem, którego źródło można znaleźć w niemowlęciu, w jego rękach, a wynikają one z zaburzeń osoby, która dziecku jest najbliższa. Niepokój u dziecka wywołany jest przez niepokój u opiekuna, co jest wyrazem zjawiska empatii²⁴. Innym badaczem, zbliżonym do H. Sulliwana, był Th. Reik, który był terapeutą i starał się wyjaśnić zjawisko empatii, chociaż tego pojęcia nigdy nie używał w swoich opracowaniach. Pisał

między innymi, że jest to proces wysublimowany (empatii) i nazwał go „psychologicznym kanibalizmem” dodając, że „terapeuta zastępczo przeżywa doświadczenia pacjenta”²⁵.

Natomiast D. Stewart podjął się zdefiniowania empatii i podał, że empatia jest celową identyfikacją z drugą osobą — pomagającą zdobyć wiedzę na temat tej osoby, jak i umożliwiającą zrozumienie tego, co jest obce, ale co ktoś może sobie wyobrazić jako coś podobnego do własnych doświadczeń. Empatia jest więc wobec tego zarówno procesem intuicyjnym, jak i podstawą dynamicznego wnioskowania²⁶.

Duże zainteresowanie zjawiskiem empatii przejawiał C. Rogers. Widział ją jako jeden z istotnych składników procesu terapeutycznego. Jak pisze J. Rembowski „uzyskał on niepowtarzalne spojrzenie na proces terapeutyczny”²⁷. C. Rogers uważał, że celem terapeuty jest raczej uwolnić i wzmocnić jednostkę, a nie interweniować w jej życie, a po stronie radzącego musi wystąpić autentyczne zainteresowanie daną jednostką, pewien stopień identyfikacji, która nie przestaje być rzeczywista tylko dlatego, że jest rozumiana i do pewnego stopnia kontrolowana. Identyfikacja i obiektywizm są pozostającymi w bardzo subtelnej rozwadze składnikami podejścia terapeuty²⁸. Rogersa określenie „głębokie zrozumienie” oznaczało podejmowanie roli przez terapeutę, który powinien zrozumieć innych i stworzyć obraz taki, który tkwi w ich świadomości o samym sobie. To oznaczało coś więcej niż „emocjonalna identyfikacja”. Stąd rozróżniał on identyfikację emocjonalną i empatyczną. Pierwsza umożliwia doświadczenie tego, co przeżywa osoba, a więc stresy, lęki, nadzieje i inne stany i niepokoje. Natomiast druga ułatwia spostrzeganie tego wszystkiego poprzez zamierzenia w procesie empatycznym i nie jest się tu doradcą dla osoby empatyzującej.

Widzimy, że założenia teoretyczne C. Rogersa zawierają dwa elementy, jako że mówi on o podejmowaniu roli w rozumieniu L. Cottrella oraz o dążeniu poznać drugą osobę, co odzwierciedlone zostało w teorii D. Stewarta. Koncepcja Rogersa jest — w porównaniu z poglądami wspomnianych dwóch badaczy — bardziej rozwinięta, bogatsza m.in. przez dodanie do empatii wymiaru komunikacji. Była to koncepcja empatycznego zrozumienia i porozumienia się z klientem, czego nie ma w poglądach G. Meada czy L. Cottrella²⁹.

2. POZIOM EMPATII U MAUCZYCIELI O RÓŻNYM STAŻU PRACY I POZIOMIE UMIEJĘTNOŚCI

Podejmując badania nad empatią u nauczycieli szkół podstawowych pragniemy uzyskać odpowiedź na sformułowaną hipotezę, która określa, że empatia — jako jedna z cech osobowości — ma ścisły związek z poziomem umiejętności zawodowych nauczyciela i rozwija się w toku pracy, a najwyższy jej poziom występuje u nauczycieli o wysokich umiejętnościach zawodowych i dużym stażu pracy.

W celu zweryfikowania hipotezy dokonamy analizy poziomu empatii wykorzystując wyniki badań nauczycieli zakwalifikowanych do trzech grup: o wysokim, średnim i niskim poziomie umiejętności zawodowych oraz stażu pracy od 0–10 lat, 11–20 lat i powyżej 20 lat. Dane te zawiera tabela 1. Na 431 nauczycieli aż 335 (77,73%) ma wysoki poziom rozwoju empatii. Wskaźnik ten dotyczy nauczycieli o różnym stażu pracy i poziomie umiejętności zawodowych. I tak, na 138 nauczycieli o wysokim poziomie umiejętności wysoką empatią charakteryzuje się 105 (76,09%) osób. Na 144 nauczycieli o średnim poziomie umiejętności zawodowych — 108 (75,00%), natomiast w grupie nauczycieli o niskim poziomie umiejętności wysoki poziom empatii ma 122 (81,88%) na 149 nauczycieli objętych badaniem. W tej grupie osób uzyskano właściwie najwyższy wskaźnik poziomu empatii. Możemy zatem przypuszczać, że wysoki poziom empatii nie jest cechą tylko nauczycieli o wysokich umiejętnościach zawodowych. Otrzymane dane wskazują, że dotyczy to także osób o niskich umiejętnościach. Zanim szerzej to zinterpretujemy, przeanalizujemy jeszcze, jak kształtuje się w poszczególnych grupach średni poziom empatii.

W grupie nauczycieli o wysokich umiejętnościach zawodowych na 138 osób 33 (23,91%) ma średni poziom empatii. Zbliżone liczby nauczycieli występują również w pozostałych grupach badanych. W grupach o średnim i niskim poziomie umiejętności zawodowych jest — odpowiednio — 36 (25,00%) i 27 (18,12%) osób. Najwięcej osób o średnim poziomie empatii pochodzi z grupy nauczycieli o średnich a następnie wysokich i niskich umiejętnościach zawodowych. Przeprowadzona analiza wykazuje, że na 431 przebadanych nauczycieli żadna z osób nie zakwalifikowała się do grupy o niskim poziomie empatii. Przypuszczamy, że nie jest to zwykły przypadek. Empatia jako jedna z wielu cech osobowości nauczyciela powinna być szczególnie rozwinięta, gdyż jest ona ważnym czynnikiem warunkującym powodzenie nauczyciela w pracy zawodowej. Rozwój tej cechy osobowości następuje dość wcześnie w życiu jednostki. Różnice w rozwoju empatii stwierdzono już u osób studiujących m.in. psychologię, pedagogikę, medycynę i kierunki politechniczne na uczelniach technicznych. Jak podaje J. Rembowski³⁰ — „najbliższe statystycznej istotności wyniki osiągają kobiety w obrębie wysokiego stopnia empatii studiujące psychologię w porównaniu z medycyną ($t = 2,2$). Wśród mężczyzn w grupie z wysokim poziomem empatii różnice zbliżone do statystycznej istotności zanotowano pomiędzy psychologią a politechniką ($t = 2,6$), psychologią a medycyną ($t = 2,5$), a także pomiędzy młodzieżą męską studiującą pedagogikę i medycynę ($t = 2,5$) oraz studiującą pedagogikę i przedmioty politechniczne ($t = 2,6$) oczywiście na korzyść studentów psychologii i pedagogiki”.

W celu szerszego uzasadnienia wniosków w niniejszym opracowaniu dokonano obliczenia średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego oraz wartość „ t ” dla poszczególnych grup.

Wyniki te są następujące:

— w gr. A (o wysokich umiejętnościach zawodowych $\bar{x} = 180,81$ odchylenie standardowe = 19,00;

Tabela 1

EMPATIA BADANYCH NAUCZYCIELI

Poziom umieję- tności	Pod- grupy	Staż pracy w latach	Liczba osób N = 431	Poziom empatii					
				wysoki (264-165)*			średni (164-100)		
				N = 335	(77,73)	%	N = 96	(22,27)	%
I	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wysoki (gr. A) N = 138	A1	0-10	36	31	N = 105 (76,00)	86,11	5	N = 33 (23,91)	13,89
	A2	11-20	50	31		62,00	19		38,00
	A3	powyżej 20	52	43		82,69	9		17,31
Średni (gr. B) N = 144	B1	0-10	51	40	N = 108 (75,00)	78,43	11	N = 36 (25,00)	21,57
	B2	11-20	53	37		69,81	16		30,19
	B3	powyżej 20	40	31		77,50	9		22,50
Niski (gr. C) N = 149	C1	0-10	73	60	N = 122 (81,88)	82,19	13	N = 27 (18,12)	17,81
	C2	11-20	41	34		82,93	7		17,07
	C3	powyżej 20	35	28		80,00	7		20,00

* — liczby określają przedziały empatii

- w gr. B (o średnich umiejętnościach zawodowych) $\bar{x}$ = 178,43 i odchylenie standardowe = 18,27;
- w gr. C (o niskich umiejętnościach zawodowych) $\bar{x}$ = 178,89 i odchylenie standardowe = 16,88.

Nieco wyższą średnią arytmetyczną i odchylenie standardowe uzyskano w grupie A osób o wysokich umiejętnościach zawodowych, dalej w grupie B o średnich i w gr. C o niskich umiejętnościach. Stąd można sądzić, że poziom umiejętności związany jest z poziomem empatii badanych nauczycieli. Przypuszczenie to potwierdzone jest również wynikiem „t”. Obliczając go dla poszczególnych grup otrzymano następujące wyniki ilustrujące różnice między średnimi dla grup:

A i B	wskaźnik różnicy statystycznej	wynosi	$t = 1,07$	$(P > 0,05)$,
A i C	„	„	„	$t = 0,90$ $(P > 0,05)$,
B i C	„	„	„	$t = 0,22$ $(P > 0,05)$,

Otrzymane wartości „t” wskazują, że nie zachodzą różnice statystyczne istotne na poziomie 0,05 między średnimi określającymi poziom empatii w grupie AB, AC i BC. Możemy przyjąć, że wysoki poziom empatii występuje u wszystkich nauczycieli — bez względu na poziom umiejętności zawodowych. Wewnętrzna skłonność do poznawania innych, wczuwanie się w ich stany psychiczne, rozumienie tego, co odczuwają w sensie pozytywnym i negatywnym, jest właściwością osobowości nauczyciela o różnym poziomie umiejętności. Należy zwrócić uwagę na fakt, że najmniejsza różnica statystycznie istotna w zakresie empatii i umiejętności jest między gr. B o średnim i grupą C o niskim poziomie umiejętności zawodowych $t = 0,22$. Mała wartość „t” jest wskaźnikiem nieznacznych różnic w zakresie poziomu empatii. Należy przypuszczać, że o wynikach pracy nauczycieli w grupach B i C decydują jeszcze inne czynniki.

Bardzo charakterystyczne wyniki otrzymano w poszczególnych grupach osób reprezentujących wysoki, średni i niski poziom umiejętności zawodowych — z podziałem badanych według stażu pracy. Najliczniej wysoki poziom empatii wystąpił u osób w przedziale stażowym od 0–10 lat, gdzie jest 86,11 % nauczycieli o wysokich umiejętnościach zawodowych, 78,43 % o średnich i 82,19 % osób o niskich umiejętnościach zawodowych. Na podstawie danych można przypuszczać, że poziom wysokiej empatii jest charakterystyczny dla młodych nauczycieli. Można przypuszczać, że młodzi nauczyciele, którzy stopniowo poznają i zdobywają doświadczenie pedagogiczne, są bardziej wrażliwi empatycznie i wykazują większą gotowość do kontaktów empatycznych. Tym samym bardziej rozwijają umiejętności komunikowania się z wychowankami. W większym stopniu, niż inne grupy nauczycieli, interesują się pracą szkoły i problemami swoich uczniów. Widzą ostrzej problemy, próbują modyfikować środowisko szkolne, chociaż z różnym skutkiem.

Na drugim miejscu w grupie nauczycieli o wysokim poziomie empatii znajdują się osoby z przedziału stażowego powyżej 20 lat. I tak, zaliczono do tej grupy 82,69 % osób badanych spośród nauczycieli o wysokich umiejętnościach, 77,50 % o umiejętnościach średnich oraz 80,00 % osób o umiejętnościach niskich.

Otrzymane dane wskazują, że empatia jako cecha osobowości nie jest wartością stałą. Wrażliwość empatyczna zdaje się ujawniać jako cecha osobowości u nauczycieli młodych i u osób o dużym stażu pracy. O jej przejawach może decydować wewnętrzna potrzeba nauczycieli młodych do zdobywania doświadczenia pedagogicznego lub znaczne jego nagromadzenie w okresie późniejszym, co czyni jednostkę bardziej empatyczną. Stąd jedni i drudzy są bardziej podatni na to, co przeżywają inni. Wyraża się to we współdziałaniu, chęci pomocy innym — szczególnie tym, którzy znajdują się w szczególnej sytuacji. Niższy procent osób o wysokiej empatii występuje w przedziale stażowym od 11–20 lat.

Z grupy nauczycieli o wysokich umiejętnościach na 138 osób badanych jest 62,00%, o średnich umiejętnościach na 144 osoby — 69,81%. Natomiast w grupie o niskich umiejętnościach na 149 znalazło się nieco mniej, bo 82,93% nauczycieli.

Jak widzimy, duży procent osób o wysokiej empatii znajduje się w grupie nauczycieli o niskich umiejętnościach zawodowych. Powstaje pytanie, czy zachodzą różnice statystycznie istotne między średnimi arytmetycznymi poziomu empatii w grupach stażowych od 0–10 lat, 11–20 lat i powyżej 20 lat pracy? Stąd przeanalizujemy średnie i odchylenia standardowe oraz wartość „t” dla podgrup nauczycieli o wysokiej empatii. Wynoszą one odpowiednio dla nauczycieli o wysokiej empatii w podgrupie A_1 , A_2 , A_3 :

- od 0–10 lat śr. 184,05 odch. st. 14,94 (gr. A_1),
- od 11–20 lat śr. 175,64 „ „ 21,39 (gr. A_2),
- powyżej 20 lat śr. 183,54 „ „ 17,98 (gr. A_3),

Wartość „t” różnic statystycznych między średnimi wymienionych podgrup:

- dla A_1 i A_2 $t = 2,00$
- dla A_1 i A_3 $t = 0,14$
- dla A_2 i A_3 $t = 2,00$

Najwyższą średnią uzyskano u nauczycieli o stażu od 0–10 lat, następnie powyżej 20 lat, a dalej o stażu od 11–20 lat. Otrzymane wartości „t” wykazują różnice statystycznie istotne w zakresie rozwoju empatii u osób o różnym stażu pracy. Dotyczy to nauczycieli o stażu od 0–10 lat i 11–20 lat, gdzie „t” = 2,00 oraz nauczycieli o stażu od 11–20 lat i powyżej 20 lat pracy, gdzie $t = 2,00$. Różnicy statystycznie istotnej nie stwierdzono między średnimi grup A_1 i A_3 , to znaczy o stażu pracy od 0–10 i powyżej 20 lat ($t = 0,14$). Możemy przyjąć, że staż pracy różnicuje nauczycieli statystycznie istotnie pod względem poziomu empatii w niektórych tylko przedziałach — w tym przypadku grupy osób o przedziałach stażu od 0–10 i 11–20 oraz od 11–20 i powyżej 20 lat pracy. Nie różnicuje jednak pod względem poziomu empatii nauczycieli o stażu 0–10 lat i powyżej 20 lat, a zatem poziom empatii w tych grupach wiekowych jest bardzo zbliżony. Należy zaznaczyć, że dotychczas analizowaliśmy podgrupy nauczycieli z grupy A o wysokim poziomie umiejętności zawodowych. Obecnie zwrócimy uwagę na podgrupy B_1 , B_2 , B_3 , do których należą nauczyciele o różnym stażu pracy, ale reprezentujący średni poziom umiejętności zawodowych i charakteryzujący się równocześnie wysoką empatią. Dla tych podgrup otrzymano następujące

średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe w zakresie poziomu empatii o różnym stażu pracy:

— od 0–10 lat	śr. 181,10	odchyl. st. 18,67	(gr. B ₁)
— od 11–20 lat	„ 173,34	„ „ 17,29	(gr. B ₂)
— powyżej 20 lat	„ 181,77	„ „ 17,52	(gr. B ₃)

Natomiast różnice statystyczne między średnimi dla analizowanych podgrup wynoszą:

— dla B ₁ i B ₂	t = 2,18
— dla B ₁ i B ₃	t = 0,17
— dla B ₂ i B ₃	t = 2,29

Poziom jest prawie taki sam u nauczycieli o stażu pracy od 0–10 i powyżej 20 lat. Różnica nie jest istotna statystycznie ($t = 0,17$). Natomiast niższą średnią otrzymano w podgrupie B₂ u nauczycieli o stażu od 11–20 lat. Stąd obliczając różnice statystyczne istotne między średnimi podgrup B₁ i B₂ oraz B₂ i B₃, które odpowiednio wynoszą $t = 2,18$ i $t = 2,29$ widzimy, że wartości te wskazują na istotne różnice w zakresie rozwoju empatii. Najniższy poziom empatii jest notowany u nauczycieli o stażu od 11–20 lat. Stąd wniosek, że są oni mniej wrażliwi empatycznie w porównaniu z innymi osobami w przedziale wieku od 0–10 i powyżej 20 lat, a różnice te są statystycznie istotne u nauczycieli o średnim poziomie empatii (gr. B).

Zwróćmy uwagę jeszcze na inne podgrupy — C₁, C₂, C₃, które obejmują nauczycieli o stażu takim jak grupy poprzednie, ale dotyczą najniższego poziomu umiejętności zawodowych i wysokiego poziomu empatii. Średnie arytmetyczne i odchylenie standardowe wynoszą odpowiednio dla osób badanych:

— o stażu od 0–10 lat	śr. 127,85	odchyl. st. 16,36
— o stażu od 11–20 lat	śr. 177,32	odchyl. st. 19,27
— powyżej 20 lat	śr. 178,74	odchyl. st. 14,68

Natomiast różnice statystyczne między średnimi poszczególnych podgrup mają następujące wartości „t”:

— C ₁ i C ₂	t = 0,74
— C ₁ i C ₃	t = 0,34
— C ₂ i C ₃	t = 0,35

Biorąc pod uwagę średnie arytmetyczne i wielkości „t” widzimy, że w trzech podgrupach stażowych nauczycieli o wysokim poziomie empatii i niskim poziomie umiejętności zawodowych różnice statystyczne w okresie rozwoju empatii nie występują. Poziom empatii jest bardzo zbliżony a staż pracy nie jest czynnikiem różnicującym. Inaczej mówiąc, nauczyciele o niskich umiejętnościach bez względu na okres pracy reprezentują prawie ten sam poziom empatii.

Przypisy

- ¹ J. Rembowski: Źródła współczesnych badań nad empatią. W: Kwartalnik Pedagogiczny 1986, nr 4, s. 119-131.
- ² K. Gilbert, H. Kuhn: A history of modern aesthetics. Mc Millan, New York 1939, s. 537.
- ³ Zb. G. Brett: Historia psychologii. Warszawa: PWN 1969, s. 510 oraz T. Gawrilowa: Pojęcie empatii w zarubieźnej psychologii. Woprosy Psychologii 1975, nr 2, s. 147-158.
- ⁴ Tamże, s. 119.
- ⁵ G. Gladstein: The historical roots of contemporary empathy research. W: Journal of the History of the Behavioral sciences 1984, nr 1, s. 30-50.
- ⁶ Tamże, s. 39.
- ⁷ W. Worringer: Abstraction and empathy. W. M. Rader (red.), A modern book of cathetics.
- ⁸ L. Berkowitz: Advances in experimental social psychology. Academic Press. New York 1969, nr 5.
- ⁹ S. Berger: Conditioning through vicarious. In: Psychological Review 1962, nr 2.
- ¹⁰ J. Rembowski: tamże, s. 122.
- ¹¹ M. Scheler: The nature of sympathy. Tłum. R. Heath. Hamden Conn: Shoestring Press 1970.
- ¹² E. Stein: On the problem of empathy. The Hague: Martinus Nijhoff 1970.
- ¹³ Ch. Cooley: Human nature and social order. Charles Scribner's Sons, New York 1902, s. 102-103.
- ¹⁴ Ch. Cooley: Social theory and research. Henry Holt, New York 1930.
- ¹⁵ J. Rembowski: tamże, s. 124.
- ¹⁶ G. Mead: Mind, self and Society. University of Chicago 1934.
- ¹⁷ Ch. Cooley: Human nature and social order. Charles Scribner's Sons. New York 1902 s. 102-103.
- ¹⁸ F. Heider: The Psychology of interpersonal relation. J. Wiley, New York 1958.
- ¹⁹ J. Baldwin: Social and ethical interpretation in mental development a study in social psychology. New York 1897, s. 7-9.
- ²⁰ J. Piaget: The child's conception of the world, Littlefield Adams. New York 1929 oraz The moral judgment of the child. Free Press, New York 1932.
- ²¹ A. Buchheimer: The development of ideas about empathy. W: Journal of Consulting Psychology 1963, nr 1.
- ²² Z. Freud: Further recommendations in the technique of psycho-analysis. W: E. Jones (red.), Sigmund Freud Collected Papers. Vol. 2 New York 1959.
- ²³ C. Rogers: Counseling and psychotherapy. Houghton Mifflin, Boston 1942.
- ²⁴ H. Sullivan: Conception of modern psychiatry. White Foundation, Washington 1947, s. 41.
- ²⁵ Th. Reik: Listening with third ear. Grove Press, New York 1948, s. 44-45.
- ²⁶ D. Steward: Preface to empathy. Philosophical Library. New York, 1956.
- ²⁷ J. Rembowski: tamże, s. 130.
- ²⁸ C. Rogers: The process of therapy. W: Journal of Consulting Psychology 1940, nr 4, s. 161-162.
- ²⁹ J. Rembowski: tamże, s. 131.
- ³⁰ J. Rembowski: Empatia i percepcja postaw rodzicielskich młodzieży studiującej. Skrypty uczelniane. Gdańsk 1987, s. 61.

SPOSTRZEGANIE WŁASNEJ PRACY PRZEZ NAUCZYCIELI BEZ KWALIFIKACJI

Od początku lat osiemdziesiątych wyraźnie uwidocznił się deficyt kwalifikowanych kadr pedagogicznych, zwłaszcza zaś w szkolnictwie ogólnokształcącym stopnia podstawowego i na wsi. Okazuje się bowiem, globalnie rzecz ujmując, że obecnie w placówkach oświatowo-wychowawczych zatrudnionych jest około 100 tysięcy nauczycieli, którzy mają wykształcenie nie wyższe niż średnie pedagogiczne, stanowi to blisko piątą część wszystkich nauczycieli (pracujących w pełnym wymiarze godzin).

Rozmiary omawianego zjawiska narzucają konieczność ujęcia go w kategoriach naukowych. Ze względu na formalną tożsamość usytuowania zawodowego nauczycieli bez kwalifikacji i nauczycieli o pełnych kwalifikacjach merytoryczno-pedagogicznych należy rozpatrywać tę kategorię osób we wszystkich, swoistych dla zawodu, punktach widzenia, to jest: przygotowania do zawodu, a więc poziomu i zakresu wykształcenia; rozwoju zawodowego, adaptacji i identyfikacji zawodowej; pozycji i roli społeczno-zawodowej; kształcenia, doksztalcania i doskonalenia; warunków i efektów pracy.

Przy uwzględnieniu tych wspólnych dla całego zawodu kwestii należy jednak również dostrzegać problemy autonomiczne, swoiste dla konkretnych grup nauczycieli. Ze względu na to, że każda z tych grup — co akcentuje współczesna pedeutologia — wymaga swoistego traktowania zarówno w procesie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia, jak i w ujęciu badawczym, ważne staje się opisanie warunków pracy i czynników determinujących funkcjonowanie tych grup (kategorii)¹. Założenie to odnieść należy także do nauczycieli niekwalifikowanych.

Przedstawione przesłanki stały się podstawą do przeprowadzenia badań, głównie o charakterze socjo-pedagogicznym², nad funkcjonowaniem w zawodzie nauczycieli bez kwalifikacji. Przedmiotem badań uczyniono przede wszystkim następujące problemy³:

1. Jakie są motywy podjęcia pracy w szkole (lub innej placówce oświatowo-wychowawczej) przez osoby nie mające kwalifikacji do jej wykonywania?
2. Jakie są oczekiwania i perspektywy zawodowe nauczycieli bez kwalifikacji?
3. Jakiego rodzaju trudności występują w pracy nauczycieli bez kwalifikacji?
4. Jak funkcjonuje system doksztalcania i doskonalenia nauczycieli bez kwalifikacji?

MOTYWY PODJĘCIA PRACY W SZKOLE (PLACÓWCE OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZEJ) PRZEZ NAUCZYCIELI BEZ KWALIFIKACJI

Z punktu widzenia przyszłego zaangażowania się w pracę zawodową nie jest obojętne, jakimi motywami kieruje się osoba dokonująca wyboru danego zawodu. Zakłada się, że im wyższy jest poziom motywacji, tym lepsze osiąga się wyniki pracy i tym wyższy jest stopień identyfikacji zawodowej⁴. Potwierdzają to również badania nad związkiem motywacji kierującej wyborem zawodu nauczyciela a rezultatami pracy pedagogicznej⁵.

Aby ukazać związek motywacji z czynnikami ją kształtującymi, niezbędne jest wprowadzenie typologii motywów kierujących wyborem zawodu. Jest to klasa motywów pozytywnych (motywy osobistego zainteresowania, ideowo-społeczne i poznawcze), motywów ekonomicznych i motywów ubocznych (przypadkowych)⁶. Z motywami wyboru zawodu wiąże się także określony stosunek do zawodu. J. Siwińska wyróżnia trzy kategorie stosunku do zawodu nauczyciela: pozytywny (przy dużym osobistym zaangażowaniu w pracę, zainteresowaniu zawodem), bierny (przy małym zainteresowaniu zawodem i sprawami dziecka) i negatywny (przy braku zainteresowania zawodem, chęcią zmiany na inny, spełnianiu minimum wymagań).

Ze względu na przekonywające uzasadnienie powyższych podziałów i klasyfikacji, odniesione do nich zostaną wyniki badań własnych — dotyczących motywacji nauczycieli niekwalifikowanych. Okazuje się, że dla większości nauczycieli bez kwalifikacji zasadniczym motywem wyboru zawodu był ciekawy charakter pracy pedagogicznej (59,4%). Takie przekonanie, jak należy przypuszczać, nabyli oni w toku pełnienia różnych ról — w szkole, organizacji społecznej, kolonii, wojsku — zawierających elementy pracy pedagogicznej. Na drugim miejscu wymieniają — *ex aequo* — zainteresowania pedagogiczne (52,3%) i możliwości dalszego kształcenia się (52,3%). Dane te dają ciekawy obraz, gdy porównamy je z wynikami odpowiedzi na pytanie dotyczące planów (sytuacji) życiowych przed podjęciem pracy w szkole. Otóż bezpośrednio po maturze zdecydowało się na pracę w szkole 24,4% absolwentów. Pozostali ubiegali się o przyjęcie na studia (39,0%) i dopiero po spotkanych ich niepowodzeniu zdecydowali się na pracę w szkole, bądź też pracowali w innym zawodzie i po rezygnacji z niego trafili do szkoły (28,0%) lub odbywali służbę wojskową (4,9%). Część respondentów (3,7%) wskazała na inne sytuacje, np. naukę w szkole pomaturalnej. Można domniemywać, że dostrzegane możliwości dalszego kształcenia się traktowane są jako realna szansa spełnienia wcześniejszych zamierzeń edukacyjnych⁷. Na kolejnym miejscu wśród motywów wyboru zawodu znajduje się — zgodnie z wyobrażeniami badanych — duża ilość wolnego czasu, na co wskazało 23,5% respondentów. Świadczy to chyba o ich nieznanomości realiów zawodu nauczycielskiego. Brak możliwości podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie skłoniło do podjęcia pracy w szkole 15,7% respondentów. Byli to w większości absolwenci szkół technicznych, rolni-

czych i uniwersyteckich. Również ważnym czynnikiem warunkującym wybór zawodu nauczycielskiego okazała się sytuacja mieszkaniowa, co podkreśliło 10,8% badanych. Natomiast nie miały istotniejszego wpływu na ten wybór: prestiż zawodu nauczycielskiego (7,9%), sytuacja rodzinna (6,6%), uposażenie (1,5%).

Odniesienie uzyskanych wyników do przyjętego podziału motywów wskazuje na to, że dominują motywy osobiste (pozytywne) wyrażające się w zainteresowaniu zawodem nauczycielskim i motywy poznawcze, oparte na dążeniu do kształcenia się⁸. Ważne są też motywy ekonomiczne wyrażające się w dążeniu do bycia nauczycielem ze względu na warunki pracy (mała liczba godzin dydaktycznych tygodniowo, większa niż w innych zawodach liczba dni urlopu). Motywy osobiste przejawiają głównie kobiety (71,2% ogółu badanych). Potwierdza to charakterystyka zainteresowań maturzystów. „Należy stwierdzić, że niezależnie od typu szkoły dziewczęta najczęściej interesują się zawodami pedagogicznymi i opiekuńczo-medycznymi”⁹. Tymczasem zainteresowania zawodowe młodych mężczyzn (chłopców) oscylują wokół zawodów technicznych, intelektualnych i sportowo-wojskowych¹⁰.

Zaprezentowane wyniki badań znajdują potwierdzenie w dociekaniach innych autorów¹¹, którzy stwierdzają, że podane przez większość badanych zainteresowanie pracą pedagogiczną jako motyw wyboru zawodu nauczycielskiego, znalazło potwierdzenie w wyrażonych planach życiowych; aż 70,0% badanych stwierdza, że wymarzonym dla nich zawodem jest zawód nauczyciela¹².

Przedstawiony stan motywacji zawodowej pozwala na wskazanie jej związku z procesem identyfikacji zawodowej. Stwierdzić można, że większość badanych osób (ok. 50%) deklaruje istnienie motywacji dążenia do podjęcia pracy w szkole. Jak wykazała S. Bartel, taka właśnie motywacja stwarza korzystniejszą sytuację do identyfikowania się z rolą zawodową nauczyciela¹³. Nie można jednak nie dostrzegać zmian zachodzących w motywacji pod wpływem czynników oddziałujących na nauczyciela w czasie pracy. Ich źródłem są, między innymi, takie elementy „zawodowego otoczenia”, jak: organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, postawy uczniów wobec szkoły, efekty współpracy z rodzicami, postawa dyrektora szkoły, atmosfera panująca w zespole pedagogicznym, stopień realizacji oczekiwań zawodowych, system sprawowanej nad młodym nauczycielem opieki itp.

Ważnym zadaniem dla dyrekcji szkół i rad pedagogicznych, a także organizatorów doskonalenia zawodowego, jest zatem stworzenie i stosowanie takiego systemu pobudzania nauczycieli, który by rozwijał i wzmacniał ich motywację pozytywną.

OCZEKIWANIA I PERSPEKTYWY ZAWODOWE NAUCZYCIELI BEZ KWALIFIKACJI

Niezwykle ważnymi czynnikami wpływającymi na proces adaptacji i identyfikacji zawodowej, obok motywów wyboru zawodu, są oczekiwania zawodo-

we i stopień ich realizacji oraz autoocena własnych perspektyw zawodowych. Oczekiwania zawodowe są czynnikiem aktywizującym postawy i zachowania nauczycieli, choć trudno do końca określić zakres i siłę ich wpływu, ze względu na nieliczne badania nad tym problemem. Stwierdza się jednak, że struktura oczekiwań i możliwość ich realizacji w dużym stopniu wpływają na kształtowanie się postaw twórczych¹⁴. Aktywność pracownika skierowana na osiąganie zamierzonych celów i uzyskiwanie spodziewanych gratyfikacji, głównie natury psychologicznej, stymulowana jest czynnikami zewnętrznymi. Nabywane doświadczenie zawodowe winno przekonywać, że system wzmocnień następujących po określonych zachowaniach jest od tych zachowań zależny, że efektywność pracy dodatnio koreluje z poziomem satysfakcji¹⁵. Chodzi o przekonanie pracownika, że praca wysoce efektywna jest także wysoce satysfakcjonująca. Z badań psychologicznych wiadomo, że nie zawsze tak jest. Potwierdzają to także wypowiedzi nauczycieli negatywnie oceniających stosowany system motywowania.

Akceptując założenie, że jeśli spodziewana gratyfikacja nie nastąpi, to pracownik osłabia swoją aktywność i przyjmuje postawę coraz bardziej bierną, a spełnienie oczekiwań powoduje jego dalszą aktywizację zawodową — celowe wydaje się rozpatrzenie tego zagadnienia również w odniesieniu do nauczycieli bez kwalifikacji.

Uzyskane wyniki świadczą o tym, że dotychczasowa praca w szkole najpełniej potwierdziła oczekiwania dotyczące zainteresowań zawodowych i charakteru pracy nauczycielskiej. W znacznym stopniu znalazły potwierdzenie oczekiwania dotyczące stosunków międzyludzkich. Koreluje to z wynikami badań Z. Ratajka i B. Korus; 85,8% nauczycieli bez kwalifikacji wskazało na bardzo dobre (43,3%) i dobre (42,5%) samopoczucie w zespole nauczycielskim¹⁶. Nie potwierdziły się natomiast oczekiwania dotyczące ilości wolnego czasu i usytuowania materialnego. W najmniejszym stopniu spełnione zostały oczekiwania dotyczące opieki ze strony dyrektora szkoły i nauczycieli metodyków, a są to ważne komponenty rozwoju zawodowego nauczyciela. Stąd tak wyraźne odczuwanie braków w kontaktach z dyrektorem i metodykami musi budzić niepokój, gdyż niespełnienie tych oczekiwań powoduje osłabienie aktywności zawodowej i „zagubienie” nauczycieli niekwalifikowanych. Jest to zjawisko tym bardziej niekorzystne, że zdecydowana większość badanych (88,2%) deklaruje dążność do stabilizacji w wybranym przez siebie zawodzie po uzyskaniu formalnych kwalifikacji pedagogicznych, a więc po ukończeniu studium pedagogicznego.

Tylko 4,0% badanych nauczycieli bezwzględnie zamierza przejść do innego zawodu. Niewielka część respondentów (7,8%) swoją decyzję w tym względzie relatywizuje możliwością osiągnięcia lepszych warunków materialnych w innym zawodzie. Porównując uzyskane wyniki z wcześniejszymi planami życiowymi tej części absolwentów szkół średnich, których decyzję podjęcia pracy w szkole zdeterminowało niepowodzenie na egzaminach wstępnych do szkół wyższych, wnosić można, że znaczna ich część zrezygnowała ze swoich pierwotnych

zamierzeń i odstąpiła od zamiaru ponownego ubiegania się o przyjęcie na studia w trybie stacjonarnym. Wśród perspektyw zawodowych wielu badanych widzi szansę podjęcia studiów zaocznych.

Potwierdzeniem sądów dotyczących stabilizacji zawodowej nauczycieli bez kwalifikacji jest deklarowany stosunek badanych do swojej aktualnej sytuacji zawodowej. Zdecydowana większość respondentów określa pracę w szkole jako wybór trafny, zaspokajający ich aspiracje (69,8%). Pracę w szkole jako konieczność traktuje 10,2% badanych, a 15,3% nie ma zdania na ten temat.

Skonstatowana sytuacja, potwierdzona także w innych badaniach¹⁷, skłania do rozpatrzenia następujących problemów: z jakiego rodzaju trudnościami występującymi w pracy zawodowej borykają się nauczyciele niekwalifikowani, jaki jest system ich doksztalcania i doskonalenia, jaki jest system sprawowanej nad nimi opieki?

TRUDNOŚCI WYSTĘPUJĄCE W PRACY NAUCZycIELA BEZ KWALIFIKACJI

Trudności występujące w procesie adaptacji zawodowej nauczycieli bez kwalifikacji i realizacji stojących przed nimi zadań mają miejsce na płaszczyźnie kontaktów z uczniami i rodzicami, nauczycielami oraz z kierownictwem szkoły (innej placówki oświatowo-wychowawczej). Stąd ważne jest dokonanie rozważań w trudnościach tej kategorii zawodowej związanych z: poznawaniem uczniów i współpracą ze środowiskiem, umiejętnością organizowania i wykonywania działań dydaktyczno-wychowawczych, kontaktami z dyrektorem i radą pedagogiczną oraz z nauczycielem metodykiem.

Do najistotniejszych trudności zawodowych badani zaliczyli organizację i warunki pracy (44,3% wypowiedzi). Składają się na nie głównie: nadmiar obowiązków zawodowych (zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych), słabe wyposażenie szkół w sprzęt i pomoce naukowe, trudne warunki lokalowe, wielozmianowość, przeładowanie klas, dojazdy nauczycieli do szkoły. Istotnym utrudnieniem w pracy jest również brak opieki ze strony kierownictwa i nauczycieli metodyków (25,3%). Pomoc ta jest tym bardziej oczekiwana, że wielu nauczycieli bez kwalifikacji (23,0%) wskazuje na trudności metodyczne i merytoryczne, z którymi borykają się na co dzień.

Analiza trudności zawodowych w wyróżnionych płaszczyznach pozwoliła stwierdzić, że najwięcej trudności sprawia badanym działalność dydaktyczna (85,3%), następnie wychowawcza (82,9%) oraz poznawanie uczniów (70,7%). Stosunkowo mniejsze trudności występują na płaszczyźnie współpracy ze środowiskiem rodzinnym uczniów (36,5%).

Wypowiedzi respondentów wykazały, że nauczyciele bez kwalifikacji tylko w sporadycznych przypadkach organizują celowy proces poznawania wychowanków, oparty na wskazaniach psychologii i wiedzy badanych w tym zakresie. Poznanie swoich wychowanków utożsamiają oni w przewa-

zającej części ze znajomością nazwiska i imienia ucznia, z ogólną orientacją w jego sytuacji rodzinnej, rzadziej z diagnozą jego cech charakterologicznych i intelektualnych. Stąd też wielu twierdzi, że o ile na początku roku szkolnego miało trudności z poznawaniem uczniów w klasie, o tyle ustępowały one po miesiącu, bądź nieco dłuższym okresie czasu.

Badani nie bardzo wiedzą, na czym owe trudności polegają i czego one dotyczą. Tylko nieliczni uświadamiają sobie, że polegają one na nieumiejętności dokonywania obserwacji, niezrozumieniu określonych zachowań uczniów, trudności przewidywania zachowania uczniów w określonych sytuacjach, w jego prawidłowym interpretowaniu. Brak wiedzy o zjawiskach psychicznych, konieczność poznania możliwości umysłowych dziecka, przyczyn opóźnień w tym zakresie i niedostosowania społecznego, konstatuje znikoma część badanych. Obowiązek poznania uczniów przypisują respondenci tylko nauczycielom będących wychowawcami klas. Jako utrudnienie w tym względzie podają krótkie przerwy między lekcjami, brak kontaktu z dziećmi po lekcjach. Uważają, że w tej sytuacji istotnym ułatwieniem w poznawaniu uczniów jest prowadzenie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Badani nie znają również instrumentów służących do realizacji tego celu, takich jak na przykład obserwacja psychologiczna, analiza wytworów, techniki socjometryczne, testy psychologiczne. Poznanie wychowanków odbywa się jedynie w drodze sporadycznie stosowanej, nie przygotowanej, pobieżnej obserwacji wycinkowej. Nie stwarza ona wystarczających podstaw do podejmowania interpretacji psychologicznych zachowania się dziecka oraz sporządzania jego charakterystyki psychologicznej. W obliczu przedstawionej sytuacji nie ma miejsca systematyczne wykorzystanie informacji o uczniach w pracy pedagogicznej. Wiadomo wszakże, że odpowiednio uporządkowany materiał poznawczy może służyć nauczycielowi jako niezbędna pomoc w stawianiu trafnej diagnozy i — na jej podstawie — do programowania własnego postępowania dydaktyczno-wychowawczego.

Określenie trudności związanych z organizowaniem działalności dydaktyczno-wychowawczej ważne jest z tego względu, że działalność ta w zasadniczym stopniu decyduje o poziomie i jakości pracy nauczyciela, a dalszą jej konsekwencją są osiągnięcia uczniów. Trudności te dotyczą: a) przygotowania działania dydaktycznego, przede wszystkim lekcji, b) realizacji zaplanowanego działania dydaktycznego, c) dokonywania analizy własnego działania, tj. przebiegu i efektów oraz jego modyfikowania.

Zdecydowana większość badanych wskazuje, że trudności w przygotowaniu działania dydaktycznego wynikają z braku doświadczenia i nieumiejętności pisania rozkładów materiału i konspektów lekcji. Wskazują też na nieznaną program, kłopoty z wyodrębnieniem treści istotnych i drugoplanowych, brak wydawnictw metodycznych i materiałów pomocniczych. Ciekawe, że tylko znikoma część respondentów stwierdza *expressis verbis* nieznaną metodykę i luki w wiedzy merytorycznej. Najczęściej przyczyn trudności upatrują w braku doświadczenia pedagogicznego i metodycznego.

Trudności występujące w realizacji działania dydaktycznego sprowadzają się — według badanych — również do dużych braków w wyposażeniu szkół w pomoce naukowe, podręczniki i inne środki dydaktyczne oraz do — jak to określają — trudności w prowadzeniu lekcji. Bliższe ich określenie — z czym duża część badanych ma kłopoty — sprowadza się do wskazania na nieumiejętność prawidłowego ustalania celów lekcji, doboru odpowiednich metod nauczania, harmonijnego ujmowania poszczególnych ogniw lekcji. Podkreślają też, że trudności w prowadzeniu lekcji wynikają ze zróżnicowanego poziomu umysłowego uczniów i ich małej aktywności.

Najbardziej typowe błędy i niedociągnięcia dydaktyczne dają ująć się w następujące kategorie:

1. Zbyt ogólnikowe formułowanie celów lekcji; nieumiejętność wyodrębniania elementów kształcących, poznawczych i wychowawczych; przyjmowanie zbyt wielu celów do realizacji na jednej jednostce lekcyjnej.
2. Preferowanie metod opartych na słowie (zwłaszcza metody pogadanki i pracy z książką).
3. Stereotypowość w stosowaniu pogadanki, przejawiająca się m.in. w stawianiu banalnych pytań, albo zbyt ogólnych, albo zbyt szczegółowych, częstym wyręczaniu uczniów w wypowiedziach.
4. Nieprzestrzeganie niektórych zasad nauczania, głównie zasady pogłębienia (małe upogłębienie lekcji), systematyczności (jedne części lekcji rozrastają się kosztem innych), stopniowania trudności (bardzo rzadkie stosowanie indywidualizacji i nauczania wielopoziomowego).
5. Nieumiejętność kierowania uogólnieniami i dochodzeniem przez uczniów do pojęć i sądów.
6. Znikome i nieracjonalne wykorzystywanie pomocy i środków dydaktycznych.
7. Brak odpowiedniego tempa lekcji.
8. Nieobiektywna i nieuzasadniona ocena uczniów; nieumiejętność trafnego doboru kryteriów oceny.
9. Preferowanie form pracy zbiorowej.
10. Nieumiejętność dokonywania analizy własnej działalności lekcyjnej, zgodnie z przyjętymi wskazaniem pedagogicznymi i metodycznymi; niski poziom autorefleksji (również co do usprawnień) i autooceny.

Do najistotniejszych trudności wychowawczych badani zaliczają kłopoty z utrzymaniem dyscypliny na lekcjach i poza nimi, lekceważący stosunek uczniów do nauczycieli i ich poleceń, obojętny stosunek uczniów do nauki, nieumiejętność nawiązywania kontaktów z uczniami i rozwiązywania zaistniałych sytuacji konfliktowych.

Nauczyciele bez kwalifikacji nie uświadamiają sobie ścisłego związku funkcji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Ponieważ istotnym czynnikiem autorefleksji i samooceny jest wiedza o zawodzie, a takiej — z oczywistych względów — nauczyciele niekwalifikowani nie mają, stąd na wykonywany zawód patrzą przez pryzmat własnych doświadczeń nabytych

w roli ucznia i obiegowych opinii społecznych. Ponieważ tradycyjnie szkoła oceniana jest przede wszystkim z punktu widzenia realizacji procesu dydaktycznego, a pozostałe funkcje traktuje się jako pochodne, wtórne i o zdecydowanie niższym ciężarze gatunkowym, dlatego też i nauczyciele bez kwalifikacji dostrzegają głównie problemy dydaktyczne. Tylko około 10% badanych podkreśliło duże znaczenie tej płaszczyzny pracy szkoły, przyznając jednocześnie, że nie mają oni podstaw teoretycznych do prowadzenia działalności wychowawczej.

Praca wychowawcza wymaga między innymi ścisłego współdziałania nauczyciela ze środowiskiem rodzinnym ucznia. Badani swoje trudności w tym zakresie sprowadzają przede wszystkim do kwestii zainteresowania się rodziców sytuacją szkolną dziecka. Większość respondentów stwierdza brak takiego zainteresowania.

Powszechne są stwierdzenia, że rodzice unikają szkoły, nie interesują się dziećmi, kwestionują rady i zalecenia nauczycieli. Dominującą formą współpracy szkoły i nauczycieli z rodzicami — wobec rzadkości kontaktów indywidualnych — są okresowe spotkania klasowe, zwane popularnie „wywiadówkami”. Spełniają one dobrze swoją rolę jedynie wtedy, gdy są należycie przygotowane i prowadzone. Niestety, zarówno praktyka oświatowo-wychowawcza, jak i wypowiedzi respondentów przekonują, że „wywiadówki” nie zawsze spełniają pokładane w nich nadzieje. Jest tak, z jednej strony, za sprawą bierności rodziców i dużej ich absencji, z drugiej zaś — nieumiejętności nauczycieli bez kwalifikacji przygotowania i prowadzenia spotkań. Młodzi nauczyciele rzadko starają się zrozumieć racje rodziców i podjąć próby wspólnego i jednolitego oddziaływania wychowawczego. Nie usiłują wzbogacić form współpracy m.in. poprzez kontakty z „trójkami” klasowymi, zapraszanie rodziców na lekcje, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, czy pozyskiwanie ich do przygotowania imprez szkolnych i środowiskowych.

Przedstawione trudności zawodowe potęguje sytuacja w jakiej znaleźli się nauczyciele bez kwalifikacji. Zdecydowana większość z nich uczy po kilka przedmiotów, często bardzo zróżnicowanych i na różnych poziomach edukacyjnych w wymiarze przekraczającym tygodniowy wymiar 18 godzin. Są oni również obciążeni wieloma czynnościami dodatkowymi.

Wyjaśnienia wymaga fakt, że stosunkowo dużo badanych osób (47,7%) nie dostrzega w swojej pracy trudności zawodowych, mimo pełnienia poważnych i odpowiedzialnych obowiązków pedagogicznych i organizacyjnych. Wydaje się, że wykazują oni tak znaczny stopień niekompetencji zawodowej, iż nie dostrzegają u siebie — czego warunkiem jest samowiedza o zawodzie — braku umiejętności i właściwie nie mają podstaw do samokrytyki, nie wiedzą czego powinni się nauczyć, jakie sprawności rozwinąć, aby lepiej pracować; w przeciwieństwie do absolwentów uczelni (bądź kierunków) pedagogicznych, u których stopień uświadomienia sobie braków i trudności zawodowych oraz sposobów ich przezwyciężania jest zdecydowanie wyższy.

W procesie adaptacji i przezwyciężaniu trudności zawodowych nauczycieli

w ogóle, a nauczycieli bez kwalifikacji w szczególności, ważna rola przypada dyrektorowi szkoły (placówki oświatowo-wychowawczej), radzie pedagogicznej i nauczycielowi-metodykowi. Konieczność roztoczenia szczególnej opieki nad tą kategorią zawodową wynika z tego, że większość nauczycieli bez kwalifikacji zamierza pozostać w zawodzie i kieruje się motywacją pozytywną. Jak twierdzi B. Niemierko, nawet wybitni pedagodzy często wybierali zawód przypadkowo lub zmuszeni do tego zewnętrznymi okolicznościami¹⁸. Ważne staje się zatem uformowanie odpowiedniego stylu pracy, na co duży wpływ ma dobre przygotowanie zawodowe i szeroko rozumiane warunki pracy, w tym także stosunki międzyludzkie w zespole nauczycielskim i kontakty nauczyciela z kierownictwem. Są to ważne wyznaczniki powodzenia zawodowego nauczycieli. Niewątpliwy jest bowiem wpływ dyrektora i rady pedagogicznej na zadowolenie zawodowe nauczycieli i poziom ich umiejętności. Tymczasem okazuje się, że szczególną opiekę ze strony dyrektora lub jego zastępcy odczuwa tylko 40,0% nauczycieli bez kwalifikacji. Aż 55,0% badanych takiej opieki nie ma zapewnionej. Ta grupa nauczycieli oczekuje przede wszystkim pomocy metodycznej (33,4%), troski kierownictwa o dobrą atmosferę w zespole (17,5%) oraz pomocy merytorycznej (16,6%).

Dyrektorzy szkół winni uświadomić sobie rolę, jaką pełnią w procesie adaptacji zawodowej nauczycieli. Mimo krytycznego stosunku badanych do opieki sprawowanej przez dyrektorów, są oni — jak się okazuje — tymi osobami, które najbardziej mogą nauczycielowi pomóc. Respondenci zapytani o to, kto lub co najbardziej pomaga im w pracy, na pierwszym miejscu wymieniają kolegów nauczycieli (51,2%), na drugim miejscu dyrektora (43,9%), następnie nauczyciela-metodyka (36,5%), a na czwartym miejscu samokształcenie zorganizowane (zespoły metodyczne, lekcje pokazowe, uczestnictwo w studium pedagogicznym) i indywidualne.

W przezwyciężaniu trudności, o których mowa, ważna rola przypada również nauczycielowi-metodykowi. Tymczasem 65,6% badanych twierdzi, że nie miało kontaktu z metodykiem „swojego” przedmiotu. Szczególne zaniedbania, spowodowane brakami kadrowymi, dotyczą takich przedmiotów, jak nauczanie początkowe, fizyka, chemia, praca technika, plastyka. Mała częstotliwość kontaktów nauczyciela-metodyka z nauczycielami bez kwalifikacji wynika również z tego, że w wielu specjalnościach liczebność zespołów samokształceniowych zdecydowanie przekracza obowiązującą normę (120 osób $\pm$ 10%). Ponadto aktualny stan zatrudnienia nauczycieli-metodyków nie zaspakaja potrzeb doskonalenia, średnio bowiem jeden nauczyciel-metodyk sprawuje opiekę nad 188 nauczycielami. Również warunki pracy metodyków nie zawsze pozwalają na pełną realizację ich podstawowych obowiązków, tj. pomocy i doradztwa pedagogicznego.

Jak zatem należy organizować opiekę nad nauczycielami bez kwalifikacji, aby proces ich adaptacji zawodowej był jak najpełniejszy? Propozycje dotyczące organizacji opieki nad tą kategorią osób, wyrażone przez samych badanych, obejmują: 1. Powołanie stałego opiekuna, którym byłby doświadczony nauczy-

ciel (48,8%). 2. Systematyczną opiekę dyrektora szkoły, odbywanie częstszych hospitacji nakierowanych na pomoc i inspirację, instruktaż metodyczny, a nie na kontrolę (46,3%). 3. Rozwinięcie kontaktów z nauczycielem-metodykiem (31,7%). 4. Zapotrzebowanie na materiały pomocnicze i wydawnictwa metodyczne, tj. wzory konspektów, rozkładów materiału itp. (21,9%). 5. Zintensyfikowanie działalności zespołów samokształceniowych, metodycznych (17,0%). 6. Organizowanie lekcji koleżeńskich, pokazowych (12,2%). 7. Odciążenie od zajęć dodatkowych, pozadydaktycznych (12,2%). 8. Poprawę warunków materialnych (4,9%).

DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI BEZ KWALIFIKACJI

Ważnymi składnikami systemu kształcenia pozaszkolnego nauczycieli są doskonalenie zawodowe i doksztalcenie. Pierwsze polega na udzieleniu pomocy początkującym nauczycielom w okresie adaptacji do zawodu, aktualizowaniu wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej, organizowaniu różnych form samokształcenia indywidualnego i zbiorowego. Istotą drugiego zaś jest uzupełnianie wykształcenia do poziomu wymaganego przez pełniony zawód, co ma miejsce wówczas, gdy ktoś staje do pracy bez pełnych kwalifikacji formalnych i wymaga właśnie doksztalcenia. Sprawy doksztalcenia nauczycieli bez kwalifikacji — na poziomie średniej szkoły zawodowej — reguluje zarządzenie ministra oświaty i wychowania z dnia 22 maja 1981 r. (Nr OP6-0162-1/MK/81). Określa ono zasady uzyskiwania kwalifikacji pedagogicznych przez czynnych nauczycieli szkół podstawowych i placówek oświatowo-wychowawczych¹⁹.

Przy założeniu, że absolwent studium ma prezentować zbliżony poziom przygotowania zawodowego do absolwenta byłego liceum pedagogicznego, celowe wydaje się porównawcze spojrzenie na proces kształcenia realizowany w tych dwóch formach organizacyjnych. Potrzebne jest również rozeznanie w praktycznej przydatności studium pedagogicznego, ocenie jego organizacji, poziomu zajęć wyrażonych przez słuchaczy. Wszechstronne przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne nauczyciela wymaga takiego doboru treści kształcenia, aby ujmowały one najistotniejsze problemy swoiste dla tych dyscyplin i nauk pokrewnych. Konieczne jest więc, między innymi, łączenie teorii psychologicznych z praktyką pedagogiczną, ujmowanie zjawisk psychologicznych we wzajemnym powiązaniu i dialektycznej zależności, zwrócenie uwagi na czynniki i mechanizmy rozwoju psychicznego człowieka. Takie całościowe ujęcie nie może być spełnione przy tak małej — w stosunku do potrzeb — liczbie godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych przedmiotów na studium pedagogicznym. Porównując, na przykład, plan nauczania liceum pedagogicznego z roku 1955/56 okazuje się, że przewidywał on 2 godziny tygodniowo psychologii w klasie III, czyli 64 godziny rocznie. Natomiast plan nauczania liceum pedagogicznego z roku 1958 wprowadzał trójstopniowość kształcenia pedagogicznego oraz przewidywał realizację treści w trzech kolejnych latach nauki

w klasie III, IV i V. Celem edukacji pedagogicznej na pierwszym stopniu kształcenia było zaznajomienie uczniów ze zjawiskami życia psychicznego; na stopniu drugim eksponował kwestię systematyzowania wiedzy o wychowaniu; na stopniu trzecim akcentował te treści, które wiązały się ze świadomym i racjonalnym oddziaływaniem nauczyciela-wychowawcy na uczniów. Trzyletni proces kształcenia pedagogicznego miał dać podstawy wiedzy psychologicznej i pedagogicznej oraz praktyczne umiejętności organizowania i prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej²⁰.

Realizacja tak rozumianych celów kształcenia pedagogicznego poprzez uczestnictwo nauczyciela niekwalifikowanego na studium pedagogicznym jest niemożliwa. Licea pedagogiczne kształciły i wychowywały kandydatów do zawodu w ciągu czterech i pięciu lat. Oddziaływanie szkoły na ucznia miało miejsce prawie przez całą dobę; pozostawał on pod wpływem specyficznego klimatu wychowawczego, jaki w większości wytworzyły te placówki. Rozwijały one swoich wychowanków intelektualnie, emocjonalnie i kulturalnie. Poprzez ciągle praktyki w szkołach ćwiczeń, pod opieką doświadczonych metodyków, w okresie kilku lat wpajano uczniom niezbędne umiejętności dydaktyczne, wdrażano ich do systematycznego obcowania z dziećmi i świadomego ich poznawania. W liceach pedagogicznych panowała specyficzna więź między nauczycielami a uczniami. Być może to ona sprawiła również, że „...wypracowały one (licea pedagogiczne — KW) autentycznie zintegrowane środowisko wychowawcze, poprzez które przygotowano ofiarną kadrę nauczycieli-wychowawców szkół podstawowych. Wszelkie działania podejmowane w tych zakładach w dziedzinie nauczania, organizacji pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej były podporządkowane celom wychowawczym oraz praktycznemu przygotowaniu do pracy w szkole podstawowej, zwłaszcza zaś w szkole wiejskiej”²¹.

Na niekorzyść studium pedagogicznego przemawia również powołanie się na program studium nauczycielskiego, który przewidywał realizację np. psychologii tylko w dwóch semestrach pierwszego roku w wymiarze 90 godzin. A przecież według opinii specjalistów były to szkoły przygotowujące do zawodu nauczycielskiego w stopniu niewystarczającym²². Jak można zatem uznać wymiar 50 godzin nauczania psychologii, czy 70 godzin pedagogiki na studium pedagogicznym za wystarczający?

Sytuacja, w której znajdują się nauczyciele niekwalifikowani, sprawia, że spodziewają się oni poprzez uczestnictwo w studium pedagogicznym podnieść przede wszystkim swoje umiejętności metodyczne (81,6% wyp.), na dalszy plan odkładając zdobycie szerszych kwalifikacji pedagogicznych.

Czy spodziewane cele (korzyści) zostały zrealizowane? Większość słuchaczy stwierdza, że uczestnictwo w studium pedagogicznym przynosi im korzyści praktyczne (69,4% resp.), przejawiające się przede wszystkim w lepszym przygotowaniu ich do pracy. Żadnych korzyści praktycznych nie stwarza 16,9% słuchaczy, a 13,7% wstrzymało się od wypowiedzi. Wskaźniki te nie mogą stanowić podstawy do zadowolenia. Dlatego prawie co czwarty słuchacz nie

odnosi spodziewanych korzyści? Odwołajmy się do oceny przedmiotów obowiązujących na studium i oceny prowadzonych na nim zajęć.

Za najbardziej przydatne uważa się przedmioty metodyczne i pedagogiczno-psychologiczne. Ich wymiar jest jednak — jak już zaznaczyłem — niewspółmiernie mały w stosunku do potrzeb. W ocenie ich realizacji, obok takich kryteriów, jak obowiązek przygotowania ćwiczeń i innych materiałów, interesujące metody i formy pracy, podkreśla się nadmiar teorii, małe uprządkowanie zajęć, niestosowanie pomocy dydaktycznych itp. Istnieje tutaj wyraźna sprzeczność między praktycznymi potrzebami nauczycieli niekwalifikowanych, a ogólną prawidłowością mówiącą o tym, że określone umiejętności można kształtować na podstawie zdobytej wiedzy. Przekazywanie wiedzy teoretycznej jest zatem również konieczne i na studium pedagogicznym; natomiast na kształtowanie określonych umiejętności, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych — co jest procesem długim — przy przyjętym okresie tego cyklu kształcenia na studium pedagogicznym, nie starcza czasu.

Znacznym utrudnieniem w pomyślnym studiowaniu jest konieczność pogodzenia wielu obowiązków zawodowych z wymaganiami stawianymi na studium. Jest to przyczyna dość dużej absencji słuchaczy na zajęciach (ok. 28%). Dlatego stosunkowo dużo osób proponuje, aby zmienić system studiów zaocznych i oprócz zjazdów sobotnio-niedzielnich organizować sesje wakacyjne (25,0%) i spotkania w dni robocze (15,5%). 52,3% słuchaczy opowiada się za utrzymaniem dotychczasowego systemu studiów, a więc zjazdów sobotnio-niedzielnich. Ten system studiów przysparza słuchaczom wiele — na pozór prozaicznych — kłopotów, na przykład natury komunikacyjnej (w soboty i niedziele istnieją znane trudności w dojazdach), niemożność pogodzenia sobotnich zajęć w szkole z zajęciami na studium, trudności z uzyskaniem urlopu szkoleniowego itp. Ponadto słuchacze wymieniają takie trudności, jak brak odpowiednich podręczników, lektur monograficznych i uzupełniających, nieumiejętność samodzielnego studiowania, koniecznością przygotowania referatów, pisanie prac kontrolnych, samodzielnego docierania do źródeł i informacji. Tylko 6,4% słuchaczy stwierdza, że nie ma żadnych kłopotów uczestnicząc w studium pedagogicznym.

A jakie problemy związane z procesem dokształcania nauczycieli bez kwalifikacji dostrzegają wykładowcy prowadzący zajęcia na studium pedagogicznym? Zdecydowana większość stwierdza, że do istotnych utrudnień w realizacji programu nauczania studium należą:

- a) bierny stosunek słuchaczy do nauki (nieprzygotowanie do zajęć, brak systematyczności w uczeniu się, niska motywacja do nauki, oczekiwanie przez słuchaczy na podręcznikowe podawanie materiału) — 39,1% wypowiedzi;
- b) mała aktywność słuchaczy na zajęciach — 30,4%;
- c) zróżnicowany poziom wiedzy ogólnej słuchaczy, z przewagą osób o poziomie przeciętnym, znaczne luki w wiedzy merytorycznej — 30,4%;
- d) nieopanowanie technik samodzielnej pracy umysłowej (nieumiejętność sporządzania notatek, dokonywania streszczeń, selekcjonowania materiału,

dochodzenia do uogólnień; schematyzm ujmowania zagadnień, dominacja werbalizmu, uczenia się pamięciowego) — 19,5%;

e) poświęcanie przez słuchaczy niewielkiej ilości czasu na samokształcenie — 10,8%;

f) dość duża absencja na zajęciach — 4,3%.

W związku z taką sytuacją większość wykładowców uznaje konieczność modernizacji aktualnego systemu doboru i dokształcania nauczycieli bez kwalifikacji. Proponują oni aby:

a) aktualnie prowadzone studium pedagogiczne traktować jako wstępną edukację pedagogiczną, nie dającą kwalifikacji formalnych do zajmowania stanowiska nauczyciela lub wychowawcy; winna być ona kontynuowana jeszcze przez jeden rok i zakończona egzaminem kwalifikacyjnym. Po jego zdaniu i uzyskaniu kwalifikacji pedagogicznych, nauczyciel niezwłocznie powinien podjąć studia wyższe — 10,8% wypowiedzi;

b) w aktualnie prowadzonym studium pedagogicznym zajęcia, oprócz zjazdów sobotnio-niedzielnych, należy organizować również w czasie sesji; zwiększyć liczbę godzin na zajęciach z metodyki; po ukończeniu studium należy nauczyciela skierować na studia, co wymagałoby zwiększenia limitu miejsc w szkołach wyższych — 19,5%;

c) przywrócić dawne licea pedagogiczne, po których nauczyciel winien kontynuować studia wyższe — 34,8%;

d) w liceach ogólnokształcących prowadzić należy fakultety pedagogiczne przygotowujące młodzież do pracy w szkole — 10,8%;

e) w związku z aktualną sytuacją kadrową w szkolnictwie należy wzmocnić opiekę metodyczną nad nauczycielami bez kwalifikacji; zadanie to ciąży głównie na dyrekcji szkoły i nauczycielu-metodyku; konieczne jest również zwiększenie ilości wydawnictw metodycznych, kursów i konferencji przedmiotowo-metodycznych — 10,8%;

f) do pracy na stanowiskach pedagogicznych należy przyjmować tylko osoby posiadające wykształcenie wyższe — 6,5%.

Przypisy

¹ Z. Wiatrowski: Nauczyciel szkoły zawodowej. Warszawa 1982, WSiP, s. 12–13.

² S. Nowak: Metodologia badań społecznych. Warszawa 1985, PWN.

³ Badania prowadzono w latach 1983–1986 oraz w roku 1989. Objęto nimi nauczycieli bez kwalifikacji z woj. bydgoskiego, pilskiego i wrocławskiego. Materiał zebrano za pomocą: ankiet dla nauczycieli (trzy wersje) i wykładowców, wywiadu z dyrektorami szkół (placówek), obserwacji lekcji prowadzonych przez nauczycieli niekwalifikowanych, analizy dokumentacji, bezpośrednich kontaktów ze słuchaczami studium pedagogicznego. Łącznie badaniami objęto 978 osób.

⁴ J. Reykowski: Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa 1970, PZWS.
X. Gliszczyńska: Motywacja do pracy. Warszawa 1981, KiW.

⁵ J. Siwińska: Motywy wyboru zawodu nauczyciela i ich wpływ na wyniki nauczania. Bydgoszcz 1981, WSP.

⁶ Tamże, s. 14–15.

⁷ Wskazać należy, że większość z nich ubiegała się o przyjęcie na studia nauczycielskie.

⁸ J. Siwińska: op. cit., s. 14.

⁹ Z. Włodowska: Charakterystyka zainteresowań maturzystów. Toruń, 1985, IKN-ODN, s. 26.

¹⁰ Tamże, s. 28.

¹¹ Por. m.in.: Z. Ratajek, B. Korus: Absolwenci szkół średnich w roli nauczycieli. Kielce, 1985, IKN ODN; Przygotowanie kadry pedagogicznej i warunki jej pracy na wsi. Dyskusja redakcyjna. Problemy Oświaty na Wsi 1983, nr 1.

¹² Z. Ratajek, B. Korus: op. cit., s. 9 aneksu.

¹³ S. Bartel: Związek między niektórymi czynnikami osobowościowymi a identyfikacją zawodową nauczyciela. Kwartalnik Pedagogiczny 1983, nr 1, s. 141.

¹⁴ J. Poplucz: Oczekiwania zawodowe nauczycieli. Nauczyciel i Wychowanie 1978, nr 3; K. Waligórski: Oczekiwania zawodowe nauczycieli. „Nowa Szkoła” 1987, nr 9.

¹⁵ Z. Pietrasiński: Twórcze kierownictwo. Warszawa 1975, PWN, s. 254.

¹⁶ Z. Ratajek, B. Korus: op. cit.

¹⁷ Por. m.in. W. Pańczyk: Hospitacja i inne formy oddziaływania dyrektora szkoły na rozwój nauczycieli. Problemy Oświaty na Wsi 1985, nr 3, s. 155. Por. także: K. Łatawiec: Próba sondażu: nauczyciele z wyboru czy z konieczności? Przegląd Oświatowo-Wychowawczy 1984, nr 3.

¹⁸ B. Niemierko: O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Warszawa 1969, PZWS, s. 53.

¹⁹ Dz. U. MOiW, nr 5, 30 czerwca 1981, poz. 28. Zmiany do zarządzenia wprowadzono w dniu 19 października 1981 r. zarządzeniem ministra oświaty i wychowania Nr OP6-0162-12/MK/81 (Dz. U. MOiW, nr 10, 1981). Zasady uzyskiwania przez nauczycieli kwalifikacji pedagogicznych do nauczania przedmiotów ogólnokształcących określa zarządzenie ministra oświaty i wychowania z dnia 16 października 1981 r. (Nr OP6-0162-10/MK/81; Dz. U. MOiW, nr 10, 1981). Zarządzenia te wprowadziły dwusemestralne studium pedagogiczne dla czynnych nauczycieli nie posiadających kwalifikacji pedagogicznych.

²⁰ M. Popiołek, J. Walczyna: Materiały do ćwiczeń z przedmiotów pedagogicznych. Warszawa 1966, PZWS, s. 21.

²¹ E. Trempała: Przedmowa do pracy L. Kowalczyka, A. Tchorzewskiego: Licea Pedagogiczne w województwie bydgoskim 1945-1970. Bydgoszcz, 1980, Wyd. WSP, s. 6.

²² T. Marzec: Rola psychologii w pedagogicznym kształceniu nauczycieli niekwalifikowanych. Nauczyciel i Wychowanie 1984, nr 5-6, s. 86.

EDWARD ZYCH
Filia UW w Białymstoku

ZWIĄZEK TEORII Z PRAKTYKĄ W PROCESIE KSZTAŁCENIA I DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI MATEMATYKI

1. UWAGI WSTĘPNE

Nauczyciele matematyki, obok nauczycieli języka ojczystego, mają do wykonania poważne zadania związane z kształceniem uczniów w naszej szkole.

Tę wyjątkową rolę przyznaje się im dlatego, że treści matematyczne, które oni prezentują uczniom stanowią dziś główny składnik kultury ogólnej, jak również dlatego, że wiedza matematyczna jest szkieletem w innych dyscyplinach, np. w fizyce, chemii, ekonomii, technice, a więc jest narzędziem niezbędnym do opanowania wiadomości z różnych innych przedmiotów nauczania.

Wielość i różnorodność zadań, jakie stają przed nauczaniem matematyki, sprawia, że przed każdym nauczycielem tego przedmiotu stawia się następujące cele:

1. Oczekuje się, że dzięki pracy pedagogicznej nauczycieli matematyki zostaną opracowane z uczniami podstawowe wiadomości z matematyki w ich nowoczesnym ujęciu, które uczniowie przyswoją sobie wraz z formami ich prezentacji.
2. Nauczyciele matematyki w wyniku stosowanych metod pracy pedagogicznej wyrobią w świadomości uczniów umiejętność posługiwania się metodami matematycznymi w zakresie materiału określonego programem nauczania, a także spowodują, że uczniowie będą wykorzystywali te metody w innych dziedzinach, zwłaszcza w naukach przyrodniczych i technice.
3. Przyjmuje się także, że nauczyciele matematyki prezentując treści matematyczne, abstrakcyjne w swej istocie, będą pokazywać uczniom nie tylko ich strukturę semantyczną — znaczeniową, a więc będą przekazywać informacje zawarte w tych treściach w skondensowanej postaci, ale będą pokazywać również ich strukturę syntaktyczną — składniową, co spowoduje trwałe zmiany w postawach poznawczych uczniów, a w szczególności doprowadzi ich do tego, że będą kształcili w swej świadomości umiejętność logicznego myślenia oraz umiejętność ścisłego wyrażania swoich myśli z użyciem pojęć i symboli matematycznych.

Te ambitne cele i zadania mogą realizować jedynie nauczyciele wszechstronnie przygotowani do wykonywania swego zawodu, posiadający odpowiednie kwalifikacje, a więc wiedzę matematyczną, psychologiczną i pedagogiczną oraz kulturę wykorzystywania wiedzy w działalności pedagogicznej, a szczególnie kulturę prezentowania dzieciom i młodzieży swojej, ze względu na język i formy prezentacji, wiedzy matematycznej. To zaś wymaga od nauczycieli nie tylko głębokiej wiedzy merytorycznej, ale przede wszystkim umiejętności pedagogicznego uzdatniania tej wiedzy, tj. umiejętności dostosowywania informacji oraz form ich prezentacji do poziomu percepcyjnego uczniów. Nabywanie takich umiejętności wymaga od nauczycieli matematyki odpowiednich postaw poznawczych, w tym także troski o ustawiczne podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych.

W tej sytuacji zasadne jest pytanie, w jakiej relacji powinna pozostawać teoria kształcenia nauczycieli matematyki z jej praktyczną realizacją, w tym przede wszystkim przygotowanie teoretyczne wynoszone z uczelni z ich przygotowaniem praktycznym? Udzielenie odpowiedzi na to zasadnicze pytanie wymaga wcześniejszego zaprezentowania dwóch zagadnień. Koncepcji, według której odbywa się obecnie kształcenie i doskonalenie nauczycieli matematyki, oraz faktycznych potrzeb w tym zakresie.

2. POSTULATY A RZECZYWISTOŚĆ

W niektórych kręgach akademickich sądzi się, że wiedza merytoryczna z matematyki czystej jest jedynym wyznacznikiem skuteczności pracy nauczycielskiej, tzn. całkowicie przesądza o jej efektach końcowych. Poglądy te sprawiają, że w uczelniach kształcących nauczycieli matematyki zapewnia się kandydatom do zawodu nauczyciela bogaty zestaw treści matematycznych przynależnych do różnych dziedzin matematyki zarówno tych „żywych” naukowo, jak i tych „klasycznych”, czyli „martwych” naukowo, ale „żywych” dydaktycznie, tzn. mających nieprzemijające walory kształcące. Bogactwo treści matematycznych aplikowanych studentom matematycznych studiów nauczycielskich wymaga zapewnienia w siatkach godzin dostatecznej puli czasu na prezentację treści zawartych w programach z różnych dziedzin matematyki, co w oczywisty sposób ogranicza wymiar godzin przewidzianych na realizację przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych, w tym również na dydaktykę matematyki, jak też na przygotowanie praktyczne do zawodu, tzn. na praktyki pedagogiczne w szkołach. Te ostatnie są niekiedy sprowadzane do form szczątkowych (są takie uczelnie, w których przygotowanie praktyczne do zawodu nauczyciela matematyki obejmuje 120 godzin wykładów i ćwiczeń z dydaktyki matematyki, a praktyki w szkołach ograniczają się do tzw. praktyk przedmiotowych w wymiarze 8 tygodni w ciągu całych studiów). W tej sytuacji zdobywanie wiedzy teoretycznej, a właściwie merytorycznej z matematyki, niemal całkowicie wypełnia przygotowanie do pracy w szkole. Natomiast zdobywanie wiedzy praktycznej jest iluzoryczne i automatycznie zostaje przesunięte na okres początków pracy zawodowej. Absolwent tak pomyślanych studiów podejmując pracę w szkole musi jednocześnie operacjonalizować wiedzę teoretyczną wyniesioną ze studiów wyższych oraz zdobywać, drogą prób i błędów, wiedzę praktyczną. Przy czym wszystko to musi odbywać się w trakcie normalnego obciążenia obowiązkami zawodowymi, co nie pozostaje bez skutków zarówno w zakresie pragmatyzacji wiedzy teoretycznej, jak i uogólniania doświadczeń zawodowych. Taka sytuacja sprawia, że doskonalenie zawodowe, w odniesieniu do nauczycieli początkujących automatycznie zmienia swój charakter i przybiera postać „doksztalcania praktycznego”, co sprzyja spłyceciu wymagań obejmujących proces doskonalenia.

Za słusznością takiego stwierdzenia przemawiają wyniki badań empirycznych, które pokazują, że przedmiotowa wiedza matematyczna, jaką wynoszą nauczyciele matematyki ze studiów wyższych jest porządkowana przez relacje logiczne i merytoryczne. Dzięki temu ma charakter informacyjny. Natomiast w pracy pedagogicznej nauczycieli matematyki niezbędna jest także wiedza o charakterze dyrektywnym. Wnioski ze wspomnianych tu badań oraz analiza literatury¹ pozwoliła sformułować następującą hipotezę:

Nauczyciele matematyki mogą wykonać stojące przed nimi zadania pedagogiczne chyba tylko wówczas, gdy ich wiedza będzie wielostronna. A więc będzie posiadała określoną strukturę logiczną — (informacje

będą porządkowane przez relacje logiczne), będzie pewną całością ze względu na jej charakter merytoryczny — znaczeniowy oraz będzie zoperacjonalizowana, czyli jej struktura będzie zapewniała wykorzystanie w działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Hipoteza ta była sprawdzana trzykrotnie, a między innymi na podstawie wyników odpowiedzi 426 nauczycieli matematyki, którzy wypowiadali się w dwóch kwestiach:

1. Jakiej wiedzy najczęściej brakowało im przy wykonywaniu ich obowiązków zawodowych: teoretyczno-matematycznej, praktyczno-metodycznej czy też ogólnej?

2. Na jakie pytania chcieliby uzyskać odpowiedź w czasie uzupełniania swego przygotowania do wykonywania czynności zawodowych?

Wyniki badań obejmujące odpowiedzi na pierwsze pytanie przedstawia tabela 1, w której znalazła odzwierciedlenie ocena zapotrzebowania środowiska nauczycielskiego na wyróżnione rodzaje wiedzy.

Tabela 1. Odpowiedzi nauczycieli na pytanie o wiedzę, której brak odczuwali przy wykonywaniu obowiązków zawodowych

	Płeć	Odpowiedzi ogółem		Problematyka według kategorii					
				teoretyczno-matematyczna		praktyczno-metodyczna		ogólna	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Respondenci	M.	147	34	36	25	95	64	16	11
	K.	297	66	38	14	220	78	21	8

Pobieżny wgląd w zestawienie liczb zawartych w tabeli pozwala stwierdzić wyraźną przewagę wypowiadających się za wiedzą praktyczno-metodyczną (przeciętnie trzy razy więcej wypowiedzi). Można to różnie interpretować. W tym również traktować jako przejaw nasycenia wiedzą teoretyczno-matematyczną i zapotrzebowania na wiedzę o charakterze dyrektywnym lub też jako przejaw braków w zakresie przygotowania praktyczno-metodycznego wyniesionego ze studiów oraz dążność do uzupełnienia tych braków przy nadarzającej się okazji. Za słusznością takiego wniosku przemawiają odpowiedzi na drugie pytanie.

Wstępna analiza odpowiedzi zebranych materiałów pokazała, że pytania, na które nauczyciele matematyki chcieliby uzyskać odpowiedź w trakcie pogłębiania swojej wiedzy, obejmują rozległe spektrum problemów, wśród których można wyróżnić trzy grupy tematyczne. Pierwsza grupa pytań obejmowała teoretyczne podstawy nauczania matematyki, druga dotyczyła bezpośrednio dydaktyki matematyki, a trzecia zawierała pytania odnoszące się do historii nauczania matematyki, jej podstaw filozoficznych lub też innych zagadnień związanych z nauczaniem matematyki w szkole. Liczby pytań, jakie przedstawili w swych wypowiedziach badani nauczyciele matematyki zostały zestawione w tabeli 2, 3 i 4.

Tabela 2. Problematyka pytań, w zakresie której nauczyciele pragnęliby pogłębić swoją wiedzę

Płeć	Odpowiedzi ogółem		Problematyka dotycząca:					
			matematycznych podstaw nauczania matematyki		pedagogicznych podstaw nauczania matematyki		psychologicznych podstaw nauczania matematyki	
	N	%	N	%	N	%	N	%
M.	147	34	74	50	83	56	65	44
K.	279	66	149	53	172	62	168	61

W tabeli nietrudno odczytać, że oczekiwania nauczycieli dotyczące uzupełniania wiedzy w zakresie podstaw nauczania matematyki są znaczne, nie można więc ich lekceważyć przy próbie określania koncepcji kształcenia, doskonalenia i doskonalenia. Potwierdzeniem tego wniosku jest ilościowe zestawienie pytań obejmujących dydaktyczne podstawy nauczania matematyki zestawione w tabeli 3.

Tabela 3. Problematyka pytań z zakresu dydaktycznych podstaw nauczania matematyki

Płeć	Odpowiedzi ogółem		Problematyka dotycząca:					
			metodyki nauczania matematyki		organizacji nauczania matematyki		środków dydaktycznych	
	N	%	N	%	N	%	N	%
M.	147	34	125	85	103	70	113	77
K.	279	66	234	84	195	70	243	87

Zestawienie pokazuje, że nauczyciele matematyki oczekują głównie wzbogacenia swojej wiedzy właśnie w zakresie dydaktycznych podstaw nauczania. A to, wraz z wynikami prezentowanymi wcześniej, przemawia za przyjętą hipotezą.

Na podstawie wyników zestawionych w tabeli 3 można wysunąć dwa wnioski. Zasób wiedzy praktycznej czynnych nauczycieli matematyki jest niewystarczający w ich odczuciu do efektywnego wykonywania obowiązków zawodowych, a dotychczasowe formy doskonalenia zawodowego nie spełniają ich oczekiwań w tym zakresie.

Powyższe wnioski zyskują na wyrazistości, gdy zostaną rozpatrzone łącznie z pytaniami obejmującymi trzecią grupę tematyczną. Ilościowe zestawienie tych pytań przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Problematyka pytań z zakresu historii nauczania matematyki i filozoficznych podstaw jej nauczania

Płeć	Odpowiedzi ogółem		Problematyka dotycząca:					
			historii nauczania matematyki		filozoficznych podstaw nauczania matematyki		innych dziedzin wiedzy	
	N	%	N	%	N	%	N	%
M.	147	34	52	36	25	17	22	15
K.	279	66	110	40	91	32	48	17

Uważny wgląd w przedstawione zestawienia pozwala stwierdzić, że w poszczególnych grupach tematycznych różnie układa się stosunek oczekiwań do wyróżnionych w tej pracy zakresów wiedzy. Jednocześnie nie podlega dyskusji dominacja zapotrzebowania na wiedzę praktyczną, a więc wiedzę o charakterze dyrektywnym. Przyczyn można doszukiwać się bądź w systemie kształcenia, w którym poświadcza się znacznie więcej uwagi na przygotowanie teoretyczne — przekazanie określonych informacji, a odkłada przygotowanie praktyczne — zinstrumentalizowanie tych informacji na okres pierwszych kontaktów z pracą zawodową, bądź też w systemie doskonalenia zawodowego, w którym zabrakło miejsca na pogłębianie wiedzy praktycznej. W dalszej kolejności pokazuje to, że praca w zawodzie nauczyciela matematyki, podjęta po przygotowaniu skoncentrowanym głównie na przekazaniu wiedzy teoretycznej, sprowadza się nierzadko do powielania „wzorów” wyniesionych z uczelni, a więc do werbalnego prezentowania uczniom wiedzy matematycznej w gotowej postaci bez pokazywania jej prairódół i jej wartości wychowawczych, kształcących i światopoglądowych. Nie sprzyja to oczywiście osiągnięciu należytych efektów kształcenia i zmusza do refleksji oraz do szukania środków zaradczych. Środków takich nie zapewnia system doskonalenia, którego charakter, wobec braków w wykształceniu, głównie natury praktycznej, ulega zasadniczo zmianie. Nauczyciele, po skonstataowaniu tego, szukają odpowiedniej wiedzy, w tym przede wszystkim z zakresu dydaktycznych podstaw nauczania matematyki. Swym oczekiwaniom dają wyraz domagając się niejako uzupełnienia swoich kwalifikacji.

Pokazuje to, że respondenci na podstawie autopsji wnioskują o istnieniu antynomii między wykształceniem ogólnym i specjalistycznym, teoretycznym i praktycznym, osobowością i wykonywanym zawodem. Domagają się więc ich likwidacji. Z drugiej strony sądzą, że jest to możliwe na drodze rozszerzenia ich kwalifikacji zawodowych, a więc poprzez pogłębienie wiedzy, w tym przede wszystkim takiej, która ma charakter głównie dyrektywny. Wydaje się, że likwidacja tych antynomii nie jest możliwa bez zracjonalizowania koncepcji kształcenia nauczycieli matematyki w uczelniach wyższych, a także bez zracjonalizowania systemu doskonalenia.

3. SPÓR O KONCEPCJE

Wyniki zaprezentowanych tu badań pokazują, że potrzebna jest szeroka dyskusja, zwłaszcza w gronie nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli matematyki, poświęcona opracowaniu nowej, bardziej racjonalnej koncepcji kształcenia nauczycieli matematyki w uczelniach akademickich². Pogłębiona analiza istniejącej sytuacji powinna udzielić odpowiedzi na kilka pytań, a między innymi, na czym powinno polegać wielostronne przygotowanie kandydatów do pracy w szkole, oraz w jakich proporcjach powinno pozostawać przygotowanie teoretyczne w stosunku do praktycznego? Problemy te nie mają bynajmniej charakteru lokalnego, ale, jak pokazują różne doniesienia naukowe³, przyjmują zasięg międzynarodowy⁴. Na różnych konferencjach rozważa się go dość szczegółowo i nierzadko przedkłada wnioski dotyczące koncepcji kształcenia nauczycieli⁵, w tym również nauczycieli matematyki⁶. Postuluje się przy tej okazji integrację wiedzy merytorycznej prezentowanej studentom oraz jej preorientację w kierunku „uzawodowienia”⁷.

Zagadnienie racjonalizacji koncepcji kształcenia, a tym bardziej doskonalenia zawodowego nauczycieli matematyki jest jednak skomplikowane, między innymi dlatego, że wiedza matematyczna, która jest jądrem przygotowania nauczycieli do pracy w szkole, jest wyraźnie specyficzna, abstrakcyjna w swej istocie i relacjonowana w postaci swoistego języka symboli. To zaś sprawia, że bardzo trudno jest poddać ją, niezbędnej do pracy w szkole — w procesie nauczania szkolnego, operacjonalizacji. Jej „uzdatnianie” pedagogiczne wymaga więc od uczelni kształcących nauczycieli matematyki swoistego potraktowania wszystkich zagadnień związanych z przygotowywaniem praktycznym, a od samych nauczycieli matematyki dodatkowych kwalifikacji, które kandydaci do zawodu nauczyciela matematyki powinni nabywać wraz ze zdobywaniem wiedzy merytorycznej. Wymaga to, aby w czasie studiów nauczycielskich nauczyciele akademicy nie tylko informowali przyszłych nauczycieli o potrzebie łączenia teorii z praktyką, ale żeby pokazywali na czym polega umiejętne łączenie wiedzy teoretycznej z jej praktycznym wykorzystywaniem w pracy nauczycielskiej, a więc żeby faktycznie poddawali pragmatyzacji wiadomości merytoryczne prezentowane studentom podczas wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów, seminariów.

To zaś prowadzi do wniosku, że proces kształcenia nauczycieli matematyki w uczelniach akademickich, to nie tylko przekazywanie wiedzy w nowoczesnym jej ujęciu, ale także, a może przede wszystkim, troska o wyposażenie absolwentów w umiejętność restrukturyzacji wiedzy i ukierunkowanie jej na instrumentalizację, a więc wyposażenie w umiejętność dostosowywania zdobywanej wiedzy do wymagań jakie stawia proces nauczania szkolnego. Umiejętność ta powinna być traktowana jako wskaźnik empiryczny poziomu przygotowania nauczycieli matematyki do czekających ich zadań w szkole, jak też powinna być miernikiem poziomu wykonania zadań pedagogicznych przez uczelnie kształcące nauczycieli tego przedmiotu. Inaczej mówiąc — przygotowanie studentów

do pracy w szkole, powinno polegać na powodowaniu, żeby kandydaci do pracy w szkole, podczas swoich studiów matematycznych nie tylko zgłębiali wiedzę merytoryczną, ale żeby uczyli się sprawnie wykorzystywać zdobyte informacje matematyczne i inne w pracy nauczycielskiej.

Chodzi tu o taką atmosferę na studiach nauczycielskich, która sama przez się „zmuszałaby” studentów matematyki do tego, żeby zdobywaną wiedzę traktowali nie tylko jako cel nadrzędny w stosunku do innych celów realizowanych w procesie kształcenia, ale żeby zdawali sobie sprawę z jej charakteru instrumentalnego, czyli żeby wiedzę tę traktowali jako środek do osiągnięcia innych celów, np. pedagogicznych związanych z kształceniem osobowości uczniów. I choć nadal wiedza zdobywana w trakcie studiów nauczycielskich powinna być podstawowym składnikiem internacjonalnie realizowanego kształcenia w uczelniach wyższych, to sam proces przygotowywania absolwentów do pracy pedagogicznej powinien zmierzać do pokazania studentom poprzez autopsję, które wartości poznawcze tkwiąc w poszczególnych pojęciach, faktach, czy twierdzeniach matematycznych, i w jakim stopniu posiadają wartości światopoglądowe i kształtujące. Proces kształcenia w uczelniach wyższych powinien zmierzać do pokazania studentom, jak należy postępować, żeby można było dostosowywać posiadaną wiedzę do potrzeb przyszłej pracy, czyli jak przekształcać wiedzę w umiejętności dydaktyczno-wychowawcze. I to jest jeden z powodów, dla których warto dokładniej zastanowić się nad tym, jak optymalnie łączyć teorię z praktyką w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli matematyki.

Drugi powód powinien dotyczyć związku wiedzy teoretycznej wynoszonej z matematycznych studiów nauczycielskich ze strukturą czynności nauczycielskich tej kategorii pracowników. Absolwent matematycznych studiów nauczycielskich powinien być przekonany na podstawie autopsji, że struktura wiedzy, jaką posiada nauczyciel jest jednym z podstawowych determinantów jego czynności zawodowych, gdyż ona przesądza o efektywności jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Takie podejście do zagadnień związanych z łączeniem teorii z praktyką pokazuje wagę wszystkich problemów związanych z racjonalnym systemem kształcenia doksztalcania i doskonalenia kandydatów do pracy w szkole, jak też czynnych nauczycieli matematyki. Tak postawiony problem uzasadnia potrzebę dalszej analizy zależności między dwoma rodzajami aktywności intelektualnej, a więc poznania teoretycznego i pedagogicznego „uzdatniania” zdobytych informacji naukowych, co ma szczególne znaczenie w procesie kształcenia nauczycieli matematyki.

Wychodząc naprzeciw istniejącym w tym zakresie potrzebom poznawczym, tak ukierunkowaliśmy przed kilku laty dalszą część wyżej sygnalizowanych badań, których celem było potwierdzenie przedstawionej tam hipotezy, żeby zebrane przy tej okazji materiały mogły oświetlić niektóre z wyżej zarysowanych kwestii. Badania związane były z weryfikacją pewnego modelu kształcenia nauczycieli matematyki w uczelni wyższej, w którym ulegały zmianie niektóre elementy mogące wpływać w istotny sposób na strukturę czynności dydaktycznych tej grupy nauczycieli. Chodziło o empiryczne sprawdzenie, czy można

w okresie studiów zmniejszyć dystans między przygotowaniem teoretycznym i praktycznym.

Jako zmienną warunkującą wybraliśmy organizację ćwiczeń laboratoryjnych z nauczania matematyki. Ćwiczenia te były pomyślane jako przedmiot, w ramach którego można będzie pokazać studentom poprzez autopsję, na czym polega proces przechodzenia od jednej reprezentacji wiedzy matematycznej (np. enaktywnej) do innej (np. ikonicznej, a także od ikonicznej do słowno-symbolicznej).

Taką rolę mogły odegrać tylko ćwiczenia specjalne zaprogramowane i odpowiednio realizowane. Zaprojektowanie takich ćwiczeń wiązało się oczywiście z licznymi przeszkodami. Jedną z nich była związana z tym, że żadna uczelnia kształcąca nauczycieli matematyki nie stosuje takich ćwiczeń. Brakuje też informacji na temat wykorzystywania takich ćwiczeń w innych krajach. Sytuacja taka zmusiła mnie do opracowania zestawu odpowiednich materiałów dla studentów oraz zestawu instrukcji posługiwania się nimi podczas opracowywania proponowanych ćwiczeń. Drugą trudność wiązała się z tym, że brakowało jakichkolwiek doświadczeń w prowadzeniu tego typu zajęć na studiach matematycznych. Trzecią trudność wiązała się z koniecznością takiego usytuowania tych zajęć, aby mogły one stanowić pośrednie ogniwo między ćwiczeniami audytoryjnymi — i to nie tylko z dydaktyki matematyki, ale i między przedmiotami kierunkowymi — a praktyką pedagogiczną odbywaną w szkole. Pokonywanie tych trudności wymagało dużej koncentracji zarówno koncepcyjnej, jak i wykonawczej.

Pierwszą próbę zorganizowania takich ćwiczeń podjąłem jesienią 1979 roku. Ich zadaniem było sprawdzenie wyżej przyjętych założeń. Eksperyment dydaktyczny zorganizowany w Filii UW w Białymstoku polegał na opracowaniu przez studentów 14 ćwiczeń. Każde z nich polegało na wykonaniu „doświadczenia”, czyli wykonaniu określonych przez instrukcję manipulacji przedmiotami, w których projektodawca „zakodował” określone treści matematyczne. Manipulacje musiały być tak zaplanowane, a potem wykonywane, aby w każdym ćwiczeniu doprowadzały manipulującego studenta do określonych i wartościowych, z punktu widzenia kształcenia matematycznego, pojęć lub faktów matematycznych. „Odkrycie” wszystkich tych treści było drugim krokiem na zaplanowanej drodze. Trzecim natomiast było sporządzenie ich opisu z podaniem odpowiedniego uzasadnienia zarówno nieformalnego w postaci manipulacji — czynności zewnętrznych — oraz z przetłumaczeniem tych czynności na schematy graficzne (reprezentacja ikoniczna) obrazujące te czynności, jak i podaniem uzasadnienia formalnego w postaci odpowiednich dedukcji i schematów symbolicznych oraz dowodów formalnych z użyciem niezbędnych do tego celu opisów słowno-symbolicznych.

Tak pomyślane zestawy odpowiednich środków dydaktycznych i pisemne instrukcje posługiwania się nimi stanowiły zaledwie wstęp do planowanego eksperymentu. Właściwy eksperyment polegał na prowadzeniu zaplanowanych ćwiczeń, obserwacji ich przebiegu oraz rejestracji efektów, do których takie

ćwiczenia prowadzą. Chcąc zapewnić właściwy stosunek studentów do proponowanych innowacji, wprowadzono zasadę, że każdy student ma obowiązek wykonać poszczególne ćwiczenia samodzielnie lub co najwyżej w grupie dwuosobowej, a następnie sporządzić opis jego przebiegu i sformułować wnioski. Każde z przewidzianych na dany semestr ćwiczeń było objęte rygiorem zaliczania. Prowadzący wymagał, aby opis zawierał rysunki wykonanych czynności, schematy graficzne oraz opisy przejść od jednej reprezentacji do następnej — wyższej hierarchii. Studenci w momencie zaliczania uzasadniali wszystkie swoje dokonania. W uzasadnieniach powoływali się na posiadaną wiedzę teoretyczną z podstaw matematyki, z pedagogiki, z psychologii myślenia i innych dziedzin znanych im ze studiów.

Tak organizowane laboratorium nauczania matematyki do chwili obecnej zaliczyło 428 studentów (w latach 1979–1989). Następnie osoby te odbywały praktykę, jak też podejmowały pracę zawodową. Ich pracę poddaliśmy obserwacji. Jako dokumentację sporządzono 1537 protokółów z lekcji. Protokoły z lekcji miały dostarczyć materiału do analizy, która powinna była doprowadzić do stwierdzenia, jakie skutki w zakresie umiejętności dydaktycznych przynoszą odbyte, w swoisty sposób zorganizowane, ćwiczenia z laboratorium nauczania matematyki. Analiza sporządzonych protokółów z lekcji prowadzonych przez nauczycieli, którzy odbyli wyżej opisane ćwiczenia pozwoliła stwierdzić, że pokazywanie studentom, na czym polega zdobywanie wiedzy matematycznej na różnych drogach; przez czynności i ich schematyzację w postaci wizualnej oraz przez dalsze uogólnianie w postaci schematów symbolicznych, zmienia w sposób istotny statystycznie (na poziomie 0,05), zakres przekazywania informacji matematycznych na rzecz ich „odkrywania” przez czynności zewnętrzne — z wykorzystaniem reprezentacji enaktywnej. W działaniach dydaktycznych tych nauczycieli pojawiają się także momenty, w których uczniowie samodzielnie formułują interesujące „problemy” — pytania matematyczne, a także podejmują próby ich rozwiązywania, co chyba najdobitniej świadczy o słuszności przyjętej hipotezy roboczej. Najkrócej da się to opisać zdaniem: racjonalne łączenie teorii z praktyką przynosi rezultaty przejawiające się w efektywnym przechodzeniu od wiedzy do umiejętności dydaktyczno-wychowawczych. Jednym z zabiegów organizacyjnych, który w naturalnych warunkach zapewnia racjonalną łączność może być odpowiednio zorganizowane laboratorium nauczania matematyki, które zapewnia słuchaczom warunki do poznawania poprzez autopsję na czym polega matematyzacja sytuacji rzeczywistych. Dobrze zorganizowane i konsekwentnie prowadzone ćwiczenia w laboratorium nauczania matematyki pozwalają pokazać studentom nie tylko jak przechodzić od jednej reprezentacji wiedzy matematycznej do innej, ale również jak naprawdę pracują matematycy tworząc swój produkt, którego charakter ostateczny jest abstrakcyjny i nie jest on nigdy ani skończony, ani w pełni gotowy.

Stwierdzenie powyższe nie jest niczym nowym. Od dawna bowiem wiadomo jest, że kandydatów na nauczycieli matematyki należy zapoznawać z warsztatem

pracy twórczej⁸, a nawet z samym procesem tworzenia wiedzy matematycznej. Jest to im potrzebne do animowania zainteresowań uczniów, z którymi będą mieli do czynienia w swej pracy zawodowej. Jednakże rozwiązania dotychczasowe sprawiły, że słuszne zamierzenia pozostawały w sferze postulatów.

Szukając dalszych dowodów potwierdzających słuszność proponowanych rozwiązań modelowych przeanalizowałem protokoły z lekcji jeszcze pod innym kątem, a mianowicie liczby czynności dydaktycznych wyróżnionych w kategoriach naprowadzania, korygowania, kontrolowania i wskazywania przerw w wiedzy. Zakładałem przy tym, że również w tych zakresach odbyte przez studentów ćwiczenia laboratoryjne z dydaktyki matematyki powinny dać obserwowalny efekt w postaci zwiększonej liczby czynności dydaktycznych.

Liczbowe wyniki analizy protokołów (których nie będziemy tu przytaczać) potwierdziły przypuszczenie i pokazały, że struktura pracy dydaktycznej nauczycieli matematyki, którzy odbyli cykl ćwiczeń z laboratorium nauczania matematyki, jest nie tylko bogatsza w stosunku do struktury działań dydaktycznych nauczycieli, którzy nie odbyli takich ćwiczeń, ale jest także o wiele bardziej korzystna z punktu widzenia realizowanych celów kształcenia matematycznego (różnice są istotne statystycznie). Pozwoliło to sformułować wniosek, że organizacja opisywanych tu ćwiczeń laboratoryjnych zapewnia niezbędne warunki do symulacji procesu nauczania matematyki. A to daje podstawę do stwierdzenia, że proponowana modyfikacja zajęć dydaktycznych w uczelni kształcącej nauczycieli matematyki wpływa dodatnio na strukturę przygotowania zawodowego absolwentów, a w szczególności wpływa dodatnio na umiejętność operacjonalizowania wiedzy merytorycznej zdobywanej w czasie studiów akademickich.

4. UWAGI KOŃCOWE

Przedstawione w tym wystąpieniu materiały pozwalają sformułować kilka wniosków natury ogólnej. Realizowany obecnie system przygotowywania absolwentów matematycznych studiów nauczycielskich nie zawsze sprzyja kształceniu właściwych technik pracy zawodowej. Absolwenci odczuwają niedosyt wiedzy metodyczno-praktycznej, której mimo istnienia systemu doskonalenia nie mogą uzupełnić w trakcie wykonywania normalnych zadań zawodowych. Przeshkodą jest brak umiejętności pragmatyzacji posiadanej wiedzy teoretycznej wyniesionej ze studiów.

Przedstawione wyniki badań oraz próba ich interpretacji prowadzą do wniosku mówiącego, że tradycyjne kształcenie nauczycieli matematyki, w którym kandydaci do zawodu najpierw zdobywają wiedzę teoretyczną, a potem poddają ją pragmatyzacji, głównie pod wpływem nabywanych doświadczeń, czyli w trakcie wykonywania zadań zawodowych, nie zdaje egzaminu. Główną przyczyną, jak się wydaje, jest to, że nauczyciele matematyki nie zostali w czasie studiów wyposażeni w umiejętność dokonywania samorefleksji, jak też nie

pokazano im, jak należy postępować w przypadku, gdy się chce przejść od wiedzy do umiejętności jej wykorzystywania w procesie pracy zawodowej. Można też chyba stwierdzić, że raz jeszcze okazało się, jakie wykształcenie powinien wynosić ze studiów nauczyciel matematyki. Przy czym okazało się także, że dobrze przygotowany nauczyciel matematyki do pracy w szkole, to nie tylko człowiek świadomy celów i treści kształcenia, zasad i metod nauczania, form organizacyjnych i środków dydaktycznych, a więc posiadający bogaty zasób informacji naukowych, ale przede wszystkim jednostka umiejętnie organizująca proces poznawczy uczniów na różnych drogach, w tym na drodze enaktywnej (przez czynności), ikonicznej (przez obrazy i schematy wizualne) oraz na drodze słowno-symbolicznej traktowanej jednak jako najwyższe stadium wtajemniczenia uczniów w proces poznawania specyficznej wiedzy matematycznej.

Pełne rozwiązanie problemów związanych z łączeniem teorii z praktyką w procesie kształcenia nauczycieli matematyki wymaga, aby w strukturze studiów znalazły się elementy zapewniające warunki do przechodzenia od wiedzy do jej wykorzystywania w procesie nauczania szkolnego oraz z uwzględnieniem samokontroli, jak też sterowania procesem poznawczym w zakresie zdobywania wiedzy i pedagogicznego uzdatniania jej.

Przedstawione w tym wystąpieniu wyniki badań upoważniają do stwierdzenia, że jednym z elementów przyszłej, racjonalizowanej koncepcji kształcenia nauczycieli matematyki powinny być odpowiednio zorganizowane ćwiczenia laboratoryjne z dydaktyki matematyki. Ćwiczenia te powinny być pomyślane jako okazja do podejmowania prób samodzielnego matematyzowania różnych czynności najpierw wykonywanych na specjalnie do tego przystosowanych przedmiotach, potem na schematach wizualnych i w końcowej fazie na symbolach. Tak pomyślane ćwiczenia mogą stanowić początek na trudnej drodze zmierzającej do racjonalizowania łączenia teorii z praktyką, jak też kształcenia z „odkrywaniem”, i to w procesie normalnego przygotowywania nauczycieli matematyki w uczelniach akademickich. Czy jest to jedyny element spełniający te warunki powinny pokazać bardziej pogłębione studia i badania empiryczne.

Przypisy

¹ E. Zych: O praktyce studentów matematyki. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1985, nr 2.
E. Zych: Twórczy charakter warsztatu pracy zawodowej nauczycieli. Bałystok 1989.

² R. Duda: Założenia reformy kształcenia nauczycieli matematyki. „Edukacja” 1988, nr 1;
Z. Moszner: Czy inna matematyka dla nauczycieli. „Wiadomości Matematyczne” 1974, t. XVIII.

³ J. Popłucz (red.): Problemy organizacji i modernizacji procesu kształcenia umiejętności zawodowych studentów kierunków nauczycielskich w Szkole Wyższej Katowice 1988, Uniwersytet Śląski.

⁴ K. O. May: Czy sama znajomość matematyki wystarcza nauczycielowi matematyki. „Wiadomości Matematyczne” 1972, t. XIV.

⁵ E. Staszyński (red.): *Modernizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Warszawa 1987, Cz. I i II, IKN.

⁶ Z. Krygowska: *Problemy nowoczesnego kształcenia nauczycieli matematyki*. „Wiomości Matematyczne” 1972, t. XIV; Z. Moszner: *Kształcenie nauczycieli matematyki*. W: E. Staszyński (red.): *Modernizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Warszawa 1987, Cz. I, IKN; S. Turnau: *Tendencje czy intencje? Kształcenie matematyczne w USA, zalecenia na ósmą dekadę XX wieku*. „Dydaktyka Matematyki” 1985, t. 4.

⁷ E. Zych: *Wprowadzenie do charakterystyki zawodowej nauczycieli matematyki*. Warszawa 1989.

⁸ R. Duda: *Kształcenie matematyczne przyszłych nauczycieli*. „Dydaktyka Matematyki” 1985, t. 5.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

TERESA PAŁKA

Uniwersytet Śląski

Filia w Cieszynie

KONFLIKTY WŚRÓD DZIECI W GRUPIE PRZEDSZKOLNEJ I SPOŁECZNE PRZYCZYNY ICH POWSTAWANIA

Niezgodne współzycie w grupie przedszkolnej, duża liczba konfliktów wprowadza dzieci w nieustanny stan napięcia, powoduje powstawanie negatywnych emocji. Konflikty prowadzą często do zachowań agresywnych, sprzyjających powstawaniu wrogości i niechęci wśród dzieci. Zachowania takie mają tendencję do utrwalania się, prowadzą do ukształtowania się agresywności jako stałej właściwości osobowości dziecka. Duża liczba konfliktów przeszkadza w wytworzeniu się przyjaznych więzi między dziećmi i dezorganizuje proces wychowawczy. Te wysoce negatywne następstwa skłoniły mnie do zajęcia się powyższym tematem. Chciałam uzyskać odpowiedzi na następujące pytania:

- jakie rodzaje konfliktów występują wśród dzieci w wieku przedszkolnym?
- w jaki sposób objawiają się takie konflikty i jak przebiegają?
- jakie są przyczyny powstawania konfliktów wśród dzieci w grupie przedszkolnej?

WSPÓŁZYCIE DZIECI W GRUPIE PRZEDSZKOLNEJ

Przedszkole pełni ważną funkcję w procesie uspołecznienia dzieci. Daje bowiem dziecku inną perspektywę widzenia stosunków społecznych niż perspektywa rodzinna, mianowicie — zetknięcie się z „impersonalnym”¹ porządkiem życia zbiorowego, gdzie obowiązują reguły nie ustalone wolą rodziców, którą można zmienić, ale obiektywnym porządkiem, do którego trzeba się dostosować i któremu trzeba się podporządkować. Szczególny wpływ na uspołecznienie dziecka wywierają jego kontakty zabawowe z rówieśnikami. W czasie tych kontaktów dochodzi często do nieporozumień i konfliktów. Trudności w uzgadnianiu sposobów działania, ścieranie się wzajemnych interesów, dążenie do tych samych celów lub do celów odmiennych, lecz za pomocą tych samych środków,

stanowią najczęstsze tło nieporozumień dziecięcych. Ułożenie własnych stosunków z innymi utrudniają dzieciom pewne charakterystyczne dla tego wieku cechy. Wierzą bezkrytycznie w swoje możliwości, są gotowe podjąć każde zadanie i przyjąć każdą rolę w zabawie. Dzieci w wieku przedszkolnym są jeszcze bardzo impulsywne, trudno im panować nad swoimi pragnieniami, a więc i dostosować je do życzeń innych, co również utrudnia współdziałanie².

Nie zawsze jednak przyczyną konfliktów są warunki zewnętrzne, wynikające z określonych sytuacji. Często są one wywoływane przez dzieci o pewnych indywidualnych cechach osobowości, jak np. nadmierna impulsywność, dążenie do podporządkowywania sobie innych dzieci, nieuzasadnione poczucie krzywdy, pragnienie zaspokojenia każdego życzenia czy zachcianki, nieustępliwość.

Jednym z przejawów zachowań, który najczęściej towarzyszy konfliktom, jest agresja. Agresywne zachowanie może przejawiać się w trzech głównych formach:

- w formie izolowania się, nieodzywania się do siebie, niepatrzenia na siebie nawzajem, wzajemnego unikania się, trwałego zerwania wszelkich stosunków itp.,
- w formie „demonstrowania”, czyli aktywnego okazywania swego niezadowolienia przez gesty, miny, wyrzuty i wymówki, mniej lub bardziej przejrzyste aluzje itp.,
- w formie ataku, polegającym na czynnościach do zaszkodzenia danej osobie, osłabienia jej, sprawienia jej bólu³.

SPÓŁECZNE DETERMINANTY AGRESYWNOSCI

Zachowania agresywne mają dużą łatwość utrwalania się. Prowadzą wtedy do powstania agresywności jako pewnej stałej właściwości zachowań człowieka, nabytej i utrwalonej na podstawie uczenia się społecznego, a polegającej na częstych, nieadekwatnych do bodźca reakcjach agresywnych o znacznym nasileniu, występujących w stosunku do szerokiego zakresu obiektów społecznych⁴. Agresywność jest właściwością nabywaną i utrwalaną w trakcie indywidualnych doświadczeń osobniczych. Decydujący wpływ ma więc oddziaływanie środowisk wychowawczych, takich jak rodzina czy środowisko przedszkolne. Szczególne znaczenie może mieć pewna grupa zjawisk charakteryzujących stosunki rodzice-dziecko:

- A Zaburzone kontakty uczuciowe z najbliższym otoczeniem, tzn. brak faktycznego kontaktu rodziców z dzieckiem, niechętny stosunek rodziców do dziecka lub postawa odrzucająca.
- B Niewłaściwe ustosunkowanie się rodziców wobec zachowań agresywnych, tzn. pozwalanie na agresję lub nasilone kary za nią.
- C Dostarczanie modelu zachowań agresywnych, tzn. obserwacje, naśladowanie i identyfikowanie się z agresywnym modelem⁵.

Przedszkole może być środowiskiem pełniącym rolę stymulującą rozwój

i rozszerzającą dotychczasowe doświadczenia dziecka, ukierunkowującym rozwój jego osobowości. Może być jednak także przyczyną pojawiających się nieprawidłowości rozwoju — szczególnie wówczas, gdy warunki przez nie stwarzane nie są dostosowane do potrzeb dziecka. Chodzi tu nie tylko o warunki typu bytowego, ale i te, które stwarzają odpowiedni klimat rozwoju psychicznego⁶. Zbyt liczne grupy przedszkolne narażają dzieci na nadmierną liczbę często chaotycznych bodźców, które stanowią silne obciążenie dla układu nerwowego. Życie w dużym skupisku dzieci o odmiennych oczekiwaniach i upodobaniach, dyspozycjach osobowościowych, rozmaitych doświadczeniach i wyniesionych z różnych środowisk wzorach postępowania sprzyja powstawaniu sytuacji konfliktowych. Przy dużej częstotliwości kontaktów dzieci często wzajemnie sobie przeszkadzają w wykonywaniu różnych czynności, co wywołuje nieporozumienia i spięcia, prowadzące do zachowań agresywnych⁷.

ORGANIZACJA BADAŃ

Badania przeprowadzałam w przedszkolach nr 13 i 19 w Cieszynie, w oddziałach dzieci sześciolletnich — w okresie od listopada 1987 do marca 1988 r. Badaniem objęłam 61 dzieci sześciolletnich, w tym 30 dzieci z przedszkola nr 13 i 31 dzieci z przedszkola nr 19.

W celu zbadania rodzajów oraz przebiegu konfliktów wśród dzieci w grupie przedszkolnej zastosowałam metodę obserwacji. Obserwacje prowadziłam techniką próbek zdarzeń dwa razy w tygodniu — w różnych sytuacjach oraz o różnej porze dnia. Obserwacje te notowałam w dzienniczkach obserwacji, a następnie nanosiłam na arkusze zbiorcze, zawierające kategorie obserwowanych zachowań. Kategorie te to: rodzaje konfliktów, typy zachowań dzieci podczas konfliktu (agresja słowna, agresja czynna, wycofywanie się), interwencja nauczyciela, zakończenie konfliktu.

W celu zbadania stylu wychowawczego oraz postaw nauczycielek w stosunku do dzieci zastosowałam obserwację skategoryzowaną, którą przeprowadzałam dwa razy w tygodniu po trzy godziny. Obserwacje nanosiłam na arkusz zawierający kategorie zachowań nauczyciela, takie jak: posługiwanie się głosem, egzekwowanie ogólnych norm postępowania, egzekwowanie wykonywania poleceń, nagradzanie, okazywanie emocji, reakcje na pytania dzieci.

W celu zbadania opinii dzieci na temat skłonności ich kolegów do zachowań agresywnych przeprowadziłam test socjometryczny, w którym każde dziecko miało zanalizować zachowanie każdego ze swoich kolegów w grupie według podanych kategorii np. „Czy Ewa S. często się kłóci?” Inne pytania to — Czy wrywa dzieciom zabawki? Czy bije inne dzieci? Czy często przeżywa? Dwa inne testy socjometryczne przeprowadziłam w celu wyłonienia dzieci, które według opinii kolegów mają największą skłonność do przejawiania zachowań agresywnych. Przeprowadziłam również test za pomocą klasycznej techniki socjometrycznej Moreno, aby zbadać stosunki sympatii zachodzące w grupie, a następnie

skonfrontować je z wynikami innych testów socjometrycznych i stwierdzić, czy dzieci, które uznane są przez rówieśników za konfliktowe, są lubiane w grupie i popularne.

W celu zbadania postaw rodzicielskich zastosowałam kwestionariusz, zawierający stwierdzenia dotyczące różnych zachowań rodziców wobec dziecka oraz stosunku rodziców do dziecka. Skonstruowany przeze mnie kwestionariusz zawiera 64 stwierdzenia dotyczące różnych zachowań rodziców oraz ich stosunku do dzieci. Każdej z postaw rodzicielskich, zarówno pozytywnych — akceptacji, współdziałania, rozumnej swobody, uznania praw, jak i negatywnych — nadmiernie wymagającej, nadmiernie chroniącej, unikającej i odrzucającej — dotyczy 8 różnych stwierdzeń. Zgadzanie się rodziców z określonym stwierdzeniem może świadczyć o przejawianiu wobec dziecka typu zachowania opisanego w twierdzeniu lub o wykazywaniu określonego stosunku do dziecka. Jeśli rodzic zgadza się z większością (5–8) stwierdzeń dotyczących określonej postawy rodzicielskiej, można wnioskować, że taką właśnie przejawia postawę wobec własnego dziecka.

HIPOTEZY BADAWCZE

Przystępując do badania rodzajów konfliktów w grupach dzieci sześciolletnich, ich przebiegu i przyczyn powstawania, postawiłam następujące hipotezy:

1. Przypuszcza się, że najczęściej występujący rodzaj konfliktów wśród dzieci odnosi się do sytuacji związanych ze stosunkami wobec rzeczy.
2. Pozytywne postawy wykazywane przez wychowawców wobec dziecka (takie, jak: postawa akceptacji, rozumnej swobody, współdziałania oraz uznania praw) prawdopodobnie zmniejszają skłonność dzieci do popadania w konflikty.
3. Negatywne postawy przejawiane przez wychowawców wobec dziecka (takie, jak: postawa nadmiernie wymagająca, nadmiernie ochraniająca, unikająca i odrzucająca) przypuszczalnie zwiększają liczbę konfliktów, w które popadają dzieci w przedszkolu.
4. Oczekuje się, że udział dzieci w rozwiązywaniu konfliktów powinien zmniejszać liczbę tychże konfliktów w przyszłości.

ANALIZA MATERIAŁU BADAWCZEGO

Podczas prowadzonych badań zaobserwowałam 78 sytuacji konfliktowych wśród dzieci w przedszkolu nr 19 oraz 43 konflikty dziecięce w przedszkolu nr 13. Najczęściej w każdym z zaobserwowanych konfliktów uczestniczyło dwoje dzieci, w nielicznych troje lub czworo. Największą część wszystkich konfliktów stanowią nieporozumienia związane ze stosunkiem wobec rzeczy, czyli zatargi, w których przedmiotem spornym były zabawki, książki oraz inne rzeczy znajdujące się w przedszkolu.

Tabela nr 1. Uczestnictwo dzieci w poszczególnych rodzajach konfliktów

Nr przedszkola	Liczba uczestników konfliktów						Razem	
	związanych ze stosunkami wobec rzeczy		w wyniku nieprzestrzegania określonych norm postępowania		o role w zabawie			
Nr 19	95	54%	42	24%	39	22%	176	100%
Nr 13	52	47%	30	27%	28	26%	110	100%

Wśród rodzajów zachowań, które przejawiały dzieci w zaobserwowanych przeze mnie konfliktach, dominowała kłótnia.

Tabela nr 2. Zachowanie dzieci uczestniczących w konfliktach

Nr przedszkola	Liczba uczestników konfliktów przejawiających określone zachowanie:								Razem	
	kłótnia		przezywanie, przekręcanie nazwisk, obraźliwe słowa		agresja		wycofywanie się			
Nr 19	45	25,5%	30	17,5%	38	21,5%	13	7,5%	176	100%
Nr 13	32	29%	7	7%	14	12%	23	22%	110	100%

Większej częstotliwości występowania konfliktów wśród dzieci sześciolletnich z przedszkola nr 19 nie można tłumaczyć warunkami materialnymi czy lokalowymi tej placówki. Jest to bowiem obiekt nowy, duży i dobrze wyposażony we wszelkiego rodzaju sprzęt, zabawki itp.

Także przebieg tych konfliktów wśród sześciolatków z przedszkola nr 19 miał charakter ostrzejszy — zaobserwowałam bowiem dużą częstotliwość występowania aktów agresji czynnej. Spowodowane to być mogło tym, że w grupie sześciolatków z tego przedszkola aż ośmioro dzieci wykazywało wzmożoną agresywność. Natomiast tylko ezworo dzieci z przedszkola nr 13 można było określić jako nadmiernie konfliktowe.

Niewątpliwym wpływem na częstotliwość konfliktów w obu przedszkolach miało zachowanie się nauczycielek uczących w obu grupach sześciolatków, ich postawa w stosunku do dzieci. Obserwację zachowań obu tych nauczycielek przeprowadziłam techniką obserwacji skategoryzowanej. Okazało się, że nauczycielki te różnią się znacznie swoim zachowaniem w stosunku do dzieci, sposobem mówienia, metodami karania i nagradzania. Szczególne różnice występują w zachowaniach tych nauczycielek podczas konfliktów między dziećmi. Nauczycielka z przedszkola nr 13 najczęściej razem z dziećmi rozwiązuje konflikty, wspólnie z nimi ustala winnych i karę — w przeciwieństwie do nauczycielki z przedszkola nr 19, która bardzo często bez udziału dzieci rozstrzyga o winie i sama wyznacza karę.

Sposób postępowania nauczycielki z przedszkola nr 13 można scharakteryzować jako demokratyczny. Nauczyciele demokratyczni, traktują dzieci jako partnerów, na ogół częściej pomagają uczniom w zaspokojeniu potrzeb i w mniejszym stopniu ich frustrują. Stwarzają wolną od napięć atmosferę życzliwości i pogody, która nie powoduje nowych konfliktów skłaniających do agresji⁸. Ponieważ całkowite wyeliminowanie sytuacji konfliktowych w życiu człowieka jest niemożliwe, już w przedszkolu dziecko powinno uczyć się ich samodzielnego rozwiązywania⁹.

Fakt samodzielnego rozwiązywania nieporozumienia, np. przez odwołanie się do wspólnie ustalonego sposobu postępowania, świadczy o wysokim poziomie dojrzałości społecznej dzieci. Gdy — ucząc dzieci rozwiązywania nieporozumień — nauczycielka pragnie uzyskać efekty, musi zaistniałe konflikty traktować poważnie, wnikać w ich przyczyny, wyjaśniać niewłaściwości postępowania i wskazywać możliwości załatwiania sporów bez sprawiania komukolwiek przykrości¹⁰.

Postawa autokratyczna przejawiana przez nauczycielkę z przedszkola nr 19, charakteryzująca się m.in. autokratycznym sposobem rozwiązywania konfliktów, polegającym na narzucaniu dzieciom decyzji zewnętrznych, może powodować zwiększenie liczby konfliktów w grupie przedszkolnej. Styl autokratyczny wynika z przeświadczenia wychowawcy o konieczności dominowania nad dzieckiem i narzucania mu wybranego przez siebie sposobu postępowania. Niepodporządkowanie się woli dorosłego sprowadza na dziecko kary, które z kolei wywołują z jego strony protest i bunt przejawiający się w zachowaniach agresywnych¹¹.

Technika obserwacyjna próbek zdarzeń pozwoliła mi na wyłowienie z grup sześciolatek tych dzieci, które najczęściej uczestniczą w konfliktach.

Ośmioro sześciolatek z przedszkola nr 19 było uczestnikami konfliktów 113 razy, co stanowi ok. 64% ogólnej liczby (176) uczestników konfliktów. Czwórka dzieci z przedszkola nr 13 brała udział w konfliktach 53 razy, co stanowi ok. 48% ogólnej liczby (110) uczestników wszystkich zaobserwowanych konfliktów.

Tylko dwoje z sześciolatek najczęściej popadających w konflikty to dziewczynki. Można więc przypuszczać, że chłopcy przejawiają wzmoczoną skłonność do zachowań agresywnych.

Wśród tych dwunastu dzieci, które okazały się najbardziej konfliktowe, tylko dwoje jest jedynakami, pozostałe mają rodzeństwo. Czworo z tych dzieci (czyli ok. 33%) pochodzi z rodzin rozbitych. Wychowywane są one przez samotne matki.

Znamienne jest, że wszystkie dzieci, które wykazują wzmoczoną konfliktowość, uczęszczały już co najmniej rok do przedszkola, a ośmioro z nich uczęszcza do przedszkola już czwarty rok. Może to nasuwać przypuszczenie dotyczące negatywnego wpływu atmosfery przedszkolnej na kształtowanie się umiejętności zgodnego współżycia w grupie.

Test socjometryczny pozwolił mi na wskazanie tych dzieci, które według

opinii swoich kolegów przejawiają skłonności do zachowań agresywnych. Wszystkie dzieci uznane przez rówieśników za konfliktowe były uczestnikami większości zaobserwowanych przeze mnie konfliktów. Należy również zauważyć, że wśród tych dzieci, które najczęściej przypisywały swoim rówieśnikom zachowania agresywne, znajduje się czworo dzieci, które zostały uznane przez swoich kolegów za najbardziej konfliktowe. Jest to zjawisko trudne do oceny i wymaga poświęcenia mu specjalnych badań.

Rezultaty dwóch innych testów socjometrycznych, które miały na celu wyłonienie dzieci, które w opinii rówieśników są najbardziej konfliktowe, są w całości zbieżne z wynikami, które uzyskałam metodą obserwacji, tzn. sześciolatki uznane przez swoich kolegów za najczęściej popadające w sytuacje konfliktowe, brały udział w większości zaobserwowanych przeze mnie nieporozumień.

Czwarty test socjometryczny przeprowadzony za pomocą klasycznej techniki Moreno pozwolił mi na ustalenie osób popularnych i izolowanych w grupie. W obu grupach sześciolatków osobami najpopularniejszymi okazali się chłopcy, którzy należą do najbardziej konfliktowych w grupie. Godne uwagi jest również to, że żadne z dzieci uznanych przez rówieśników za konfliktowe nie należy do osób izolowanych w grupie. Każde z nich uzyskało co najmniej jeden wybór.

Aby zweryfikować hipotezy dotyczące przypuszczalnej zależności między postawami rodzicielskimi a skłonnością dzieci do popadania w konflikty z otoczeniem, konieczne było zbadanie tych postaw, co uczyniłam za pomocą kwestionariusza. Wyniki uzyskane tą drogą potwierdzają tę hipotezę. Dzieci, których rodzice wykazują pozytywne postawy rodzicielskie, nie popadają w konflikty z otoczeniem lub zdarza się im to bardzo rzadko. Natomiast dzieci rodziców przejawiających negatywne postawy rodzicielskie są najczęściej konfliktowe. Szczególnie często u rodziców dzieci, które okazały się najbardziej konfliktowe, występowała postawa nadmiernie wymagająca. Pozostała część rodziców dzieci konfliktowych przejawiała postawę określoną jako nadmiernie chroniąca. Rodzice dzieci konfliktowych na ogół przejawiali ten sam typ negatywnych postaw rodzicielskich, tzn. obydwoje rodziców prezentowało postawę nadmiernie chroniącą lub nadmiernie wymagającą. W jednym tylko przypadku — dziecka wykazującego największą skłonność do popadania w konflikty — matka wykazywała postawę zdecydowanie nadmiernie chroniącą (8 twierdzących odpowiedzi dotyczących tej postawy), a ojciec postawę nadmiernie wymagającą. Można w tym przypadku przypuszczać, że taka rozbieżność postaw rodzicielskich jest przyczyną wzmożonej konfliktowości tego chłopca.

Poznanie podstawowych przyczyn konfliktów dziecięcych stanowi dopiero podstawę do podjęcia działań mających na celu zapobieganie im. Nie wszystkie przyczyny powstawania nieporozumień — szczególnie te, które tkwią w środowisku rodzinnym — dadzą się łatwo zlikwidować, zmiana bowiem postaw rodzicielskich jest zadaniem bardzo trudnym i złożonym. Natomiast przyczyny, które mają swoje źródło w atmosferze wychowawczej przedszkola, na pewno w dużym stopniu można usunąć. Serdeczny klimat panujący w przedszkolu,

życzliwość i akceptacja okazywana dzieciom oraz właściwe metody wychowawcze stosowane przez nauczycieli nie tylko poprawiają samopoczucie dziecka i korzystnie oddziałują na jego osobowość, ale mogą także w znacznym stopniu niwelować skutki niekorzystnych wpływów, którym podlega dziecko w domu.

Przeprowadzone badania mają charakter wycinkowy, dlatego analiza materiału badawczego nie upoważnia do wysuwania daleko idących wniosków. Aby dokładniej zbadać przyczyny konfliktów między dziećmi, należałoby przeprowadzić badania w dłuższym okresie oraz objąć badaniami większą grupę dzieci.

Przypisy

¹ S. Jędrzejewski: Wybór tekstów z socjologii wychowania. Warszawa 1982, WSiP, s. 202.

² I. Dudzińska: O współżycie dzieci w grupie przedszkolnej. Warszawa 1975, WSiP, s. 75-88.

³ T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, PWN, s. 138.

⁴ D. Kubacka-Jasiecka: Funkcjonowanie społeczne osób agresywnych, samoagresywnych. Wrocław 1975, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 29-31.

⁵ D. Wójcik: Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nieprzestępczej. Wrocław 1977, s. 22-34.

⁶ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: Psychologia wychowania. Warszawa 1983, PWN, s. 513-530.

⁷ A. Kozłowska: Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym. Warszawa 1984, WSiP, s. 136-137.

⁸ A. Janowski: Psychologia społeczna a zagadnienie wychowania. Warszawa, s. 72-80.

⁹ M. Żebrowska: Psychologia rozwojowa. Warszawa, s. 330-331, I. Dudzińska (red.): Wychowanie i nauczanie w przedszkolu, Warszawa 1983, WSiP, s. 213.

¹⁰ I. Dudzińska (red.): Wychowanie i nauczanie w przedszkolu, cyt. wyd. s. 213.

¹¹ M. Przetacznikowa-Gierowska, G. Makiello: Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego. Warszawa 1985, WSiP, s. 312.

ELŻBIETA MISIORNA

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Poznań

SAMOPCZUCIE DZIECI KOŃCZĄCYCH EDUKACJĘ PRZEDSZKOLNĄ

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej bardzo często ukazuje się, jak niezwykle istotne znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka — i to we wszystkich sferach jego osobowości — odgrywają prawidłowo zaspokojone

potrzeby emocjonalne, głównie zaś potrzeba bezpieczeństwa. Mimo to jakże wiele dzieci rozpoczynających edukację szkolną obciążonych jest już negatywnymi przeżyciami i doświadczeniami wyniesionymi ze środowiska rodzinnego czy przedszkolnego. Problem ten z całą ostrością ukazują nie tylko obserwacje dnia codziennego, ale i wyniki różnych badań. Z nich to dowiadujemy się, iż u większości uczniów przejawiających lękową postawę w stosunku do szkoły zaburzenia sfery emocjonalnej wystąpiły już we wcześniejszym okresie życia¹. Zdaniem np. H. Filipczuk, St. Gerstmann, I. Obuchowskiej, H. Spiónek i innych² szkoła rzadko kiedy stanowi pierwotną przyczynę zaburzeń nerwicznych, natomiast częściej jest wtórnym terenem neurotyzacji dziecka, która została zapoczątkowana w środowisku domowym. Wielu psychologów i psychiatrów twierdzi, iż u podstawy wszelkich nerwic leży lęk, a genezy nastawień lękowych należy szukać we wczesnym dzieciństwie, zwłaszcza zaś w nieprawidłowym oddziaływaniu wychowawczym i niewłaściwych postawach rodzicielskich³.

Badania między innymi dzieci w wieku przedszkolnym ujawniły u wielu z nich poczucie osamotnienia⁴ oraz wzrost liczby zaburzeń zachowania, co jest najprawdopodobniej wynikiem niezaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych. Z danych przytoczonych przez M. Fic⁵ wynika, iż 30–40% uczniów wymaga systematycznej opieki psychopedagogicznej, a z ogólnej liczby 6-latków ponad 40% wykazuje zaburzenia psychospołeczne. Ponadto coraz częściej sygnalizuje się, że problemy dzieci zaczynają się już w oddziałach przedszkolnych, gdyż podobnie jak i szkoła realizują one przede wszystkim program, a nie koncentrują się na dziecku i jego rozwoju. Niepokojące są też wyniki badań mówiące o tym, że zaburzenia nerwiczne dzieci w wieku przedszkolnym stają się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym, że znacznie wzrasta liczba małych pacjentów w poradniach zdrowia psychicznego. Ponadto ostatnio wprowadzona reforma nauczania, mająca na celu wyrównanie startu szkolnego dzieci, jeszcze bardziej te różnice pogłębiła. Toteż poczynając już od klasy I wielu uczniów nie może podołać wymaganiom programowym, przy tym nie są to wcale dzieci o niższym ilorazie inteligencji czy też wymagające ćwiczeń korekcyjnych. Źródłem tej różnicy jest inny sposób przygotowywania dzieci do nauki szkolnej. Różnica ta wyraźnie pogłębia się jeszcze w miarę upływu czasu⁶. Także badania dotyczące trudności i niepowodzeń szkolnych sygnalizują, że problemy w szkole mają często dzieci, których rozwój intelektualny przebiega prawidłowo, a u których stwierdza się symptomy niedojrzałości emocjonalnej i społecznej, które mają zagrożone poczucie bezpieczeństwa, które przejawiają niewłaściwe postawy wobec szkoły i zadań szkolnych, które mają problemy z nawiązywaniem i utrzymywaniem interakcji społecznych. Przerażające jest i to, że lęk związany ze szkołą pojawia się już w momencie rozpoczynania nauki, że już pierwszoklasiści nie cierpią szkoły, postrzegają ją zagrożeniowo, po prostu „chorują na szkołę”.

W przypadku dziecka w wieku przedszkolnym, jeśli lęk wypelnia jego aktywność i przeważa w kontaktach codziennych z najbliższymi, staje się czynnikiem hamującym spontaniczność ekspresji i niekorzystnie wpływa na

całokształt jego rozwoju. Jednocześnie przeżycia lękowe dzieci powodują niekiedy nieodwracalne zmiany w psychospołecznym funkcjonowaniu jednostki lub też mogą być źródłem poważnych zaburzeń. Może np. wystąpić tak silny lęk przed mówieniem (logofobia), że dziecko w ogóle przestaje posługiwać się głosem i występuje u niego uwarunkowany psychologicznie brak mowy (mutyzm), który staje się utrwalonym brakiem reakcji językowych w kontaktach interpersonalnych⁷.

Zasygnalizowany problem nabiera szczególnego znaczenia, gdyż okres dzieciństwa jest podstawowy z punktu widzenia zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, która z kolei warunkuje cały dalszy rozwój dziecka. Natomiast przeżycia i reakcje tego okresu mogą stać się wzorem dla późniejszych reakcji dziecka na wszelkie zmiany środowiska. Toteż tym bardziej dużą uwagę należy przywiązywać do tej fazy rozwojowej, gdyż zdaniem niektórych psychologów (m.in. B. Blooma) jedna trzecia rozwoju człowieka ma miejsce właśnie w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Równocześnie w wielu pracach psychologicznych coraz częściej sygnalizuje się, że karierę szkolną determinują nie tylko dyspozycje poznawcze uczniów, ale również w znacznym stopniu warunkują ją czynniki pozaintelektualne — między innymi takie, jak odporność psychiczna, stosunek do szkoły i zadań szkolnych, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, zdolność rozwiązywania kontaktów interpersonalnych i to na różnych płaszczyznach. Przede wszystkim jednak aktywność dziecka wyznaczona jest poczuciem bezpieczeństwa, szczególnie w sytuacjach nowych, a taką nową sytuacją w aspekcie wymagań poznawczych i społecznych będzie dla wielu dzieci sytuacja rozpoczęcia nauki szkolnej. Stąd dla dziecka i jego rozwoju istotne jest przede wszystkim zapewnienie mu warunków zaspokojenia potrzeb emocjonalnych, głównie zaś potrzeby bezpieczeństwa i potrzeby akceptacji.

Zaspokojenie (bądź niezaspokojenie) potrzeb bezpieczeństwa warunkuje szczególnie rodzaj przeżyć, nazwanych poczuciem bezpieczeństwa lub brakiem poczucia bezpieczeństwa. Przy czym, zdaniem A. H. Masłowa i J. Bossoma, na poczucie bezpieczeństwa lub jego brak składają się następujące przeżycia czy doznania: poczucie, że się jest lubianym — poczucie odrzucenia; poczucie przynależności — poczucie izolacji; postrzeganie świata jako przyjaznego — jako wrogiego; zainteresowanie społeczne — nastawienie egocentryczne. Z tym, że ostatnia kategoria budzi pewne zastrzeżenie, gdyż jednostka o nastawieniu egocentrycznym w sprzyjających warunkach środowiskowych może przeżyć życie z pełnym poczuciem bezpieczeństwa⁸.

U dziecka o prawidłowo ukształtowanej i zaspokajanej potrzebie kontaktu emocjonalnego, tzn. u takiego, które czuje się bezpiecznie i pewnie także w nowych dla siebie sytuacjach, bo ma oparcie w dorosłym, wystąpią trzy fazy zachowania:

1) postawa orientacyjna służąca poznaniu sytuacji, zastanowieniu się ewentualnie zdobyciu nowych, dodatkowych informacji od dorosłych, czy innego dziecka,

2) postawa badawcza, eksploracyjna, służąca lepszemu i dokładniejszemu rozumieniu sytuacji, dziecko będzie próbowało różnych sposobów działania, będzie eksperymentowało, poszukiwało najbardziej adekwatnego rozwiązania,

3) podjęcie działania z dużym emocjonalnym zaangażowaniem, koncentracją na problemie, a nie na okolicznościach zewnętrznych czy też na obronie zagrożonego poczucia własnej wartości⁹.

Zaspokojeniu potrzeb bezpieczeństwa towarzyszy pojawienie się motywacji do bycia kochanym, potrzeby przynależności i więzi, do posiadania przyjaciół i rodziny, należenia do jakiejś grupy¹⁰.

Szczególnie rodzina, będąc pierwszym środowiskiem wychowawczym, wywiera olbrzymi wpływ na kształtowanie się poczucia bezpieczeństwa dziecka. Na możliwość pełnej realizacji potrzeb wpływają takie elementy sytuacji rodzinnej, jak: skład rodziny, jej mała liczebność i ścisły kontakt pomiędzy wszystkimi członkami, kierownictwo spoczywające w rękach małżonków, których łączy uczucie miłości i przyjaźni, stanowiących dla dziecka wzory do identyfikacji, spójność rodziny wynikająca z realizacji wspólnych celów i dążeń do wspólnych wartości, wzajemne, silne powiązania uczuciowe między członkami rodziny; zaspokajanie podstawowych potrzeb psychospołecznych dzięki postawom akceptacji, współdziałania, uznania, swobody i poszanowania praw. Natomiast rodzina, której nie charakteryzują wyżej wymienione cechy, nie ma pełnej mocy wychowawczej i nie zaspokaja potrzeb bezpieczeństwa u dziecka¹¹.

Prawidłowemu rozwojowi poczucia bezpieczeństwa sprzyjają postawy rodzicielskie wobec dziecka, które wyrażają się w akceptacji dziecka, czyli w przyjęciu go takim, jakim ono jest, z jego cechami wyglądu zewnętrznego, usposobienia, właściwościami umysłowymi, możliwościami i łatwością osiągnięć w jednych dziedzinach, a ograniczaniem i trudnościami powodzenia w innych; we współdziałaniu z dzieckiem, świadczącym o pozytywnym zaangażowaniu i zainteresowaniu rodziców zabawą i pracą dziecka, a także wciąganie i angażowanie dziecka w zajęcia i sprawy rodziców i domu odpowiednio do jego możliwości rozwojowych; w dawaniu dziecku właściwej dla jego wieku rozumnej swobody, która w miarę dorastania zwiększa swój zakres; w uznawaniu praw dziecka jako równych w rodzinie bez przeceniania czy niedoceniania roli sprzyja rozwojowi psychicznej odporności dziecka¹².

Postawy, przy których rodzice dostrzegają zarówno potrzeby dziecka, jak i jego realne możliwości, sprzyjają stosowaniu właściwych metod wychowawczych. Rodzice zapewniają dziecku poczucie bezpieczeństwa i miłości, a zarazem stawiają mu wymagania, które podwyższają wraz ze wzrostem jego możliwości. Stosują zarówno nagrody, jak i kary, nie chronią dziecka nadmiernie przed wszelkimi możliwymi przykrościami i negatywnymi doświadczeniami, ale też dbają o to, aby nie ponosiło przy tym istotnej szkody¹³.

Natomiast poczucie bezpieczeństwa zagraża niewłaściwy stosunek uczuciowy rodziców do dziecka, który przejawia się w postawie odrzucającej (przeciwieństwo do akceptacji), unikającej (przeciwnej do współdziałania), nadmiernie ochraniającej (uniemożliwiającej dawanie dziecku swobody) i zbyt wymagającej,

krytykującej, naginającej (przeciwieństwo postawy demokratycznej)¹⁴. Poważnymi przyczynami stanów lękowych są też błędy wychowania lub niewłaściwe oddziaływanie środowiska rodzinnego. Groźby, bicie i awantury w domu pogłębiają poczucie niepewności wzmacniane przez nadpobudliwość. Poważnym czynnikiem wywołującym stan lęku jest również zły przykład, który dają rodzice, objawiając w sposób nieopatrny własną lękliwość wobec dzieci¹⁵. Zatem postawy lękowe mogą się rozwijać przez społeczne naśladownictwo. Jednocześnie stwierdza się, że lęki dzieci są podobne do lęków rodziców¹⁶.

Natomiast przedstawiciele współczesnej psychoanalizy twierdzą, że lęk jest produktem procesu socjalizacji. Tak jest zdaniem H. Sullivana, który wysunął koncepcję „interpersonalnej indukcji lęku”, w której zakłada się, że lęk jest reakcją na faktyczną lub antycypowaną dezaprobatę ze strony tzw. osób znaczących, tj. ludzi, którzy zajmują ważne miejsca w wewnętrznym świecie dziecka. Aprobata ze strony rodziców i innych osób znaczących stanowi dla dziecka sygnał, że jest oceniane jako adekwatne do wymagań, zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa i stwarza warunki dobrego samopoczucia (komfortu) psychicznego, dezaprobata przynosi złe samopoczucie (dyskomfort) i stanowi zagrożenie dla stałości wewnętrznej równowagi. Toteż H. Sullivan uważa, że źródłem lęku dziecka są te zachowania rodziców, które w oczach dziecka zawierają *explicite* lub *implicite* groźbę pozbawienia aprobaty i miłości rodzicielskiej¹⁷. Szczególnie dziecko traktowane w domu surowo, często nierównorzędnie w stosunku do rodzeństwa, bez uwzględniania jego pragnień i życzeń, nie ma poczucia bezpieczeństwa, przeciwnie — czuje się zagrożone, gdyż na terenie domu uczy się, że obcowanie z innymi ludźmi przynosi ból i cierpienie. Dlatego też dziecko takie może mieć trudności i problemy z nawiązywaniem i utrzymywaniem stosunków koleżeńskich. Może też wykazywać mniejszą umiejętność współzycia. Tak więc sytuacja takich dzieci w grupie rówieśniczej jest o wiele gorsza od sytuacji dzieci z rodzin, które nie doświadczają tych przykrości w domu, co z kolei wzmacnia ich nieufność, niepewność i lęk¹⁸.

Kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa nie sprzyjają także nadmierne wymagania typu intelektualnego, jak i pozaintelektualnego. Na problem ten zwraca uwagę S. B. Sarason, który stwierdził, że dzieci odznaczające się wysokim stopniem lęku przed zadaniem były wychowywane przez rodziców (a częściowo także przez nauczycieli) nadmiernie wymagających, tzn. stawiających dziecku wymagania, którym nie jest ono w stanie sprostać, a zarazem nadmiernie krytycznych w stosunku do wyników działań dziecka i okazujących mu przede wszystkim swoje niezadowolenie. Takie postępowanie rodziców naraża dziecko na częste przeżywanie niepowodzenia, gdyż zbyt wysokie wymagania uniemożliwiają mu osiągnięcie sukcesu, a przy tym zawiera kary za niepowodzenia¹⁹. Jednocześnie niewłaściwe postawy rodzicielskie powodują liczne zaburzenia w rozwoju psychicznym dziecka, które z kolei utrudniają zaspokojenie potrzeb emocjonalnych w środowisku pozaszkolnym. Potwierdzają to badania, które wykazały, że zaburzenia emocjonalności pociągają za sobą liczne skutki poza terenem domu rodzinnego, na którym powstały i w tym najpełniej się wyrażają.

Przenoszą się one także na życie przedszkolne czy szkolne powodując i tam dezorganizację postępowania dzieci i to przede wszystkim w zakresie życia społecznego. Upośledzają one między innymi zdolność do współżycia i współpracy z zespołem koleżeńskim i zdolność do nawiązywania kontaktu z wychowawcami²⁰.

Można żywić przekonanie, że dziecko, które czuje się szczęśliwe, potrzebne, niezagrożone w swoim domu rodzinnym, będzie podobnie funkcjonować i czuć się w innych środowiskach.

W przypadku dziecka 6-letniego zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa zdeterminowane jest nie tylko sytuacją rodzinną, w jakiej ono wzrasta, ale w znacznej mierze wyznaczają je sytuacje i przeżycia dziecka w przedszkolu. Przedszkole, jako jedno z podstawowych środowisk życia dziecka, może pełnić rolę stymulującą rozwój, rozszerzającą dotychczasowe doświadczenia dziecka, ukierunkowującą jego rozwój społeczny, uczuciowy i intelektualny. Ale może być także przyczyną pojawiających się nieprawidłowości rozwoju. Ma to miejsce na przykład wówczas, gdy warunki stworzone przez przedszkole nie są dostosowane do potrzeb dziecka. Stały gwar (spowodowany dużą grupą dzieci skupionych w za małych pomieszczeniach) stanowi zbyt silne obciążenie układu nerwowego. W dużej liczbowo grupie dzieci nauczyciel nie może każdemu dziecku poświęcić tyle uwagi, ile powinien, nie jest w stanie okazać zainteresowania dzieciom wymagającym jego szczególnej opieki i troski. Złe warunki pracy wynikające z nadmiernie licznych grup powodują, że nauczycielka jest często zmęczona, a w związku z tym niecierpliwa — zbyt rygorystyczna w sprawach błahych lub tolerancyjna, gdy sytuacja wymaga jej interwencji. Liczne grupy utrudniają także możliwość indywidualnego traktowania; najbardziej cierpią na tym te dzieci, które wymagają szczególnego zainteresowania z racji trudności w przystosowaniu do nowych warunków, trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych, czy też z racji różnego typu opóźnień rozwoju. A przecież wiadomo, że w nieprawidłowych warunkach przedszkolnych opóźnienie czy zaburzenie rozwoju nie tylko nie wyrównują się, ale pogłębiają²¹. Toteż można powiedzieć, że życie przedszkolne może nieraz stwarzać dzieciom wiele trudnych, konfliktowych czy stresujących sytuacji.

Przedszkole jest dla dziecka środowiskiem socjalnym, na terenie którego nawiązuje się różnego typu interakcje, które z kolei mogą być dla wielu z nich źródłem zagrożenia. Zatem samopoczucie dziecka 6-letniego w znacznym stopniu wyznacza układ wzajemnych stosunków w grupie przedszkolnej. Odpowiednio zorganizowane i spontanicznie nawiązane kontakty dostarczają dzieciom wiele możliwości zaspokajania potrzeb emocjonalnych. Interakcje rówieśnicze, szczególnie te, które oparte są na więzi uczuciowej, mogą w znacznym stopniu zrównoważyć doznania związane z fobiami przedszkolnymi.

Poczucie zagrożenia, przeżywane lęki powodują, że dzieci unikają sytuacji — kontaktów interpersonalnych z rówieśnikami. Jeżeli już nawiązują interakcje, to ograniczają je do kręgu znanych sobie kolegów. Częściej jednak pozostają na uboczu toczącego się życia w grupie rówieśniczej, jedynie biernie je obserwując.

Rzadko kiedy też są inicjatorami jakichkolwiek działań czy zabaw. Zatem dziecko, które nie ma w grupie rówieśniczej serdecznych więzi koleżeńskich i nie cieszy się uznaniem swoich kolegów, nie spotyka się z ich akceptacją, może z tych względów przeżywać liczne stany lękowe, doświadczać poczucia zagrożenia.

Ze względu na fakt występowania zaburzeń nerwicowych u znacznej grupy dzieci rozpoczynających naukę szkolną nasuwa się pytanie, które z dotychczasowych środowisk życia dziecka jest źródłem tych zaburzeń. Zatem celem badań referowanych w niniejszym artykule było stwierdzenie, jakie jest samopoczucie dzieci 6-letnich oraz jakie sytuacje życia przedszkolnego i rodzinnego warunkują powstanie zagrożeń i lęków u dzieci, a więc zaburzają poczucie bezpieczeństwa.

W niniejszych badaniach za H. Muszyńskim²³ przyjęto, że samopoczucie jednostki to jej stan psychonerwowy polegający na subiektywnym przeżywaniu zadowolenia lub niezadowolenia w związku z określoną własną sytuacją. Kształtuje się ono pod wpływem szeregu typowych sytuacji, jakie stwarza życie w gromadzie. Wskaźnikami dobrego samopoczucia dziecka w zespole jest:

- zadowolenie z zajęć w zespole
- motywacja dalszego uczestnictwa w życiu i działalności zespołu
- poczucie bezpieczeństwa w zespole wyrażające się w braku stałych napięć i obaw
- poczucie integracji w obrębie zespołu polegające na świadomości własnej pozycji w zespole, na więzi z nim. W niniejszym opracowaniu szczególną uwagę zwrócono na jeden z czynników wyznaczających samopoczucie dzieci, a mianowicie poczucie bezpieczeństwa.

Chcąc wykazać, w jakim stopniu przedszkole (jako jedno z podstawowych środowisk życia) zapewnia dzieciom poczucie bezpieczeństwa, przeprowadzono badania pod koniec roku szkolnego 1988/89 w 6 oddziałach przedszkolnych usytuowanych w szkołach wielkomiejskich. Ogółem badaniami objęto 127 dzieci kończących edukację przedszkolną. Dla uzyskania powyższych danych zastosowano szereg technik badawczych:

- kwestionariusz rozmowy z dzieckiem, w którym pytano dzieci:
 - 1) o wydarzenia z życia przedszkolnego i ich ocenę, np. „...co tobie najwięcej podoba się w przedszkolu i dlaczego?...”, „...co ciekawego zdarzyło się w twoim przedszkolu?...”, „...co zdarzyło się w twoim przedszkolu o czym chciałbyś zapomnieć?...”
 - 2) oczekiwania dzieci pod adresem przedszkola
 - 3) więź z przedszkolem — nauczycielem i kolegami;
- techniki projekcyjne, np. „...Joasia, tak jak ty ma 6 lat i chodzi do „zerówki”, Ale ona bardzo nie lubi swojej „zerówki”. Co myślisz, dlaczego Joasia nie lubi chodzić do „zerówki”?...”
- test obrazkowy, który zawierał serię ilustracji ukazujących różnorodne interakcje najczęściej nawiązywane w przedszkolu, typu: dziecko—nauczyciel, dziecko—rówieśnik

— ponadto w badaniach wykorzystano listę zdań niedokończonych: np. „....gdy idę do przedszkola, to...”; „....najwięcej nie lubię, gdy w przedszkolu...”; „....nikt nie wie, że ja się boję, gdy...”.

Analiza zebranego materiału pozwala stwierdzić, że dla wielu dzieci 6-letnich oddział przedszkolny jest źródłem negatywnych przeżyć. Połowa badanych dzieci (49,8%) szczególnie lękowo odbiera zachowanie nauczyciela, który często postrzegany jest przez nich jako osoba stosująca liczne restrykcje, nakazy i zakazy. Tłumaczyć można to tym, że nauczyciel w przedszkolu — będąc na ogół organizatorem zabawy, nauki i pracy, inicjatorem życia grupowego — dysponuje rozmaitymi nagrodami i karami, sankcjami, zakazami. Lęk u dzieci powodują przede wszystkim takie reakcje nauczycieli, jak krzyk, stosowanie różnych kar fizycznych, ograniczanie swobód i przyjemności. Właśnie ostre kary wymierzane dzieciom w obecności kolegów, różne formy wyrażania niezadowolenia, okazywana im niechęć, a niekiedy nawet wrogość, zdenerwowanie, zniecierpliwienie nie tylko budzą w dzieciach lęk, ale powodują i potęgują poczucie zagrożenia. Często w atmosferze napięcia, podenerwowania, krzyku wymierzano 6-latkom różne kary, (np. „....gdy pani była zła, to Robert musiał stać na środku sali z rękami do góry...”), czy też przytaczali takie oceny nauczycieli (np. „....ty znowu źle to zrobiłeś...”; „....znowu nic nie umiesz...”). Nauczyciel często nie uświadamia sobie, że wypowiedianie tego typu ocen jest odbierane jako ostre sankcje budzące uczucia lęku. Nieobce były takie sytuacje, w których budzenie lęku i strachu stosowano jako jedną z form wprowadzania i utrzymywania dyscypliny, czy przestrzegania norm oraz motywowania dzieci do podejmowania różnorodnej aktywności. Można więc powiedzieć, że wielu nauczycieli w swoich codziennych oddziaływaniach stosując różnorodne bodźce negatywne, zupełnie zapomniało o tym, że właśnie empatia, cierpliwość, opanowanie, życzliwość i zrozumienie stanowią płaszczyznę wzajemnego porozumienia, warunkują sukces pedagogiczny, zapewniają dziecku poczucie bezpieczeństwa.

Źródłem przeżyć lękowych dla sześciolatków są także kontakty z rówieśnikami. Znaczna grupa dzieci nie postrzega oddziału przedszkolnego jako źródła pozytywnych kontaktów, dzięki którym miałyby możliwość zaspokojenia szeregu potrzeb psychicznych. Dla wielu z nich (47,3%) treścią przeżywanego lęku jest obawa przed nieakceptacją, a więc izolacją i odrzuceniem ze strony rówieśników. Z reakcji dzieci dowiadujemy się, że na ogół obawiają się one, że: „....nikt nie wybierze ich do zabawy...”, „....że nie będą miały kolegów...”, „....że nikt nie będzie chciał z nimi stawać w parze...”. Ponadto boją się sytuacji, w których inne dzieci zachowują się agresywnie (np. „....boję się, gdy chłopcy popychają, podkładają nogi...”, „....gdy koleżanki namawiają się na mnie, by mnie zbić...”). Toteż dzieci przeżywające sytuacje kontaktów interpersonalnych z rówieśnikami, jako zagrażające, czują się często osamotnione. Z drugiej strony zauważa się, że właśnie jednostki niepopularne wśród kolegów, to najczęściej dzieci silnie lękliwe, niepewne siebie, z mocno zaniżoną samooceną.

Treścią lęków dzieci (37,9%) w oddziałach przedszkolnych jest też poziom

wymagań stawiany im przez nauczycieli. Niepokojące są stwierdzenia dzieci mówiące o tym, że boją się sytuacji sprawdzających przez nauczyciela stopień zrozumienia przerabianych zagadnień, odpowiadania przed całą grupą, niektórych zadań sprawnościowych (o czym świadczą takie np. wypowiedzi dzieci: „...boję się, że nie będę wiedziała, jak nazywa się literka, którą pani napisze na tablicy...”, „...gdy pani każe mi coś zrobić, to ja się boję, że zrobię to źle...”, „...że zapomnę o czym była książka, którą pani czytała...”). Smutne refleksje wywołują też reakcje dzieci mówiące o ich lękach i obawach przed dwójkami, czarnymi punktami, kreskami stawianymi przez nauczycieli. W wielu badanych grupach zostały wprowadzone i szeroko rozpowszechnione różne formy współzawodnictwa i to indywidualnego. Toteż między niektórymi dziećmi można zaobserwować ostrą walkę konkurencyjną o zajęcie jak najlepszej lokaty. Jednocześnie formy współzawodnictwa i jego efekty umieszczane w różnych tabelach, gazetkach (niekiedy, jak na ironię bardzo kolorowych, efektownych wizualnie) w sali, czy na korytarzu, są źródłem przeżyć lękowych i to dla wszystkich dzieci. Zawstydenie, przykrość, publiczne napiętnowanie przeżywają bowiem dzieci znajdujące się w dolnej, „gorszej” części wykresu, ale i te dzieci najlepsze (często stawiane swoim rówieśnikom za wzór), które spotykają różne wyróżnienia. Może przede wszystkim one żyją w wiecznym zagrożeniu, lękając się utraty zajmowanej, znaczącej pozycji. Toteż z całą stanowczością należy sądzić, że współzawodnictwo indywidualne rozpowszechnione w tak znacznym stopniu wśród 6-latków budzi silne emocje lęku.

Przyczyn zaburzonego poczucia bezpieczeństwa dzieci 6-letnich należy doszukiwać się też w niekorzystnych sytuacjach kadrowych i lokalowych, występujących w oddziałach przedszkolnych. Napięcia lękowe u wielu dzieci 6-letnich (43,8%) powoduje hałas, przepełnione sale, rozpoczynanie zajęć o różnych porach dnia, częste zmiany nauczycieli uczących. Trafnie zjawiska te ilustrują przykładowe wypowiedzi dzieci: „...boję się, gdy jest tyle dzieci i jest taki hałas...”, „...boję się, gdy tak dużo dzieci biega, krzyczy, popycha się...”, „...gdy do naszej sali przychodzi inna pani...”.

Podsumowując można stwierdzić, że życie przedszkolne bardzo często wypełnione jest przeżyciami lękowymi, a strach i lęki to stany emocji dobrze znane dzieciom 6-letnim. Toteż oddziały przedszkolne nie wszystkim dzieciom zapewniają poczucie bezpieczeństwa, nie wszystkie dzieci przeżywają w nich uczucie radości, satysfakcji, bez troski i doznają komfortu psychicznego. Jednocześnie dodać należy, że samopoczucie dziecka 6-letniego w znacznym stopniu wyznacza układ wzajemnych stosunków panujących w grupie przedszkolnej oraz stosunek wychowawcy do dziecka i jego rówieśników. Zatem olbrzymia rola przypada nauczycielowi, który powinien uczynić wszystko, aby stworzyć dziecku poczucie bezpieczeństwa i akceptacji oraz wyzwalać jego twórcze siły. Tym bardziej, że wychowawczyni w hierarchii dziecięcego uznawania ważności niejednokrotnie górują nad matką. Duże zatem znaczenie ma dla małych uczniów nauczycielska akceptacja okazywana wszystkim bez względu na ich osiągnięcia²⁴.

Jednocześnie, chcąc prawidłowo ukształtować poczucie bezpieczeństwa dzieci, powinno się zrobić wszystko, by ich środowisko zabawy, nauki i pracy było w miarę stabilne. Im dziecko jest młodsze, tym większa powinna być dbałość dorosłych o przewidywalność zdarzeń i stałość przedmiotów wokół niego oraz sytuacji, w których działa, co wiąże się z zagadnieniem tzw. optymalnego bodźcowania dziecka oraz uważnego wprowadzania nowych elementów do znanej mu już sytuacji²⁵.

Podstawowymi zadaniami nauczyciela powinno być ustalenie źródeł przeżyć lękowych, przeciwdziałanie atmosferze zagrożenia, niepokoju oraz korygowanie błędów wychowawczych, które są popełniane przez osoby z najbliższego otoczenia i które powodują lękliwość dziecka.

Ważne jest też, aby każde dziecko przeżywające lęki było przedmiotem troski i szczególnego zainteresowania ze strony nauczyciela i nie zostało pominięte w „masie” problemów wychowawczych. Szczególnie dzieci przeżywające na co dzień i to w różnych sytuacjach emocje lęku potrzebują troskliwego, życzliwego zrozumienia i zainteresowania.

Jednocześnie nauczyciel, chcąc przeciwdziałać atmosferze lęku, niepokoju, powinien opanować umiejętność wygaszania, tłumienia reakcji agresywnych czy lękowych, z jakimi spotyka się w codziennych sytuacjach — i to zarówno u swoich podopiecznych, jak i u siebie samego.

Należałoby zwrócić uwagę i na to, że dla wielu dzieci 6-letnich ważnym, a jednocześnie często stresującym momentem, może być też rozpoczęcie nowego, bardziej dorosłego i odpowiedzialnego życia szkolnego. Już samo podjęcie nauki przez dziecko wiąże się z wieloma przeżyciami i zmianami w jego dotychczasowym trybie życia. Toteż lęk występujący u dzieci przed pójściem do szkoły jest jednym z najbardziej naturalnych i najczęstszych lęków separacyjnych. Rozpoczęcie edukacji szkolnej jest dla dziecka ważnym etapem w procesie stopniowego odrywania się od rodziców, usamodzielniania i uniezależniania. Trzeba bowiem spędzić długie godziny z dala od najbliższych wśród obcych dzieci i pod kierunkiem obcej osoby dorosłej, do tego w zupełnie nowej sytuacji, w sytuacji uczenia się. Toteż lęk separacyjny i niechęć okazywane przez dzieci w pierwszych tygodniach są całkowicie zrozumiałe²⁶. Ponadto stawiane są im nowe wymagania, nowe obowiązki wynikające z pełnienia roli ucznia. Dotyczą one zarówno obowiązku opanowania określonego zasobu wiedzy, jak i umiejętności podporządkowania się stałym i jednakowym dla wszystkich uczniów wymaganiom dotyczącym zachowania na terenie szkoły. Stwierdzono, że przystosowanie się do nowych warunków i wymagań środowiska szkolnego było szczególnie trudne dla tych dzieci, u których pierwsze symptomy zaburzeń występowały jeszcze przed pójściem do szkoły²⁷.

Szczególnie stresująco moment rozpoczęcia szkoły odbierają dzieci lękliwe. Dzieci te okazują się też często nieodporne na sytuacje nowe, a taką właśnie sytuacją musi być dla wielu z nich podjęcie nauki w szkole. Są też, „...niewygodne w zadaniach wymagających samodzielności, zmiennych i konfliktowych i bezradne w sytuacjach, w których nie mogły polegać na kimś innym lub choćby na

z góry ustalonych kryteriach wymagań i ocen, lecz musiały liczyć na siebie..."²⁸. Zatem należy zrobić wszystko, aby szczególnie u tych dzieci wyeliminować lęki z ich życia i zagwarantować im prawo do sukcesu, radości i spokojnego dzieciństwa. Natomiast wiek szkolny, w który wkraczają dzieci 6-letnie, nie powinien być tylko wiekiem pobierania nauki. Okres ten jest wiekiem dzieciństwa na tyle świadomego, że umiającego ocenić — dobre ono czy złe, mające więcej radości czy smutku? A dziecko wówczas oceni je pozytywnie, kiedy w radościach i kłopotach domowych, szkolnych i podwórkowych biorą udział ludzie mu bliscy, ci, którzy nie pozwolą mu cierpieć w samotności²⁹. W latach tych powinna dominować radość — nie cierpienie, bezpieczeństwo — nie strach, ufność i oparcie w dorosłych — nie poczucie osamotnienia. Tylko na takim dzieciństwie daje się budować szczęśliwą dorosłość³⁰.

Jednocześnie należy zmienić, odrzucić pewne schematy, stereotypy myślowe funkcjonujące w naszym systemie oświatowym. Nie może być tak, jak dotychczas się praktykuje, że nikt na ogół nie ocenia, nie premiuje nauczycieli, za pomoc w rozwiązywaniu kłopotów życiowych dziecka, że nadal jeszcze często się sądzi, że nauczyciel „marnuje czas” rozmawiając o sprawach nie związanych z lekcjami, a o jego pracy świadczą „papiery”, a nie los dziecka. Zatem efekty pracy szkoły powinny być mierzone nie tylko zasobem zdobytej przez uczniów wiedzy, lecz także wskaźnikiem nerwic szkolnych — wzrosły czy zmalały³¹.

Przypisy

¹ T. Bach-Olasik: Zagadnienie lęku a styl wychowania. Nauczyciel i Wychowanie 1983, nr 5-6, s. 60.

² H. Filipczuk: Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Warszawa 1980, Instytut Wydawniczy CRZZ; S. Gerstmann: Wpływ rodziców na zaburzenia emocjonalne uczniów. Łódź 1956 PWN; I. Obuchowska: Dynamika nerwic psychiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży. Warszawa 1981, PWN.

³ H. Filipczuk: op. cit., s. 61.

⁴ M. Łopatkowa: Wychowanie domowe i szkolne w krytycznym świetle. Kwartalnik Pedagogiczny 1984, nr 3, s. 42.

⁵ M. Fic: Nie zgubić w wychowaniu człowieka. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1987, nr 4, s. 163.

⁶ M. Klimowa: Rodzice, uczniowie, nauczyciele o opiekuńczo-wychowawczej działalności szkoły. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1987, nr 4, s. 149.

⁷ T. Gałkowski: Lęki w dzieciństwie (W) Psychologia na co dzień. Warszawa 1987, Społeczny Ośrodek Kultury Psychiczej i Międzyludzkiej, s. 52-53.

⁸ A. Winiarska: Potrzeba bezpieczeństwa a postawy dziecka wobec innych ludzi. Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne, 1986, nr 4, s. 9-10.

⁹ A. Brzezińska, M. Burtowy: Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 78.

¹⁰ Ch. Galloway: Psychologia uczenia się i nauczania. Warszawa 1988, PWN, t. II, s. 17.

¹¹ T. Bach-Olasik: op. cit., s. 61.

¹² M. Ziemska: Znaczenie wiedzy o postawach rodzicielskich dla pracy wychowawczej nauczyciela. „Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego” 1971, nr 3-4, s. 49-50.

¹³ M. Tyszkowa: Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży. Warszawa 1972, NK, s. 151.

¹⁴ M. Ziemska: op. cit., s. 59.

¹⁵ K. Dąbrowski: Nerwowość dzieci i młodzieży. Warszawa 1976, WSiP, s. 68.

¹⁶ M. Tyszkowa: Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych. Warszawa 1976, PWN, s. 86.

¹⁷ Tamże, s. 86–87.

¹⁸ H. Małowska: Pocucie zagrożenia a stosunek do innych. Studia Socjologiczne 1965, nr 2, s. 111–112.

¹⁹ M. Tyszkowa: Problemy..., cyt. wyd., s. 146.

²⁰ S. Gerstann: op. cit., s. 161.

²¹ A. Kozłowska: Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym. Warszawa 1984, WSiP, s. 137–139.

²² Uwarunkowania rodzinne zostaną przedstawione w oddzielnym artykule.

²³ H. Muszyński, Z. Szutowicz: Organizacja zajęć w zespole a samopoczucie dziecka. (W:) Uspołecznianie dziecka w procesie wychowania zespołowego. Pr. zb. pod red. H. Muszyńskiego, Warszawa 1964, NK, s. 249.

²⁴ M. Łopatkowa: Samotność dziecka. Warszawa 1983, WSiP, s. 63.

²⁵ A. Brzezińska: Psychologiczne postawy oddziaływań wychowawczych na dziecko w wieku przedszkolnym, Poznań, 1986, IKN-ODN, s. 118–119.

²⁶ J. Ranschburg: Lęk, gniew, agresja. Warszawa 1980, WSiP, s. 66

²⁷ A. Kozłowska: Wpływ sytuacji szkolnej na narastanie zaburzeń nerwicowych u uczniów szkół podstawowych. Psychologia Wychowawcza 1976, nr 4, s. 487.

²⁸ M. Tyszkowa: op. cit., s. 136.

²⁹ M. Łopatkowa: Samotność..., cyt. wyd., s. 70–71.

³⁰ M. Łopatkowa: Polubić szkołę. „Polityka” 1988, nr 4, s. 7.

³¹ M. Łopatkowa: Wychowanie..., cyt. wyd., s. 43–47; Samotność..., cyt. wyd., s. 70–71.

ZOFIA WALERIA STELMASZUK
Uniwersytet Warszawski

WARTOŚCI WYCHOWAWCZE W RODZINACH WIEJSKICH

Terminem „wartości wychowawcze” określam takie cechy i pożądane stany, których rodzice pragną u swoich dzieci i które starają się w nich ukształtować za pomocą różnych zabiegów, a także takie właściwości dzieci, które nabyły one lub uzyskały inną drogą, a które znajdują uznanie i aprobatę rodziców i dziadów.

M. L. Kohn, C. Schooler i inni, w tym polscy badacze, mówią o „wartościach rodzicielskich” rozumiejąc przez nie cechy, które rodzice uznają za godne pożądania dla swoich dzieci¹. Za Kluckhohnem i Williamsem Kohn i Schooler definiują wartości jako standardy rządzące ludzkimi dążeniami, stanowiące kryteria preferencji². Wartości rodzicielskie pozostają, zdaniem autorów, w ścisłym związku z pozycją społeczną rodziców i mają ważne konsekwencje dla sposobów postępowania z dziećmi.

Materiał diagnostyczny, który stanowi podstawę niniejszej pracy, dotyczy w całości rodzin wiejskich z terenu Podlasia badanych w drugiej połowie lat 80-tych. W badaniach wzięli udział przedstawiciele trzech pokoleń, tj. dziadowie, rodzice i dzieci reprezentujący 293 rodziny. Rodzice i dziadowie, udzielając odpowiedzi na pytania wywiadu, obszernie opisywali różnice, jakie ich zdaniem nastąpiły w wychowaniu, w porównaniu z czasami kiedy oni sami byli dziećmi. Chętnie dokonywali międzypokoleniowych porównań, choć najtrudniej było im mówić o konfliktach z własnymi dziećmi i wnukami. Bez obaw natomiast przyjęli pytania o cechy i właściwości, które szczególnie im się u własnych dzieci i wnuków podobają i analogicznie (choć daleko bardziej ostrożnie) wymieniali cechy, których u nich nie akceptują. Uzyskany materiał pozwolił na skonstruowanie modeli dobrego i złego dziecka.

Znaczną ilość informacji charakteryzujących sytuacje wychowawcze w badanych rodzinach uzyskano od najmłodszych badanych, uczniów klas maturalnych. Młodzi ludzie obszernie opisywali swoje relacje z rodzicami i dziadami, ustosunkowywali się także do pytania o wzory osobowe wpajane czy też wskazywane im przez rodziców.

Wszyscy badani wypowiadali się ponadto na temat skuteczności kar fizycznych i ich stosowania w rodzinach, a także wyrażali swoje opinie na temat skuteczności różnych środków wychowawczych i dopuszczalnej swobody w wychowaniu dzieci.

WSPÓŁCZESNE WYCHOWANIE W OCENIE RODZICÓW I DZIADÓW

Zdecydowana większość dorosłych badanych wyrażała opinię, że obecnie wychowuje się dzieci zupełnie inaczej niż dawniej. Babcie i dziadkowie częściej niż rodzice wahali się dokonując wspomnianego porównania. Dziadkowie nieco wcześniej niż pozostali przedstawiciele dwu starszych generacji wyrażali opinię, że w zasadzie obecnie wychowuje się dzieci tak samo, jak dawniej (por. tablica 1).

Tablica 1. Różnice w wychowaniu w opinii dwu starszych generacji

Lp.	Wyróżnione kategorie wypowiedzi	Ojcowie N = 266 %	Matki N = 283 %	Dziadkowie N = 28 %	Babcie N = 49 %
1	obecnie zupełnie inaczej wychowuje się dzieci	74,7	78,1	67,9	71,4
2	właściwie tak samo wychowuje się dzieci	18,1	17,7	21,4	16,3
3	trudno mi ocenić	7,2	4,2	10,4	12,3

Badani chętnie wypowiadali się na temat zmian, jakie zaszły w warunkach wychowawczych rodzin, podkreślali także różnice, jakie zauważają porównując współczesne oddziaływanie wychowawcze rodziców z tymi, którym sami podlegali (por. tablica 2).

Tablica 2. Nowe cechy sytuacji wychowawczej w wypowiedziach rodziców i dziadków

Lp.	Zmiany wskazane przez badanych	Ojcowie N = 266 %	Matki N = 283 %	Dziad- kowie N = 28 %	Babcie N = 49 %
1	lepsze warunki materialne i w związku z tym				
	lepsze zaspokojenie potrzeb dziecka	28,5	22,4	29,3	30,6
2	lepsza opieka i więcej zabiegów pielęgnacyjnych	16,7	21,7	14,3	22,3
3	zniesienie obowiązku pracy	14,8	14,9	10,7	6,2
4	możliwość kształcenia	4,8	14,9	10,7	14,3
5	pozbawienie wychowania cech surowości	17,9	18,1	14,3	10,2
6	rzadkość stosowania kar fizycznych	6,7	4,9	10,7	10,2
7	większa swoboda dziecka	14,1	10,3	3,6	6,2
8	wychowanie oparte na uczuciu	6,4	7,4	7,2	2,0
9	przesadne zaspokajanie kaprysów dziecka	4,9	9,2	14,3	10,2
10	zniesienie wymogu posłuszeństwa	6,1	7,8	3,6	6,2
11	zniesienie wymogu szacunku dla starszych	4,9	2,9	—	4,1
12	pomoc szkoły w wychowaniu	7,2	0,4	3,6	2,0
13	inna rola religii (swoboda wyboru)	0,4	1,1	3,6	—

Najczęściej badani podkreślali fakt, że współczesne dzieci są wychowywane w nieporównywalnie lepszych warunkach materialnych. Wydaje się, że nie tylko babcie i dziadkowie, ale także pokolenie średnie, niemal codziennie od nowa przeżywała zdziwienie wywołane doświadczeniem zmian, które przyniosła współczesność. Fascynacją zmianą i postępem, jaki dokonał się w okresie życia dwu najstarszych generacji, jest tak wielka, że nierzadko przysyłania negatywne strony aktualnej sytuacji, w ostateczności zaś stanowi argument na korzyść „nowych czasów”.

Dziadkowie i rodzice dostrzegają także zmianę sytuacji dziecka w rodzinie, podkreślając troskę, jaką otaczane jest dziecko przez rodziców i inne osoby od chwili jego narodzin, a nawet wówczas, gdy rodzina oczekuje jego przyjścia na świat. Babcie i matki zafascynowane są opieką, jaką otaczane jest obecnie małe dziecko i jego matka. Podkreślają, że dawniej macierzyństwo nie zwalniało kobiet wiejskich od żadnych codziennych obowiązków (karmienie dziecka odbywało się w trakcie pracy matki, niemowlęta często zostawiano na cały dzień w polu; umożliwiało to matce nakarmienie dziecka bez uszczerbku dla efektów jej pracy na roli). Kobiety wiejskie wyraźnie fascynuje także współczesna „celebracja macierzyństwa”, a więc kupowanie dzieciom specjalnych ubranek, środków pielęgnacji, wózka itp., jak też wykonywanie zabiegów pielęgnacyjnych. Na ogół matki stosują się do zalecanych terminów szczepień i badań okresowych dzieci i są w stanie odsunąć z takich powodów nawet najważniejsze obowiązki w gospodarstwie.

Wydaje się więc, że zmiana pozycji dziecka we współczesnej rodzinie wiejskiej wiąże się ze zmianą pozycji kobiety; macierzyństwo daje kobiecie specjalne prawa, we współczesnej rodzinie na ogół respektowane. Kobiety wiejskie zyskały szansę realizacji przez macierzyństwo, dziecko stanowi zatem ważny atut w walce kobiet o ich osobiste prawa.

Nowa sytuacja dziecka wiąże się w opinii dziadów i rodziców ze zniesieniem obowiązku pracy dziecka i stworzeniem mu możliwości kształcenia. Starsi (częściej rodzice niż babcie i dziadkowie) uważają, że trudno porównywać współczesną pomoc dzieci w gospodarstwie z obowiązkami, które oni sami musieli bezwzględnie wykonywać kiedy byli dziećmi.

Rodzice i dziadkowie nierzadko wyrażają opinie, że współczesne wychowanie można określić jako łagodne i pozbawione cech surowości. Dzieci nie są całkowicie podporządkowane woli starszych, mają rozległe prawa, do rzadkości należy stosowanie kar fizycznych w wychowaniu i bezwzględne egzekwowanie obowiązku posłuszeństwa. Taka sytuacja nie znajduje u znacznej części badanych aprobaty i uznania. Np. wielu spośród ojców uważało, że dzieci mają obecnie za dużo swobody, dziadkowie często wyrażali opinię, że przesadne zaspokajanie potrzeb i kaprysów dzieci może mieć tylko negatywne następstwa wychowawcze. Starsi nie zawsze godzą się z utratą swojej pozycji i należnego jej szacunku. Charakterystyczne są wypowiedzi: „dzieci dziś mogą zbyt wiele”, „mają za duże prawa, za dużo wolnego czasu i swobody”, „wszystko chcą robić po nowemu, choć nie garną się do pracy, dziadkowie nic ich nie obchodzi. Nie pozwalają się wtrącać, a przecież ja wiem lepiej, więcej przeżyłam”.

Nowe we współczesnym wychowaniu jest dla dziadów i rodziców eksponowanie uczuć, okazywanie czułości, zmniejszenie dystansu między rodzicami a dziećmi; „Dziś rodzice więcej tłumaczą dzieciom, proszą aby nie przysparzały im więcej smartwienia” (niewielu przedstawicieli obydwu starszych generacji zauważa omawianą zmianę, być może też nie przywiązują do niej szczególnego znaczenia).

Zarówno dziadkowie, jak i rodzice akcentując wyrażną „poprawę losu dziecka”, nie dostrzegają takich cech nowej sytuacji wychowawczej, które stawiają dzieci wobec zadań trudnych i skomplikowanych. Niemal wszyscy badani dostrzegają wyłącznie pozytywne w ich odczuciach, strony tej sytuacji.

MODEL „DOBREGO” I „ZŁEGO” DZIECKA

Zarówno rodzice, jak też dziadkowie i babcie, z dumą przedstawiali zalety swoich dzieci i wnuków. Pytano ich zarówno o zalety dzieci i wnuków w ogóle, jak też o szczególne cechy dzieci badanych (maturzystów). Ostatnie z pytań sformułowano w taki sposób, aby umożliwić porównanie wypowiedzi badanych dzieci z wypowiedziami innych dorosłych członków rodziny. (Jak zauważono, wobec maturzystów stosowali oni niejednokrotnie inne kryteria oceny niż wobec pozostałych dzieci z tych samych rodzin; dalej spróbuję opisać zaobserwowane różnice).

Niewielu z grona badanych dorosłych wyrażało przekonanie, że wszystko ogólnie akceptują („lubią”, „podoba im się”) w swoich dzieciach i wnukach. Okazało się, że najczęściej wyrażały taką opinię babcie, surowe w ocenianiu młodzieży w ogóle, lecz znacznie bardziej tolerancyjne wobec własnych wnuków.

Większość spośród badanych przedstawicieli najstarszej i średniej generacji precyzowała warunki akceptacji dziecka i preferencje dotyczące jego zachowania. Ojcowie jako najbardziej pożądane cechy dzieci wskazywali pracowitaść i chęci do pracy oraz posłuszeństwo³. Wysoko oceniali wykształcenie, następnie dobre zachowanie i prawdomówność. Preferencje matek były bardzo zbliżone. Najczęściej pochwalały u swoich dzieci pracowitość i chęć pomocy, wykształcenie, posłuszeństwo, dobre zachowanie, prawdomówność oraz silny związek z rodziną. Matki mniejszy nacisk kładły na wymóg posłuszeństwa; równie często podkreślały znaczenie wykształcenia czy dobrego zachowania. Dziadkowie w równym stopniu oczekiwali pracowitości, dobrego zachowania, jak też okazywania szacunku starszym. Podkreślali zarówno wartość wykształcenia, jak też sprytu i zaradności życiowej, akcentowali również silny związek z rodziną. Ostatnia z „zalet” dzieci była najczęściej zauważana przez babcie, które pochwalały wykształcenie, pracowitość i dobre zachowanie, jak też szacunek okazywany starszym. Dziadkowie rzadziej niż rodzice akcentowali wartość posłuszeństwa.

Tablica 3. Model „dobrego” dziecka; cechy najbardziej pożądane u własnych dzieci (wnuków)*

Lp.	Właściwości wskazywane przez badanych	Ojcowie N = 266 %	Matki N = 283 %	Dziadkowie N = 28 %	Babcie N = 49 %
1	pracowitość, chęć pomocy	40,6	41,3	28,6	22,4
2	posłuszeństwo	30,1	21,2	14,3	14,3
3	wykształcenie	27,8	23,7	21,4	28,6
4	dobre zachowanie	18,8	20,2	28,6	22,4
5	szacunek okazywany starszym	7,5	5,7	25,0	18,0
6	pozytywne opinie innych ludzi	6,1	6,3	3,6	2,0
7	silny związek z rodziną	10,2	12,4	21,4	36,7
8	szczerłość i prawdomówność	12,8	14,1	3,6	4,1
9	spryt, zaradność życiowa	8,3	3,9	17,9	4,1
10	abstynencja	3,8	9,5	3,6	12,2
11	umiejętność współżycia z innymi ludźmi	5,3	7,8	3,6	4,1
12	uległość	4,9	6,4	—	10,2
13	gospodarność, oszczędność	2,3	1,8	3,6	—
14	religijność	2,5	2,5	—	8,2
15	inne	2,5	3,2	—	—
akceptują wszystkie cechy dzieci/wnuków		6,4	7,7	7,1	18,4

* Odsetki informują, jak często w badanych grupach wymieniano daną właściwość.

Poza tym „dobre dziecko” było religijne (babcia), zachowywało abstynencję (babcie, matki), potrafiło umiejętnie współżyć z ludźmi (ojcowie), a także stanowiło przedmiot dumy rodziny i zazdrości otoczenia (rodzice).

Jeśli chodzi o dzieci badane (maturzystów), to najważniejszą ich zaletą okazało się wykształcenie, podkreślane znacznie częściej w odniesieniu do

nich niż do pozostałych dzieci. W opinii ojców „wykształcone” dzieci były jednak mniej posłuszne, mniej podporządkowane („dobre zachowanie”) i słabiej związane z rodziną niż pozostałe dzieci. Matki nie podzielały w całości opinii mężów (takie zróżnicowanie opinii ojców okaże się bardziej jasne, jeśli uwzględnimy, że większość maturzystów reprezentowana była przez dziewczęta-licealistki, które dość często pozostawała w nie najlepszych stosunkach ze swymi ojcami).

Jako szczególnie u swoich dzieci i wnuków nieaprobowane, wymieniano takie cechy jak nieposłuszeństwo i upór (matki, ojcowie i babcie), trwonienie czasu na rozrywki (babcie, dziadkowie i ojcowie), brak szacunku należnego starszym i złe zachowanie. Wytykano dzieciom lenistwo, niedbalstwo, picie alkoholu i palenie papierosów (zwłaszcza matki), niegospodarność, zbyt duże wymagania, niechęć do życia na wsi, a także skrytość (ojcowie). Rodzice i dziadkowie nie chcieli przedstawiać dzieci i wnuków w złym świetle, toteż o ich wadach wspominali dość ogólnikowo. Uzyskany materiał okazał się jednak dość komplementarny i pozwalała w ogólnych zarysach skonstruować modele „dobrego” i „złego” dziecka.

Dobre dziecko jest przede wszystkim dzieckiem posłusznym, a więc uległym i podporządkowanym dorosłym. Rodzice przy tym chcą mieć wpływ do jego myśli (nie akceptują „skrytości”, domagają się „prawdomówności” i „szczerości”). Wydaje się też, że silnie akcentowana „pracowitość” w gruncie rzeczy stanowi pewien aspekt „posłuszeństwa”; to rodzice przecież organizują pracę w gospodarstwie i oni wyznaczają zadania do wykonania.

Tablica 4. Model „złego” dziecka; cechy najbardziej niepożądane u własnych dzieci (wnuków)*

Lp.	Właściwości wskazywane przez badanych	Ojcowie N = 266 %	Matki N = 283 %	Dziadkowie N = 28 %	Babcie N = 49 %
1	nieposłuszeństwo i upór	15,8	20,4	9,3	14,1
2	trwonienie czasu na rozrywki	12,4	3,2	17,2	20,4
3	lenistwo i niedbalstwo	6,4	12,9	10,7	6,1
4	złe zachowanie	3,2	4,6	10,7	14,3
5	brak szacunku wobec starszych	3,2	4,5	10,7	14,5
6	skrytość	5,4	1,8	—	2,0
7	picie alkoholu, palenie papierosów	5,4	8,3	—	2,0
8	niegospodarność	9,5	3,2	7,6	4,1
9	zbyt duże wymagania	7,9	6,0	—	2,0
10	niechęć do życia na wsi	6,4	1,1	7,1	4,1
11	inne	0,8	0,7	—	—

* Odsetki informują, jak często w badanych grupach wymieniano daną właściwość.

Dobre dziecko musi być wykształcone i odnieść sukcesy. Trudno przypuszczać, aby na co dzień rodzice odczuwali jakiegokolwiek korzyści z owego „wykształcenia”. Wszystko wskazuje na to, że właśnie wykształcone dzieci są

bardziej niezależne, mniej podporządkowane, a nawet bardziej konfliktowe⁴. Wykształcenie dzieci nadal stanowi ukoronowanie aspiracji rodziców i ich dumy. Sukcesy edukacyjne dzieci, jak wielokrotnie zdołałam się przekonać, podnoszą prestiż rodziny w społeczności lokalnej. Być może to także jeden z powodów dla których rodzice (generalnie traktujący wykształcenie dziecka jako jego wyposażenie na przyszłość) skłonni są aprobować „niezrozumiałe” i kłopotliwe zachowanie swoich wykształconych dzieci.

Dysponuję także, jak już wspomniałam, materiałem charakteryzującym wzory, jakie rodzice wskazują dzieciom do naśladowania (materiał ten opracowano na podstawie wypowiedzi najmłodszych badanych). Okazuje się, że niezbyt często rodzice posługują się tym zabiegiem; często wskazują określone wzory synom (31,1%) niż córkom (16,3%). Interesujące jest, ja się wydaje, że wzory wskazywane dzieciom (uosabiają je rówieśnicy lub krewni, rzadziej rodzeństwo lub sami rodzice) zawierają w sobie najbardziej istotne elementy modelu „dobrego dziecka”, tj. wykształcenie, pracowitość, posłuszeństwo i prestiż⁵. Dzieci, jak wynikało z ich wypowiedzi, dość niechętnie ustosunkowują się zarówno do samych wzorów, jak też zabiegów rodzicielskich skłaniających do ich naśladowania.

Podsumowując dotychczasowe analizy trudno oprzeć się wrażeniu, że oczekiwania wychowawcze, rodziców wiejskich, ujawniane w trakcie charakteryzowania „dobrych” i „złych” dzieci, są zdumiewająco bliskie wzorom wychowania tradycyjnego, opartego na wymogach posłuszeństwa, podporządkowującego i kontrolującego wychowanka.

ŚRODKI WYCHOWAWCZE W OPINII TRZECH POKOLEŃ

Opinie przedstawicieli trzech generacji na temat środków najważniejszych w wychowywaniu dzieci okazały się dość zróżnicowane. Dziadowie i rodzice za najważniejsze uznawali najczęściej „przykład własny rodziców”, a także „tłumaczenie i przekonywanie”. Charakterystyczne jest, że babcie i matki częściej wskazują wartość „tłumaczenia” niż „przykładu”, dziadkowie i ojcowie zaś, przeciwnie, częściej doceniają „przykład” niż „tłumaczenie”. Dziadkowie, babcie i ojcowie są częściej zwolennikami „ściślej kontroli dziecka”, natomiast matki wskazują znaczenie wyrozumiałości i tolerancji, a także „zrozumienia” i „okazywania serca”. Niemal wszyscy dorośli nie widzą zalet w „pozostawianiu dziecku swobodnego wyboru drogi życiowej”. Ojcowie i dziadkowie nie widzą też potrzeby „okazywania serca”; ojcowie w ogóle pomijają tę kategorię.

Jeśli chodzi o najmłodsze pokolenie, to za najważniejsze w wychowaniu uważa ono zrozumienie kłopotów i trudności dziecka (80,0% dziewcząt i 68,8% chłopców). Dziewczęta przywiązują znaczną uwagę do takich wartości jak „okazywanie serca”, „wyrozumiałość i tolerancja”. Obie grupy dostrzegają także wartości „własnego przykładu rodziców” oraz „swobody w wyborze drogi życiowej”. W przeciwieństwie do rodziców dzieci odrzucają środki związane z kontrolą dziecka.

Tablica 5. Środki wychowawcze w opinii trzech pokoleń

Lp.	Środki najważniejsze w wychowaniu	Synowie N = 61 %	Córki N = 210 %	Ojcowie N = 266 %	Matki N = 283 %	Dziadkowie N = 28 %	Babcie N = 49 %
1	pozostawienie swobodnego wyboru drogi życia	34,4	30,5	19,9	9,8	3,6	4,1
2	ścisła kontrola dziecka	6,6	7,2	32,9	27,4	35,7	36,7
3	zrozumienie kłopotów i trudności	68,8	80,0	22,8	31,2	10,7	22,4
4	tłumaczenie i przekonywanie	18,1	15,2	45,1	53,0	39,3	55,1
5	przykład własny rodziców	36,1	37,2	48,8	47,0	57,2	42,9
6	karanie złych postępów a nagradzanie dobrych	26,3	22,9	14,2	15,0	25,0	20,4
7	uniemożliwienie kontaktów ze złym towarzystwem	14,8	11,5	19,9	21,8	14,3	18,4
8	konsekwentne postępowanie	24,6	15,3	9,8	8,3	7,2	2,1
9	wyrozumiałość i tolerancja	31,2	34,3	22,8	33,5	17,9	22,4
10	okazywanie serca	32,8	42,4	—	31,2	7,2	18,4
11	inne	4,9	1,9	—	—	—	—

Wszyscy badani byli proszeni o wyrażenie swojej opinii na temat stosowania w wychowaniu kar fizycznych. Najmłodszy badani wypowiadali się w większości przeciwko stosowaniu kar fizycznych wobec dzieci, a zwłaszcza młodzieży. Jednocześnie niektórzy z badanych przyznawali, że w dzieciństwie (a nawet później) otrzymywali od rodziców takie kary. Częściej fakt taki zgłaszali chłopcy (48,3%) niż dziewczęta (38,6%).

W grupie rodziców i dziadków ogółem 1/3 badanych uważała kary fizyczne za właściwy środek wychowania dzieci do 15 roku życia. Najczęściej opinię taką wyrażali ojcowie (33,6%), ale pozostali badani (najrzadziej dziadkowie 28,6%) prezentowali bardzo podobne opinie. Dziadkowie (14,3%) uważali z kolei, że kary fizyczne w razie potrzeby należy stosować także wobec młodzieży, która już ukończyła szkołę podstawową.

Ogółem około połowy dorosłych przyznawało się do stosowania kar fizycznych wobec dzieci. Najczęściej wyrażali oni opinię, że kary takie nie są nieodzowne, ale mogą przynieść także pozytywne rezultaty wychowawcze.

Uzyskane wyniki uzupełniają dotychczas analizowany materiał, wnosząc pewne dodatkowe szczegóły do „wychowawczego portretu” rodziny. Można przypuszczać, że akcentowanie przez ojców własnego przykładu jako najbardziej istotnego w wychowaniu wiąże się z przeświadczeniem, iż oni sami wiedzą najlepiej, co jest dobre dla ich dzieci. Wydaje się też, że młodzież rozumie takie sformułowanie inaczej niż rodzice, pragnąc, aby rodzice byli dla niej raczej uosobieniem idealnych standardów, niż obiektami ślepego naśladownictwa.

Prezentowane dane korespondują blisko z тезami, które Kohn sformułował w swojej koncepcji badania wartości rodzicielskich. Rodzice zajmujący wyższą

pozycję społeczną bardziej cenią cechy, które świadczą o samosterowności (self — dorection), a rodzice, których pozycja społeczna jest niska, bardziej cenią cechy odzwierciedlające konformizm zachowań (conformity)⁶. Z polskich badań nad wartościami rodzicielskimi wynika, że wartości typu conformity, takie jak „posłuszeństwo” i „dobre wychowanie” okazały się szczególnie cenione przez rodziców charakteryzujących się niższym poziomem wykształcenia i wykonujących pracę fizyczną⁷.

Badani przeze mnie rodzice i dziadowie wiejscy jako najbardziej pożądane u własnych dzieci i wnuków wymieniali wartości w całości niemal odzwierciedlające wymiary conformity („pilnie uczący się, dobrze wychowany, zachowujący się, jak wypada chłopcu (dziewczynce), posłuszny rodzicom”), a więc wartości szczególnie cenione przez rodziców o niskiej pozycji socjoekonomicznej. Również prezentowane wyżej dane na temat praktyk wychowawczych stosowanych w opisywanych rodzinach wiejskich zdają się potwierdzać zdanie Kohna, że techniki wychowawcze „pozostają najpewniej w służbie wartości wyznawanych przez rodziców”.

Przypisy

¹ M. L. Kohn, C. Schooler: *Praca a osobowość. Studium współzależności*. Warszawa 1986; J. Koralewicz-Zębik: *Wartości rodzicielskie a stratyfikacja społeczna. Studia Socjologiczne* 1982, nr 3-4.

² M. L. Kohl, C. Schooler, op. cit., s. 43. Por. także: M. Misztal: *Wykształcenie i wartości w perspektywie badań nad stylami życia. Kultura i Społeczeństwo* 1985, nr 2, s. 204.

³ Szczegółowe dane prezentuje tablica 3.

⁴ Tak globalnie ocenili dorośli badanych maturzystów.

⁵ Ponadto wymieniano zamożność i religijność.

⁶ M. L. Kohn, C. Schooler, op. cit., s. 53-54.

⁷ Badania takie przeprowadzili w 1978 r. K. Janicka, J. Koralewicz-Zębik i K. M. Słomczyński na reprezentatywnej próbie ludności wiejskiej. Przytoczone przeze mnie wyniki tych badań pochodzą z cytowanego wyżej artykułu J. Koralewicz-Zębik.

POZIOM I WSPÓŁZALEŻNOŚĆ ROZWOJU BIOLOGICZNEGO, SPRAWNOŚCI FIZYCZNEJ I ROZWOJU UMYSŁOWEGO DZIECI W WIEKU 14 LAT NA WSI

I.

Zagadnienia rozwoju dzieci i młodzieży od dawna interesują specjalistów różnych dziedzin, a głównie lekarzy, antropologów, psychologów i pedagogów. Większość materiałów dotyczących tych zagadnień opisuje kształtowanie się rozwoju poszczególnych sfer, a tylko nieliczne ujmują problem całościowo z uwzględnieniem wzajemnych zależności. Wskazuje się na występowanie uwarunkowań i związków, jakie zachodzą między rozwojem morfologicznym, sprawnością fizyczną i rozwojem umysłowym na różnych etapach ontogenezy. Są one zróżnicowane ze względu na płeć, charakter cech i fazę rozwoju. Zarówno na poziom rozwoju cech, jak i siłę ich wzajemnych powiązań mają wpływ warunki środowiskowe.

R. Przewęda¹ przez **rozwój fizyczny** rozumie przemiany, które doprowadzają do ukształtowania z prostej konstrukcji komórkowej złożonego, precyzyjnego i doskonałego tworu, jakim jest organizm dorosłego człowieka. Zjawisko to polega na rośnięciu, różnicowaniu się komórek i tkanek, doskonaleniu struktury i funkcji poszczególnych narządów i zdobywaniu w ten sposób coraz większej samodzielności osobniczej oraz dojrzałości.

Rozwój fizyczny zależy od wyposażenia dziedzicznego (czynniki endogenne) i czynników zewnętrznych (egzogenne).

Spśród wielu czynników mających wpływ na tempo i poziom rozwoju fizycznego oprócz warunków ekonomicznych i społecznych, wymienia się najczęściej poziom wykształcenia rodziców i liczebność rodziny. Wykształcenie wiąże się z poziomem kulturalnym, aspiracjami i ogólną świadomością rodziców, która pozwala lepiej rozumieć potrzeby rozwojowe dziecka i dążyć do ich zaspokojenia. Liczba dzieci w rodzinie wiąże się ze standardem warunków socjoekonomicznych².

Doniesienia z badań informują o wpływie warunków społeczno-bytowych na poziom i tempo rozwoju fizycznego. R. Trześniowski dostrzega różnice w rozwoju dzieci z różnych środowisk. Z porównania wzrostu i ciężaru ciała chłopców i dziewcząt pochodzących z różnych województw i wydzielonych miast Polski wynika, że młodzież miejską obu płci (m. Warszawa i Łodzi) oraz z terenów zmożniejszych (np. poznańskiego) jest na ogół wyższa od młodzieży województw rolniczych i gospodarczo upośledzonych (np. woj. białostockie, rzeszowskie,

kieleckie, lubelskie). Należy sądzić, że oprócz wielu różnych innych czynników warunki materialne, w jakich młodzież wzrasta, odgrywają poważną rolę i mają duży wpływ na kształtowanie się jej fizycznego rozwoju³.

Z różnych definicji **sprawności fizycznej** można wyodrębnić trzy rozumienia jej istoty:

- sprawność fizyczna wyraża stopień efektywnego spożytkowania własnego potencjału ruchowego;
- sprawność fizyczna jest traktowana jako wyraz osiągniętego w ontogenezie poziomu zaradności i samodzielności motorycznej. Można wyodrębnić trzy rodzaje przejawów tak rozumianej sprawności fizycznej:
 - a) wydolność robocza organizmu i poziom podstawowych cech motorycznych,
 - b) umiejętności ruchowe,
 - c) motywacje i subiektywne zaangażowanie;
- sprawność fizyczna to koniunkcja poszczególnych cech motorycznych: siły, szybkości, wytrzymałości, zwinności, mocy i innych.

Problemami dość często poruszonymi w polskich publikacjach są związki poziomu sprawności fizycznej młodzieży z pochodzeniem społecznym, wykształceniem, typem szkoły, warunkami bytowymi.

Bezpośrednio na ludzką motoryczność wpływają trzy grupy czynników:

- wytrenowanie, aktywność własna;
- uwarunkowania wrodzone;
- bodźce środowiskowe.

Poziom sprawności fizycznej w dużym stopniu różnicują warunki środowiskowe. Warunki socjalno-bytowe rodzin stwarzają zespół czynników wywierających wpływ na rozwój dziecka. Dzieci z rodzin o dobrych warunkach wykazują wyższy poziom rozwoju w całym badanym okresie we wszystkich badanych cechach w porównaniu z dziećmi wywodzącymi się ze środowisk rodzinnych o niższym standardzie życia. Spośród badanych cech sprawności ruchowej największe zróżnicowanie w zależności od warunków bytowych wykazuje moc u chłopców i dziewcząt oraz szybkość u chłopców. Lepsza sprawność ruchowa dzieci mających dobre warunki bytowe związana jest z lepszym rozwojem biologicznym⁴.

W literaturze stwierdza się, że różnice środowiskowe w sprawności fizycznej na niekorzyść młodzieży wiejskiej są wyrazem słabości kultury fizycznej polskiego społeczeństwa oraz niedostatecznej funkcji szkoły w tej dziedzinie.

Kolejną sferą rozwoju antogenetycznego człowieka jest **rozwój umysłowy**, jego podstawowe procesy psychiczne to: spostrzeganie, uwaga, pamięć, myślenie, wyobrażenia i twórczość.

Do oceny poziomu rozwoju procesów intelektualnych są stosowane różne skale inteligencji. Badania podłużne nad inteligencją ujawniły, że sekwencje zmian w rozwoju umysłowym można przewidzieć, podobnie jak w rozwoju fizycznym. Wyniki tych badań wskazują, że największe tempo rozwoju umysłowego przypada na okres najszybszego rozwoju fizycznego (Ovens W., Schalek K.).

Psycholodzy traktują iloraz inteligencji jako dobrą podstawę do przewidywania postępów w nauce, ponieważ stwierdzono dużą korelację między ilorazem inteligencji a wynikami szkolnymi ucznia. Zagadnienie współzależności między rozwojem umysłowym a rozwojem fizycznym oraz zagadnienie przyspieszonego tempa rozwoju fizycznego do psychicznego żywo interesują wszystkich, którzy analizują rozwój dziecka⁵.

Dzieci, które są zaawansowane w rozwoju somatycznym w porównaniu z normą do swojego wieku, uzyskują wyższą punktację w testach sprawności umysłowej od dzieci w tym samym wieku kalendarzowym, lecz mniej dojrzałych somatycznie. Różnica nie jest wielka, ale stała. Dziewczeta po pojawieniu się miesiączki uzyskują wyższą punktację w testach inteligencji niż dziewczeta przed miesiączką w tym samym wieku⁶.

Na poziom rozwoju umysłowego mają wpływ warunki środowiskowe. Badania przeprowadzone wśród dzieci w mieście i na wsi dowodzą, że dzieci pochodzące z grup miejskich uzyskują lepsze wyniki w skali inteligencji mierzonej testem D. Wechslera i J. C. Ravena. Różnice są istotne we wszystkich grupach wiekowych, zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Dziewczeta uzyskujące lepsze wyniki w testach sprawności umysłowej charakteryzują się zaawansowaniem w rozwoju cech morfologicznych i szybciej dojrzewają⁷.

Badania St. Strzyżewskiego nad dziewczętami w wieku dorastania dają podobne wyniki. Dziewczeta wcześniej dojrzewające osiągnęły znacząco lepsze rezultaty w teście Ravena od dziewcząt późno dojrzewających. Stwierdzono, że niższe średnie oceny za naukę otrzymują dziewczeta późno dojrzewające⁸.

WSPÓŁZALEŻNOŚĆ ROZWOJU CECH MORFOLOGICZNYCH, SPRAWNOŚCIOWYCH I POZIOMU ROZWOJU UMYSŁOWEGO

Rozwój motoryczny człowieka odbywa się na bazie jego rozwoju morfologicznego, fizjologicznego i psychicznego. Występujące powiązania rozwoju motorycznego człowieka w okresie dojrzewania z innymi przejawami rozwoju znalazły potwierdzenie w licznych badaniach. Stwierdzono na przykład korelację rozwoju motorycznego (poziom koordynacji ruchów kończyn górnych i dolnych oraz równowagi i ogólnej sprawności fizycznej) z poziomem inteligencji, sprawnością umysłową, dojrzałością psychiczną i przystosowaniem społecznym, co doprowadziło do powstania „teorii zintegrowanego rozwoju osobniczego” (Ismail, 1972), traktującej w kompleksowym związku wszelkie tzw. aspekty rozwojowe człowieka⁹.

Badaniom poddawana jest też wzajemna zależność aspektów motoryczności, najsilniejsze współzależności występują między mocą a siłą, mocą a zwinnością i szybkością. Im wyższy poziom sprawności badanych, tym więcej występuje istotnych związków między cechami somatycznymi a motorycznymi, jak i wewnątrz grup tych cech.

Analiza literatury potwierdza występowanie związku między rozwojem psychicznym jednostki a rozwojem biologicznym i sprawnością fizyczną. Istnienie zależności między budową ciała, cechami sprawności fizycznej i rozwojem umysłowym stwierdza wielu autorów (Trześniowski 1963, Tanner 1963, Denisiuk, Milicer 1969, Różycki 1968, Wolański, Pażikova 1976, Dutkiewicz 1980, Przewęda 1985 i inni).

II TEREN I PRZEBIEG BADAŃ

Prace badawcze nad poziomem współzależności rozwoju biologicznego, sprawności i rozwoju umysłowego były najczęściej prowadzone w środowisku miejskim. Nieliczne traktują całokształt zagadnienia w odniesieniu do dzieci i młodzieży wiejskiej.

W podjętych badaniach starano się przedstawić próbę wzajemnego kształtowania się rozwoju cech somatycznych, sprawności fizycznej i rozwoju umysłowego u młodzieży w wieku 14 lat w środowisku wiejskim.

W opracowaniu wykorzystano materiały pochodzące z badań przeprowadzonych na terenie szkół w gminie Nowa Słupia — teren wiejski. W pracy poddano analizie wyniki badań 225 uczniów (w tym 125 dziewcząt, 100 chłopców) w wieku 14 lat.

Gmina Nowa Słupia położona jest w północno-wschodniej części województwa kieleckiego, stanowi centrum Gór Świętokrzyskich, co sprzyja rozwojowi funkcji turystycznej gminy. W skład gminy wchodzi 20 sołectw składających się z szeregu drobnych wiosek i przysiółków. Sieć osiedleńcza jest dość rozproszona, uczniowie najdalej położonej wsi muszą pokonywać 11 km. Siedzibą gminy jest Nowa Słupia, stanowiąca centrum administracyjne i komunikacyjne.

Miejscowością o największym skupisku ludności w gminie są Rudki, badania przeprowadzono także we wsiach Dębno, Jeleniów, Jeziorko, Mirocice, Nowa Słupia, Stara Słupia, Pokrzywianka, Wola Zamkowa. Na terenie gminy działa od 1973 r. zbiorcza szkoły gminna, skupiająca 9 szkół. Szkoły dysponują 3 niepełnowymiarowymi salami gimnastycznymi, 13 małymi i 2 dużymi (Nowa Słupia, Rudki) boiskami sportowymi. Sytuacja nie sprzyja realizacji programu wychowania fizycznego i rozwijania zainteresowań sportowych.

1. Poziom rozwoju somatycznego badanych dziewcząt i chłopców

Do badania poziomu rozwoju somatycznego wykorzystano pomiary antropometryczne - wysokości i ciężaru ciała oraz obwodu klatki piersiowej. Otrzymane wyniki porównano ze średnimi wynikami dla dzieci warszawskich opracowanych w Instytucie Matki i Dziecka Zakładu Rozwoju Dzieci i Młodzieży w Warszawie¹⁰.

Średnie wysokości ciała dziewcząt badanych wynosiły 152,43 cm i były niższe od średnich wyników dziewcząt warszawskich o 8,07 cm.

Ciężar ciała badanych dziewcząt wynosił 44,36 kg, średnie wyniki warszawskie dla tego wieku określone są na 51,10 kg. Różnica wynosi więc 6,74 kg.

Minimalnie niższe wyniki uzyskano w pomiarze obwodów klatki piersiowej (69,16 cm). Średnia wyników dziewcząt warszawskich wynosi 70,3 cm.

Średnia wysokość ciała badanych dziewcząt są niższe od średnich wyników dziewcząt warszawskich i mieszczą się poniżej średniej, nie przekraczają jednak 2 odchyłeń standardowych, natomiast średnie wyniki ciężaru ciała badanych dziewcząt nie przekraczają wartości 1 odchylenia standardowego; średnie pomiary obwodu klatki piersiowej mieszczą się w „wąskiej normie”¹¹ nie przekraczają 1 odchylenia standardowego.

Wyniki badań świadczą o tym, że badane dziewczęta wykazują zróżnicowanie wysokości i ciężaru ciała. Analiza wyników wzrostu i ciężaru ciała oraz obwodu klatki piersiowej wskazuje na to, że sylwetki badanych dziewcząt są bardziej masywne. Niższy wzrost przy takich samych obwodach klatki piersiowej dziewcząt badanych z terenów wiejskich dowodzi, że budowa ich jest mniej linearna, a proporcje długościowo-szerokościowe świadczą o innym typie budowy dziewcząt warszawskich i z terenów wsi kieleckiej.

Otrzymane w badaniach średnie wysokości ciała chłopców w środowisku wiejskim wynosiły 150,95 cm, podczas gdy średnie dla chłopców warszawskich w tym wieku są równe 162,8 cm — różnica wynosi 11,85 cm i jest większa niż w grupie dziewcząt.

Średnie ciężaru ciała badanych chłopców wynosiły 41,28 kg i były mniejsze o 10,27 kg od średnich wyników chłopców warszawskich.

Średnie obwodu klatki piersiowej badanych chłopców wynosiły 71,3 cm i były mniejsze od średnich wyników warszawskich o 4,3 cm.

Średnie wyniki wysokości i ciężaru ciała badanych chłopców są niższe od średnich wyników chłopców warszawskich i mieszczą się poniżej „wąskiej normy”, nie przekraczają jednak wartości 2 odchyłeń standardowych; natomiast średnie pomiaru obwodu klatki piersiowej przyjmują wartości wokół średniej arytmetycznej — 1 odchylenie standardowe.

Z zaprezentowanych wyników badanych chłopców w wieku 14 lat w środowisku wiejskim wynika, że badani chłopcy są niżsi i lżejsi od swoich warszawskich rówieśników. Świadczy to o większym zróżnicowaniu w budowie chłopców z Warszawy i z kieleckich wsi niż dziewcząt z tych samych terenów.

Na tle porównania wzrostu i ciężaru ciała 14-latków można zauważyć, iż warunki, w jakich wzrastają, oraz cały splot czynników tworzących środowisko pojęte w najszerszym rozumieniu tego słowa, wpływają wyraźnie na ich rozwój. Środowisko wiejskie powoduje wolniejszy rozwój fizyczny. Większe różnice w rozwoju dzieci miejskich i wiejskich obserwuje się u chłopców, organizm ich wykazuje mniejszą zdolność do przeciwstawiania się niekorzystnym warunkom środowiskowym, wykazuje większą skłonność do odbiegania od typowych krzywych wzrastania. Potwierdza to pogląd o występowaniu różnic zależnych od płci w zdolności do przeciwstawiania się wpływom niekorzystnego środowiska.

Dziewczeta wykazują wyraźnie mniejszą skłonność do odbiegania od swoich krzywych wzrastania pod wpływem niekorzystnych warunków niż chłopcy; są one w terminologii Waddingtona (1957, za Tannerem 1963) lepiej „ukierunkowane” lub wykazują większą moc homeorezy. Przypuszczalnie związane jest to z posiadaniem raczej dwu chromosomów X niż jednego, skoro uważa się, że właśnie czynniki genetyczne są tymi, które decydują o „ukierunkowaniu rozwoju”¹². Poglądy te znajdują potwierdzenie w licznych badaniach prowadzonych w Polsce (Dutkiewicz 1980; Jaczewski, Woynarowska 1982; Przewęda 1985 i inni).

2. Sprawność fizyczna badanych dzieci wiejskich.

Sprawność fizyczną określono: wynikami siły dynamometrycznej mięśni grzbietu, odległością rzutu piłką lekarską 2 kg (moc), skoku wzwyż z miejsca z odbiciem obunóż (siła dynamiczna), czasu biegu na dystansie 50 m (szybkość). Wszystkie pomiary były jednakowe dla dziewcząt i chłopców.

Tabela 1. Charakterystyki liczbowe cech sprawności fizycznej badanych chłopców

Badane cechy	$\bar{X} \pm E\bar{x}$	S	V	R
Siła dynamometryczna mm grzbietu	$72,42 \pm 1,5$	15,05	20,78	110-23
Siła dynamiczna (rzut piłką 2 kg)	$5,53 \pm 0,114$	1,14	20,07	8,4-3,0
Moc (skok wzwyż z miejsca z odbicia obunóż)	$29,68 \pm 0,634$	6,34	21,35	45-16
Szybkość (czas biegu na dystansie 50 m)	$8,84 \pm 0,07$	0,7	7,91	10,4-7,2

Tabela 2. Charakterystyki liczbowe cech sprawności fizycznej badanych dziewcząt

Badane cechy	$\bar{X} \pm E\bar{x}$	S	V	R
Siła dynamometryczna mm grzbietu	$52,5 \pm 1,28$	14,33	27,31	100-11
Siła dynamiczna (rzut piłką 2 kg)	$5,0 \pm 0,133$	1,49	29,9	8,0-3,1
Moc (skok wzwyż z miejsca z odbicia obunóż)	$26,07 \pm 0,457$	5,12	19,66	40-17
Szybkość (czas biegu na dystansie 50 m)	$9,26 \pm 0,05$	0,59	6,47	10,7-8,1

Na podstawie wyników podanych w tabelach można stwierdzić, że chłopcy uzyskali lepsze wyniki w testach sprawności od dziewcząt badanych w tym samym wieku.

Brak norm dla poszczególnych prób sprawności fizycznej dla młodzieży 14-letniej w Polsce nie pozwala określić, jaki jest poziom sprawności fizycznej badanej młodzieży wiejskiej w stosunku do młodzieży z innych regionów kraju.

3. Rozwój umysłowy badanych

W badaniu sprawności umysłowej korzystano z testu D. Wechslera, na podstawie którego wyliczono iloraz inteligencji, oraz z testu percepcyjnego J. C. Ravena. Obliczono również średnie ocen ze wszystkich przedmiotów.

Tabela 3. Charakterystyki liczbowe ocen szkolnych, ilorazu inteligencji i wyników testu J. C. Ravena u chłopców

Badane cechy	$\bar{X} \pm E\bar{x}$	S	V	R
Iloraz inteligencji	95,98 $\pm$ 1,19	11,96	12,46	137-72
Wyniki J. C. Ravena	33,7 $\pm$ 1,003	10,03	29,76	51-8
Oceny szkolne	3,37 $\pm$ 0,05	0,54	16,02	5,0-2,1

Tabela 4. Charakterystyki liczbowe ocen szkolnych, ilorazu inteligencji i wyników testu J. C. Ravena u dziewcząt

Badane cechy	$\bar{X} \pm E\bar{x}$	S	V	R
Iloraz inteligencji	97,6 $\pm$ 1,1	12,31	12,61	137-72
Wyniki J. C. Ravena	31,3 $\pm$ 1,04	11,64	37,18	55-11
Oceny szkolne	3,87 $\pm$ 0,05	0,58	15,07	5,0-2,4

Wyniki osiągane przez chłopców i dziewczęta w testach są podobne. Iloraz inteligencji uzyskany przez badanych mieści się w granicach normy podanej przez klasyfikację międzynarodową. Wyniki w teście J. C. Ravena można określić jako przeciętne¹³. Również średnie ocen w nauce szkolnej są przeciętne, porównując dane chłopców i dziewcząt zauważa się niewielką różnicę 0,5 stopnia na korzyść dziewcząt. Jest to zjawisko znane w literaturze i spotykane w praktyce. Wiąże się z tym większa pracowitość i pozytywny stosunek do nauki.

Z praktyki pedagogicznej wiadomo, że oceny szkolne uwarunkowane są takimi czynnikami, jak: kwalifikacje nauczycieli, frekwencja uczniów, wyposażenie szkół, ogólne warunki w jakich funkcjonuje szkoła. Ta grupa czynników sprawia, że nie zawsze wyniki w nauce łączą się ze sprawnością umysłową ucznia. Dziewczęta częściej niż chłopcy pracowitością i pozytywnym stosunkiem do nauki wyrównują braki środowiskowe.

III OCENA WSPÓLZALEŻNOŚCI MIĘDZY CECAMI W ŚWIEŁE WIELKOŚCI WSPÓŁCZYNNIKA KORELACJI

Przyjmując po podstawę przesłanki omówione w części metodologicznej przeprowadzono analizę różnorodnych układów współzależności cech morfologicznych, sprawności i cech umysłowych. Ocenę przeprowadzono w trzech rodzajach układów:

1. cech rozwoju fizycznego,
2. sprawności fizycznej,
3. cech umysłowych.

Określono związek statystyczny tych cech w różnych układach zmiennych.

Do przeprowadzenia matematycznej oceny mocy współzależności wykorzystano korelację Pearsona. Ogółem dla obu płci wyliczono 90 współczynników siły związku. Interpretację współczynników korelacji przyjęto za Guilfordem (1964)¹⁴.

1. Współzależność między cechami morfologicznymi

Najwyższy stopień korelacji obserwuje się między cechami morfologicznymi, a głównie pomiędzy wysokością i ciężarem ciała oraz obwodem klatki piersiowej. Największy związek istnieje między wysokością i ciężarem ciała, u chłopców wynosi $r_{xy} = 0,81$, u dziewcząt $r_{xy} = 0,68$. Wysoka korelacja występuje również między ciężarem ciała i obwodem klatki piersiowej — u chłopców $r_{xy} = 0,82$, u dziewcząt $r_{xy} = 0,76$. Są to zależności znaczące.

Umiarkowana korelacja występuje pomiędzy wysokością i obwodem klatki piersiowej — u chłopców $r_{xy} = 0,65$, u dziewcząt $r_{xy} = 0,44$. Można zatem stwierdzić, że wzajemne zależności między cechami morfologicznymi są znaczące zarówno u dziewcząt, jak i chłopców. Dotyczy to szczególnie wysokości i ciężaru ciała. Korelacyjny związek tych cech jest stały, jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że wzrosty wysokości ciała zwiększają tym samym jego masę, a głównie charakterów kostnych.

2. Współzależności między cechami sprawności fizycznej.

Wśród badanych cech motorycznych ujemny współczynnik korelacji istnieje u chłopców między siłą dynamiczną a szybkością ($r_{xy} = -0,61$). Świadczy to, że chłopcy osiągający bardzo wysokie wyniki w testach, którymi określano siłę, uzyskali gorsze wyniki w testach szybkości. Można zatem sądzić, że zbyt duże obciążenie pracą fizyczną dzieci w środowisku wiejskim wpływa negatywnie na rozwój szybkości. Zależność ta jest szczególnie ważna dla wyników kultury fizycznej na wsi.

W stopniu umiarkowanym koreluje u chłopców siła dynamiczna z mocą ($r_{xy} = 0,40$) i z siłą dynamometryczną mięśni grzbietu ($r_{xy} = 0,41$). Zależność występująca między siłą dynamometryczną mięśni grzbietu a mocą wynosi $r_{xy} = 0,47$.

Szybkość jest cechą korelującą ujemnie (w stopniu niskim) z pozostałymi badanymi cechami sprawności fizycznej.

Podobne związki współzależności między cechami sprawności fizycznej występują u dziewcząt. Wielkość współczynnika korelacji jest jednak niższa. Najwyższy związek obserwuje się między pomiarami siły dynamometrycznej mięśni grzbietu a pomiarami mocy ($r_{xy} = 0,44$).

3. Współzależność między cechami umysłowymi

Porównując wyniki badań testem D. Wechslera z ocenami szkolnymi uzyskano dla chłopców współczynnik korelacji, który wynosi $r_{xy} = 0,66$ natomiast z wynikami badań skalą J. C. Ravena $r_{xy} = 0,41$. Jest to zależność istotna. Mniejszy związek zachodzi natomiast między wynikami J. C. Ravena a ocenami szkolnymi $r_{xy} = 0,24$.

W grupie dziewcząt największa współzależność występuje w pomiarze inteligencji mierzonej testem D. Wechslera a testem J. C. Ravena, wyniki pozostają w wysokiej korelacji $r_{xy} = 0,55$. W korelacji wyników testu D. Wechslera z ocenami szkolnymi $r_{xy} = 0,44$, a w przypadku wyników testu J. C. Ravena i ocen szkolnych $r_{xy} = 0,45$. Są to zależności istotne.

4. Współzależność między cechami morfologicznymi a cechami sprawności fizycznej

Badania wskazują na występowanie współzależności rozwoju i sprawności fizycznej. Wysokość ciała badanych chłopców w stopniu umiarkowanym koreluje z siłą dynamiczną $r_{xy} = 0,50$; natomiast z siłą dynamometryczną mięśni grzbietu $r_{xy} = 0,34$ i mocą $r_{xy} = 0,23$ — są to zależności wyraźne lecz małe. Ujemny współczynnik korelacji $r_{xy} = -0,39$ stwierdzono między wysokością ciała a pomiarem szybkości. Wynika z tego, że niżsi chłopcy uzyskują lepsze wyniki w szybkości.

Ciężar ciała 14-letnich chłopców najsilniej koreluje z siłą dynamiczną $r_{xy} = 0,49$ — zależność istotna, a siłą dynamometryczną mięśni grzbietu $r_{xy} = 0,33$ — zależność wyraźna, lecz mała. Z pomiarem mocy zależność jest nic nie znacząca ($r_{xy} = 0,19$). A zatem ciężar ciała wpływa na rozwój i poziom siły statycznej, a w mniejszym stopniu na siłę eksplozywną. Podobnie jak wysokość ciała, również ciężar ciała ujemnie koreluje z szybkością ($r_{xy} = -0,25$) — jest to wprawdzie zależność mała, ale wyraźna.

W korelacji obwodu klatki piersiowej z pomiarem siły dynamicznej uzyskano współczynnik $r_{xy} = 0,52$, z pomiarem siły dynamometrycznej mięśni grzbietu $r_{xy} = 0,40$. Słaba korelacja wystąpiła z pomiarem mocy ($r_{xy} = 0,18$), ujemnie skorelowana jest szybkość biegowa ($r_{xy} = -0,32$).

Można zatem stwierdzić, że poziom rozwoju fizycznego chłopców najsilniej wpływa na wyniki siły dynamicznej i siły dynamometrycznej mięśni grzbietu.

W badanej grupie dziewcząt wysokość ciała w stopniu umiarkowanym

koreluje z siłą dynamiczną ($r_{xy} = 0,41$), słaba korelacja występuje z pomiarami siły dynamometrycznej ($r_{xy} = 0,15$) i mocy ($r_{xy} = 0,13$). Szybkość jest cechą korelującą ze znakiem minus i cechami morfologicznymi. Uzyskano związki wysokości i szybkości $r_{xy} = -0,21$, ciężaru i szybkości $r_{xy} = -0,16$, obwodu klatki piersiowej i szybkości $r_{xy} = -0,10$.

Ciężar ciała najsilniej koreluje z siłą dynamiczną ($r_{xy} = 0,51$) oraz z pomiarem siły dynamometrycznej ($r_{xy} = 0,32$).

Związki obwodu klatki piersiowej z pomiarami sprawności fizycznej u dziewcząt są prawie nic nie znaczące.

Analizując związki współczynników korelacji cech morfologicznych z cechami sprawności fizycznej u chłopców i dziewcząt należy stwierdzić, że wysokość i ciężar ciała są cechami najsilniej wpływającymi na wyniki osiągane w próbach rzutu piłką lekarską (siła dynamiczna) i pomiarach siły dynamometrycznej mięśni grzbietu. Wysokim wynikiom cech morfologicznych odpowiadają niskie pomiary w próbie szybkości. Wielkość współczynników korelacji między porównywanymi cechami jest wyższa u chłopców niż u dziewcząt.

5. Współzależność między cechami morfologicznymi a cechami umysłowymi.

Według J. M. Tannera (1963) dzieci, które są zaawansowane w rozwoju somatycznym — w porównaniu z normą dla swojego wieku — uzyskują wyższą punktację w testach sprawności umysłowej od dzieci w tym samym wieku kalendarzowym, lecz mniej dojrzałym somatycznie.

Poziom rozwoju morfologicznego badanych 14-latków jest poniżej średniego poziomu dzieci warszawskich. Jednak przeciętny rozwój nie oznacza, że dzieci te są mniej sprawne umysłowo. Na poziom rozwoju umysłowego korzystnie może wpływać lepszy rozwój fizyczny, ale nie jest to zależność prosta, ponieważ poziom rozwoju umysłowego uzależniony jest w bardzo dużym stopniu od warunków rozwoju, poziomu kultury i środowiska.

W badanych grupach dziewcząt i chłopców cechy morfologiczne pozostają w słabej korelacji z cechami umysłowymi. Występujące zależności między wysokością, ciężarem ciała a ilorazem inteligencji są na niskim poziomie.

6. Współzależność między cechami sprawności fizycznej a cechami umysłowymi.

Analizując uzyskane współczynniki korelacji między cechami sprawności fizycznej a cechami umysłowymi u badanych chłopców i dziewcząt w wieku 14 lat w środowisku wiejskim stwierdzono, że cechy te korelują ze sobą na niskim poziomie. Stan kondycji pozostaje w słabym związku statystycznym z rozwojem umysłowym.

WNIOSKI

Przedstawione w pracy wyniki badań nad rozwojem fizycznym, sprawnością i rozwojem umysłowym dziewcząt i chłopców w wieku 14 lat w środowisku wiejskim mają — jak się wydaje — duże znaczenie poznawcze. W ich świetle można ocenić poziom rozwoju fizycznego, sprawności fizycznej i rozwoju umysłowego, a także współzależności i ziązki występujące między nimi. Dużą pomocą w tym zakresie byłoby stosowanie porównań, które pozwoliłyby uzyskać obraz pełniejszy — lepiej interpretować wyniki. W pracy dokonano jedynie porównania poziomu rozwoju morfologicznego badanych z poziomem rozwoju dzieci warszawskich. Brak norm w stosowanych próbach i testach sprawnościowych uniemożliwia pełne wykorzystanie posiadanych wyników. Na podstawie analizy zaprezentowanych wyników można stwierdzić:

1. Warunki środowiskowe mają znaczny wpływ na poziom rozwoju badanych, najsilniej warunkują rozwój morfologiczny, który z kolei wpływa na poziom innych sfer rozwoju. Rozwój morfologiczny badanych dziewcząt i chłopców ze wsi znajduje się poniżej średniej wysokości i ciężaru ciała dzieci warszawskich, mieści się w „szerokiej normie” — nie przekracza 2 odchyłeń standardowych.

2. Wpływ środowiska wiejskiego na rozwój najłatwiej daje się zauważyć w sferze morfologicznej. Chłopcy wykazują większą tendencję do odbiegania od swoich krzywych wzrastania (szczególnie ciężar ciała). Potwierdza to pogląd lepszego „ukierunkowania” rozwoju dziewcząt.

3. W sferze cech morfologicznych najsilniej korelują ze sobą wysokość i ciężar ciała. U chłopców korelacji ta jest wysoka $r_{xy} = 0,81$. Innymi cechami korelującymi w stopniu wysokim są ciężar ciała i obwód klatki piersiowej, u chłopców $r_{xy} = 0,82$, u dziewcząt $r_{xy} = 0,76$.

4. Poziom sprawności fizycznej chłopców w tej fazie dojrzewania jest nieznacznie wyższy niż u dziewcząt. Zależność między cechami motorycznymi są znacznie większe w grupie chłopców. Najsilniej korelują ze sobą cechy: siła dynamometryczna, siła dynamiczna i moc.

5. Wśród cech umysłowych wyniki testu D. Wechslera pozostają w wysokiej korelacji z wynikami testu J. C. Ravena oraz z ocenami szkolnymi. Poziom rozwoju umysłowego badanych można ocenić jako przeciętny, porównując dane chłopców i dziewcząt zauważa się niewielkie różnice w testach sprawności umysłowej na korzyść dziewcząt.

6. Omawiając współzależności występujące pomiędzy poszczególnymi sferami rozwoju należy podkreślić większy związek między cechami rozwoju morfologicznego i sprawności fizycznej (jest on wyższy u chłopców).

7. Słaba korelacja występuje między cechami morfologicznymi (wysokość i ciężar ciała) a cechami umysłowymi (iloraz inteligencji, wyniki testu J. C. Ravena).

8. Cechy sprawności fizycznej korelują z cechami rozwoju umysłowego na poziomie niskim.

9. Wyniki badań świadczą o występowaniu współzależności poszczególnych sfer rozwoju i wzajemnych uwarunkowaniach.

Przeprowadzone badania dowodzą, że nadal wyraźny jest wpływ czynników środowiskowych na poziom rozwoju biologicznego, sprawności fizycznej i rozwoju umysłowego, co wcześniej stwierdzili m.in.: W. Dutkiewicz, R. Przewęda, J. Różycka, S. Strzyżewski¹⁵, J. Podgórska¹⁶, K. Kotlarski¹⁷ i inni.

Rozwój jednostki zdeterminowany jest wieloma złożonymi czynnikami, których w niniejszych badaniach nie uwzględniono. Dlatego też analiza tego materiału badawczego nie upoważnia do wysuwania daleko idących wniosków. Celowe wydaje się — po pierwsze — szersze prowadzenie tego typu badań, oraz — po drugie — powtórzenie badań na tym samym terenie, aby uchwycić zachodzące zmiany warunków społeczno-bytowych rodzin i ich wpływ na poziom rozwoju dzieci i młodzieży.

Przypisy

- ¹ R. Przewęda: Rozwój somatyczny i motoryczny. Warszawa 1973, PZWS, s. 9.
- ² W. Dutkiewicz: Zmiany w procesach rozwoju biologicznego i sprawności fizycznej młodzieży w świetle poprawy warunków bytowych. Kielce 1985, WSP, s. 62.
- ³ R. Trzeźniowski: Rozwój fizyczny i sprawność młodzieży polskiej. Warszawa 1961, NK, ss. 209–210.
- ⁴ W. Dutkiewicz: op. cit., s. 62.
- ⁵ Por. J. Różycka: Badania nad współzależnością między rozwojem umysłowym a fizycznym dzieci. Wrocław-Warszawa-Kraków 1968, Ossolineum.
- ⁶ J. M. Tanner: Rozwój w okresie pokwitania. Warszawa 1963, PZWL, s. 232.
- ⁷ W. Dutkiewicz: Różnice środowiskowe w rozwoju biologicznym i sprawności ruchowej w okresie dorastania. Kielce 1980, IKNiBO, s. 116.
- ⁸ S. Strzyżewski: Tempo dojrzewania biologicznego a niektóre cechy osobowości dzieciąt w wieku dorastania. Katowice 1974, WSWF, s. 10.
- ⁹ A. Jaczewski, B. Woynarowska (red.): Dojrzewanie. Warszawa 1970, WSiP, s. 102.
- ¹⁰ Kurniewicz-Witczakowa, I. Mięśowicz, Z. Niedźwiecka, M. Pietrzak: Rozwój fizyczny dzieci i młodzieży warszawskiej. Warszawa 1983, Instytut Matki i Dziecka, Zakład Rozwoju Dzieci i Młodzieży, ss. 18–64.
- ¹¹ „Wąska norma” — patrz N. Wolański (red.): Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Warszawa 1979, PWN, ss. 482–484.
- ¹² J. M. Tanner: op. cit., ss. 142–143.
- ¹³ B. Hornowski: Analiza psychologiczna skali J. C. Ravena. Warszawa 1970, PWN, s. 288.
- ¹⁴ J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1964, PWN, s. 171.
- ¹⁵ S. Strzyżewski: Sprawność umysłowa dzieci z miast GOP i wsi województwa kieleckiego oraz jej związki z rozwojem fizycznym i uzdolnieniami ruchowymi, sprawnością fizyczną i wybranymi komponentami środowiska rodzinnego w: Materiały nauczania psychologii, seria II, T 10. Warszawa 1983, PWN.
- ¹⁶ J. Podgórska: Sprawność umysłowa dzieci szczecińskich w wieku 10 i 14 lat, jej związki z rozwojem fizycznym, sprawnością fizyczną i wybranymi czynnikami środowiskowymi. Psychologia Wychowawcza 1987, nr 3, s. 334.
- ¹⁷ K. Kotlarski: Poziom uzdolnień uczniów klas ósmych a ich rozwój fizyczny. Przegląd antropologiczny 1984, nr 2, s. 243, PWN 1986.

KSZTAŁTOWANIE KULTURY PEDAGOGICZNEJ RODZICÓW W ZAKRESIE ORIENTACJI SZKOLNEJ I ZAWODOWEJ

1. WPROWADZENIE

Wybór kierunku kształcenia i wyboru zawodu dla uczniów szkół podstawowych nabiera coraz to większej wagi. Ich pierwszymi i najważniejszymi doradcami są, obok szkoły, rodzice. Oni są odpowiedzialni wobec swoich dzieci oraz przed społeczeństwem za wychowanie, za wykształcenie, także za przygotowanie do prawidłowego wyboru przyszłego zawodu. Rodzice często narażeni są na otwarty bądź ukryty żal swoich dzieci, gdy wybrana szkoła i zawód nie spełniają pokładanych nadziei. Informacje o zawodach dzieci najczęściej otrzymują w domu rodzinnym od rodziców i starszego rodzeństwa — mogą oni spełnić ogromną rolę w kształtowaniu właściwego stosunku do przyszłej pracy zawodowej.

Dzieci w wieku piętnastu lat są jeszcze na ogół za mało dojrzałe do podejmowania ważnych decyzji związanych z wyborem przyszłego zawodu, tkwią jeszcze głęboko w charakterystycznych dla tego okresu marzeniach, nie zawsze pokrywających się z otaczającą rzeczywistością. Ukończenie szkoły podstawowej, to pierwszy etap kształcenia, po którym następują rozliczne możliwości życiowe w postaci wyboru zawodu i szkoły.

Każde dziecko jest inne, ma swoje potrzeby, różne zainteresowania oraz możliwości umysłowe, fizyczne i zdrowotne, stąd też orientacja szkolna i zawodowa zarówno ze strony szkoły jak i rodziców powinna być niezmiennie starannie prowadzona.

2. RODZINA — ŚRODOWISKO KSZTAŁCĄCE ORIENTACJĘ SZKOLNĄ I ZAWODOWĄ

Wychowanie w rodzinie — w tym przygotowanie dziecka do wyboru szkoły ponadpodstawowej, jak i wyboru przyszłego zawodu — zawiera się w całokształcie oddziaływań podejmowanych zarówno świadomie i celowo, jak i przebiegających w sposób samorzutny, a także okolicznościowy i niezamierzony. Cele sformułowane przez rodziców w zakresie wychowania i kształcenia wyznaczone są przez różne czynniki. Cz. Czapów¹ wymienia je jako wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania. Do pierwszych zalicza: możliwości rodziny, poziom aspiracji,

świadomość wychowawczą. Czynniki zewnętrzne — to warunki ekonomiczne i społeczne, postęp techniczny oraz poziom kultury pedagogicznej społeczeństwa.

W. Rachalska² — badając uczniów klas pierwszych szkół zawodowych oraz ich rodziców — określiła, że młodzież w znakomitej większości wybiera szkołę pod namową, a nawet presją rodziców. Rodzice kierując się dobrem dziecka i z myślą o nim, nie tylko udzielają mu swej rady, ale najczęściej namawiają do wyboru określonej szkoły lub nawet podejmują decyzję o wyborze kierunku dalszej nauki wbrew zainteresowaniom i nierzadko możliwościom ich dzieci. Cz. Czapów³ w książce „Rodzina i wychowanie” uważa, że dążenie rodziców do wykształcenia swych dzieci i uzyskania określonego zawodu widoczna jest zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim. Aspiracje ich są wygórowane, dostosowane do swoich ambicji, rozmiągają się jednak z możliwościami psychofizycznymi dzieci. Rodzice pragną, by dzieci spełniły ich niezrealizowane często plany życiowe w zakresie wyuczonego zawodu, prestiżu społecznego itp. nie korygując tych założeń z zainteresowaniami, zamiłowaniem i zdolnościami dzieci. S. Szajek uważa, że rodzice bardzo często nie dysponują dostatecznym zasobem aktualnej wiedzy w zakresie szkół ponadpodstawowych i określonych zawodów. Nie mają również możliwości intelektualnych oraz zdolności i zainteresowań kierunkowych swych dzieci. Często w swych decyzjach kierują się własnymi doświadczeniami życiowymi, negatywnymi lub pozytywnymi odczuciami wartości różnych rodzajów prac. Skazują oni własne dzieci na kierunku kształcenia, który modny jest w określonym czasie i w danym środowisku lokalnym.

Niewielka wiedza rodziców na temat wyboru szkoły dla dziecka, wyboru zawodu, prak potrzebę współdziałania ze szkołą oraz doskonalenia czy też kształcenia pedagogicznego w tym zakresie, świadczy o niskiej kulturze pedagogicznej.

B. Krzeszewska⁴ wyodrębniła trzy elementy w pedagogicznym kształceniu rodziców w zakresie orientacji zawodowej. Pierwszy element — poznawczy — dotyczy celów wychowania, wiedzy rodziców o dziecku, szkołach i zawodach, sposobach poznawania dziecka, a także całokształtu spraw związanych z wyborem zawodu i znaczeniem pracy w życiu człowieka. Drugi element — emocjonalny — związany jest z odpowiedzialnością rodziców za losy życia dziecka w tym ustosunkowanie się do jego decyzji dotyczących wyboru szkoły i zawodu. Na trzeci element — motywacyjno-działaniowy — składa się organizowanie środowiska wychowawczego, właściwego oddziaływania na dziecko w sytuacji doradzania czy też odradzania wyboru zawodu.

Uznając rodzinę jako ważne środowisko wychowawcze (w tym i kształtujące orientację szkolną i zawodową) J. Pieter⁵ wyodrębnił 31 składników mających wpływ na rozwój i kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży. Z zestawu tego T. Nowacki⁶ proponuje wybrać do teczki zawodowoznawczej te pozycje, które wydają się najważniejsze dla orientacji zawodowej. Oto składniki rodziny przydatne wychowawcy do obserwacji: warunki mieszkaniowe, warunki

bytowe, pozycja dziecka w rodzinie, kultura środowiska rodzinnego, życie umysłowe rodziny, stosunki towarzyskie rodziny, kultura techniczna, możliwości rozwojowe dziecka, dbałość rodziców o dziecko.

Współdziałanie szkoły z rodzicami, kształcenie pedagogiczne rodziców w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej staje się pilną potrzebą. Zadania te winny realizować wychowawczo-zawodowe, szkoły i inne instytucje zajmujące się upowszechnianiem wiedzy pedagogicznej w społeczeństwie.

3. KWESTIE METODOLOGICZNE

Szkoły, wychowawcy klas na ogół doceniają pedagogiczne przygotowanie rodziców w zakresie orientacji zawodowej, lecz praca szkół w tym obszarze działań jest fragmentaryczna, ograniczająca się do pogadanek na wywiadówkach i sporadycznie do indywidualnych rozmów.

Poradnie wychowawczo-zawodowe wraz z pedagogami szkolnymi z racji swych statutowych obowiązków stanowią najważniejsze ogniwo w organizacji kształcenia pedagogicznego rodziców. Na podstawie literatury przedmiotu oraz wstępnych badań możemy uznać tezę, że rodzice nie mają wiedzy psycho-pedagogicznej dotyczącej orientacji szkolnej i zawodowej, mimo tego narzucają dzieciom decyzje o wyborze kierunku kształcenia.

Przedmiotem naszych badań jest kultura pedagogiczna rodziców oraz jej funkcja w trafnym dla dzieci wyborze szkoły ponadpodstawowej. W celu przeprowadzenia badań w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej rodziców oraz znaczenia tej wiedzy w trafności wyboru kierunku kształcenia przez dzieci sprecyzowano następujące problemy:

1. Jaki jest poziom wiedzy rodziców z orientacji szkolnej i zawodowej?
2. Czym kierują się rodzice przy wyborze szkoły — zawodu dla dzieci?
3. Jakie są aspiracje rodziców w zakresie kształcenia swych dzieci?
4. Jaki jest stopień trafności wyboru kierunku kształcenia przez dzieci?
5. Jakie są niepowodzenia wśród uczniów w szkołach ponadpodstawowych, których rodzice nie brali udziału w pedagogicznym kształceniu?

Przed realizacją eksperymentu przyjęliśmy hipotezę roboczą. Kształcenie pedagogiczne rodziców w zakresie orientacji zawodowej przynosi wzrost poziomu wiedzy z tego zakresu. Rodzice w sposób trafny pomagają dzieciom podejmować decyzje o wyborze dalszego kierunku kształcenia, kierują się przy tym zdolnościami, zainteresowaniem oraz wynikami nauczania swych dzieci. Trafność wyboru szkoły jest niezbędnym warunkiem osiągnięcia pozytywnych wyników.

Przyjęte problemy badawcze oraz hipoteza wyznaczyły nam kierunek badań, a także metody i techniki badawcze. W badaniach zastosowano eksperyment pedagogiczny. W ośmiu szkołach na terenie miasta i gminy Koluszki zorganizowano kształcenie pedagogiczne rodziców, których dzieci uczęszczają do kl. siódmej. Szkoły te uznano jako eksperymentalne. Dla

porównania wyników otrzymanych w założonym eksperymencie, prowadzono również badania w pozostałych dwóch szkołach z miasta-gminy Koluszki oraz szkoły w Będkowie, Rokicinach i Czarnocinie — uznano je jako kontrolne — to znaczy, że nie wprowadzono żadnych nowych sytuacji wychowawczych i kształcących w stosunku do rodziców i uczniów.

Obok eksperymentu zastosowano następujące metody i techniki badawcze:

1. Obserwacja rodziców podczas organizowanych prelekcji i dyskusji.
2. Ankieta dla rodziców.
3. Ankieta dla uczniów klas ósmych.
4. Ankieta dla uczniów klas pierwszych szkół ponadpodstawowych.
5. Wywiad z rodzicami.

W roku szkolnym 1985/86 zorganizowano w ośmiu szkołach Koluszek cykl prelekcji pedagogicznych i psychologicznych o tematyce zawodoznawczej dla rodziców z klas siódmych.

Tematyka obejmowała następujące zagadnienia:

1. Przygotowanie dziecka do wyboru zawodu.
2. Predyspozycje psycho-fizyczne a wybór zawodu.
3. Wskazania i przeciwwskazania przy wyborze niektórych zawodów.
4. Wybór zawodu a uzdolnienia i zainteresowania dziecka.
5. Orientacja w grupach zawodowych szkolnictwa zawodowego i licealnego.
6. Wychowanie zawodowe dziewcząt i chłopców.
7. Czynniki mające wpływ na rozwój osobowości i kariery zawodowej.
8. Sposoby poznawania dziecka przez rodziców.
9. Metody obserwacji rozwoju psychoruchowego dziecka.
10. Uzasadnienie określonego wyboru zawodu przez rodziców i dziecko.

Po przeprowadzeniu cyklu prelekcji, rozmów i dyskusji z rodzicami, w każdym nowym roku szkolnym w październiku przeprowadzono ankietę wśród uczniów klas ósmych i ich rodziców w badanych szkołach. W roku 1987 i w 1988 dokonaliśmy badań wśród części uczniów w klasach pierwszych szkół ponadpodstawowych. Badania dotyczyły trafności wyboru szkoły i przyszłego zawodu przez uczniów, których rodzice wyznaczeni byli do badań.

4. WYNIKI BADAŃ

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że rodzice, którzy uczestniczyli w planowej i systematycznej pedagogizacji z zakresu orientacji szkolnej i zawodowej, mieli aspiracje kształcenia własnych dzieci zgodne z ich możliwościami umysłowymi i zdrowotnymi. Wymagania kształcenia w stosunku do dzieci nie są zbyt wygórowane, natomiast z drugiej strony nie są tolerancyjni i pobłażliwi. Rodzice starają się poprzez rozmowy zawodoznawcze uświadomić dzieciom zasadność wyboru kształcenia. Poprzez poznanie zainteresowań i umiejętności swych dzieci, kształtują ich ambicje szkolne i zawodowe na miarę możliwości umysłowych.

Natomiast wśród rodziców nie uczestniczących w pedagogizacji można wyróżnić rodziców, którzy:

- 1) chcą narzucić dziecku własne zdanie przy wyborze zawodu,
- 2) są niezdecydowani w wyborze zawodu dla dziecka,
- 3) nie radzą dziecku i nie podejmują żadnej decyzji o wyborze szkoły i zawodu,
- 4) mają zbyt wygórowane aspiracje karier zawodowych dzieci.

Analiza wyników badań dotyczących wiedzy rodziców o wymaganiach psychofizycznych i osiągnięciach warunkujących wybór różnych zawodów przedstawia się następująco:

Cechy psycho-fizyczne i osiągnięcia w nauce	Rodzice uczestniczący w pedagogiz. (odp. w %)	Rodzice nie uczestnicz. w pedagogiz. (odp. w %)
1. wyniki nauczania	94	42
2. rozwój fizyczny	92	14
3. zainteresowanie	88	34
4. umiejętności praktyczne	87	22
5. zdolności kierunkowe	86	36
6. stan zdrowia	84	16
7. zaburzenia psychoruchowe	84	17
8. cechy charakterologiczne	82	12
9. postawy wobec określonego zawodu	78	21

Różnice między wynikami analizowanych grup rodziców są statystycznie istotne. Kształcenie pedagogiczne wyposażyło rodziców w wiedzę o różnych uwarunkowaniach psychofizycznych przy wyborze zawodu. Opiekunowie mają wysoką świadomość dotyczącą znaczenia rozwoju fizycznego, motorycznego, intelektualnego, cech osobowości, charakteru zainteresowań i zamiłowań oraz umiejętności praktycznych i teoretycznych dziecka przy wyborze kształcenia ogólnego i zawodowego.

W trakcie kształcenia pedagogicznego zapoznawano rodziców z charakterystykami zawodów, typami szkół oraz uwarunkowaniami zdrowotnymi w wyborze zawodu.

Wyniki badań dotyczące wiedzy rodziców w zakresie klasyfikacji zawodów, ich charakterystyk, wskazań i przeciwwskazań wyboru zawodu oraz rodzajów szkół ponadpodstawowych przedstawia poniższe zestawienie.

Wiedza o grupach zawodów	Rodzice uczestniczący w pedagogiz. (odp. w %)	Rodzice nie uczestnicz. w pedagogiz. (odp. w %)
I Znają wszystkie grupy	21	0
Znają od 5 do 7 grup	58	18
Znają poniżej 5 grup	21	82
II Charakterystyki zawodów		
znają dobrze	12	4
znają częściowo	84	32
nie znają	4	64
III Wskazania zawodowe		
tak	78	14
nie	22	86
przeciwwskazania — tak	82	16
nie	18	84

W trakcie prelekcji i spotkań z rodzicami pedagog dokonuje analizy i charakterystyki poszczególnych zawodów, wskazuje jednocześnie, jakie zawody nie są wskazane dla dzieci dyspansaryjnych, z wadami w rozwoju fizycznym oraz schorzeniami. Rodzice zapoznają się z możliwościami uzyskania zawodu, trybem kształcenia, oraz dostępnością nauki w określonej szkole. Uczestnicy szkolenia pedagogicznego, jak wynika z zestawienia, mają znacznie wyższą wiedzę we wszystkich badanych wskaźnikach, dotyczy to zarówno wiedzy o typach zawodów, jak ich charakterystyk oraz szkolnictwa zawodowego i ogólnokształcącego przygotowującego do wybranej pracy. Informacje i rozeznanie, w tej grupie rodziców, o szkołach i zawodach jest dogłębne i wielostronne.

Badając problem dotyczący motywacji wyboru zawodu dla dzieci stwierdzono, że rodzice z grupy eksperymentalnej przy wyborze szkoły ponadpodstawowej biorą pod uwagę następujące kryteria:

1. Możliwości psychofizyczne dzieci i młodzieży, szczególnie dotyczy to odpowiednich uwarunkowań umysłowych i rozwoju fizycznego — 87% respondentów.
2. Kierunek zainteresowań i zamiłowań jakie przejawia uczeń ostatniej klasy szkoły podstawowej — 78% badanych.
3. Możliwości zatrudnienia po skończonej szkole zawodowej — 62%.
4. Aspiracje rodziców uzgodnione z dziećmi w zakresie wydolności umysłowej — 58% rodziców.
5. Możliwości kariery zawodowej dzieci — 46%.
6. Społeczne uznanie określonego zawodu — 37%.
7. Potrzeby gospodarcze kraju — 36%.
8. Możliwości ekonomiczne rodziny — 27%.
9. Możliwości dalszego kształcenia w wybranym zawodzie — 23%.

Zasady wyboru szkoły przez rodziców dla swych dzieci zgodne są z założeniami orientacji szkolnej i zawodowej, wynika to z pewnością stąd, że w procesie kształcenia pedagogicznego ukształtowano uczestnikom świadomość, że istnieje konieczność korelacji między aspiracjami rodziców a możliwościami umysłowymi dziecka, jego wynikami w nauce oraz kierunkowym zainteresowaniem i umiejętnościami. Rodzice przekonani zostali również, że ważne jest zapotrzebowanie społeczno-gospodarcze różnych zawodów — zarówno lokalnym, jak i szerszym, regionalnym środowisku zamieszkania.

Stopień zadowolenia z trafności wyboru szkoły i zawodu przez dzieci jest efektem dobrze prowadzonej orientacji zawodowej wśród rodziców.

Jak uczniowie i rodzice oceniają dokonane już decyzje dotyczące wyboru zawodu i szkoły? Odpowiedzi w tym obszarze badań udzielili rodzice i uczniowie z klas I szkół ponadpodstawowych.

W szkołach eksperymentalnych, zarówno w grupie uczniów, jak i w grupie rodziców, przeważają odpowiedzi świadczące o trafnym wyborze szkoły ponadpodstawowej. Stopień ich zadowolenia jest bardzo wysoki. Uczniowie identyfikują się z wybranym przez siebie zawodem. Samopoczucie uczniów w szkole

Oto wyniki badań trafności wyboru szkoły przez uczniów i rodziców:

Stopień zadowolenia z podjętej decyzji wyboru szkoły	Absolwenci ze szkoły E. %	Absolwenci ze szkoły K. %
Uczniowie bardzo zadowoleni	32	16
zadowoleni	36	21
częściowo zadowoleni	18	17
raczej zadowoleni	12	14
zdecydowanie niezadowoleni	—	7
zrezygnowali ze szkoły	—	6
Rodzice		
bardzo zadowoleni	38	22
zadowoleni	27	23
częściowo zadowoleni	21	24
raczej zadowoleni	17	11
niezadowoleni	3	12
zdecydowanie niezadowoleni	—	18

jest dobre i bardzo dobre. Osiągają w klasie oceny pozytywne — na poziomie dobrym i wyższym. Pragną w wybranej przez siebie szkole rozwijać zainteresowania zawodowe i ogólne. Znikomy jest procent (2%) uczniów i (3%) rodziców, którzy z różnych przyczyn są niezadowolenia z wybranej szkoły. Byli to uczniowie, którzy w szkole podstawowej osiągalni oceny zaledwie dostateczne. Wśród respondentów — zarówno rodziców, jak i uczniów — nie było odpowiedzi, która świadczyłaby o zdecydowanym niezadowoleniu lub rezygnacji z wybranej szkoły.

Niepokojące są wyniki badań wśród rodziców z grupy kontrolnej. Aż 12% respondentów jest niezadowolonych z wyboru szkoły przez swoje dzieci, a zdecydowanie niezadowolonych jest 8%. Podobne wyniki uwiadcniają się wśród uczniów — niezadowolonych jest 9%, zdecydowanie niezadowolonych — 7% a tych którzy chcą zmienić szkołę zawodową jest aż 6%.

Niepowodzenia szkolne dzieci w szkole można ocenić zarówno poprzez drugoroczność, jak i ocenami niedostatecznymi.

Na podstawie badań dokumentacji szkolnej stwierdziliśmy, że wśród uczniów których rodzice uczęszczali na celowo zorganizowany cykl kształcenia pedagogicznego, nie było drugorocznych. Wszyscy uczniowie z tej grupy badanych otrzymali promocję do klasy drugiej. Osiągali oni oceny w 27% dostateczne, 52% — dobre, oraz 21% — oceny bardzo dobre. Wyniki te świadczą o powodzeniu w pracy szkolnej spowodowanej trafnością wyboru szkoły i zawodu — na miarę możliwości umysłowych, zdolności i zainteresowań kierunkowych.

Niepokojącym zjawiskiem jest duża absencja w szkole uczniów z kontrolnej grupy rodziców. Wielu z nich (4,6%) powtarza klasę; zrezygnowało z dalszego kształcenia w czasie roku szkolnego bądź po jego zakończeniu (3,8% uczniów). Z ocenami niedostatecznymi jest aktualnie w kl. I a z 9,2% młodzieży. Przyczyną tego stanu jest niezgodność wyboru zawodu z zainteresowaniem, zawyżone

aspiracje rodziców i dzieci w stosunku do możliwości psychofizycznych, nieświadoma decyzja o wyborze szkoły przez rodziców.

Podczas systematycznej pedagogizacji rodziców nawiązuje się w sposób nieformalny kontakt ze szkołą, wychowawcą, pedagogiem czy psychologiem. Kontakty te kształtują życzliwy stosunek rodziców do szkoły. Podejmowane są w trakcie bądź po prelekcji aktywne i bezpośrednie dyskusje dotyczące dziecka, jego trudności, wyników nauczania oraz zagadnień związanych z orientacją szkolną i zawodową — takie jak wybór przyszłej szkoły, zainteresowań dzieci, sposobu obserwacji dziecka, rozpoznawanie jego uzdolnień kierunkowych i inne. Ta wyzwalająca atmosfera współdziałania rodziców i szkoły, przynosi wymierne efekty pedagogiczne w zakresie racjonalnej i świadomej decyzji wyboru zawodu i szkoły przez dzieci.

Rodzice, którzy nie uczestniczyli w systematycznej celowo zorganizowanej pedagogizacji, mieli bierny kontakt ze szkołą. Ograniczał się on do obecności na wywiadówkach, często tradycyjnie prowadzonych. Spotkania te miały na celu sprawozdania wychowawcy z wyników nauczania i wychowania całej klasy, czasem indywidualnych uczniów. Do rzadkości należały w szkole prelekcje pedagogiczne i psychologiczne dla rodziców. Zagadnienia orientacji szkolnej i zawodowej w niektórych badanych szkołach były podejmowane, lecz tylko marginalnie, w sposób informacyjny.

5. UOGÓLNIENIA I WNIOSKI KOŃCOWE

Z przeprowadzonych badań i analiz oraz w wyniku eksperymentu pedagogicznego w zakresie kształtowania orientacji szkolnej i zawodowej wśród rodziców wynikają pewne uogólnienia. Zdajemy sobie sprawę, że badania odbyły się na małym terenie, ale ich wyniki mogą stanowić praktyczną pomoc i wskazania dla poradni wychowawczo-zawodowych, szkół, wychowawców, pedagogów d/s orientacji szkolnej.

Oto podstawowe wnioski i uogólnienia dotyczące grup eksperymentalnych:

1. Wybór szkoły dla dzieci przez rodziców cechuje się uwarunkowaniami zdrowotnymi, kierunkiem zainteresowań, możliwościami umysłowymi oraz potrzebą danego zawodu w środowisku lokalnym bliższym i dalszym.
2. Wiedza rodziców o wymaganiach zdrowotnych — zarówno fizycznych jak i psychicznych — jest odpowiednio wysoka.
3. Rodzice w dobrym i bardzo dobrym stopniu znają charakterystyki zasadów oraz możliwości zatrudnienia po ukończonej szkole.
4. Aspiracje rodziców dotyczące kształcenia dzieci zgodne są z wynikami nauczania i możliwościami umysłowymi ich dzieci.
5. Znakomita większość rodziców wyraża zadowolenie z podjętej decyzji dotyczącej wyboru szkoły i zawodu dla dzieci.
6. Trafna decyzja o wyborze szkoły warunkuje, że uczniowie w szkołach ponadpodstawowych osiągają oceny dobre i bardzo dobre, w wysokim stopniu identyfikują się z wybranym zawodem.

7. Uwidacznia się wśród rodziców dużą aktywność we współdziałaniu z wychowawcą, pedagogiem, psychologiem, w zakresie poznawania osobowości dzieci oraz w kierunku kształcenia i przyszłego zawodu.

Wymienione uogólnienia sugerują wnioski i zalecenia odnoszące się do pracy w szkołach i w poradniach wychowawczo-zawodowych w zakresie kształcenia kultury pedagogicznej rodziców w dziedzinie orientacji szkolnej i zawodowej:

1. Koniecznym elementem systemu oświatowego powinna być realizacja całościowego i systematycznego programu kształcenia pedagogicznego rodziców w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej.
2. Kształcenie pedagogiczne rodziców należy uznać za działalność planową i zalecaną — szeroko upowszechnianą.
3. Należy opracować treści programowe z orientacji szkolnej i zawodowej według potrzeb środowiskowych, biorąc jednak pod uwagę schemat ogólnego programu wydanego przez Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego z 1986 r.
4. Do kształcenia pedagogicznego włączyć należy zespół składający się z pedagogów poradni wychowawczo-zawodowej, pedagogów i psychologów poradni wychowawczo-zawodowej, pedagogów szkolnych, wychowawców klas, nauczycieli d/s orientacji szkolnej oraz lekarzy.
5. Kierownikiem odpowiedzialnym za kształcenie pedagogiczne rodziców w każdej szkole winien być nauczyciel d/s orientacji szkolnej i zawodowej.
6. Koordynatorem kształtowania kultury pedagogicznej rodziców w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej na terenie rejonu powinien być pedagog z poradni wychowawczo-zawodowej, którego zadaniem jest przygotowanie wykładowców, programu itp.
7. Wydziały Oświaty i komitety rodzicielskie szkół winny być zobowiązane do finansowania wykładowców na szkoleniu rodziców.

Teoria kształcenia pedagogicznego rodziców w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej wymaga głębszego opracowania prakseologicznego aspektu procesu wychowawczego. Praktyce nauczycielskiej powinna towarzyszyć profesjonalna refleksja nad skutecznym, efektywnym kształceniem pedagogicznym rodziców — także w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej.

Przypisy

¹ Cz. Czapołw: Rodzina a wychowanie, Warszawa 1968.

² W. Rachalska: Zakres wiedzy o wybranym zawodzie uczniów kl. I szkół zawodowych oraz źródła tej wiedzy, W: Pedagogika pracy, Warszawa 1979.

³ Cz. Czapołw: tamże.

⁴ B. Krzeszewska: Pedagogiczne kształcenie rodziców w zakresie orientacji zawodowej. Warszawa 1986.

⁵ J. Pieter: Poznawanie środowiska wychowawczego, Wrocław-Kraków 1960.

⁶ T. Nowacki: Teczka biograficzna ucznia. Warszawa 1977.

SAMODZIELNOŚĆ POZNAWCZA — SUKCES CZY PORAŻKA KSZTAŁCENIA?

Geneza i aktualność problemu rozwijania samodzielności poznawczej

Podstawowe dla współczesnej filozofii edukacji twierdzenia mówią, że formą istnienia człowieka jest stawanie się, nieustanny dynamiczny rozwój. Jest istotą uczącą się, samorealizującą w toku własnej aktywności, a ta stymulowana jest przez społeczne oddziaływania. Sąd o twórczym charakterze działań ludzkich tylko częściowo napawa optymizmem. Z jednej bowiem strony ukazuje pozytywne predyspozycje. Z drugiej — wiemy, że obiektywny poziom dokonań bywa daleki od potencjonalnych możliwości jednostki i wymagań społecznych¹.

Jedną z głównych dyrektyw edukacji współczesnej jest takie zmodernizowanie szkoły, aby spełnić mogła zadanie wdrożenia młodych ludzi do samodzielnego uczenia się, do świadomej aktywności poznawczej. Dyrektywa ta ma źródła w dwóch komplementarnych nurtach myślenia pedagogicznego. Podejście o charakterze pryagmatycznym akcentuje wartości ergonomii i prakseologii. Stanowi odpowiedź na potrzeby zrodzone w cywilizacji konsumpcyjnej. W koncepcjach progresywnego kształcenia wychodzi naprzeciw potrzebie przygotowania młodzieży do przyszłych nowych zadań w sytuacjach załedwie obecnie prognozowanych. Dynamika rozwoju cywilizacyjnego, a nauk w szczególności niweluje sens kształcenia typu tradycyjnego, encyklopedycznego. Rozwój myślenia alternatywnego wraz ze znajomością zalet i ograniczeń różnorodnych możliwości i uwarunkowań, uzyskanie wysokiego poziomu kompetencji ale i aspiracji ich rozwoju, optymalizacja własnych działań ze względu na ich ekonomię i skuteczność stanowią coraz bardziej niezbędne instrumentarium. Jego opanowanie i użytkowanie sprzyjać może temu, co akcentuje drugi, humanistyczny nurt współczesnej pedagogiki: maksymalizacji szans rozwojowych każdego, ze względu na nadrzędne wartości osoby i ze względu na powinność wobec społeczeństwa. Szkoła ma stymulować autoreakcje podmiotu².

Powrót do humanistycznych ideałów edukacji stawianie na miejscu pierwszym kształtowania postaw, a więc etycznej jakości ludzi, na dalszych — umiejętności i wiadomości oczywiście nie koliduje z kształceniem instrumentalnym. Nastąpiło jednakże, co godzi się zaznaczyć, odwrócenie do niedawna lansowanej hierarchii celów. Samodzielność poznawcza jest przede wszystkim postawą. Jako taka kształtowana jest w ciągu lat doświadczeń. Podstawę jej kształtowania tworzy jakość sziałań poznawczych. Istnieje po-

trzeba kształcenia samodzielności poznawczej na owym poziomie podstawowym. W tym zakresie zmiany na lepsze można uzyskać w stosunkowo krótszym czasie to wniosek z badań eksperymentalnych autorki, tu — w zasadzie pominiętych, aczkolwiek cały okres edukacji ogólnej powinien wychowywać dla samodzielności poznawczej.

Ścisły, zobiektywizowany opis, czym jest samodzielność poznawcza, mówi, iż w miarę jej rozwoju podmiot stopniowo przejmuje kontrolę nad czynnikami determinującymi działania poznawcze. Dzieje się to dzięki ukształtowaniu umiejętności wzajemnego ich przeciwstawienia, równoważenia lub zaępowania, dzięki kompensacji jednych czynników — innymi³. W pracach pedagogicznych brak precyzyjnego określenia tego pojęcia, choć *explicite* bywa opisywane z okazji rozważań problematyki samokształcenia lub szerzej zagadnień aktywności — bierności, autonomii — heteronomii, partnerstwa — autorytaryzmu, samorządności. Z przeglądu tych zagadnień wyłania się pewien powtarzający się zestaw atrybutów samodzielnego uczenia się, zgodny z podaną wyżej psychologiczno-funkcjonalną definicją. Jest to mianowicie działanie, w którym podmiot świadomie: wyznacza cel, do którego chce dążyć, planuje czynności i wykonuje je pod własną kontrolą, sam je koryguje i udoskonala ze względu na osiągnięcie zamierzonego wyniku. Występuje więc zarówno pozytywna motywacja, jak świadomość alternatywnych możliwości oraz aktywność przez nie ukierunkowana i regulowana⁴.

Zauważymy, że owa świadomość opiera się na refleksji i na znajomości rzeczy, a więc zasadnicze znaczenie ma tu wiedza operacyjna pozwalająca racjonalizować proces uczenia się. przeniesienie uwagi na jakość procesu uczenia się stwarza potrzebę opanowania metainformacji i metaumiejętności poznawczych. Oznacza to skierowanie aktywności uczniów na zrozumienie i zaakceptowanie, przetestowanie i opanowanie praktyczne heurystyk pracy umysłowej oraz całego arsenału metod i technik ułatwiających ją. Także — umożliwienie ich zmieniania, przystosowywania, doskonalenia, słowem — pracy nad własnym warsztatem poznawczym.

Zgodnie z duchem czasu i trendami światowymi i u nas wdrożenie do samodzielności poznawczej traktuje się jako jeden z podstawowych celów kształcenia. Pświęca mu wiele hasłowych sformułowań w rodzaju: „Liceum Ogólnokształcące powinno umożliwić uczniom zdobycie (...)nowoczesnej wiedzy (...) jako podstawy kierowania własnym rozwojem, racjonalnego współdziałania społecznego i aktywnego uczestnictwa w rozwipzywaniu współczesnych problemów i perspektywicznych zadań (...), wyposażyć młodzież w umiejętności i sprawności, które pozwalają jej (...) rozwijać głęboką motywację do samokształcenia, wynikającą z przesłanek osobistych i społecznych, opanować metody i techniki samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności, nawiązywać efektywne kontakty w środowisku w celu zaspokojenia własnych zainteresowań (...)”⁵.

A jaka jest rzeczywistość? Pewne światło na poziom faktycznie osiągany w tym zakresie przez uczniów rzucają wyniki badań. Licea-

liści nie wiedzą, że brakuje im umiejętności poznawczych, że można i należy „uczyć się jak uczyć”. Brak umiejętności poznawczych jest udziałem nie tylko uczniów, lecz i studentów (także — uczelni pedagogicznych...). Dotychczasowa praktyka pozostawia uczniowi zdobywanie doświadczenia „jak się uczyć” na marginesie wiedzy rzeczowej. Bez podstaw do świadomego wyboru odpowiednich do celów operacji rodzą się działania prymitywne, nierzadko usztywnione rutyną⁶.

Doniesienia z badań dotyczących umiejętności uczniów i studentów z zakresu tzw. technologii pracy umysłowej mówią o niedostatecznym poziomie racjonalnego planowania, ekonomicznego wykonawstwa i innych aspektów metodologii i ergonomii. W sytuacjach, gdy informacje o faktach są dane lub znane, wielu maturzystów nie potrafi spożytkować ich w sytuacji problemowej. Czynnikiem ograniczającym jest operatywność wiedzy⁷.

TEMATYKA I ORGANIZACJA BADAŃ

Poniżej prezentuję wyniki badań diagnostycznych, stanowiące wycinek badań o szerszej problematyce (diagnoza była punktem wyjścia eksperymentu i wskazania praktycznych zmian). Badania przeprowadzono w roku szkolnym 1987/88 w klasach III liceów ogólnokształcących w Otwocku i Milanówku. Objęto nimi 183 uczniów kończących cykl kształcenia ogólnokształcącego⁸. Test diagnostyczny, zweryfikowany w badaniach pilotażowych, obejmował 32 zadania sprawdzające obserwowalne zachowania wskaźnikowe samodzielności poznawczej oraz pytania o preferencje praktyczne. Użyto także testu inteligencji Ravena.

Problem główny, któremu odpowiadają omówione niżej wyniki, jest następujący: Jaki poziom samodzielności poznawczej reprezentują uczniowie pod koniec okresu kształcenia ogólnego?

Poziom samodzielności poznawczej określono przez zakres spełnienia wymagań poddających się testowaniu, przede wszystkim umiejętności. Sprawdzono jakie zachowania wskaźnikowe, konstytutywne dla damodzielności poznawczej, występują w sytuacjach zadaniowych, mianowicie:

1. Rodzaj motywacji działań poznawczych
2. Umiejętności wyznaczania i operacjonalizacji celów
3. Sprawność intelektualna i umiejętności operowania informacjami
4. Stosowanie racjonalnych metod i technik uczenia się
5. Dokonywanie samokontroli, samooceny i korekty osiągnięć.

WYNIKI DIAGNOZY

Zanim uczeń podejmie jakiegokolwiek działanie, które możemy zaobserwować, dokonuje subiektywnej oceny prawdopodobieństwa osiągnięcia wartoś-

ciowego wyniku. Proces oceny jest złożony, zależny od wielu uwarunkowań. Decyzja o działaniu i sensowna w nim wytrwałość zależą między innymi od rodzaju motywacji i umiejętności określania celów.

Motywacja wewnętrzna stanowi wynik własnej oceny wartości, do których warto dążyć. Cel — tu cel poznawczy lub związany z wykształceniem i jego społeczną rolą — stanowi subiektywną wartość gratyfikacyjną wysiłku dla 99% badanych.

Natomiast motywacja zewnętrzna — stanowiąca efekt kontroli zewnętrznej, przymusu, lęku, choć może dawać doraźne osiągnięcia, jest sprzeczna z ideą samodzielnego, podmiotowego działania. Towarzyszy ona — według badań diagnostycznych — 35% badanych.

W tabeli 1 ukazano wyniki testu, dotyczące rodzajów motywacji, którą kieruje się młodzież w toku nauki własnej i obowiązków szkolnych.

Tabela 1. Rodzaj motywacji uczenia się

Rodzaj motywacji	% badanych kt. wybrali określoną motywację (grupa W.)	% uczniów z grupy W, kt. uzyskali określoną liczbę punktów			Średnia	Odchylenie stand.
		3 punkty	2 punkty	1 punkt		
Wewnętrzna (ogółem)	99	52	39	9	2,40	0,70
Poznawcza	84	19	35	46	1,43	0,93
Uzyskanie wykształcenia	62	4	16	80	1,23	0,50
Prospołeczna	20	0	11	89	1,03	0,44
Zewnętrzna*)	35					

*) Zaznaczono zaistnienie faktu, lecz nie punktowano motywacji zewnętrznej ze względu na ogólny wynik testu, który stanowi sumę dodatnich osiągnięć w zakresie samodzielności poznawczej.

Wyniki zawarte w tabeli 1 wskazują, że motywacja poznawcza w rodzaju „chcę jak najwięcej wiedzieć i umieć”, „interesuje mnie pokonywanie trudności intelektualnych”, „chcę zyskać szeroką wiedzę z interesującej mnie dziedziny (...) i związanych z nią (...)” jest stosunkowo najczęstsza, deklaruje ją 84% badanych. Zasób informacji udzielonych na jej temat był największy, 17% ogółu uczniów (19% grupy W) uznało go za jedyną, najważniejszą motywację uczenia się.

Motywarem o istotnym znaczeniu dla dużej części młodzieży (62) jest też uzyskanie określonego poziomu wykształcenia — matury lub ukończenia wyższej uczelni. Dla ok. ponad 2% ogółu badanych jest to jedyna podawana w badaniach diagnostycznych motywacja uczenia się.

Motywacja prospołeczna jest udziałem stosunkowo mniejszej części licealistów. Zawsze występuje ona w połączeniu z motywacją poznawczą i związaną z poziomem kompetencji. Wypowiedzi na jej temat są zabarwione emocjonalnie, na przykład: „Chcę jak najwięcej nauczyć się z dziedziny pedagogiki, bo od dzieciństwa chcę być nauczycielką, chcę jak najwięcej przekazać moim przyszłym dzieciom, być dobrą matką”; „Chcę być inżynierem i pracować dla kraju, bo fachowa solidna praca jest bardzo w nim potrzebna”; „Patriotyzm nakazuje mi osiągnięcie jak najwyższego poziomu zawodowego”.

Motywacja jest mechanizmem organizującym zachowanie jednostki tak, by prowadziło do ważnych dla niej wyników. Warunkuje ona zdolność regulacji celowego działania.

Cel, antycypowany pożądaný wynik działań nadaje im kierunek i subiektywny sens. Cel czyni aktywność ukierunkowanym dążeniem. Samodzielność poznawcza wymaga więc koniecznie świadomości celów własnego uczenia się.

Umiejętność określania dalekosiężnych celów głównych przez ich konkretyzacji i operacjonalizacji w postaci nadal dość ogólnych „wytycznych” działania jest udziałem znacznej części licealistów. Jak widać w tabeli 2 wyniki typowe i średnie są bliskie lub równe przeidywanym maksymalnym. Rozproszenie jest efektem zarówno niskich umiejętności określania celów, jak dużego bogactwa informacji w niektórych wypowiedziach. Większa liczba uczniów z pewną łatwością formułuje cele ogólne, niż potrafi je dobrze skonkretyzować.

Tabela 2 Umiejętność określania celów głównych uczenia się oraz ich konkretyzacji

Rodzaj	Zakres *) punktacji	Moda **)	Częstość mody	Rozstęp	Średnia	Odchylenie stand.
Formułowanie głównych celów	0—3	3	112	6	2,53	0,73
Formułowanie celów szczegółowych	0—3	2	45	6	2,10	1,59

*) Miał on charakter orientacyjny. Nieliczni uczniowie w wypowiedziach otwartych zawierali więcej niż przewidziano informacji, zatem uzyskali więcej punktów.

**) Moda (wartość modalna) to najczęściej powtarzająca się wartość wyniku w danej próbie; potocznie zwana też wynikiem typowym.

Uczniowie wymieniali cele, które można było zaliczyć do kategorii podanych w tabeli 3.

Tabela 3. Jakość celów uczenia się

Rodzaj celów	% badanych kt. wybrali określone cele (grupa W)	% uczniów z grupy W kt. uzyskali określoną liczbę punktów			Średnia	Odchylenie stand.
		3 punkty	2 punkty	1 punkt		
	I	I	I	I	I	I
Poznawcze	72	20	27	53	1,65	0,80
Uzyskanie wykształcenia	51	1	15	84	1,15	0,44
Rozwój charakteru i intelektu	51	14	23	63	1,48	0,77

Zwraca uwagę bogactwo informacji o celach poznawczych i związanych z pragnieniami rozwijania swego intelektu i charakteru. Sprawa uzyskiwania matury czy kończenie studiów zaznaczana jest z reguły lakonicznie.

Analiza jakościowa wypowiedzi pozwala zauważyć następujące prawidłowości:

— cele poznawcze uczniowie z reguły łączą z motywacją kompetencyjną, są one wartością samą w sobie

- aspiracje kształcenia uzasadniają względami praktycznymi — jak wysokość zarobków, komfort pracy, większa „wolność” ludzi wykształconych; na drugim miejscu — łączone są ze względami ambicjonalnymi i prestiżowymi; w kilku wypowiedziach — z inteligentną tradycją rodzinną
- rozwój charakteru i intelektu jest w polu zainteresowania większości licealistów; cele dotyczą prawie wyłącznie pozytywnych cech, są wyrazem samokrytyki i chęci doskonalenia się.

Znane, oczywiste wobec współregulacyjnej roli w działaniu przez nadawanie mu subiektywnego sensu i obiektywnego kierunku, związki motywacji i celowości oraz motywacji, celowości i innych zachowań poznawczych znalazły potwierdzenie w referowanych badaniach. Istotne związki korelacyjne dotyczą poziomu motywacji wewnętrznej z umiejętnością określania celów uczenia się oraz umiejętności operacjonalizacji i konkretyzacji tych celów⁹. Skorelowane są te dwa aspekty wyznaczanie sobie celów poznawczych. Zarówno poziom motywacji wewnętrznej jak wyznaczanie celów korelują z wynikami ogólnymi sprawdzianu samodzielności poznawczej, a w szczególności z umiejętnościami dostrzegania i formułowania problemów w sytuacji niedoboru informacji, selekcjonowania informacji zgodnie z kryterium rzeczowym oraz ze stosowaniem w praktyce samokontroli i samooceny osiąganych wyników. Tak więc rodzaj motywacji i tendencja działania celowego stanowią swoiste piętno zachowań poznawczych jednostki, warunkując i określając je oraz implikując dążenie co efektu ocenę i korektę.

Samodzielne działanie w ogóle, a w szczególności działanie poznawcze jest współzależne ze sprawnością intelektualną. Sprawdzono zatem poziom inteligencji badanych uczniów, jako prawdopodobnie interweniujący w osiągnięcia. Wyniki ukazano w tabeli 4. Natomiast w tabeli 5 zawarto wyniki dotyczące wskaźnikowych zachowań samodzielności poznawczej, umownie wyodrębnionych jako sprawności intelektualne.

Niewerbalny test inteligencji Ravena bada poziom trzech zasadniczych procesów: uwagi, percepcji i myślenia, szczególnie jego formę zwaną rozumowaniem.

Tabela 4. Poziom inteligencji. Wyniki testu Ravena

Zakres punktacji	Moda	Częstość mody	Rozstęp	Średnia	Odchylenie stand.
0—60	56	24	15	54,52	3,53

Wyniki testowania inteligencji badanej próby wykazują rozkład normalny. Ponad 68% uczniów wykazało wyniki w granicach 51—58 punktów.

Jak wiadomo, test Ravena charakteryzuje wysoka współzależność z innymi testami sprawności intelektualnej, dobra diagnostyczność i prognostyczność¹⁰. Stwierdzono korelację poziomu inteligencji z ogólnymi wynikami testu diagnostycznego oraz z intelektualnymi, złożonymi działaniami — formułowaniem problemów wobec niedostatku informacji oraz z umiejętnością tworzenia

i weryfikowania hipotetycznych wyjaśnień. Słabsze związki łączą inteligencję z badanymi aspektami celowego działania informacji i tworzenia poprawnych formalnie syntez, a także ze stosowaniem racjonalnych metod uczenia się.

Brak istotnego syntetycznego związku między roczajem motywacji skłaniającej do uczenia się a poziomem inteligencji. Brak także korelacji z umiejętnościami samokontrolnymi, samooceny osiągnięć i ich korygowania na tej podstawie.

Wydaje się, że uzyskane wyniki są następująco uwarunkowane. Po pierwsze — uczniowie w liceum reprezentują na tyle wysoki poziom inteligencji i zadania były tak skonstruowane, że nie sprawiały uczniom trudności intelektualnych. Wyjątek stanowiły zadania wymagające myślenia dywergencyjnego. W pozostałych — barierę osiągnięć stanowił raczej brak wiedzy i treningu z zakresu technologii pracy umysłowej. Po drugie — wydaje się, że w niektórych wypadkach modyfikował jakość wyników zespół cech motywacyjnych, tendencja do starannego lub niesolidnego podejścia do zadań. Z kolei motywacja wiąże się raczej ze sferą emocjonalną, subiektywną jakością doświadczeń szkolnych niż z poziomem rozumowania.

W tabeli 5 ukazano wyniki dotyczące innych sprawności intelektualnych. Pozycja pierwszy, stanowi sumaryczny wynik z kilku zadań. Formułowanie problemów w sytuacji braku (niedoboru) informacji dawało płynność myślenia, skojarzeń, ciekawość poznawczą, zewnętrznie przejawiając się umiejętnością dostrzeżenia luk informacyjnych i sformułowania pytań. W sytuacji dostatku informacji polegało ono na rzeczowym określeniu istotnych zagadnień poruszonych w tekście, wymagało więc krytycyzmu i trafności ocen oraz sformułowania zagadnień w układzie hierarchii ważności i ogólności. Pozycja druga wymaga umiejętności określenia celów poznawczych, jakie kolejno trzeba osiągnąć, aby uzyskać dany rezultat wiedzy. Kolejna pozycja dotyczy zadań, które polegały po pierwsze na sformułowaniu różnych hipotetycznych wyjaśnień opisanego zjawiska, po drugie na wskazaniu dróg rozumowania wiodących do weryfikacji wybranej hipotezy. Ostatnia pozycja w tabeli 5 obejmuje zadania, w których uczeń wskazywał informacje zbędne, wybierał informacje najbardziej potrzebne, pisał plan treści oraz zwięzłą rzeczową notatkę.

Tabela 5. Sprawność operowania informacjami

Rodzaj umiejętności	Zakres punktacji	Moda	Częstość mody	Rozstęp	Średnia	Odchylenie stand.
Dostrzeganie i formułowanie problemów w sytuacji niedoboru oraz nadmiaru informacji	0—13	6,0	32	11,0	4,70	2,40
Formułowanie i weryfikacja hipotez	0—10	3,0	38	8,0	3,52	2,09
Określenie celów poznawczych (zadań) w sytuacji problemowej	0—3	0,0	65	3,0	1,08	1,00
Selekcjonowanie i syntetyzowanie informacji	0—19	7,0	26	14,0	8,11	2,00

Wyniki typowe i średnie arytmetyczne wyników wszystkich badanych sprawności są mniej lub więcej poniżej połowy punktacji maksymalnej, stosunkowo najniższe przeciętne osiągnięcia dotyczą określenia celów poznawczych w sytuacji problemowej, formułowania i weryfikacji hipotez oraz syntetyzowania informacji. Zwraca uwagę znaczne rozproszenie wyników, a więc zróżnicowanie poziomu umiejętności badanych.

Dostrzeganie i formułowanie problemów — pytań poznawczych w sytuacji niedoboru informacji, podobnie jak umiejętność formułowania śmiałych, niekonwencjonalnych hipotetycznych wyjaśnień skądinąd znanego zjawiska jest w znacznej mierze funkcją inteligencji (co wykazały korelacje wyżej cytowane). Jej, jak wydaje się należy przypisać niezbyt liczne — wysokie wyniki w zadaniach. Z drugiej strony wszelkie operacje na informacjach — ich ocena i wybór zgodny z celem, dostrzeganie i formułowanie problemów i hipotez, tworzenie struktur informacyjnych przydatnych do celów i spełniających dane warunki formalne, a także ekonomicznych w użytkowaniu, są zasadniczą materią działań poznawczych. Uczniowie wydają się mieć stale okazję do ich ćwiczenia i doskonalenia na wszelkich lekcjach przez wiele lat. Mimo to liczebnie dominują licealiści o niskim poziomie umiejętności operowania informacjami, co ukazuje także tabela 6.

Tabela 6. Sprawność operowania informacjami

Rodzaj umiejętności	% badanych kt. wykazali umiejętn. (gr. W)	% uczniów z grupy W, którzy uzyskali określoną liczbę punktów			Średnia	Odchylenie stand.
		5—6 pkt	3—4 pkt	1—2 pkt		
Dostrzeganie i formułowanie problemów w sytuacji niedoboru informacji	83	14	47	39	2,46	1,59
Selekcionowanie informacji zgodne z kryterium rzeczowym	84	3 pkt.	2 pkt.	1 pkt.	1,64	1,02
Selekcionowanie oraz hierarchizacja ważności informacji	94	35	5	60	1,62	1,00
Syntetyzowanie informacji, poprawność formalna struktur	54	4	20	76	1,08	1,27

W tabeli 6 ukazano wyniki zadań sprawdzających sprawności intelektualne i z zakresu technologii pracy umysłowej. W rubryce (kolumnie) pierwszej ukazano jaką część uczniów w ogóle podjęła zadanie, a więc uzyskała wyniki więcej niż zerowe.

Jedna trzecia uczniów w ogóle nie umiała podjąć zadania wymagającego określenia jakie cele etapowe (zadania szczegółowe) składać się muszą na

rozwiązanie danego prostego zagadnienia poznawczego. Pozostali s większości określili zadania szczegółowe jedynie częściowo, nie wyczerpując w całości zagadnienia.

Wybór określonych informacji rzeczowych spośród innych lub umiejętność wybrania informacji najważniejszych i najbardziej ogólnych nie sprawia trudności około jednej piątej młodzieży, Przeważająca liczba uczyniła to nie w pełni lub z błędami rzeczowymi.

Syntetyzowanie informacji w struktury poprawne formalnie jak notatka — zwięzła, lecz zawierająca pełnię najważniejszych informacji lub plan treści krótkiego tekstu, było zadaniami trudnymi dla większości badanych. Wskazuje na to przewaga wyników bardzo niskich i bardzo nieliczne — o pełnej punktacji.

Sprawności intelektualne, umiejętności operowania informacjami wykazują związki korelacyjne z poziomem inteligencji, tendencją do celowego działania oraz wzajemne.

Wyodrębnione zachowania wskaźnikowe samodzielności poznawczej tworzą, jak można sądzić, różne układy w czasie działania. Te układy także są wzajemnie powiązane zależnościami w większe całości. Ich jakość zależy z jednej strony od sytuacji zadaniowej: cel — selekcja danych informacji — strukturyzowanie wybranych zgodnie z celem. Z drugiej strony — i to zwraca szczególnie naszą uwagę — struktura działania zależy od operatywnej wiedzy i umiejętności ucznia np. umiejętności translacji zadania na własne cele poznawcze — umiejętności wyselekcjonowania odpowiednich do celu informacji — umiejętności stworzenia autorskiej, a zarazem zgodnej z danymi wymogami struktury informacyjnej.

Konsekwencją chęci i wyrazem umiejętności samodzielnego uczenia się jest

Tabela 7. Umiejętności racjonalnego uczenia się

Rodzaj umiejętności	% badanych kt. wykazali umiejętność (grupa W)	% uczniów z grupy W, którzy osiągnęli określoną liczbę punktów			Średnia	Odchyl. stand.
		1 pkt	2 pkt.	3 pkt.		
Planowanie uczenia się w czasie	18	50	50	0	0,27	0,61
Czynności wstępne — orientacyjne i pomocnicze	37	94	6	0	0,39	0,52
Aktywne uczenie się z tekstu	33	58	29	13	0,54	0,85
Korygowanie i utrwalanie	35	97	3	0	0,36	0,50
Metodologia eksperymentu	71	35	27	38	1,48	1,17
		1—2 pkt.	3—4 pkt.	5—6 pkt.		
Korzystanie z inf. bibliotecznej i bibliograficznej	88	25	54	31	3,64	1,35
		1—6 pkt.	7—12 pkt.	13—19 pkt.		
Racjonalne ekonomiczne metody uczenia się	97	33	65	2	5,75	2,70

działanie poznawcze zgodne z „zasadami sztuki” — to jest technologii pracy umysłowej. Jak wynika z moich ubiegłoletnich badań niezwykle rzadko jest ono u uczniów podbudowane wiedzą psychologiczną i prakseologiczną. Czasem opiera się na wskazówkach dobrego nauczyciela, lub jest wynikiem własnych doświadczeń. Większości licealistów obca jest refleksja nad tym „jak”, koncentrują się raczej na tym „co” przyswajać.

W badaniach bieżących (w przeciwieństwie do wspomnianych (testowałam wiedzę i umiejętności uczniów związane z wybranymi metodami i technikami uczenia się. Wyniki — w tabeli 7 powyżej.

Interpretacja danych zawartych w tabeli 7 wymaga zaznaczenia, iż „procent badanych, którzy wykazali daną umiejętność”, obliczono biorąc pod uwagę uczniów, którzy mieli wyniki więcej niż zerowe. Pierwszych sześć umiejętności testowano jednym lub dwoma zadaniami. Pozycja siódma (racjonalne metody) jest sumą trzech zadań, nic więc dziwnego, że wszyscy uczniowie uzyskali choćby znikomą liczbę punktów.

Wyniki testu diagnostycznego ukazane w tabeli 7 świadczą o tym, że umiejętności związane z technologią pracy umysłowej, tak podstawowe dla ucznia, są niejako ich „piętą Achillesa”. Zaledwie 18% licealistów umiało zaplanować w czasie swe zajęcia w sytuacji opisanej w zadaniu testowym „masz 3 dni do ważnego sprawdzianu”.

Około trzecia część młodzieży wstępnie wertykuje literaturę i notatki, by określić zakres problematyki i wyznaczyć kluczowe zagadnienia oraz przydatność źródeł, uczy się selektywnie — według wyznaczonych zagadnień i aktywnie, a więc przekształca, wyjaśnia, poszukuje związków, wreszcie — sprawdza i koryguje braki, a następnie utrzuca materiał (na co ma przewidzianą rezerwę czasową). Znaczna część tej grupy powyższe metody stosuje sporadycznie lub powierzchownie. Stąd znaczny procent wyników o stosunkowo niskiej punktacji. Bardzo niskie średnie dotyczą szczegółowych umiejętności oraz sumarycznego wyniku składającego się na „racjonalne, ekonomiczne metody” uczenia się.

Wyszukanie określonej pozycji literatury za pomocą katalogów i opisów bibliograficznych oraz wstępna ocena przydatności książki nie stanowi kłopotu dla ok. 30% licealistów (tych, którzy uzyskali najwyższą punktację). Umiejętności przeważającej części badanych są niepełne, wrywkowe. Nie zapewniają swobodnego operowania informacją o literaturze potrzebnej w sytuacji poznawczej.

Słaba znajomość metodologii eksperymentu jest udziałem dość znacznej grupy licealistów. Znajomość wszystkich istotnych wymogów — to jest konieczności pomiaru wstępnego i końcowego, zachowania kanonu jedynej różnicy, notowania wyników i wnioskowania ich na podstawie posiada ok. 27% ogółu uczniów.

Ogólna umiejętność racjonalnego działania poznawczego wysoko koreluje z wynikami całościowymi testu. Stosowanie przez ucznia racjonalnych, ekonomicznych i skutecznych metod i technik uczenia się wykazuje istotne związki korelacyjne z większością innych wskaźników samodzielności poznawczej, a mianowicie:

- z umiejętnością wyznaczania sobie celów w sytuacjach poznawczych szkolnych i pozaszkolnych oraz z umiejętnością konkretyzacji i operycjonalizacji celów uczenia się
- z umiejętnością dostrzegania i formułowania problemów oraz formułowania i weryfikacji hipotez
- z umiejętnością selekcjonowania informacji — wskazania zbędnych i wyboru potrzebnych oraz tworzenia struktur informacyjnych poprawnych rzeczowo i formalnie
- ze znajomością celów, posiadaniem kryteriów i stosowaniem w praktyce samokontroli wyników uczenia się.

Samoocena i samokontrola są ogniwami procesu poznawczego w sposób naturalny zamykającymi, kończącymi go. Gdy uczeń dobrowolnie podejmuje cele poznawcze, a więc bądź gdy wynikają one z własnej subiektywnej potrzeby, bądź gdy są one atrakcyjne i akceptowane, ich osiągnięcie warto sprawdzić, ocenić i ewentualnie skorygować wyniki.

Badano trzy aspekty samokontrolnych działań uczniów. Po pierwsze — znajomość (świadomość) celów samokontroli. Sprawdzano czy uczeń wie, że jest nim sprawdzenie jakości wyników przez odniesienie ich do własnych celów poznawczych lub też danych, akceptowanych wymagań i zadań oraz korekta, doskonalenie efektów lub także sposobu działania. Po drugie — posiadanie przez ucznia i kierowanie się kryteriami samooceny wyników, jak na przykład własne zamierzenia, wymagania nauczyciela, treść podręcznika, wiedza kogoś o dużym autorytecie. Po trzecie — dokonywanie w praktyce samokontroli i samooceny jako reguła postępowania. Chodziło o opis sposobów postępowania, czynności.

Alternatywę dla powyższych pozytywnych wyników stanowiły wypowiedzi świadczące o braku odpowiedniej świadomości metodologicznej oraz wyrażające przekonanie o wyższości kontroli zewnętrznej nad własną (co punktowano „0”).

Tabela 8. Cele, kryteria i praktyka dokonywania samokontroli

Rodzaj umiejętności	% badanych kt. wykazali umiejętność (grupa W)	% uczniów z grupy W, którzy osiągnęli określoną liczbę punktów			Średnia	Odchyl. stand.
		1 pkt	2 pkt.	3 pkt. i więcej		
Znajomość celów samokontroli	57	63	30	7	0,83	0,86
Wyznaczanie kryteriów	76	29	48	9	1,47	1,03
Dokonywanie samokontroli w praktyce	79	65	33	2	1,08	0,73

Dane diagnostyczne wskazują, że uczniowie, którzy sami kontrolują swe wyniki, stanowią większość. Przewaga nisko punktowanych wypowiedzi świadcząca może o małej wiedzy i ubogiej pod względem różnorodności praktyce owej

większości. Znikoma liczba uczniów w pełni jest świadoma celów i kryteriów oceniania własnej pracy umysłowej i dokonuje jej w sposób aktywny, zależny od rodzaju zadania.

Świadomość i praktyka samokontroli koreluje na wysokim poziomie z:

- umiejętnością określania swych celów, ich bogactwem oraz umiejętnością operacjonalizacji i konkretyzacji celów
- znajomością i stosowaniem racjonalnych metod i technik uczenia się
- ogólnymi wynikami testu diagnostycznego.

Spójrzmy jak przedstawiają się wyniki globalne badania samodzielności poznawczej licealistów. Ukazano je w tabeli 9.

Tabela 9. Wyniki ogólne testu diagnostycznego

Liczba punktów	Procent maksymalnej liczby punktów	Średnia	Liczba uczniów	% ogółu uczniów
155—124	100—80		0	0
123—93	79—60	90,50	2	1
92—62	59—40	70,78	85	46
61—19	39—1,3	52,88	97	53

W testowaniu wstępnym, diagnostycznym żaden z uczniów nie osiągnął 100—65% maksymalnej liczby punktów. Jedynie 2 osoby — 60% ogólnej punktacji. Według arbitralnych, lecz powszechnie przyjętych w metrologii dydaktycznych kryteriów ocen, wszystkie wyniki wskazują na niedostateczne opanowanie umiejętności potrzebnych licealiście do samodzielnego działania poznawczego.

REFLEKSJE

Przeciętnego ucznia jedenaście już lat uczęszczającego do szkoły ogólnokształcącej cechuje nieświadomość możliwości bardziej skutecznego i satysfakcjonującego uczenia się. Ogólny przegląd wyników pozwala nakreślić taką sylwetkę: motywem uczenia się są zarówno zainteresowania i pragnienie kompetencji, jak uświadamiana potrzeba uzyskania określonego statusu wykształcenia. Ta ostatnia stanowi główny motyw w myśleniu o perspektywach, natomiast w codziennym życiu szkolnym istotną rolę odgrywa motywacja zewnętrzna związana ze zdobywaniem ocen. Swą przyszłość widzi jasno w kategoriach globalnych celów i wyników, natomiast sformułowanie konkretnych celów operacyjnych sprawia mu trudności. Myśli o doskonaleniu swego charakteru i intelektu. Chce dążyć do uzyskania wysokiego standardu materialnego i wygod, do czego celem pośrednim jest wykształcenie i pozycja zawodowa.

Inteligencja, ogólna sprawność intelektualna różnicują uczniów, lecz reprezentują oni dość wysoki przeciętny poziom. Umiejętności wyuczalne operowania informacjami: dostrzegania luk informacyjnych lub nadmiaru niepo-

trzebnych danych, formułowania problemów i hipotez, krytycznej analizy i selekcji materiału, strukturyzowania informacji tak w szkole i życiu potrzebne związane notatki, plany czy schematy treści są opanowane na poziomie niedostatecznym.

Przeciętny licealista sprawdza efekty uczenia się i koryguje je, przy czym dominujące znaczenie ma mniej lub bardziej intuicyjne odczucie stawianych mu przez nauczyciela wymagań i przewidywanej oceny. Nie zastanawia się nad celami samokontroli, niejasne są kryteria, według których powinien sam dokonywać oceny własnych osiągnięć (co jako nowość dla wielu, co zasugerował tekst). Jest uzależniony od sprzężenia uczenia się z nauczeniem w pełnym cyklu tych procesów — począwszy od wyznaczania celów i zadań aż do skontrolowania ich spełnienia.

Dlaczego tak jest? Dydaktyka, której należy przypisać zadanie rozwijania samodzielności poznawczej uczniów, dysponuje wiedzą teoretyczną. Twierdzenia z zakresu filozofii, w tym — filozofii edukacji, psychologii, pedagogiki wskazują dalekosiężne cele. Niższy poziom uzasadnień teoretycznych i pewne, lecz jednak zbyt ogólnikowe odniesienia do praktyki edukacyjnej znajdujemy w licznych zbiorze publikacji o charakterze postulatycznym.

Najbliższy szkole dokument — aktualny program nauczania propaguje idee rozwijania samodzielności uczniów. Czyni to w formie, jak się okazuje, nie aplikacyjnej. Hasła, odbierane jako slogany, są przez nauczycieli po prostu pomijane. Przyczyna tkwi w nazbyt ogólnym ich sformułowaniu. Nazbyt ogólnym — wobec braku przygotowania nauczycieli do ich akceptowania i przetłumaczenia na język konkretnych, usystematyzowanych działań stymulujących¹.

Z codzienności szkolnej znamy przeciążenie, tempo i kolosalne straty czasu, nudę i lęk. Hierarchia oświatowa egzekwująca od nauczycieli, nauczyciele kontrolujący i egzekwujący od uczniów to zjawiska ostro krytykowane nie tylko w naszym kraju². Rozdźwięk między postulatami upodmiotowienia ucznia, a rzeczywistym jego statusem prawno-instytucjonalnym stanowi paradoks szkoły.

W ciągu lat nauki szkolnej każda godzina lekcyjna stanowi okazję oddziaływań stymulujących lub hamujących rozwój samodzielności poznawczej. Wartość tego rozwoju jest niedoceniana, choć — bezcenna. Daje on przecież podmiotowi coraz większy zakres kontroli nad skutecznością własnych działań poznawczych. Kryje się w tym ogrom możliwości autokreacyjnych i realizacyjnych. Wielka szansa dla jednostki i społeczeństwa. Szansa dotychczas nie spełniona.

Przypisy

¹ Z. Cackowski: Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego, Warszawa 1979, KiW, s. 90—121, 336—340, 441—442; T. Płużański: Poszukiwania. Szkice z filozofii człowieka. Warszawa 1988, Książka i Wiedza, s. 101-110; J. Rudniański: Sprawność umysłowa. Warszawa 1984, Wiedza Powszechna.

² R. Łukaszewicz L. Zacher (red.): *Rozwój człowieka i społeczeństwa w uwarunkowaniach współczesnej cywilizacji*. Acta... t. 619. Prace pedagogiczne t. 32 Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego 1984, s. 19-20; Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL. Komitet Ekspertów d.s. Edukacji Narodowej. Warszawa 1989, PWN, s. 67-75.

³ W. Szewczuk (red.): *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1985, Wiedza Powszechna, II wyd., s. 274.

⁴ Z. Matulka *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*. Warszawa 1979, PWN, s. 24-48; W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1975, PWN.

⁵ Por. M. C. Knowles: *Life-Long Learning: Changes in Social Skills*. The Int. Encyclopedia of Education. Pergamon Press, II ed. 1988, vol. 5, s. 3081-84; M. C. Wang: *Learner — controlled Programs*. The Int. Encyclopedia of Education. Pergamon Press, II ed. 1988, vol. 5, s. 2943-44; P. H. Winne: *Cognitive Precessing in the Classroom*. The Int. Encyclopedia of Education. Pergamon Press, II ed. 1988, vol. 2, s. 795-96; oraz Założenia programowo-organizacyjne wychowania i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Materiały i dokumenty. Wyd. JPS MOiW 1984, s. 72-86 oraz 35-52.

⁶ L. Bandura: *O procesie uczenia się*. Warszawa 1972, PZWS; B. Hiszpańska: *Samodzielność maturzystów*. Ruch Pedagogiczny 1986, nr 5-6; J. Zborowska: *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*. II wyd. Warszawa 1975, PWN.

⁷ B. Hiszpańska: *Maturzyści wobec problemów nauk biologicznych*. Edukacja 1988, nr 1/21; Z. Matulka: op. cit., s. 92-278; J. Parafiniuk-Soińska: *Struktura i efekty samodzielnego studiowania*. Warszawa-Poznań 1976, UAM; W. Pawlak (red.): *Umiejętności studiowania słuchaczy pierwszego roku studiów wyższych*. Poznań 1978, UAM; J. Zborowski (red.): *Nauka własna studenta*. Warszawa 1976, PWN.

⁸ Klasy maturalne — ze względu na obciążenie czasowe — pominięto.

⁹ Tu i dalej opisywane związki korelacyjne stwierdzono na wyśokim poziomie istotności (0,01) za pomocą statystyk odpowiednich do charakteru rozkładu wyników.

¹⁰ B. Hornowska: *Analiza psychologiczna skali J. C. Ravena*. Wyd. II Warszawa 1970, PWN.

¹¹ J. Nazar: *Postawy wychowawcze nauczycieli (sprawdzanie z badań)*. W: *Metodologiczne podstawy badań nad kształceniem, pracą i doskonaleniem zawodowym nauczycieli*. Wyrzawa 1984, IKN; M. Dudzikowa: *Szanse wychowania dla przyszłości w systemie scentralizowanym*. Ruch Pedagogiczny 1989, nr 2-3.

¹² V. Krumm: *Do kogo należy szkoła? Uwagi nad złym stanem rzeczy, z którego prawie wszyscy są zadowoleni*. Kwartalnik Pedagogiczny 1989, nr 1; A. A. Leontijew: *Pedagogiczna kontrrewolucja czy zdrowy rozsądek*. Tymczasowy naukowo-badawczy zespół „Szkoła”. Moskwa 1988, przedruk w: *O zasadniczą odnowę edukacji — z warsztatu radzieckiego zespołu „Szkoła”*, opr. Z. Kwieciński, Poznań 1989.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

IRENA JUNDZILL
Uniwersytet Gdański

W SPRAWIE PROFILAKTYKI I KOMPENSACJI SIEROCTWA DZIECIĘCEGO

Temat, który mam omówić, wydaje się zbyt dobrze znany i pozornie nie warto się nim zajmować, gdyż niepodobna wnieść do niego nic nowego. Jednakże trzeba wziąć pod uwagę zmiany zachodzące w sytuacji dziecka w świecie, a przede wszystkim w naszym kraju, a wówczas wracanie do tego tematu stanie się sprawą aktualną i pilną. W swym artykule przedstawię, w sposób z konieczności skrótowy, niektóre fakty dotyczące gwałcenia praw dziecka, by na tym tle ukazać wyjątkowo ciężką sytuację tych dzieci, które z racji utraty opieki naturalnych rodziców są w znacznie trudniejszych warunkach rozwojowych niż ich rówieśnicy. Postaram się też zasygnalizować trudne problemy związane z zapobieganiem utracie opieki rodzicielskiej, jak też z szukaniem dziecku optymalnego środowiska zastępczego.

SYTUACJA DZIECKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Sytuacja człowieka w świecie szybko postępującej degradacji naturalnego środowiska życia jest wyjątkowo trudna. Zarówno w krajach bogatych, o wysoko rozwiniętej cywilizacji technicznej, jak i w krajach gospodarczo zacofanych, człowiek przeżywa najrozmaitsze stresy i sytuacje trudne, chociaż ich jakość i rozmiary są zróżnicowane. Poważne dylematy współczesności¹ godzą w spokojną ludzką egzystencję, wywołują rozmaite lęki, znerwicowanie i utratę poczucia sensu życia; życie staje się wartością kruchą, narażoną na niebezpieczeństwa związane z zachwianiem równowagi w przyrodzie, a także w społeczeństwie.

Krytyka współczesnej cywilizacji jest przedmiotem wielu poważnych rozpraw, a także felietonów i artykułów. Publicyści pokazują, często w sposób jaskrawy, niebezpieczeństwa grożące światu nie tylko z perspektywy ewentu-

alnych konfliktów zbrojnych, ale także ze strony zagrożeń, jakie niesie rozwój techniki i szukanie źródeł energii. Katastrofa czarnobylska stała się symbolem tego zagrożenia, a jej skutki wciąż nie dają się uchwycić w pełni, ani obliczyć, biorąc pod uwagę zatrucie atmosfery i jego wpływ na zdrowie nie tylko ludzi bezpośrednio dotkniętych skażeniem.

Nie przeprowadzając charakterystyki niebezpieczeństw grożących ludzkości, pragnę zwrócić uwagę na kondycję psychiczną ludzi dorosłych i na skutki, jakie ona niesie dla rozwoju młodego pokolenia.

Nie zrównoważona, znerwicowana społeczność dorosłych nie jest w stanie zapewnić dziecku optymalnych warunków rozwoju. Już w życiu płodowym ma ono niekorzystną sytuację wtedy, gdy matka, zwłaszcza w pierwszych miesiącach ciąży, żyje w środowisku zatrutym, w dodatku jeśli nie potrafi (nie chce) zrezygnować z picia alkoholu i palenia tytoniu. W pierwszych tygodniach życia płodu nie chroni bariera w postaci wykształconego łożyska, dlatego troska o rozwijający się organizm dziecka powinna być wyjątkowo staranna². W okresie 3 do 7 tygodni po zapłodnieniu powstają narządy pierwotne powołanego do życia organizmu i tryb życia matki w tym okresie jest szczególnie ważny. Trudność polega na tym, że kobieta najczęściej jeszcze nie jest pewna, że została matką i nie kontroluje swego postępowania ze względu na dobro dziecka. Ta kontrola powinna dotyczyć ochrony przed urazami, zaprzestania przyjmowania środków uspokajających czy uśmierzających ból, palenia tytoniu, picia alkoholu.

W ciągu pierwszych tygodni rozwój płodu jest bardzo intensywny. Wstępuje wykształcanie się poszczególnych narządów, a zaburzenia w rozwoju mogą spowodować daleko idące i potęgujące się z biegiem czasu zmiany patologiczne, co może doprowadzić do śmierci płodu i wydalenia poza organizm matki. W zależności od okresu, w jakim zadziała szkodliwy bodziec, może ulec uszkodzeniu narząd, który akurat formuje się w tym właśnie czasie.

Tryb życia matki przebywającej w środowisku, zwłaszcza wielkomiejskim, jest najczęściej niekorzystny dla rozwijającego się płodu. Ograniczona ruchliwość (w przypadku pracy np. biurowej), przeżywane stresy i zatrute powietrze, niezdrowa żywność (również woda) mają negatywny wpływ na dziecko w tym okresie, kiedy rozwija się ono najbardziej intensywnie.

W warunkach niedożywienia matki — w krajach przeżywających kryzys ekonomiczny — płód nie otrzymuje tych składników pokarmowych, które gwarantują jego prawidłowy rozwój. Tak więc start życiowy dużej stosunkowo grupy dzieci jest niekorzystny.

W okresie niemowlęcym słaby organizm dziecka jest narażony na liczne niebezpieczeństwa. Zwłaszcza w trudnej sytuacji są niemowlęta karmione sztucznie. Wprawdzie na zachodzie notuje się nawrót do naturalnego karmienia niemowląt, ale w Polsce wciąż kobiety dla swej wygody nie chcą karmić piersią własnych dzieci. Medycyna robi w tym zakresie co może, ale nie wszyscy lekarze zachowują zdecydowaną postawę nakłaniając matki, aby decydowały się na karmienie naturalne. Negatywne nastawienie do tego macierzyńskiego obowiąz-

zku może mieć między innymi wpływ na ten fakt, że wiele kobiet nie ma dostatecznej ilości pokarmu (ilości wystarczającej niemowlęciu). Brak odpowiedniej ilości mleka w proszku (w dodatku przygotowuje się je z mleka zanieczyszczonego) umożliwiającego ciągłość sprzedaży, brak odżywek, soczków i przetworów ze zdrowych warzyw — to wszystko stwarza w naszym kraju nienormalną sytuację, świadczącą nie tylko o rozmiarach i głębokości kryzysu, ale o lekceważeniu, przez decydentów najbardziej wrażliwej problematyki związanej z opieką nad najmłodszymi, najsłabszymi biologicznie członkami społeczeństwa.

Dziecko powinno mieć prawo do normalnego życia i prawidłowego rozwoju. Zjawiska śmierci głodowej dzieci w krajach trzeciego świata, zjawiska niedożywienia znacznej części całej dziecięcej populacji są wyrazem niezmiernie niskiego poziomu moralnego ludzkości końca XX wieku. Jeżeli w jednych krajach ludzie żyją w przesadnym dobrobycie i zapisują olbrzymie majątki psom lub kotom, a jednocześnie na innych kontynentach dzieci umierają straszną śmiercią głodową lub na choroby, których nie można leczyć, gdyż nie ma środków na odpowiednie leki, to coś w tym świecie dzieje się na opak.

Ludzie troszczący się o losy dziecka widzą zarysowujące się perspektywy w dążeniach pokojowych i w demilitaryzacji świata. Gdyby środki zużywane na zbrojenie (które następnie niszczy się z ogromnym nakładem kosztów) przeznaczyć na likwidację głodu i zacołowania gospodarczego, wówczas można by ziścić marzenie o sprawiedliwym świecie jutra. Rzecz jasna, że w obecnym etapie ludzkiej egzystencji jest to jedynie utopia.

SYTUACJA DZIECKA W POLSCE

W Polsce dzieci nie umierają z głodu, ale wiemy dobrze, jak wiele jest niedożywionych lub źle żywionych, pozbawionych niezbędnych do prawidłowego rozwoju składników pokarmowych. Zwłaszcza daje się zauważyć niedobór witamin i białka³. Nie będę przytaczać kłopotów związanych z prawidłowym żywieniem, ubraniem, zaopatrzeniem w niezbędne przybory szkolne i kosztem utrzymania dziecka. Są to sprawy zbyt dobrze znane i wciąż nie znajdujące należytego zrozumienia i rozwiązania. Uwagę pragnę skupić na problemach wychowawczych, w sposób ewidentny rzutujących na wzrost przypadków sieroctwa dziecka.

Groźnym zjawiskiem zachodzącym w Polsce jest zmiana w systemie wartości przyjmowanych przez większość członków społeczeństwa. System wartości wyznacza cele ukierunkowujące ludzkie działania. Cele natomiast decydują o tym, jakie sytuacje dla człowieka stają się ważne, a jakie nieistotne, które można lekceważyć; decydują one o wysiłku i wytrwałości jednostki w realizacji codziennych zadań⁴. Ze względu na wciąż trwający i pogłębiający się kryzys ekonomiczny, podstawową wartością wyznaczającą cele działania stało się posiadanie dóbr niezbędnych dla ludzkiego życia. Niepewność jutra, lęk przed nędzą, chęć życia dostatniego (na miarę współczesności) staje się dla wielu

sprawą najważniejszą. Świadomość niemożności osiągnięcia odpowiedniego standardu życia przez pracę zawodową skłania do szukania zarobków poza granicami kraju. Ojciec (lub matka), planując wyjazd na 1—2 lata lub kilka miesięcy, często już nie wraca do Polski, zakładając za granicą nową rodzinę. Czasami wyjeżdżają oboje, zostawiając dzieci u krewnych; nieraz już do nich też nie wracają.

Sieroctwo emigracyjne jest specyficznym typem porzucenia dziecka. Jest to odmienna sytuacja w porównaniu z dziećmi opuszczonymi przez matki — najczęściej z marginesu społecznego — przeważnie niedługo po urodzeniu. Znajdują one zastępcze środowisko wychowawcze lub przebywają w zakładach opieki całkowitej, z niewielką nadzieją na powrót do rodziny naturalnej. Przeżywają gorycz upokorzenia, kiedy docierają do nich wiadomości o rodzicach.

Dzieci emigrantów zarobkowych, pozostające w kraju, przed wyjazdem rodziców najczęściej były przez nich otaczane troskliwą opieką. Tęsknią do nich i wciąż żyją nadzieją, że wrócą. Otrzymują pewną rekompensatę w postaci nadsyłanych paczek, potem bywa i tak, że pamięć o dziecku stopniowo zanika. Dzieci te pozostają najczęściej pod opieką krewnych, lub placówek opiekuńczych. Trudności z ustaleniem sytuacji prawnej utrudniają znalezienie dziecku najbardziej korzystnego zastępczego środowiska rodzinnego.

Swoistego rodzaju sieroctwo powstaje w wyniku **braku czasu** jednego lub obojga rodziców na zajmowanie się dziećmi w tym okresie, kiedy już jakoś radzą sobie same (okres szkolny, dorastania). Obecnie nikły procent rodzin może utrzymać się z jednej pensji pracującego ojca, a tzw. zasiłki wychowawcze są żenująco niskie. Pracują wobec tego oboje i to nie na jednym, a na 1½—2 etatach, gdyż zarobki w resorcie nieprzemysłowym uniemożliwiają zapewnienie rodzinie znośnych warunków życia. Praca na dwóch etatach wyklucza ojca (rzadziej matkę) z pełnego uczestnictwa w rodzinie i wychowania własnych dzieci. Pracą w wolne soboty i niedziele, a niejednokrotnie 12 godzin w pozostałych dniach (dochodzą jeszcze dojazdy do pracy i powrót) powoduje, że matka lub ojciec zjawia się w domu w stanie krańcowego wyczerpania, nie mając czasu, a także chęci na zajmowanie się pozornie nieistotnymi problemami przeżywanych przez dziecko. Dawno, bo już w drugiej połowie XIX wieku, wywalczone prawo do 8-godzinnego dnia pracy (8+8+8), aby robotnik miał czas (8 godzin) na odpoczynek i 8 godzin na zajęcia czasu wolnego. W Polsce obecnie dla wielu ludzi pracujących ten ideał jest nieosiągalny, gdyż w czasie wolnym od pracy na pierwszym etacie tracą cenne godziny na dodatkowe zarabkowanie.

Dziecko powinno mieć **prawo do czasu rodziców**, do tego, żeby byli z nim i pomagali w jego rozwoju. Odrzucanie dziecka wtedy, kiedy pragnie być z ojcem, matką, jeśli występuje często, wytwarza swoistą obcość między nimi i przeświadczenie o braku miłości rodzicielskiej. Dziecko w takiej sytuacji jest przekonane, że rodzice nie akceptują go, że jest dla nich ciężarem, nie może liczyć na pomoc w razie potrzeby.

Bardzo trudna jest sytuacja dziecka w rodzinach rozbitych formalnie (przez rozwód), lub w takich, gdzie istnieje separacja, wzajemne konflikty, ostre, często

brutalne starcia, do których jest ono wciągane i przeżywa koszmar przekraczający jego siły psychiczne. Utrata poczucia bezpieczeństwa przez dziecko, niepewność dotycząca przyszłości rzutuje na jego naukę, stosunek do życia i do rodziców. Swoim zachowaniem, trudnościami w nauce usiłuje zwrócić na siebie uwagę ojca i matki, ale to jeszcze pogarsza i tak trudną sytuację. Jak nazwać tego rodzaju osamotnienie dziecka w warunkach walczących ze sobą rodziców, pełnych wzajemnych animozji, nierzadko wrogości?

Na terenie pozarodzinnych instytucji wychowawczych los wielu dzieci jest również bardzo ciężki. Dzieci wychowywane w przedszkolu w dużych grupach często czują się zagubione, zwłaszcza wówczas, kiedy z trudem dają się lubić, z trudem nawiązują kontakty z rówieśnikami, są nieśmiałe, zbyt delikatne, żeby upominać się, a nawet walczyć o swoje prawa. Jakże długi jest taki przedszkolny dzień, pozbawiony czułości i piękna.

Podobnie ciężka jest sytuacja dziecka w szkole, jeśli jest niezdolne i ma trudności w przystosowaniu się do sztucznych, niezrozumiałych warunków szkolnej egzystencji. Wymagania dydaktyczne dostosowane do uczniów szkolnych skazują na niepowodzenia tych, którzy mają przeciętne, lub słabe uzdolnienia, wolniejsze tempo myślenia, czy nadpobudliwość nerwową. Przeżywają oni permanentny stan zagrożenia, zwłaszcza wówczas, jeśli nie mogą liczyć na pomoc i zrozumienie ze strony rodziców. Za brak zdolności dziecko otrzymuje surową karę w postaci ocen niedostatecznych w szkole, a w domu za to samo kary fizyczne lub wieczne pretensje i inne równie dotkliwe upokorzenia. W tej trudnej sytuacji może zrodzić się subiektywne odczucie swego opuszczenia (sieroctwa), przeświadczenie o braku miłości rodzicielskiej i przychylności ze strony nauczycieli.

Dziecko mające niepowodzenia w nauce lub pozbawione opieki rodzicielskiej (dzieci alkoholików czy prostytutek) jest prześladowane również przez rówieśników. Wstydi się ono swego ojca-alkoholika, że jest bite. Jakże głębokie jest sieroctwo takiego dziecka, jeśli w nikim nie znajdzie oparcia.

Maltretowanie własnych dzieci to nowy, tragiczny problem, wstydliwie ukrywany przez społeczeństwo wysoko rozwiniętej cywilizacji końca XX wieku. Na Zachodzie mówi się coraz wyraźniej o tragedii maltretowanych dzieci przez swych tyranów-rodziców, wyładowujących na nich swoją agresję. Jest to problem mający jeszcze ubogą literaturę, jednakże już dostrzegany przez pedagogów i socjologów⁵. W Europie Wschodniej do niedawna nie ujawniano tego zjawiska⁶. W Polsce podaje się do publicznej wiadomości fakty ekstremalne, kiedy nastąpi zgon dziecka bitego przez rodziców. O samym zjawisku nie mówi się i nie pisze. Dziecko żyjące w głębokim lęku ma zaburzony rozwój i przeżywa sytuację bez wyjścia. Niektóre popełniają samobójstwo lub uciekają z domu z niewielką nadzieją, że ucieczka dokona korzystnej zmiany. Czynią to pod wpływem rozpacz.

Przytoczyłam tylko niektóre sytuacje trudne, przeżywane przez dzieci, a prowadzące do subiektywnego poczucia sieroctwa lub do porzucenia dziecka przez jednego bądź oboje rodziców. Teraz przejdę do zarysowania działań profilaktycznych, które mogłyby zapobiegać sieroctwu społecznemu.

PROFILAKTYKA W ZAKRESIE SIEROCTWA SPOŁECZNEGO

Zapobieganie sieroctwu społecznemu może być realizowane poprzez wszechstronną pomoc rodzinie oraz samotnym matkom lub ojcom w rozwiązywaniu różnych problemów egzystencjonalnych i moralnych, a także wychowawczych. Społeczeństwo nie może być obojętne na brak podstawowych warunków do życia w rodzinie z kilkorgiem dzieci, gnieźdzącej się w ruderze przeznaczonej do rozbiórki lub w klitce obok meliny pijackiej. Matka zrozpaczona, że nie może zapewnić ani dachu nad głową, ani znośnego utrzymania swym dzieciom, zostawia je w placówce opiekuńczej, a sama zaczyna prowadzić tryb życia, który z czasem pozwala jej zapomnieć o własnych dzieciach.

Mieszkania rotacyjne dla rodzin nie mających samodzielnego mieszkania, a także tworzenie matkom samotnym warunków do wychowywania własnego dziecka, jest podstawowym czynnikiem w profilaktyce sieroctwa społecznego.

Następny warunek, może ważniejszy od poprzedniego, polega na rozbudzeniu i wzmacnianiu uczuć macierzyńskich u przyszłych matek. Dobrze prowadzone szkoły rodzenia, w których nie tylko przygotowuje się kobiety do świadomego, radosnego rodzenia, ale mówi się o dziecku jego wartości, a nie uciążliwym obowiązku, mogą spełnić w tej dziedzinie ważną rolę. Następny etap, to akt porodu. Nie można oddzielać dziecka od matki w chwili urodzenia, gdyż jest to ten moment, kiedy uczucia macierzyńskie ulegają intensyfikacji, a dziecko przeżywa szok urodzeniowy, kiedy odrywa się je całkowicie od organizmu matki, w którym czuło się bezpieczne.

Podobnie wielkie znaczenie w umacnianiu się miłości macierzyńskiej ma naturalne karmienie dziecka. O znaczeniu karmienia piersią w rozwoju somatycznym i psychicznym dziecka pisze się wiele, ale w praktyce wciąż matki uchylają się od tego obowiązku. Gdyby kilkakrotnie przytuliła matka dziecko do siebie i nakarmiła je własnym mlekiem, prawdopodobnie nie rzekła by się i nie oddała ludziom obcym.

Rodzina potrzebuje pomocy w chwilach dla siebie trudnych, kiedy konflikty między małżonkami ulegają nasileniu i wazą się losy dziecka. Właściwie przeprowadzona terapia całej rodziny może nieraz uratować jej trwałość, ale są to sprawy niezwykle trudne. W okresach nasilanych konfliktów — czasami jedną z przyczyn bywają trudności wychowawcze, których nie potrafią rodzice opanować, poprawę można by osiągnąć przez 3 tygodniowe wczasy z pedagogiem. Rodzina oderwana od codziennych kłopotów miałaby okazję do dyskusji z pedagogiem, do wyjaśnienia ewentualnych przyczyn trudności wychowawczych — to wszystko mogłoby w wielu przypadkach przywrócić rodzinie równowagę, a dziecko ochronić przed sieroctwem społecznym.

Podobną rolę mogłyby spełnić domy dziecka, gdyby w przypadku nasilonych kłopotów z dzieckiem mogły przyjąć na pewien czas (2-3 tygodnie) rodzinę i udzielić jej wszechstronnej pomocy. Opieka nad rodziną w profilaktyce sieroctwa społecznego jest sprawą najważniejszą. Należy przy tym brać pod uwagę wszystkie czynniki, jakie mogą zagrażać jej spójności, a tych czynników

jest bardzo wiele. O niektórych była mowa, inne są ewidentne, łatwo obserwowalne (np. warunki mieszkaniowe, materialne, właściwy dobór małżonków itp.), inne są trudniejsze do diagnozowania. Szczególnie sfera życia uczuciowego, kultura zachowania ujawniająca się we wzajemnym obcowaniu małżonków — są to sprawy intymne i niedostępne osobom obcym. Dlatego w tych sytuacjach można oddziaływać jedynie pośrednio, przez odpowiednią literaturę i inne środki komunikowania lub przez prowadzone na odpowiednim poziomie poradnictwo.

Pedagodzy powinni być szczególnie wrażliwi na ten czynnik, który integruje bądź dezintegruje rodzinę, jakim jest dziecko. Znane są liczne przypadki opuszczenia rodziny przez ojca wówczas, kiedy wykryje się fakt upośledzenia umysłowego czy ciężkiego kalectwa dziecka. Również nadmierna koncentracja matki na dziecku (bez względu na jego kondycję psychofizyczną) doprowadza często do rozwodu. Żona nie dostrzegająca potrzeb małżonka, zajęta wyłącznie dzieckiem, przesadnie oddana jego pielęgnacji, zaniedbująca swój wygląd i własną kondycję, staje się mało atrakcyjna, co doprowadza do wygaszania uczucia miłości.

Do świadomości kobiet należy różnymi drogami doprowadzić zrozumienie roli mężczyzny w rodzinie. Umocnienie wychowawczej roli ojca mogłoby uchronić wielu chłopców od niedostosowania społecznego, które jest swoistym typem sieroctwa, a wiele rodzin ocalić od rozbitcia⁷. Ojca nie można traktować, jako bezpłatną pomoc domową i osobę wymierzającą karę dziecku na wniosek matki. To musi być równoprawny partner w rozwiązywaniu problemów rodzinnych, osoba odpowiedzialna na równi z żoną za całokształt funkcjonowania rodziny.

Pomoc udzielana rodzinie powinna dotyczyć również szeroko pojętych spraw materialnych i wychowawczych. Utrzymanie dziecka tak kosztowne, że nie mieści się w ramach przeciętnych zarobków rodziców, wywołuje dodatkowe napięcie w rodzinie. Jeśli do tego dojdą kłopoty z opłatami za przedszkole, a następnie trudności w nauce lub zaburzenia w zachowaniu się dziecka, wówczas rosną konflikty, wzajemne animozje, pretensje i rozpad rodziny. Dobrze uczące się dziecko, chwalone za nienaganne zachowanie, integruje rodzinę, a wzmożone kłopoty wychowawcze, które mogą powstać wskutek konfliktów rodzinnych, mają wpływ destrukcyjny na jej funkcjonowanie, czyli powstaje typowe zjawisko sprzężenia zwrotnego.

Mówiąc o profilaktyce sieroctwa społecznego, nie można pominąć sytuacji dziecka, którego rodzice zostali pozbawieni okresowo wolności i znaleźli się w zakładach karnych. Eksperyment polegający na wychowywaniu małych dzieci przez matki więźniarki za kratami nie może znaleźć aprobaty. Plastyczna psychika dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa, narażona na przebywanie w środowisku ubogim w bodźce rozwijające, nie może znaleźć odpowiednich warunków rozwojowych, a „zaborcza” miłość matki, która po wyjściu na wolność nie może (lub nie chce) zajmować się dzieckiem, nie kompensuje ponoszonych strat. Lepszym rozwiązaniem byłoby tworzenie matkom skazanym

na karę pozbawienia wolności warunków półwolnościowych (kary w zawieszeniu), z możliwością opiekowania się własnymi dziećmi. Szczególnie dotyczy to wyroków za czyny, które nie zagrażają otoczeniu (np. wyrok za nieumyślne spowodowanie wypadku samochodowego).

Osobną kategorię czasowych sierot społecznych stanowią dzieci skazane na dłuższe przebywanie w szpitalu. Swego czasu prowadzono ożywione dyskusje na temat dopuszczenia rodziców do przebywania w szpitalu i uczestniczenia w pielęgnacji ciężko chorego dziecka. Przytaczano poważne argumenty świadczące o lepszym rokowaniu, jeśli dziecko ma przy sobie matkę. Jednakże kłopoty, z jakimi boryka się służba zdrowia, a zwłaszcza ciasnota i sztywne przepisy szpitalne oraz utarte zwyczaje nie pozwalają na realizację potrzeb chorego dziecka oderwanego od rodziny.

W profilaktyce sieroctwa społecznego ważną rolę spełniają państwowe ośrodki szkolno-wychowawcze, które pomagają jednocześnie dziecku i rodzinie, bez oderwania dziecka od jego naturalnego środowiska życia. Niestety w całej Polsce mamy tylko 7 takich ośrodków, a obejmują one swoją opieką 752 wychowanków, w tym 318 ze szkół podstawowych i 411 ze szkół ponadpodstawowych⁸.

Staralam się w tym krótkim przeglądzie zarysować problemy związane z niedopuszczeniem do porzucania dziecka przez żyjących rodziców. Teraz przejdę do kompensacji sieroctwa społecznego.

KOMPENSACJA SIEROCTWA SPOŁECZNEGO

Próby kompensacji sieroctwa społecznego dokonują się poprzez tworzenie dzieciom zastępczego środowiska wychowawczego. Część dzieci znajduje rodzinę zastępczą u najbliższych (dziadków) bądź dalszych krewnych. Rodziny zastępcze spokrewnione mogą stworzyć bardzo dobre warunki życia, mogą otoczyć dziecko troskliwą opieką, ale niestety bardzo często stanowią środowisko niewłaściwe, grożące demoralizacją lub skazują dziecko na upokorzenie, niedostatek i brak poczucia bezpieczeństwa. Przypadki porzucania własnych dzieci występują najczęściej w rodzinach patologicznych, w których niski poziom moralny cechuje nie tylko rodziców dziecka, ale często także krewnych, którym powierza się nad nim opiekę.

Znacznie staranniej można dobrać rodziny zastępcze nie spokrewnione z dzieckiem. Rada Rodzin Zastępczych przy Ośrodku Adopcji i Opieki TPD starannie kwalifikuje takie rodziny i roztacza nad nimi opiekę, udzielając w razie potrzeby rady i pomocy. Szczególną opieką i zwiększoną pomocą materialną otacza się rodziny zastępcze terapeutyczne, wychowujące dzieci wymagające spójnej troski. O rozmiarach opieki nad dziećmi w postaci rodzin zastępczych mogą świadczyć następujące dane liczbowe: w końcu 1986 roku (31.X) było w Polsce 28445 rodzin zastępczych (o tysiąc więcej niż w tym samym okresie 1985 roku). W tej liczbie było 16018 rodzin spokrewnionych, zobowiązanych do

alimentacji. Rodzinami zastępczymi opiekowało się ogółem 17832 nauczycieli, a przebywało w nich 35152 dzieci (o 1622 więcej niż o rok wcześniej)⁹.

Dzieci porzucone przez rodziców, lub osierocone w sposób naturalny, a jednocześnie prawnie wolne (z uregulowaną sytuacją prawną), znajdują środowisko zastępcze w rodzinach adopcyjnych. Jest to najlepsza forma kompensująca dziecku utratę opieki naturalnych rodziców, pod warunkiem, że rodziny adopcyjne będą odpowiednio dobrane i właściwie przygotowane do pełnienia rodzicielskich funkcji. Wczesna adopcja, przeprowadzona w pierwszych miesiącach życia niemowlęcia, skutecznie chroni je przed chorobą sierocą i jej skutkami.

Prawo dziecka do posiadania rodziny musi być respektowane z dużą starannością, podobnie jak prawo do własnej ojczyzny. Pochopne kierowanie do adopcji zagranicznej dzieci, które mają szansę znalezienia rodziny adopcyjnej w Polsce, powinno być traktowane jako przestępstwo (podobnie jak handel ludźmi). Wszelka opieszałość sądów lub ludzi, które utrudniają wczesną adopcję i celowo ją opóźniają, powinna być surowo karana, gdyż wyrządza krzywdę dziecku i może wywołać ujemne skutki w jego rozwoju, często nieodwracalne.

Bardzo trudny do rozwiązania problem stanowią dzieci, których rodzice nie chcą ich sami wychowywać, a jednocześnie nie wyrażają zgody na adopcję. W Polsce takie dzieci znajdują opiekę w placówkach wychowania zbiorowego. W szczególnie trudnej sytuacji są jednostki skazane na przebywanie w domu małego dziecka. Niemowlę potrzebuje do swego rozwoju kontaktu osobistego z tą samą osobą, kontaktu czułego, wypowiedzianych ciepłych słów, których znaczenia początkowo nie rozumie, ale odczuwa swoją wrażliwą psychikę. W okresie od 0 do 3 lat wykształca się kora mózgowa i wszystkie sfery osobowości człowieka. Środowisko zharmonizowane z potrzebami dziecka i zapewniające uczuciowy związek z osobą dorosłą, dostarcza poczucia bezpieczeństwa i przynależności emocjonalnej. Takie warunki są niemożliwe do spełnienia w domu dziecka i dlatego ta forma opieki powinna być w miarę możliwości likwidowana.

Małe dziecko porzucone przez rodziców powinno znaleźć miejsce w rodzinnych formach opieki. Można powołać do życia nową formę rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka, podejmujących się okresowej (krótkoterminowej) opieki, przy zachowaniu kontaktów z rodziną naturalną. W razie konieczności pozostawienia dziecka do uzyskania pełnoletności w rodzinie zastępczej, nie zmieniałoby ono rodziny, a jeżeli po pewnym czasie rodzina naturalna mogłaby zapewnić dziecku opiekę, wówczas przeszłoby do swych naturalnych rodziców, lub do rodziny adopcyjnej. Szczególnie cenna byłaby ta forma zastępczego środowiska rodzinnego w stosunku do dzieci, których rodzice muszą służbowo wyjechać za granicę, w przypadku poważnej, długotrwałej choroby matki czy pozabawienia wolności obojga rodziców. Takie rozwiązanie byłoby korzystne nie tylko dla małych, ale i starszych dzieci.

Specjalnym rodzajem rodzin zastępczych mogą być rodziny terapeutyczne, organizujące okresową opiekę nad dziećmi znerwicowanymi, wykazującymi

zaburzenia emocjonalne. Współpraca ze specjalistami (lekarzami, psychologami, pedagogami) mogłaby dać pozytywne rezultaty, zwłaszcza w tych przypadkach, kiedy przyczyny owych zaburzeń mają źródło w rodzinie naturalnej.

Istnienie domów starszego dziecka jest kontrowersyjne, jednakże znajduje się pewna kategoria dzieci osieroconych, które wolą przebywać w placówce opiekuńczej niż w rodzinie zastępczej. Gdyby domy dziecka miały dobre warunki, były małe (do 40 wychowanków), z dobrze przygotowanymi, dobrymi wychowawcami, to ich istnienie byłoby w pełni uzasadnione. Natomiast w takiej sytuacji, kiedy to do domu dziecka kieruje się jednostki o zaburzonym zachowaniu, z którymi nie radzi sobie ani rodzina, ani szkoła, taki dom staje się bardziej zakładem wychowawczym (karbym), a nie zastępczym środowiskiem rodzinnym dla sierot społecznych.

Podobny charakter mają obecnie pogotowia opiekuńcze, które z olacówek diagnostyczno-rozdzielczych stały się zakładami resocjalizacyjnymi. Jeśli trafia tam dziecko na pobyt czasowy, do chwili ustalenia sytuacji prawnej, bywa demoralizowane przez społecznie niedostosowanych wychowanków, albo przez nich maltretowane.

Do domów dziecka powinny mieć prawo (na pobyt czasowy) te dzieci, które nie mogą normalnie funkcjonować w swoich naturalnych rodzinach (agresja seksualna ojca wobec córki, powtórne małżeństwo matki lub ojca itp.). Możliwość zmiany środowiska na wniosek dziecka uchroniłoby niejedno od prawdziwej tragedii.

Na zakończenie przedstawionych refleksji pragnę zasygnalizować kontrowersyjną sprawę, związaną z kontaktami sierot społecznych z naturalnymi rodzicami. Wychowawcy domów dziecka starają się te kontakty utrzymywać i skłaniać do ich nawiązania nawet tam, gdzie już wygasły. Natomiast rodzinne formy opieki te kontakty ograniczają, a nawet robią wszystko (zwłaszcza rodziny adopcyjne), aby do tych kontaktów nie dopuścić. Gwałci się w ten sposób prawo dziecka do naturalnych rodziców. Wiem, że poważny argument dotyczy niskiego poziomu moralnego wielu rodziców, którzy zrezygnowali z opieki nad własnym dzieckiem, bądź ta możliwość została im odebrana. Jecnakże nie wszyscy zagrażają dziecku, a niektóre dzieci wychowywane w rodzinach adopcyjnych i zastępczych chciałyby coś wiedzieć, jak żyją ich rodzice, jak sobie radzą, dlaczego ich się wyrzekli. Bierze się tu pod uwagę dobro rodziny zastępczej, jej spokój i bezpieczne funkcjonowanie; mówi się też o tym, że to dla dobra dziecka uniemożliwia się kontakt z ojcem lub matką. Jest to jednak zawsze sprawa wymagająca głębokiej refleksji. Fakt ukrywania adopcji, wciąż aktualny mimo upomnień i prośb, by tego nie czynić, powoduje poważne tragedie z chwilą ujawnienia, że kochani, dobrzy „rodzice” oszukiwali, że są rodzicami naturalnymi. Dlatego najczęściej ono samo jest skazane na żmudne poszukiwania swych naturalnych rodziców po to tylko, żeby znać prawdę o sobie.

Los dzieci osieroconych w sposób naturalny i nienaturalny (społeczny) jest ogromnie zróżnicowany. Każdy w zasadzie przypadek jest inny, inny rodzaj dziecięcej tragedii, dlatego też zarówno formy profilaktyki, a zwłaszcza kompen-

sacji muszą być różnorodne, aby każdemu dziecku znaleźć możliwie najlepsze rozwiązanie jego życiowej sytuacji. Jest to kategoria dzieci ogromnie skrzywdzona przez los i dlatego nie można na nich eksperymentować, lub popelniać niefrasobliwych pomyłki, tworząc nieodpowiednie warunki w zastępczym środowisku. Do podejmowania decyzji o losach dziecka i tworzenia możliwie optymalnych środowisk zastępczych, powinny być upoważnione specjalistyczne instytucje posiadające wysokie kompetencje i dobrze przygotowaną kadrę pracowników. Taką instytucją, w moim przekonaniu, powinien być specjalistyczny ośrodek adopcji i rodzin zastępczych działający pod kierunkiem Kuratorium Szkolnego, a nie, jak dotychczas, TPD. Opieka nad dziećmi osieroconymi musi być ściśle związana z całokształtem opieki nad dziećmi i młodzieżą i nie może być merytorycznie powiązana jedynie z organizacją społeczną. Owszem, opieka nad dzieckiem powinna być i jest wspierana przez organizacje społeczne, ale nie tylko, nie wyłącznie przez TPD. Na przykładzie dobrze funkcjonujących w Polsce Ośrodków można wykazać, jak sensowne jest tożpatrywanie wszelkich sierocych spraw przez ten sam zespół pracowników, który może zapobiec rozdzielaniu rodzeństwa, czy innym niekorzystnym zjawiskom. Przekonał się, ile zła dopuszczono przez lekkomyślne przekazanie służbie zdrowia adopcji zagranicznych, dotyczących dzieci najmłodszych.

Praca nad umacnianiem Ośrodków Adopcji i Rodzin Zastępczych przez wzbogacanie ich kadrowo i podwyższanie kwalifikacji pracowników jest sprawą bardzo pilną. Ośrodki powinny być wspierane przez wyższe uczelnie i aktyw społeczny złożony z osób, które chcą i mogą pomóc osieroconemu dziecku.

Przypisy

¹ Dylematy współczesności ukazuje w swych pracach m.in. B. Suchodolski. Dla przykładu: *Labirynty współczesności*. Warszawa 1972, PIW.

² N. Wolański: *Etapy rozwoju dziecka. Dorosły. Człowiek stary w rodzinie*. W: *Rodzina i dziecko*. Praca zb. pod red. M. Ziemskiej, wyd. III. Warszawa 1980, PWN, s. 34.

³ Badania przeprowadzone przez NOT w Warszawie w 1983 r. Materiały powielone.

⁴ J. Kozielecki: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa 1987, PWN, s. 23, 24.

⁵ Por. I. Pospieszyl: *Maltretowanie dzieci*. *Problemy Rodziny* 1984, nr 3.

⁶ O dzieciach maltretowanych w ZSRR — *Polityka* 1988, nr 35 „Dusza inteligenta”.

⁷ A. Kamiński: *Częstsze u chłopców niż u dziewczyn niedostosowanie do szkoły i rodziny*. *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa 1978, PWN.

⁸ Ministerstwo Oświaty i Wychowania. *Opieka nad dzieckiem i młodzieżą szkolną w roku szkolnym 1986/87*. Warszawa 1987.

⁹ Tamże, s. 12.

WSPOMNIENIA O PEWNYM PRZEDWOJENNYM EKSPERYMENCIE PEDAGOGICZNYM

Obecnie, gdy od wielu lat toczy się dyskusja nad koniecznością gruntownej reformy szkolnictwa podstawowego i średniego, celowe wydaje się krytyczne sięgnięcie do przeprowadzanych dotąd doświadczeń pedagogicznych, także do tych, które realizowane były w kraju w okresie dwudziestolecia międzywojennego.

W jednym z takich doświadczeń brałem osobiście aktywny udział i, jak sądzę, fakt ten oraz to, że coraz mniej jest jego ówczesnych uczestników wśród żyjących, zobowiązuje mnie do omówienia tej próby choćby w największym skrócie.

W latach 1934-39 w ramach wielkiego prywatnego Gimnazjum i Liceum Zgromadzenia Kupców m. st. Warszawy funkcjonował wyodrębniony dział pod nazwą „Pólinternat Laboralny”. Niemal zupełnie samodzielny dział ten zajmował połowę piętra wielkiego gmachu przy ulicy Prostej. Gmach ten w czasie powstania w Gettcie spłonął i uległ całkowitemu zniszczeniu. W okresie późniejszym w skład tego działu czteroklasowego gimnazjum wchodziło łącznie dwanaście klas (po trzy równoległe). Do każdej z nich uczęszczało po 32-35 uczniów. Uczniowie ci — przyjmowani na podstawie egzaminu wstępnego o pewnych cechach konkursu (m.in. testy różnych typów) — pochodzili z różnych sfer społecznych. Obok synów zamożnych rodziców, którzy opłacali pełne czesne (80 zł. miesięcznie), sporo było dzieci rodzin niezamożnych lub wręcz biedoty. Opłacali oni czesne ulgowe, bądź też byli w ogóle zwolnieni z opłat jako stypendyści.

Warunki pracy były bardzo dobre: obszerne, przez uczniów (samorząd) zdobione sale klasowe, pracownie — biologiczna, chemiczna, fizyczna — bogato wyposażona, sale gimnastyczne, warsztaty „robót ręcznych”, świetlice, duże boisko, ogródki.

Słów kilka należy powiedzieć o personelu nauczającym, dobranym przez kierownictwo ze specjalną troską. Inicjatorem, pomysłodawcą i realizatorem eksperymentu był dr Rudolf Taubenszlag, który pełnił funkcję dyrektora pólinternatu. Zginął on podczas okupacji w gettcie. Eksperymentowi patronował dyrektor całego zespołu szkół na Prostej — Paweł Ordyński. Przez cały czas istnienia pólinternatu grono pedagogiczne ulegało stosunkowo niewielkim zmianom. Główny jego trzon stanowili młodzi nauczyciele pragnący realizować w praktyce nowoczesne poglądy pedagogiczne. Z pamięci (gdyż wszystkie dokumenty, a więc i prywatne moje notatki, zaginęły w czasie wojny) wymienię chyba jednak większość spośród nich: ks. S. Jaskłowski, ks. K. Francuk (religia), J. Kreczmar, St. Żółkiewski, W. Żółkiewska (język polski), Jerzy Pyś (zginął

w Katyniu), S. Zakrzewski (język łaciński), Sz. Lubelski (język niemiecki, został tozstrzelany przez Niemców), E. Szymański (język francuski), K. Taubenszlag, W. Łukaszewicz (historia), W. Michajłow (przyrodoznawstwo), J. Kondracki, M. Więckowski (geografia), H. Trześniewski, E. Szpilrajn (matematyka), W. Manczarska (fizyka), St. Górny (WF), R. Tietz („roboty ręczne”). Nie jest wykluczone, że kogoś z kolegów pominąłem, aczkolwiek wszystkich swego czasu musiałem znać dobrze, jako zastępca dyrektora półinternatu. Oczywiście, nie pamiętam nazwisk większości uczniów, których pewna część uczęszczała później na komplety tajnego nauczania. Większość jednak niewątpliwie zginęła podczas wojny, okupacji i powstania warszawskiego. A byli wśród nich wybitnie uzdolnieni i bardzo dobrze zapowiadający się. I tak np. wśród tych, którzy przeżyli wojnę i odegrali znaczną rolę w naszej kulturze, był pisarz Bohdan Czeszko.

Po tych niezbędnych uwagach wprowadzających należy obecnie przedstawić pokrótce założenia teoretyczne eksperymentu pedagogicznego realizowanego w Półinternacie Laboralnym. Chodziło nam przede wszystkim o to, aby cały proces nauczania, uczenia się i przyswajania wiadomości odbywał się wyłącznie w szkole. W związku z tym żadnych „lekcji domowych” nie zadawano. Po południu uczniowie mieli więc czas wolny. Mogli go poświęcić, na odpoczynek, sport, zajęcia w kółkach zainteresowań, których cała sieć działała w szkole, lekturze i tp. Stąd pochodziła nazwa szkoły „półinternat”. Drugim podstawowym założeniem organizacji procesu nauczania, przyswajania wiedzy, a chyba i wychowania, była możliwie najdalej idąca, w warunkach pracy klasowej, indywidualizacja procesu dydaktycznego. Wynikało stąd pewne zróżnicowanie zadań i obowiązków uczniów, w zależności od ich uzdolnień i zainteresowań, tak przecież różnorodnych w każdej populacji klasowej. Odrzuciliśmy przecież idee podziału na klasy „lepsze” i „gorsze” — segregującego formalnie według uzdolnień — jako wątpliwą i w tej grupie wiekowej często nietrafną. W toku rozważań nad metodami nauczania na plan pierwszy wysuwano budzenie zainteresowań ucznia i rozwijanie jego aktywności i samodzielności. W praktyce okazało się, że możliwość i zakres stosowania tej zasady zależą od tematyki poszczególnych jednostek lekcyjnych. W zasadzie metodyka realizacji tematyki różnych lekcji powinna być zróżnicowana. Powinna ona być uzależniona od treści i charakteru przerabianego materiału naukowego. W jaki sposób było to w praktyce realizowane, podobnie jak i inne podstawy teoretyczne?

Wszystkie książki i zeszyty uczniów były przechowywane w szkole w ich pulpitach i tylko w przypadkach wyjątkowych mogły być zabierane do domu. Tak więc praktycznie cały proces nauczania się i uczenia się przebiegał w szkole. Jednostka lekcyjna w klasie trwała 60 minut. Składała się ona z reguły z trzech części. Część pierwsza miała za zadanie pewne wprowadzenie uczniów przez nauczyciela do przerabianego materiału, zainteresowanie ich oraz przekazanie pewnych niezbędnych nowych wiadomości. Trwała ona 20-25 minut. Zgodnie z założeniami uzależnienia metody nauczania od charakteru przerabianego materiału, mogła ona być realizowana w różny sposób. Mógł to być wykład

nauczyciela, często poparty demonstracją, pokazem, przeźroczami lub filmem. Taki „normalny” wykład stosowano raczej w przypadkach wyjątkowych. Mogła to być często zorganizowana rozmowa, rodzaj dyskusji. Często poświęcano ten czas na samodzielną pracę ucznia (obserwacje, doświadczenia, opisy, praca laboratoryjna) — oczywiście pod nadzorem nauczyciela i przy jego aktywnym udziale. Mogła to nieraz być praca z podręcznikiem lub innym tekstem niekiedy specjalnie przygotowanym przez nauczyciela.

Część druga lekcji zaczynała się od sformułowania przez nauczyciela określonych zadań i napisania ich treści na tablicy. Miała ona właśnie zastępować „domowe odrabianie lekcji”. Nauczyciel podawał z reguła trzy zadania lub pytania. Uczniowie w klasie byli bowiem w wyniku wstępnych obserwacji, rozmów, niekiedy według ich życzeń, podzieleni na trzy grupy: A, B i C. Do grupy A zaliczani byli uczniowie najbardziej zainteresowani danym przedmiotem i w danym kierunku najbardziej uzdolnieni, do grupy B — mniej zdolni (np. do matematyki), do grupy C — przeciętni. Minimum wiadomości wymaganych programem od wszystkich uczniów niezależnie od kierunku ich uzdolnień zawierały zadania i prace dla grupy C. Ich wykonanie wymagane było od wszystkich uczniów klasy. Zadania dla grupy B i A nie wybiegały w zasadzie zbyt daleko poza program, były jednak trudniejsze i odpowiadały szczególnym uzdolnieniom i zainteresowaniom uczniów zapisanych do tych grup. Każdy uczeń miał należeć do tych grup, różnych w różnych przedmiotach nauczania, zgodnie z naszym dążeniem do możliwej w warunkach pracy klasowej indywidualizacji nauczania. Wpis do danej grupy nie był stały i niezmienny. Możliwe było okresowo realizowane przeniesienie ucznia zarówno „w górę”, jak i „w dół” — w zależności od jego chęci, ujawniania się uzdolnień, postępów w nauce oraz wzrostu (lub spadku) jego zainteresowania danym przedmiotem. Zazwyczaj obserwowało się dążenie większości uczniów do znalezienia się chociażby w grupie B we wszystkich przedmiotach nauczania. Część druga lekcji poświęcona samodzielnej i w opisany wyżej sposób realizowanej zróżnicowanej pracy uczniów trwała (zresztą w zależności od tematu lekcji) 20-25 minut. Oczywiście, podczas jej trwania uczniowie mogli zwracać się do nauczyciela o wyjaśnienia, dodatkowe dane i informacje, o pomoc.

Trzecia, ostatnia część lekcji, trwająca 15-20 minut, miała charakter kontroli i podsumowania samodzielnych prac uczniów. Odczytywano pisemne lub wysłuchiowano ustnych odpowiedzi jednego lub kilku uczniów poczynając od przedstawicieli grupy C, gdyż tematyka jej obowiązywała wszystkich. Następujące po tym wypowiedzi i odpowiedzi kilku przedstawicieli grup B i A a więc bardziej zainteresowanych i zaawansowanych — wysłuchiwane były — najczęściej z uwagą — przez wszystkich uczniów, co niewątpliwie w pewien sposób rozszerzało i wzbogacało zakres ich wiadomości. Nauczyciel miał za zadanie korygowanie i uzupełnianie odpowiedzi. Chodziło także o utrwalenie — przy użyciu różnych metod — niezbędnego zakresu nowych wiadomości. Osobiście — na przykład stosowałem często chóralne powtarzanie nowych, trudniejszych terminów naukowych.

Ze względu na dłuższy (niż w „normalnych” szkołach) czas trwania lekcji, nauczyciel zarządzał — niekiedy kilkakrotnie — dla odprężenia „gimnastykę”, czyli powstanie i wykonanie kilku ruchów. Dzięki m. in. temu nie obserwowano na ogół przemęczenia dłuższym czasem trwania lekcji i — w sumie — zajęć szkolnych. Być może odgrywała tu także pewną rolę perspektywa całkowicie wolnego popołudnia.

Oczywiście, podczas dłuższej przerwy uczniowie otrzymywali w stołówce gorące śniadanie. W sumie dzień szkolny trwał zazwyczaj od godziny 8 do 15.

Realizacja systemu półinternatowego wyłańia różne problemy, które stały się tematem posiedzeń Rady Pedagogicznej. Między innymi, powstała zasadnicza trudność przy konieczności uzupełniania braków, zwłaszcza w przypadku dłuższej nieobecności ucznia w szkole z powodu choroby. Usiłowano radzić sobie w tej sprawie w sposób następujący: Każdy uczeń miał w klasie swego „patrona”, czyli kolegę, zazwyczaj z grupy A lub B. Do obowiązków patrona należało przychodzić w przypadku konieczności wraz ze swoim podopiecznym po południu do tzw. „świetlicy uzupełnień” i przerabiać z nim materiał, jaki klasa opanowała podczas jego nieobecności w szkole. Dawało to niezłe wyniki — zwłaszcza, gdy okres nieobecności ucznia w szkole nie był długi. W trudniejszych przypadkach musiał interweniować nauczyciel — stały opiekun „świetlicy uzupełnień”. Biorąc pod uwagę dłuższy niż tradycyjny czas trwania lekcji i konieczność dłuższej obecności nauczyciela w szkole, a także obowiązek składania zawczasu dość szczegółowych planów każdej lekcji oraz okresowego wypelniania w specjalnych książkach klasowych charakterystyk postępów i prac każdego ucznia, wynagrodzenie nauczycieli za pracę było znacznie wyższe niż personelu nauczającego — zresztą w tymże gmachu — w klasach „normalnych”. Fakt ten, również prawdziwe zaangażowanie nauczycieli w realizację tego specyficznego eksperymentu pedagogicznego, niewątpliwie sprzyjał stabilizacji kadry naukowej oraz jej oddaniu pracy w „półinternacie”.

Oczywiście, półinternat laboralny był wizytowany i oceniany przez władze Kuratorium Szkolnego, podobnie jak cały zespół szkół Zgromadzenia Kupców. Obowiązywała pełna realizacja powszechnie przyjętego programu nauczania w gimnazjach, sposób oceny wiadomości uczniów — stopnie, klasówki, egzaminy itp. Eksperyment ten mógł — na podstawie zgody władz oświatowych — odbywać się tylko na tej podstawie, w tych granicach i na tych warunkach. O ile sobie przypominam, wizyty (m. in. przez wiz. Sókorskiego) przebiegały pomyślnie i oceny ogólne pracy półinternatu były pozytywne. Również społeczne organizacje nauczycielskie były tym eksperymentem zainteresowane. Na moich lekcjach kilkakrotnie obecni byli przedstawiciele — dość liczni — nauczycielskiej organizacji biologów, niekiedy — podobnie jak na lekcjach innych przedmiotów — przedstawiciele organizacji rodziców naszych uczniów.

Jak wówczas ocenialiśmy, a także jak obecnie — z perspektywy czasu — ocenić można ten eksperyment?

Był on niewątpliwie dość kosztowny i wymagał spełnienia pewnych warunków materialnych i kadrowych. Osiągane wyniki nauczania były dobre,

także z punktu widzenia formalnego. Nie było wprawdzie czasu i okazji na ich porównanie z wynikami osiąganymi w klasach „normalnych”, ale niewątpliwie gorsze nie były.

Poważne trudności występowały chyba jedynie w nauczaniu języków obcych — tak, że nieraz należyte opanowanie programu wymagało wprowadzenia dodatkowych lekcji i odrębnych zajęć. Czy były to trudności wynikające ze specyficznego systemu nauczania, czy też zależały od wygórowanych wymagań naszych nauczycieli — trudno osądzić, biorąc zwłaszcza pod uwagę częste niepowodzenia pod tym względem we wszystkich chyba szkołach.

Ważne jest, że szkoła naogół lubiana była przez uczniów. Znalazło to wyraz m.in. w dostępnych po wojnie ich wspomnieniach (np. w publikacjach B. Czeszki). Od czasu do czasu organizowano wśród uczniów anonimowe ankiety na temat trudności w nauce, ich ulubionego przedmiotu, najbardziej lubianych nauczycieli. Wyniki tych ankiet — zazwyczaj ciekawe i pouczające — omawiane były na zebraniach Rady Pedagogicznej.

W 1939 r. powstała wśród nas myśl oceny trwającego 5 lat eksperymentu i jakiegoś utrwalenia jego wyników przed wojną, której wybuchu spodziewaliśmy się wszyscy, w postaci specjalnego wydawnictwa. Wspólnymi siłami wszystkich nauczycieli pól internatu opracowano pokażnej objętości książkę p.t. „Nauczanie pod kierunkiem”, zawierała ona ogólne omówienie teoretycznych założeń eksperymentu oraz stosowanych metod nauczania i wychowania, a także ujęcie specyficznych cech realizacji tych ogólnych założeń w każdym z przedmiotów nauczania oraz osiąganych wyników. Druk książki ukończono w sierpniu 1939 r. Wraz z kilkoma kolegami kolegami wręczyłem w Pałacu Staszica pierwszy otrzymany przez nas egzemplarz sygnałny ówczesnemu nestorowi pedagogiki polskiej, prof. B. Nawroczyńskiemu. Cały nakład książki spłonął w wrześniu 1939 r. w oblężonej Warszawie. Nie wiem, czy zachował się choć jeden egzemplarz w jakiejś bibliotece. Przypuszczam, że nie, gdyż nakładu — zresztą niewielkiego — nie zgazono chyba rozproszając.

MARIA SZYBISZ

Uniwersytet Warszawski

O INTEGRUJĄCEJ ROLI JĘZYKA W EDUKACJI SZKOLNEJ

Już na wstępie chciałabym przedstawić rozumienie tematu. Przypisując językowi integrującą rolę mam na myśli jego podstawowy sens, tzn. możliwość i szanse porozumiewania się. Na wszystkich szczeblach kształcenia, wszystkich przedmiotach nauczania, głównym sposobem przekazu wiedzy i w ogóle nawiązywania kontaktu z uczniami jest porozumiewanie się językowe. Jedna

z zasad kształcenia broni uczniów i nauczycieli przed nadużywaniem tego sposobu — innymi słowy, broni przed zbędnym werbalizmem, jednak ostatecznie myśl na być sformułowana językowo. Myślę, że można nieco zreinterpretować zasadę pogładowości i zadać pytanie o to, czy strzeże ona dostatecznie uczniów i nauczycieli przed zbędnym gadulstwem, nieprecyzyjnym użyciem pojęć, pustosłowiem, brakiem precyzji w formułowaniu myśli itp.?

Przywołam w tym miejscu bliskie mi poglądy D. Barnesa, który zwięźle określił „Szkoła w samej swej istocie jest miejscem, w którym zachodzi proces porozumiewania się, jest ona właśnie po to”¹⁾. Logiczną konsekwencją takiej postawy jest, oczywiście, przyjrzenie się dokładniej temu, czy u jak odbywa się to porozumiewanie.

Częścią tego ogromnego zagadnienia pedagogicznego jest to wszystko, co wiąże się z umiejętnościami językowymi, z szansami, jakie daje język. Nie zapominam w tym miejscu o tym, że język jest ciągle dominującym środkiem przekazu, ale również oprócz języka istnieją i inne sposoby porozumiewania się, które mogą wzmacniać lub osłabiać to, co wyraża się za pomocą słów. Ważny więc jest również szeroki kontekst komunikacyjny czy — jak piszą językoznawcy — tło komunikacyjne, w którym odbywa się przekaz i odbiór. Z pedagogicznego punktu widzenia jest również ważne, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji społecznej, dlaczego mówi? Zostawmy jednak tę rozległą problematykę i trudną do ogrnięcia w życiu społecznym, spróbujemy przyrzeć się sprawom językowym. Językowi właśnie przypisywałabym wielką integrującą rolę w procesie edukacji szkolnej. dobrze opanowane umiejętności językowe mogą pomóc w integracji między nauczycielem i uczniem, między rówieśnikami, dziećmi i rodzicami. Język w większym lub mniejszym stopniu może służyć opisowi jednej rzeczywistości dostępnej człowiekowi. Z punktu widzenia społecznego sprowadzić można ten problem do konieczności głębszej, intensywniejszej pracy nad czynnościami mówienia i pisania uczniów i doskonaleniem kompetencji językowych nauczycieli.

Jak bardzo porozumiewanie się zależy od kształtu życia społecznego, zbadał i opisał B. Bernstein²⁾. Wnikliwie badał on praktyki tworzące — jak nazywa — lokalny kontekst odtwarzania. To właśnie stosunki społeczne regulują relacje między osobami przekazującymi i przyswajającymi i — jak pisze — „stosunki społeczne w obrębie procesu odtwarzania pełnią zatem kontrolę nad zasadami komunikowania, a tym samym rządzą tym, co nazwiemy kontekstem komunikowania”³⁾. Różne obszary nierówności w stosunkach między grupami społecznymi wiążą się również z sytuacją w szkole. Występują tu co najmniej dwie grupy interesów i, jak powiedziała by cytowany autor, każda grupa tworzy swój własny kontekst odtwarzania i przekazu. Należy tu zwrócić uwagę, że grupa uczniów — w porównaniu z nauczycielami — jest ogromnie zróżnicowana z powodu wieku i faz rozwojowych, co dodatkowo komplikuje obraz rzeczywistości pedagogicznej.

Przywołam poglądy B. Bernsteina, choć zdaje sobie sprawę, że życie społeczne nie da się kierować łatwo teoriami socjologicznymi czy pedagogicz-

nymi. Uznanie jednak za istotny fakt społeczny istnienia kodu rozwiniętego i ograniczonego, co oznacza w skrócie lepsze i gorsze warunki rozwojowe dla dzieci, umożliwia jasne postawienie sprawy. Oto np. można powiedzieć, że szkoła, szczególnie dla dzieci młodszych, powinna być istniejącą wyrównującą ich szanse rozwojowe. Jednym ze środków pomagających dziecku mogłaby być intensywniejsza praca nad rozwojem języka. Zwróćmy uwagę na nowo na stare pryncypia. Refleksja nad językiem, mową, czynnościami mówienia i ich rolę w działalności człowieka, wiąże się również z refleksją nad zależnością między mową i myśleniem (szerzej procesami poznawczymi). Wyodrębnienie pojęć „mowa” i „język” ma swoje teoretyczne i praktyczne uzasadnienie. Rozgraniczenie tych pojęć na mowę (parole) i jak (langue) wprowadził F. de Saussure na początku XX w. Zgodnie ze słownikiem terminologii językoznawczej”... mowa to wszelki fakt dźwiękowego porozumiewania się ludzi... język natomiast to zespół społecznie wytworzonych i obowiązujących znaków dźwiękowych (względnie wtórnie pisanych) oraz reguł określających ich użycie, a funkcjonujących jako narzędzie komunikacji społecznej (porozumiewania się). Jest to więc pewien system norm będący tworem abstrakcyjnym i społecznym”⁴¹. Mowa zatem wiąże się z czynnością mówienia, tzn. realizacją jednostkową i konkretną systemu norm i reguł zawartych właśnie w języku i jest realizacją stanu informacji o języku, jakie posiada użytkownik danego języka. Relację myślenie — mowa można rozpatrywać co najmniej z dwóch punktów widzenia, po pierwsze, jako stosunek myślenia do języka jako systemu znaków i reguł, po drugie, jako stosunek myślenia do mówienia jako konkretnego aktu mowy. Myślenie jako proces psychiczny łączymy z aktem mówienia. Poszukiwania skoncentrowane wokół zależności myślenie-mowa,* język mają długą tradycję. Samo pojęcie gramatyka, pochodzące z greckiego grámmata, wskazuje na zainteresowanie językiem w starożytności. Wielki spór o gramatykę uniwersalną w XVIII w. umocnił pogląd, że język jest kardynalnym problemem kultury. Dawniejszy pogląd o identyfikacji języka i myślenia zdecydowanie odrzucono, chociażby z powodu istnienia form myślenia awerbalnego. Stwierdzamy odrębność języka i myślenia i równocześnie zależność między nimi.

Wielki wkład w tę problematykę miał L.S. Wygotski, który rozważył zagadnienie analizy genetycznej stosunków między myślą a słowem. Sformułował kapitalne zagadnienia zachowujące swą nośność teoretyczną do dziś np.:

- W wieku dziecięcym znaczenie słów (podk. M.Sz.) podlega rozwojowi,
- swoista jest droga rozwojowa pojęć naukowych u dziecka w porównaniu z jego pojęciami spontanicznymi.
- psychologiczna istota mowy pisanej jako samodzielnej funkcji mowy pozostaje w ścisłym stosunku z myśleniem.

Autor ten przyjął pogląd, że mowa jest przede wszystkim marzędziem społecznego porozumiewania się, wypowiadania i rozumienia. Stwierdził między innymi”... istnieją wszelkie podstawy ku temu, by znaczenie słowa rozpatrywać nie tylko jako jedność myślenia i mowy, lecz również jako jedność uogólnienia

i porozumiewania się, komunikowania się myślenia”⁶⁾. W tym miejscu aż ciśnie się stwierdzenie potrzeby czasu obecnego, które brzmiałoby: potrzebne są całościowe, interdyscyplinarne opracowania — także słowniki znaczeń, jakie dzieci przypisują znanym sobie pojęciom, słowniki frekwencyjne ukazujące zasoby pojęć dzieci w zależności od wieku itd. Potrzeby badawcze są ogromne i jednocześnie konieczność połączenia, zsyntetyzowania wyników badań w różnych dyscyplinach!

Odwołując się ponownie do L.S. Wygotskiego chcę powiedzieć, że badacz ten wzbogacił jakoś rozważań o zależnościach między myśleniem i mową formułując dalsze bardzo istotne do dziś kwestie. Rozpatrywał je w ujęciu rozwojowym filogenetycznym i autogenetycznym. Stwierdził, że:

- stosunek między myśleniem a nową w ciągu całego rozwoju filogenetycznego nie jest czymś stałym;
- w filogenezie myślenia i mowy można z całą pewnością skonstatować istnienie w rozwoju intelektu fazy przedjęzykowej, a w rozwoju mowy fazy przedintelektualnej;
- w ortogenetycznym rozwoju również do pewnego momentu oba procesy — myślenie i mowa — rozwijają się niezależnie jeden od drugiego;
- w określonym punkcie ich linie rozwojowe krzyżują się i odąd myślenie staje się myśleniem opartym na słowie, a mowa staje się „intelektualna”.

Wybrane dla przykładu zagadnienia zachowują do dziś swą aktualność, wskazują kierunek poszukiwań. Badania współczesne wokół tej problematyki byłyby podstawą do efektywniejszych działań dydaktycznych. Myślę, że warto na nowo podjąć stare tematy np. że w rozwoju dziecka opanowanie struktur i form gramatycznych wyprzedza opanowanie struktur i operacji logicznych. Dziecko używa np. spójników na długo przed opanowaniem stosunków przyczynowych, czasowych itp.; opanowuje wcześniej reguły mowy od reguł myślenia. Już zbadał to J. Piaget, rozwój gramatyki u dziecka wyprzedza rozwój jego logiki, a operacje logiczne odpowiadające opanowanym już wcześniej strukturom gramatycznym rozwijają się stosunkowo późno. Można powiedzieć, że w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej dziecko ma już utrwalone np. struktury składniowe języka ojczystego. Rozpoczęcie już w kl. I nauki o języku jest jak gdyby wtórnym uruchoomieniem zdobytych i utrwalonych wiadomości.

Mimo wielu teorii językoznawczych, psychologicznych stwierdzam słabe możliwości ich aplikacji, brak jest np. miar, narzędzi do diagnozowania zasobów językowych konkretnych dzieci, a jak wiadomo — bez tego trudno racjonalnie dobrać treści i metody kształcenia. Przydałyby się gotowe skale, przedziały pozwalające zdiagnozować zasoby językowe i myślowe dziecka. Typ badań wycinkowych dotyczących np. percepcji poszczególnych wyrazów jest w pewien sposób czymś sztucznym wobec twórczej aktywności językowej dziecka. Tu należy podkreślić, że — zgodnie z językoznawczym punktem widzenia — komunikowanie się odbywa się przez przekazanie najmniejszej jednostki komunikatu, jaką jest wypowiedzenie. W szkole uczy się wiedzy o języku głównie na lekcjach gramatyki, ale mowę można ćwiczyć również na wszystkich innych lekcjach.

Wszelkie wyniki badań potwierdzają wagę poprawnego funkcjonowania języka, a językoznawstwo podsuwa możliwości pełniejszego wykorzystania treści językowych, mowa, język mają służyć określonym funkcjom. J. Bruner⁷⁾ pisał, że każda teoria rozwoju musi zajmować się językiem, ucząc języka ojczystego uczymy jednocześnie rachunku myśli, a „najbliższym krewnym” nauczyciela języka jest nauczyciel matematyki. W hierarchii funkcji języka najważniejsze są funkcje komunikatywne i poznawcze, ale myślę, że najważniejszym celem pracy nad językiem jest to, aby pomóc dziecku w rozumieniu siebie i innych. Nie bez znaczenia dla praktyki szkolnej jest sensowne wyważanie celów stawianych nauce o języku, od praktycznego, utylitarnego: wyrabiania poprawności językowej do zwrócenia uwagi na to, że potrzebna jest metoda oparta na wnikliwej obserwacji zjawisk językowych, odejście od pamięciowego nauczania. Nauczanie gramatyki w szkole ma swoją dość złą tradycję z wielu powodów. Utarło się przekonanie, że jest to pamięciowe uczenie się reguł, że czynności te nie mają istotnego znaczenia dla praktyki językowej. Nauczyciele na ogół niechętnie uczą gramatyki, uczniowie nie chcą się jej uczyć itd. W planach nauczania przedmiot ten wciąż jest obecny i należy podkreślić, że jest jednym z najstarszych przedmiotów nauczania. Zbliżenie tego przedmiotu, jego większa łączliwość z psycholingwistyką, socjolingwistyką, językoznawstwem może być szansą i dla przedmiotu i uczniów. Wydaje się słusznym często formułowany zarzut, że w gramatyce tradycyjnej odbywa się cząstkowe analizowanie elementów języka. Analiza form koniugacyjnych czy deklinacyjnych jest właśnie koncentrowaniem uwagi na cechach szczegółowych, a nie na uogólnionych zjawiskach językowych. Poza tym, nie jest wskazaniem funkcjonującej w całości struktury językowej, a tylko jej separatystycznie potraktowanych elementów. Odbywa się w takiej sytuacji czynność nadawania formalnej etykiety, a nie wskazanie relacji między wyrazami w zdaniu. W praktyce szkolnej często występuje ćwiczenie słupków odmiany części mowy, co jest raczej odległe od poznawania autentycznych zależności. Kształtowanie się pewnych form morfologiczno-leksykalnych nie da się oderwać od ich roli, jaką mają pełnić w konkretnym zdaniu. Tendencja nauczania gramatyki tradycyjnej polegająca głównie na ćwiczeniu form językowych poza zdaniem jest mało uzasadniona. Konieczne jest interpretowanie zjawisk językowych w zintegrowanym kształcie składniowo, morfologicznie, fleksyjnie itd. łącznie. Tym bardziej, że uczeń posługuje się językiem w dość już ukształtowanej formie realizując praktycznie tworzenie zdań. Z własnych badań prowadzonych w klasach IV szkoły podstawowej wiem, jak ćwiczenia językowe, w skrócie nazwijmy je relacyjnymi, były efektywne w kształtowaniu różnych umiejętności dzieci, również wpływały korzystnie na umiejętności matematyczne.

Przy analizach językowych również bardzo cenne pedagogicznie może być opracowanie pojęcia kategorii gramatycznej, o czym pisał J. Kuryłowicz⁸⁾. Na przykład kategoria czasu tak ważna jako termin w filozofii, logice, bliska czasownikowi, powinna być realizowana tak, aby uczeń odwoływał się do sytuacji mówienia, dialogu, w którym uczestniczą jedynie osoby: ja, ty bądź my,

wy i poza tym odwoływał się do momentu mówienia, teraz. Można w ten sposób ustalić stosunek czasowy przed momentem mówienia — jest to przeszłość, po momencie mówienia jest to przyszłość. Związanie kategorii czasu z sytuacją mówienia jest związaniem pojęć gramatycznych z funkcją języka realizującą się właśnie w dialogu, ale ten teoretyczny punkt widzenia raczej nie jest podejmowany w realnej praktyce szkolnej. W sytuacji mówienia tkwi również kategoria liczby, pojęcie mnogości. Wydaje się, że praktyka szkolna odległa jest od dociekań na temat jakie są różnice teoretyczne między liczbą pojedynczą a liczbą mnogą. Liczba mnoga (odniesienie do dialogu) to ja i ktoś inny, kilka innych osób, co znaczy my, ty i ktoś inny lub kilka innych osób, to znaczy wy. Ciekawym faktem jest liczba mnoga eliptyczna jako szczególnie przypadek mnogości. Przy mechanicznej interpretacji, bez wnikania w semantykę komunikatu, fakt ten w ogóle nie jest wyodrębniony. Uczniowie powinni — pracując nad językiem — mieć okazję do odkrywania zależności między elementami wypowiedzenia, mieć okazję poszukiwania sensu, znaczenia co zbliżyłoby ich do poszukiwań językoznawców dających priorytet semantyce.

Omówione tylko fragmentarycznie wybrane wątki wydaje się są ilustracją pewnych możliwości tkwiących w języku i mowie, szczególnie wobec dzieci młodszych. Taką intensywniejsza praca nad ich podstawowym narzędziem porozumiewania się, być może pomogłaby im żyć i rozwijać się. Myślę, że wielką potrzebą realnego życia szkolnego i życia społecznego w ogóle jest sformułowanie pedagogicznej teorii porozumiewania się, która byłaby teorią interdyscyplinarną. Ważne byłoby wiedzieć dokładniej, jaka jest rzeczywista regulacyjna rola mowy i języka dla zachowań dziecka?, jak wraz ze wzrostem wiedzy dziecka o świecie rozwija się umiejętność precyzowania sensu? Jeżeli rzeczywiście obraz świata zależy od języka, w jakim jest wyrażany, to co jest typowe a co indywidualne dla polskiego dziecka? Kategorie gramatyczne języka, w którym dziecko mówi, być może narzucają sposób porządkowania zjawisk i faktów spostrzeganych, a więc wpływają również na procesy myślowe, zatem powstaje pytanie, czy i jak można na to wpływać w procesie kształcenia? Pytań jest znacznie więcej. W szkole nowoczesnej, bliskiej dziecku, jest czas i miejsce na kształtowanie kompetencji językowych i kompetencji poznawczych uczniów, które łącznie mogą wyposażać ich w coś, co coraz częściej nazywa się kompetencjami komunikacyjnymi. Rozważania te ilustrują integrującą rolę języka przeobrażającą się w poznawanie różnych obszarów wiedzy, świata, samego siebie i z tych względów zainteresowanie językiem zasługuje na szczególną uwagę.

Przypisy

¹ D. Barnes: Nauczyciel i uczniowie. Warszawa 1988, WSiP, s. 11.

² B. Bernstein: odtwarzanie kultury. Warszawa 1990, PIW i wiele innych prac tego autora.

³ tamże, s. 246.

⁴ Z. Gołęb, A. Heinz, K. Polański: słownik terminologii językoznawczej. Warszawa 1970, PWN, s. 271.

⁵ L.S. Wygotski: Wybrane prace psychologiczne. Warszawa 1971, PWN.

⁶ tamże, s. 173.

⁷ J. Bruner: W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa 1974, PWN, s. 151.

⁸ J. Kuryłowicz: O rozwoju kategorii gramatycznej. Kraków 1968, PAN.

ALINA SZCZUREK-BORUTA

Uniwersytet Śląski

Filia w Cieszylinie

LITERATURA PIĘKNA I JEJ ROLA W KSZTAŁTOWANIU POSTAW PROSPOŁECZNYCH DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Szczególną rolę w kształtowaniu sfery uczuciowej wychowanka i ściśle z nią związanych postaw moralnych mają literatura, wychowanie plastyczne i wychowanie muzyczne. Wydaje się, iż w procesie dydaktyczno-wychowawczym stale wzrasta znaczenie słowa drukowanego jako źródła wiedzy i przeżyć. W utworze literackim kryje się bogactwo problematyki moralno-społecznej, a oprócz tego, będąc dziełem sztuki, lektura oddziałuje na psychikę dziecka w sposób kompleksowy, emocjonalny i wolicjonalny.

Panuje powszechnie przekonanie, że literatura piękna — jako jedna z dziedzin sztuki — pełni funkcję swego rodzaju doświadczenia społecznego — zwłaszcza dla dorastających pokoleń. Znaczenie jej doceniają pedagodzy, którzy uznają utwory literackie dla dzieci za podstawowy element programu języka polskiego w nauczaniu początkowym¹⁾.

Dziecko w młodszy wieku szkolnym wykazuje podatność na sztukę we wszystkich jej formach. W trosce o kształtowanie człowieka o postawie otwartej, zdolnego do ciągłego rozwoju osobowości, dużą rolę może odegrać uprząstąpienie dziecku utworów literackich o różnej konwencji artystycznej. „W wieku wczesnoszkolnym kształtuje się nie tylko mowa i myślenie, ale i charakter jednostki, dlatego ważnym zadaniem jest właściwy wybór treści wychowawczych. Nauczyciel języka polskiego, oprócz materiału z życia, ma w ręku potężne narzędzie — utwory literackie należące do skarbcza kultury narodowej i ogólnoludzkiej”²⁾.

Przekonanie o wychowawczej roli książki jest od dawna wyraźne w tradycjach pedagogicznych i kształtuje różne formy działalności wychowawczej. Literatura pedagogiczna uświadomiła społeczeństwu, iż lektura jest szczególnie atrakcyjnym instrumentem we współczesnych działaniach wychowawczych.

Pedagogika pragnie włączyć w proces wychowania oddziaływanie książki. Lektura bowiem ma — poprzez zawarte w niej treści — duży wpływ na rozwój postaw społeczno — moralnych czytelnika. Poprzez ukazywanie zagadnień: koleżeństwa, życzliwości, okazywania pomocy innym, poprzez przykłady wy-

rzeczenia się własnych pragnień na rzecz grupy, lektura współdziała w kształtowaniu cech charakteru potrzebnych do dobrego współżycia w grupie społecznej. Od dawna traktowano ją instrumentalnie i takie podejście dostrzegane jest jeszcze i dziś.

Związki sztuki z wychowaniem zostały jako potrzeba i szansa współczesnego społeczeństwa uzasadnione już przez J. Deweya. Sprawą „wychowania przez sztukę” zajmowali się w Polsce m.in. T. Kotarbiński, I. Wojnar, B. Suchodolski. Nazywają oni literaturę „przewodniczką życia”, mówią o niej jako o dziedzinie sztuki bardziej bezpośredniej niż inne ukazującej odbiorcy problemy moralne i społeczne. Podkreślają, że oddziaływanie jest wszechstronne: przekazuje wiedzę o świecie, ludziach, pobudza wyobraźnię i kształtuje uczucia, a budząc wrażliwość na sprawy innych ludzi i kraju, przyczynia się do kształtowania charakteru i aktywnej postawy wobec rzeczywistości. Literatura jest więc jednym z czynników kształtujących osobowość dziecka, a dzieje się tak dlatego, że wiedza o świecie i refleksja o nim, konflikty moralne, ukazywanie losów ludzkich, zachwyt nad pięknem w jego różnych postaciach, są jej tworzywem, istotą. „...Utwór literacki oddziałując na wrażliwość emocjonalną i estetyczną odbiorców formułuje równocześnie ich postawę, w szerszym zakresie rozszerza horyzonty poznawcze, dostarcza określonej wiedzy o życiu, utrwala pewne wzorce moralne, sprzyja poznawaniu norm etycznych...” — stwierdza w swoim artykule J. Sikorska³¹.

Sfera oddziaływania lektury wiąże się z kształtowaniem wartościowych postaw u czytelników. Literatura jako nośnik określonych wartości i modeli zachowań jest czynnikiem kształtującym postawy czytelnika. Dlatego pedagogów interesuje ukazanie wpływu działań dydaktyczno-wychowawczych (przez nauczanie wykorzystującego lekturę szkolną) na kształtowanie postaw dzieci. Również psychologowie zajmują się postawami, ich kształtowaniem oraz rozwojem.

Szczególnie interesująca jest ta kategoria zachowań społecznych, które nazywane są na ogół zachowaniami altruistycznymi, a przez badaczy zbliżonych do orientacji behawioralnej określanych jako zachowania prospołeczne: prowadzą one do ukształtowania postawy”... dyspozycji przejawiającej się w zachowaniach, których cechą jest pozytywny lub negatywny stosunek do przedmiotu”...⁴¹.

„Zachowania prospołeczne” J. Reykowski rozumie jako czynności zorganizowane w taki sposób, by zaspokoić potrzebę cudzą: osoby, bądź grupy; aby chronić cudze interesy; aby przyczyniać się do cudzego dobra i rozwoju. Do grupy tych zachowań zalicza: życzliwość wobec otoczenia, skłonność do poświęceń, wrażliwość na cudze potrzeby, gotowość do udzielania pomocy, poczucie odpowiedzialności⁵¹. Można zatem powiedzieć, że cechami prospołecznego zachowania są: po pierwsze — fakt, że obiektem społecznym, ze względu na który czynności te bywają podejmowane, jest konkretna osoba, zbiorowość, instytucja, idea; po drugie to, że celem czynności (w stosunku do osób) jest: usunięcie szkody, bądź zwiększenie dobra w sferze cielesnej, materialnej,

moralnej, orientacyjnej, praktycznej, emocjonalnej, materialnej, moralnej, orientacyjnej, praktycznej, emocjonalnej; po trzecie — rozmiar czasowy zdarzenia; a po czwarte — koszty czynności (koszty naturalne i dodatkowe).

Przyjmuje się, iż podejmowanie czynności prospołecznych uzależnione jest od tego "... czy człowiek jest w stanie dostrzec potrzeby i interesy innych ludzi (czynnik percepcyjny), czy powstanie u niego silna motywacja do tego, aby potrzeby te zaspokoić (czynnik motywacyjny), a również od tego, czy dysponuje odpowiednimi umiejętnościami i środkami do zaspokojenia tych potrzeb (czynnik instrumentalny)"⁶⁾.

Warto zatem zwrócić uwagę na ważną rolę lektury w uruchamianiu czynności prospołecznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wiele dzieci w tym wieku nie potrafi samodzielnie dostrzec problemów moralnych, zauważać przejaw reakcji emocjonalnych sygnalizujących potrzeby i oczekiwania społeczne innych ludzi. Umiejętności te można rozwijać dostarczając dzieciom odpowiednich doświadczeń oraz kierując ich spostrzeganiem i myśleniem w czasie analizy różnorodnych sytuacji społecznych przedstawionych w lekturach. Właśnie za pośrednictwem tekstu literackiego można rozwijać u dziecka „wrażliwość emocjonalną” na sygnały wysyłane przez drugiego człowieka.

Zachowania prospołeczne bohaterów lektur motywują czytelnika do podejmowania podobnych działań w życiu codziennym. Lektura nie tylko dostarcza wiedzy o zjawiskach społecznych, przyczynia się do rozwoju u dzieci umiejętności dostrzegania potrzeb i interesów innych ludzi, rozwija wrażliwość na sprawy innych, ale również kształtuje motywację czytelnika do tego, by potrzeby te zaspokoić podejmując określone działania.

Opierając się na modelu decyzyjnym S. H. Schwartza⁷⁾, można stwierdzić, iż zachowania prospołeczne dochodzą do skutku jako następstwo łańcucha procesów przetwarzania informacji i prowadzą do powstania określonej decyzji dotyczącej podjęcia lub nie podjęcia określonych działań. Podstawowym ogniwem procesu podejmowania zachowań prospołecznych jest także uruchomienie (aktualizacja) odpowiedniej „normy osobistej” lub empatii⁸⁾.

Teksty literackie są źródłem wiedzy, informacji, wskazują na pewne zachowania pożądane i niepożądane, rozwijają u czytelnika motywację do działania, są również źródłem norm moralnych, które czytelnik przyswaja „obcując” z dziełem literackim. Poznanie za pośrednictwem tekstu literackiego norm i wartości społeczno-moralnych, ich zrozumienie i zapamiętanie, jest na pewno potrzebne, ale nie powoduje samoistnie nadania im wychowawczo pożądanego znaczenia, które wywoływać będzie zgodną z nimi motywację i wpływać na zachowanie dziecka.

Utworki literacki wpływają nie tylko na myślenie i wyobraźnię uczniów, ale kształtują także uczucia młodych czytelników. Należy podkreślić, iż szczególną rolę w przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym — ze względu na ich dużą wrażliwość, pobudliwość uczuciową i słaby jeszcze rozwój intelektualny mają wzmocnienia uczuciowe. Dzieci mocniej reagują na nastroje i sytuacje uczuciowe niż na uzasadnienia rozumowe. Zaczynają wchodzić w świat wartości, a ich

doświadczenie życiowe jest niebogie i niezbyt zróżnicowane. Wielką rolę ma tu do spełnienia literatura, która dostarcza doświadczeń i rozwija pod względem uczuciowym.

Analizując utwory literackie warto także pamiętać o tym, iż podstawowym warunkiem poznania dzieła literackiego jest przeżycie. Okazuje się, że ten tak ważny dla wychowania proces dokonuje się pod wpływem warunkowania emocji, tj. współwystępowania treści intelektualnych i bodźców wywołujących przeżycia. W wyniku tego procesu kształtuje się osobisty stosunek jednostki do poznawanych wartości.

Należy wreszcie zwrócić uwagę na to, iż istotny wpływ na siłę i intensywność przeżycia ma treść utworu. najsilniej wzruszają te treści, które są bliskie czytelnikowi, stąd istotnym warunkiem przeżycia dzieła literackiego staje się podobieństwo przedstawionych w nim problemów do tych, którymi żyje odbiorca. Spełniony zostaje tym samym warunek, by przyswojony system wartości był nie tylko uznany, tj. akceptowany na podstawie racjonalnych kryteriów ocen, lecz także odczuty, co jest równoznaczne z akceptacją uwzględniającą kryteria emocjonalne. „Każdy bowiem sztywny, narzucony wybór unicestwia samą wartość, staje się ona natomiast dla wychowania osobistą wartością wtedy, gdy ją sam przeżyje i sam dokona jej uzasadnionego wyboru...”⁹⁾

Swoistym terenem oddziaływania książki jest zatem sfera przeżyć emocjonalnych i refleksji związanych z tworzeniem się osobistego systemu wartości. Właśnie dzięki poznaniu odwiecznych wątków i motywów literackich uzyskuje dziecko społeczne wzory przeżywania i wyrażania swoich przeżyć, przyswaja sobie wzory i modele postępowania.

Spośród wielu mechanizmów uruchamiania czynności prospołecznych za pośrednictwem tekstu literackiego, należy zwrócić uwagę na zasadniczą rolę mechanizmu warunkowania emocji, w którym dominującą rolę odgrywają przeżycia uczuciowe, będące podstawowym elementem percepcji dzieła literackiego. Na bazie tego mechanizmu dochodzą do skutku naśladowanie, modelowanie, identyfikacja.

W wykorzystaniu literatury pięknej w przypadku dzieci z klas niższych obiektywną trudnością jest stosunkowo słaba biegłość uczniów w zakresie opanowania techniki czytania, która to „nakazuje” znaczną część omawianego tekstu przekazu literackiego przedstawić za pośrednictwem nauczyciela. Oczywiście, ten sposób przekazu odbiera w pewnym stopniu literaturze jej tak pierwszorzędny walor, jakim jest intymność obcowania czytelnika z książką i wynikające z niej osobiste, zwykle głębokie przeżycia, które jednak przy tym poziomie uczniów za rekompensowane oddziaływaniem żywego słowa, poprzez wzorcowe odczytanie tekstu przez nauczyciela. Wiele zatem zależy od należytego postępowania dydaktyczno-wychowawczego nauczyciela.

Utwory literackie są dla nauczyciela źródłem różnorodnych tematów wychowawczych, a równocześnie zbiorem przykładów ilustrujących je i dających konkretne rozwiązania. Proponowane w programie utwory z literatury pięknej

stanowią w ręku nauczyciela instrument działający wielokierunkowo: kształtują język, psychikę dziecka.

Literatura pedagogiczna silnie akcentuje znaczenie lektury szkolnej w rozwoju społeczno-moralnym dzieci. Książka wraz ze swoimi bohaterami „wchodzi” w życie czytelnika. Nie prawiąc morałów, uczy, wpływa na postępowanie odbiorców. pod wpływem lektury powstają więc wzory osobowe, ideały życiowe i modele postępowania. „... Istnieje pilna potrzeba, by wychowanie dzieci — pisze T. Kotarbiński — odbywało się za pośrednictwem literatury. Wzory bohaterów literackich mają pomóc czytelnikom w osiągnięciu trwałych postaw moralnych i społecznych...”¹⁰⁾.

Normy moralne i prawś przenikają do ucznia dzięki przykładom indywidualnych losów bohaterów utworów literackich. Bohater literacki staje się dla czytelnika wzorem osobowym. Za jego pośrednictwem odbiorca przyswaja sobie wzory zachowania, przeżywania i oceny świata.

Doznawanie dramatycznych emocji wzbogaca osobowość dziecka, wprowadza w jego życie wewnętrzne ład i porządek. Dziecko nagle odkrywa, że jego subiektywne doświadczenia są również udziałem innych ludzi. Na tym przede wszystkim polega siła i atrakcyjność literatury pięknej.

Przypisy:

¹⁾ R. Więckowski: Elementy systemu nauczania początkowego. Warszawa 1976, WSiP, s. 36.

²⁾ program nauczania klasy I-III. Warszawa 1983, WSiP s. 32.

³⁾ J. Sikorska: Z badań nad recepcją treści lektury szkolnej. Psychologia Wychowawcza 1967, nr 3.

⁴⁾ S. Mika: wstęp do psychologii społecznej. Warszawa 1975, PWN, s. 53.

⁵⁾ J. Reykowski: Motywacja, postawy prospołeczne, a osobowość. Warszawa 1986, PWN, s. 368.

⁶⁾ J. Reykowski, O. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.): Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości. Wrocław 1977, Ossolineum, s. 135.

⁷⁾ S. H. Schwartz: Aktualizacja osobistych standardów normatywnych a zachowania prospołeczne. Studia Psychologiczne 1976, T-15, s. 5-33.

⁸⁾ J. Reykowski: Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa 1986, PWN, s. 306.

⁹⁾ H. Kwiatkowska: Przejście literackie a postawy moralne uczniów. Warszawa 1981, WSiP, s. 23.

¹⁰⁾ T. Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Wrocław 1955, Ossoloneum, s. 54.

SPOSOBY WYKORZYSTYWANIA LEKTURY W POSZERZANIU ZASOBU WIEDZY

Szczególnie przy uczeniu się lub nauczaniu innych winniśmy się zastanowić na tym, jakie korzyści przynosi nam lektura i co zrobić, aby przyniosła nam ona najwięcej korzyści. Tak pierwsze, jak i drugie zagadnienie nie jest banalne, co moglibyśmy na pierwszy rzut oka podejrzewać. Przeciętny student, z którym ja w swojej praktyce miałem do czynienia, nie zastanawia się nad stosunkiem treści zawartych w czytanych przez niego tekstach do jego własnego systemu przekonań, a jeszcze mniej nad **możliwością** wkomponowania nowych treści w system własnej wiedzy. stąd żale wyrażone słowami: „nam się to nigdy w życiu nie przyda”. (Zresztą to samo stwierdziła kiedyś matka pewnego dziecka w odniesieniu do gramatyki języka polskiego.) Takie nastawienie wskazuje na jednostronność podejścia do wiedzy nabywanej, w tym również do wiedzy nabywanej przez czytanie tekstów. Myśli się tu o nich tylko jako o zasobie gotowych reguł, przydatnych do osiągnięcia pewnego wtajemniczenia, które później ewentualnie potwierdzone ma być jakimś egzaminem. Jak mówię, jest to podejście jednostronne i jeśli w całości wyczerpuje nasz stosunek do książki lub artykułu, który czytamy, może uczynić więcej szkód niż korzyści. Jakże mamy zatem inne możliwości podejścia? To pytanie wartę jest chyba refleksji.

Często zastanawiając się nad interesującym nas właśnie problemem próbujemy zestawić jakiś kanon lektur, które należałoby uwzględnić rozpatrując go. Jest to oczywiście słuszne, skoro bowiem ktoś wcześniej zastanawiał się nad tym, nad czym my zastanawiamy się w tej chwili, narzuca się od razu wymóg przesłedzenia jego wywodu, choćby po to, aby go nie powtarzać w części lub całości, aby poznać rozpoznane już konsekwencje pewnych poglądów, które mogliśmy przyjąć za własne nie znając negatywnych stron owego przyjęcia, lub odwrotnie, moglibyśmy dany pogląd nie uwzględniać nie znając ich pozytywnych skutków. ma to jednak również słabszą stronę. Nawiązując ciągle do tego samego zestawu odpowiedzi i dystynkcji, a z takim wymogiem często spotyka się student., widzimy nasz problem ciągle w ten sam sposób, w tym samym świetle. Utrwalone przez naukę lub program nauczania paradygmaty „wymagają” takich, a nie innych przebiegów logicznych. widać to na przykład wyraźnie w dominującym u nas paradygmacie uprawiania pedagogiki, a szczególnie dydaktyki, która w tym stanie, w jakim się znajduje, bardziej odnosi się do teorii psychologicznych niż do praktyki. Mało określa problemy realne, za to wymaga wstępnego przyjęcia bardzo wielu twierdzeń. W mniejszym lub większym stopniu jest to jednak skłonność wszystkich „dopracowanych” koncepcji. Uczymy się zatem określonych dopuszczalnych twierdzeń, którymi

możemy zareagować na tematy nas interesujące. Taki automatyzm wzmocniony jest jeszcze w sytuacji zależności i kontroli, ale podobne „zamknięcie” może pochodzić od nas samych. Rozwiązując zadanie matematyczne myślimy czasem: usilnie według tego samego wadliwego wzorca, pracując nad jakimś studium rysunkowym, przyzwyczajamy się do własnych wadliwych pociągnięć i z uporem maniaka powtarzamy je w nieskończoność. W czasie takiego „zamknięcia” pożyteczna okazuje się informacja pochodząca z zewnątrz, która potrafi zburzyć utrwalony pochopnie schemat. I to także może być rola lektury, oczywiście jeśli nie jest ona dobierana pod kątem potwierdzania naszych poglądów. Zatem, skoro lektura potrafi doprowadzić do dwóch tak odległych skutków, trzeba się zastanowić nad warunkami wystąpienia każdego z nich. Proponuję więc zająć się rozpatrywaniem relacji wiedza czytającego–treść lektury. Dodajmy jeszcze w tym miejscu jedno wstępne spostrzeżenie. To mianowicie, iż różnorodność lektury wiąże się z dostarczeniem czytającym wielu różnych schematów organizacji interesującego go problemu. Wobec tej różnorodności wyuczenie się jednej reakcji nie jest już takie łatwe, a przynajmniej odwleka się w czasie, co pozwala na rozpatrzenie argumentów za i przeciw. Więcej korzyści przyniesie więc nauczalnemu kontakt również z koncepcjami błędnymi z punktu widzenia nauczającego, niż kontakt wyłącznie z koncepcjami przyjętymi przez tego ostatniego za słuszne. Takie rozszerzenie kontaktu wcale nie jest często spotykaną praktyką.

JAKA MOŻE BYĆ RELACJA MIĘDZY NASZĄ WIEDZĄ A TREŚCIĄ CZYTANĄ? ISTNIEJE KILKA MOŻLIWOŚCI, KTÓRE WINNY NAS ZAINTERESOWAĆ

1) System twierdzeń prezentowany w lekturze może utwierdzać nas w naszych przekonaniach (taki stan jest najmniej płodny, choć owo utwierdzenie może się wiązać z dostarczeniem nam nowych argumentów broniących tych wniosków, które wcześniej osiągnęliśmy). Jesteśmy teraz upewnieni i nasza aktywność raczej spada.

2) System prezentowany w lekturze może być nie do utrzymania w ramach naszej wiedzy. Wtedy możemy się starać poddać go krytyce, ustalić przyczyny takich, a nie innych wyników. Możemy także odłożyć książkę na najodleglejszą półkę.

3) System prezentowany może uderzyć w nasze przekonania. Z jednej strony może przytaczać argumenty do przyjęcia poprzez nas, wyprowadzone z podobnego do naszego systemu podstawowych założeń, a wymierzone przeciw przyjętym przez nas wnioskom. Musimy w takim przypadku uzgodnić sprzeczne twierdzenia, choćby przez wprowadzenie hipotez ratunkowych, wykryta zostaje bowiem jakaś niespójność w naszej wiedzy lub błąd we wnioskowaniu. Jeśli trudność przełamiemy, system naszych przekonań zostanie dodatkowo potwierdzony.

Z drugiej strony możemy mieć do czynienia z argumentami wyprowadzonymi z innego niż nasz systemu założeń podstawowych. W tym przypadku argumenty w minimalnym tylko stopniu mogą nas dotknąć i tylko ze względu na tę ich część, która da się zuniwersalizować, lub choćby tylko uzgodnić do pewnego stopnia z naszymi poglądami. Tutaj dyskurs jest niezwykle trudny, jeśli w ogóle możliwy. Gwałtowny przeskok może się dokonać tylko w połączeniu z działaniem jakiegoś irracjonalnego czynnika.

Możemy mieć także do czynienia z twierdzeniami podstawowymi złożonymi częściowo z tych, które i my wyznajemy, częściowo zaś z tych, których nie wyznajemy. Jest to najczęściej spotykany przypadek. W takim razie często podejrzewamy piszącego o niekonsekwencję. Sytuacja ta wymaga od nas podejścia analitycznego.

4) Prezentowany pogląd może dotyczyć sfery, która nie była dotąd przez nas rozpatrywana, a przy tym może być niesprzeczny z naszymi poglądami. Może być niezależny i wymagać jakiegoś wysiłku myślowego w celu połączenia go z naszymi dotychczasowymi przekonaniem w jeden system.

5) Możemy również spotkać wywód dotyczący przestrzeni naszej niewiedzy, ale nie spełniający wymogów, które stawiamy poglądom pretendującym do przyjęcia jako nasze własne. wtedy powstaje konieczność uzupełnienia naszej wiedzy o nowe badania i rozstrzygnięcia lub też konieczność zapomnienia, że w ogóle mieliśmy do czynienia z jakimś problemem.

6) Wreszcie — dana lektura może nam się wydać stekiem bzdur, paradoksów i niekonsekwencji, myśli mogą się wydawać źle sprecyzowane, całość może mieć wadliwą konstrukcję, podły język etc. Wtedy tracimy czas. Choć miżliwe jest, że się mylimy, tekst został bowiem napisany ze zdecydowanie odmiennych, odrzuconych przez nas pozycji.

W (1) i (6) przypadku lektura odgrywa niewielką rolę. Oczywiście najmniej — w przypadku (6).

W (4) przypadku mamy do czynienia jakby z informacją: co jeszcze do naszego systemu możnaby włączyć. Sytuacja ta wymaga pewnego wysiłku intelektualnego, stworzyć może pewne motywujące napięcie.

W (2) przypadku musimy ustalić poziom, na którym występują obrębności (sfera sformułowań, czy twierdzenia podstawowe), zdecydować się czy podjąć krytykę z własnego stanowiska, krytykę immanentną, krytykę ze względu na jakieś wartości kulturowe (np. moralne konsekwencje) etc.

W przypadku (3), jeśli damy sobie mimo wszystko radę z argumentami wymierzonymi przeciwko naszym poglądom, wtedy — jak wspominaliśmy — może wystąpić efekt uodpornienia. Jeśli nie damy sobie z nimi rady, wtedy możemy wyprzeć problem z naszego horyzontu wiedzy, co może być zaczątkiem getta, w którym się schronimy z naszymi niedoskonałymi poglądami. Poglądy te będą w stanie określić całe wnętrze tej zamkniętej, izolowanej przestrzeni, ale tylko to wnętrze. Spadnie wtedy możliwość nabywania wiedzy nowej. Jest to bardzo niebezpieczna konsekwencja. Tak rodzą się nieprzejednani dogmatycy. Może także nastąpić częściowa dezorganizacja naszej wiedzy w zetknięciu z nie

pasującym do niej poglądem. W edukacji jest to sytuacja sprzyjająca ingerencji z zewnątrz (dalsza lektura lub autorytet), która może teraz dostarczyć zasad nowej kompozycji systemu wiedzy, dzięki której problem mógłby zostać rozwiązany. Spotykamy tu także dogodne warunki do pobudzenia wyobraźni własnej czytającego. Istnieje jednak obawa, że w zbyt dużym stopniu będzie ona nawiązywała do schematu już przeżytego. Jeśli powrót ten by się udał, wystąpi uodpornienie na dalsze zmiany. Pozostaje więc wąska ścieżka pomiędzy ubezwłasnowolnieniem nauczanego przez nauczającego i narażeniem nauczanego na dowolne błędzenie.

Trudniejsza jest sprawa, jeśli chodzi o sprzeczności zasobów podstawowych założeń i wierzeń. Tutaj mamy do czynienia z czymś w rodzaju błędnego koła. Z jednej strony winniśmy eliminować u siebie uprzedzenia, z drugiej strony niemożliwe jest jakiekolwiek poznanie bez zestawu takich uprzedzeń, to one bowiem podsuwają nam odpowiednie kategorie porządkujące, kierują nasz wzrok w odpowiednią stronę, pozwalają na komunikowanie wiedzy. Do pomyślenia jest jednak rozszerzanie zakresu wiadomości o ich istnieniu i sposobach działania, aby mogło być ono w jakimś stopniu uwzględnione i kontrolowane.

Przypadek (5), tak jak poprzednio opisywany, wymaga od jednostki aktywności intelektualnej, choć pozbawiony jest takiego napięcia. Zmiany przekonań, dokonane tutaj, mają mniejszą skalę i nie dotyczą jej centralnych partii.

Widać stąd, że w kształtowaniu systemu wiedzy indywidualnej pewne znaczenie mają przypadki (2) i (5), a największe przypadek (3). Wszystkie trzy są w stanie pobudzić aktywność intelektualną. Inna sprawa, że w przypadku studentów najczęściej spotyka się przypadek (4), na który reagują oni przede wszystkim rejestrowaniem nowych twierdzeń, co jest raczej mało kształtujące.

Lektura może mieć także działanie niespecyficzne. Mam tutaj na myśli oddziaływanie nie samej głębi myśli, lecz jej warstwy zewnętrznej, mogliśmy powiedzieć: sfery wyglądu, albo inaczej: nie systemu lecz jego elementów składowych. Dana treść, poprzez samo swoje sformułowanie, może narzucić szereg trafnych skojarzeń, chociaż nie koniecznie zgodnych z intencjami autorów. W ten sposób pomagają nam znajdować rozstrzygnięcia w jednej sferze teksty dotyczące innej sfery rzeczywistości, także poezja, czy też beletrystyka. Aby jednak do tego doszło, zasadniczy problem musi być jakby stale obecny, zatem musi być głęboko przeżyty. W sytuacji edukacji szkolnej czy uczelnianej jest to trudne ze względu na ilość materiału do zarejestrowania, dominującą w naszych szkołach postawę pasywności i inne ograniczenia. Z drugiej strony trudno nastawiać się na takie „płytkie” czytanie tekstów. Ten sposób ich wykorzystania może być tylko produktem ubocznym właściwej lektury. Niestety, wśród studentów często jest to zasadniczy sposób korzystania z tekstu.

Do lektury możemy podejść jak historycy, albo jak teoretycy dziedziny, której ona dotyczy. Oba podejścia mają swoje dodatnie i ujemne strony.

Jeżeli stajemy się „historykami”, wtedy staramy się znaleźć i udokumen-

tować intencje autora. Nastawieni jesteśmy na coś w rodzaju prawdy historycznej. Przynosi to ze sobą konieczną — jeśli chcemy zajmować się daną dziedziną — erudycję, lekkość poruszania się pomiędzy różnymi odmiennymi koncepcjami, umiejętność rozróżnienia ich i krytykowania, albo znajomość takich krytyk, które przeprowadzono w przeszłości. Ograniczona jest tu jednak aktywność twórcza.

Jeśli chcemy być „teoretykami”, wtedy może nieskromnie, ale stawiamy się na równi z danym autorem (lub autorami), nasza aktywność jest równoległe skierowana na ten sam obiekt. Gdyby nie to, że chodzi o tekst, możnaby tutaj bez przenośni mówić o dyskursie, współtworzeniu. Główną zaletą takiego podejścia jest jego związek z aktywnością intelektualną i samodzielnością czytającego. Głównym zagrożeniem — możliwość czytania powierzonego, o którym mówiliśmy już wcześniej. Argumenty wyniesione z takiego czytania mniej do nas trafiają, są bowiem selekcjonowane. To z kolei może prowadzić do utrwalenia się wstępnych schematów. Ważne jest, aby nie nastąpiło przedwczesne zatrzymanie i utrwalenie jakiegoś stanu wiedzy, aby w ogóle nie doszło do jej całkowitego zamknięcia, gdyż w takim przypadku w stosunku do zewnętrznych informacji zakładany jest filtr informacyjny, przepuszczający zgodne, a negujący lub zawieszający informacje niezgodne. Domykanie się systemu myślowego osób nauczanych winien kontrolować nauczający, gdyż kontakt z nim może narazić ich na pytania nieprzewidziane, których się nie da ominąć tak, jak da się ominąć jakieś partie książki, szczególnie, że w stosunku nauczania mamy zawsze do czynienia z bardziej lub mniej akcentowaną sytuacją zwierzchnictwa-podległości.

Wymieniłem dotąd kilka wad podejścia „teoretycznego”, ale ma takie wady również podejście historyczne. Jedną zasadniczą, to większe prawdopodobieństwo relatywizmu, gdzie wielość możliwości obniża znaczenie poszczególnych koncepcji jako niepewnych, subiektywnych etc. Utrudnia to utożsamianie się z którąś z koncepcji. Własna aktywność w skrajnym przypadku może się ograniczyć do umiejscowienia autora w jakimś schemacie dziejów danej nauki. Jeśli dojdzie do akceptacji jakiegoś poglądu, to mały w tym udział ma własna kreacja, intelektualna aktywność.

Ze względu na ich pozytywne, oba sposoby podejścia do lektury należałoby stosować łącznie, szczególnie że eliminują one wzajemne swoje strony ujemne. Osobno zaś — w skrajnych przypadkach — wiodą albo do pedantycznego przyswajania bez analizy, albo do fantazjowania przy bardzo ograniczonej erudycji.

Krystyna Lenartowska, Wacław Świątek:

INSPIROWANIE WYPOWIEDZI PISEMNYCH W KLASACH I-III,

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 143.

Książka jest adresowana do nauczycieli klas początkowych i studentów nauczania początkowego. W zamyśle autorów publikacja ma spełnić dwa ważne cele: pierwszy — to pobudzenie do głębszych przemyśleń tych wszystkich, którzy dopiero rozpoczęli zapoznanie się z metodyką nauki pisania i ćwiczeń redakcyjnych; drugi jest niejako propozycją dla nauczycieli doświadczonych, ażeby zechcieli dzielić się własnymi osiągnięciami. Całość pracy składa się ze wstępu i ośmiu rozdziałów.

Rozdział I — „Rola inspiracji w rozwijaniu umiejętności komponowania wypowiedzi pisemnej w okresie wczesnoszkolnym” — zwraca uwagę na potrzebę kontaktu emocjonalnego dziecka ze światem zewnętrznym, co wzbogaci jego zdolności interpretowania własnych przeżyć i ich wypowiedziania w formie pisemnej. Mimo rygorystycznych wymogów stawianych pracom pisemnym, autorzy proponują pewną swobodę w rozwijaniu i ujmowaniu treści oraz korzystania ze zgromadzonego materiału językowego. Dostarczenie bogatego materiału, pomoc nauczyciela jako inspiratora działalności twórczej, właściwy dobór tematyki, różne formy ćwiczeń pisemnych, stwarzanie sytuacji sprzyjających ekspresji stymulujących twórcze zachowania uczniów, sprzyja rozwijaniu umiejętności jasnego i poprawnego wypowiedziania się na dany temat w formie ustnej i pisemnej.

W rozdziale II — „Miejsce i znaczenie wypowiedzi pisemnej w nauczaniu języka polskiego w klasach niższych” — autorzy przypominają treści kształcenia dotyczące początkowego nauczania języka polskiego w klasach niższych. Przy czym zwracają szczególną uwagę na układ treści programowych, które wyraźnie eksponują ćwiczenia językowe, pozwalające stopniowo opanować język ojczysty i wrastać tym samym w tradycję własnego narodu. Autorzy jednoznacznie wskazują również na fakt, iż umiejętność mówienia, czytania i pisania stanowi podstawową sprawność językową, dlatego należy ją ustawicznie rozwijać i nieprzerwanie pielęgnować.

Rozdział III — „Rozwijanie umiejętności pisemnego wypowiedziania się dzieci w młodszym wieku szkolnym” — zawiera trzy punkty tematyczne. Punkt pierwszy pt. „Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu a kształcenie języka dzieci” wskazuje na rolę lekcji polskiego, na których rozpoczyna się celowa, świadoma i zgodna

z zaleceniami programu nauczania praca nad kształtowaniem umiejętności ustnego, a następnie pisemnego wypowiadania się uczniów.

W punkcie drugim, którego tytuł brzmi: „Kształtowanie umiejętności tworzenia tekstów pisanych”, odnajdujemy cenne myśli traktujące o umiejętności pisemnego wypowiadania się, która zaczyna się z chwilą formułowania zdań.

Podczas pisemnego wypowiadania się uczniowie poznają typowe środki słownikowe, struktury składniowe, opanowują poprawne schematy językowe i sposób konstruowania różnych form wypowiedzi. Przejście od mówienia do pisania dokonuje się w sposób łatwy, gdyż jest wynikiem potrzeby wyeksponowania nagromadzonych emocji psychicznych, te zaś w dużej mierze zależą od zewnętrznych i wewnętrznych bodźców oddziałujących na człowieka. Z lektury książki dowiadujemy się o różnych formach oddziaływania na psychikę, które tworzą podłoże inspiracji twórczej pisemnych wypowiedzi dziecka.

I jeszcze punkt trzeci — „Pielęgnowanie poprawności języka polskiego uczniów klas początkowych” — informuje o niezbędnej komunikatywności wypowiedzi ustnych i pisemnych. Autorzy przypominają, ażeby tekst nie sprawiał czytającemu trudności w rozpoznawaniu strony graficznej wyrazów. Dążąc do nadania pisemnej wypowiedzi poprawności stylistycznej, trzeba nieuchronnie stosować liczne ćwiczenia słownikowe, gramatyczne i językowe.

Rozdział IV — „Wypowiedzi pisemne inspirowane bezpośrednimi przeżyciami i obserwacjami uczniów młodszych” — dotyczy źródeł obu rodzajów wypowiedzi w klasach niższych. W tekście tego rozdziału odnajdujemy wiele przykładów, na to, iż różne przeżycia dzieci są ważnym źródłem wywołującym ich wypowiadanie się. Przykłady zaprezentowane w pięciu punktach tematycznych tego rozdziału zawierają bogaty materiał mogący inspirować nauczyciela w poszukiwaniu najlepszych metod wykorzystania przeżyć dziecka do doskonalenia jego sztuki wypowiadania się.

Rozdział V — „Wypowiedzi pisemne uczniów inspirowane literaturą” — traktuje o potrzebie kontaktu dziecka z literaturą. Czytanki szkolne, wybór lektór dla poszczególnych klas, czasopisma dziecięce, „Świerszczyk” i „Płomyczek” oraz książki, które trafiają do rąk dzieci, pozwalają im poznawać najrozmaitsze pod względem treści i formy utwory literackie. Stają się dla nich również wzorami chętnie naśladowanymi zarówno w szacie graficznej i rysunku oraz w formie wypowiedzi pisemnej. Rozdział ten zawiera trzy rozwinięte tematy, traktujące o opowiadaniu twórczym związanym z treścią utworu, wypowiedziach pisemnych inspirowanych prozą i wierszami oraz korespondencji „Świerszczyka” z czytelnikami jako źródła wypowiedzi pisemnych.

Rozdział VI — „Świat obrazów jako źródło inspiracji wypowiedzi pisemnych dzieci młodszych” — podkreśla wagę wykorzystania ilustracji pojedynczych, bądź cykli obrazowych zwanych potocznie historyjkami obrazkowymi na lekcjach języka polskiego. Obraz, którego temat nawiązuje do przeżyć i doświadczeń dzieci, porusza ich psychikę, budzi poczucie piękna, a jednocześnie wzbogaca procesy intelektualne i uczuciowe, inspirowane do słownego odzwierciedlania doznawanych wrażeń i spostrzeżeń, ustnego lub pisemnego przedstawiania własnej interpretacji i uzewnętrzniania ekspresji. Także i ten rozdział zawiera trzy podtematy dotyczące historyjek obrazkowych, ilustracji i obrazków oraz grafiki artystycznej i stosowanej.

Rozdział VII — „Redagowanie pism użytkowych w klasach niższych inspirowane sytuacjami okolicznościowymi” — ukazuje potrzebę opanowania przez dzieci klas niższych umiejętności pisanie i adresowania listów, życzeń i zawiadomień jako formy pisemnej w codziennym życiu najbardziej potrzebnej. Pisma użytkowe są szczególną formą wypowiedzi. Swoistość ta polega na odmienności stylu od form narracyj-

no-opisowych, celu wypowiedzi, okolicznościowym charakterze oraz dostosowaniu pisma do osoby adresata.

Autorzy podają podstawowe właściwości pism użytkowych, wymieniając je w pięciu podpunktach, mianowicie: list, pamiętnik, życzenia, zaproszenie, zawiadomienie. Caliś tej części rozważań poprzedzona została wiadomościami merytorycznymi i konkretnymi przykładami, swoistymi dla danych form stosowanych w klasach niższych, zgodnie z założeniami programowymi.

Rozdział VIII nosi tytuł: „Konspekty lekcji języka polskiego w klasach niższych związane z realizacją działu programu Ćwiczenia w mówieniu i pisanii”.

Jak wynika z tytułu, zawiera on po jednym przykładowym konspekcie z języka polskiego dla poszczególnych klas I-III. Zamieszczone konspekty pouczają, w jaki sposób można przygotować się do lekcji, których zasadniczym zadaniem jest rozwijanie umiejętności pisemnego wypowiadania się przez uczniów klas młodszych szkoły podstawowej.

Recenzowana praca powinna wzbudzić zainteresowanie nauczycieli uczących języka polskiego, zwłaszcza w klasach niższych, gdyż jako pozycja dydaktyczno-metodyczna dostarcza bogatych wiadomości merytorycznych i wskazówek praktycznych. Sam tytuł książki należy uznać za trafnie dobrany i dobrze oddający zawartość jej treści. Logiczność i przejrzystość kompozycji tekstu uzupełnia prosty oraz jasny język, zrozumiały dla przeciętnego czytelnika.

Na podkreślenie zasługuje też fakt, iż zamieszczone przykłady i propozycje rozmaitych sposobów inspirowania wypowiedzi pisemnych uczniów klas I-III, charakteryzują się przekonującą siłą. Po uważnej lekturze książki można mieć nadzieję, że potrafi ona przekonać czytelników o co najmniej trzech podstawowych sprawach:

- możliwościach sięgania do wielu różnorodnych źródeł w poszukiwaniu interesujących, a i wzbogacających osobowość dziecka, treści i tematów wypowiedzi pisemnych;
- potrzebie wiązania pisemnego wypowiadania się z wielostronną aktywnością i faktycznymi przeżyciami uczniów;
- celowości pobudzania twórczej inwencji werbalnej uczniów i umożliwieniu swobodnego wyrażania samego siebie.

Dodajmy jeszcze, co zresztą autorzy dostrzegają, że opanowanie techniki pisania nie jest celem samym w sobie, choć jest to ważne zadanie dydaktyczno-wychowawcze języka polskiego w klasach niższych. Przyswojenie umiejętności pisania wiąże się z rozwijaniem u dzieci świadomości ortograficznej i wrażliwości na pisownię oraz interpunkcję. Opanowanie umiejętności wypowiadania się w formie pisemnej wiąże się ze zdolnością tworzenia tekstu, komponowania go, redagowania i poprawnego zapisywania. Zdolność ta kształtuje się podczas tworzenia, czy współtworzenia tekstu. Opanowanie umiejętności wypowiadania się za pomocą pisma zależy również w znacznej mierze od właściwej atmosfery na lekcjach języka polskiego, która motywuje i mobilizuje uczniów do tworzenia w słowie.

Życzliwość nauczyciela, jego zabiegi inspirujące, gotowość we współtworzeniu, radość z osiągnięć uczniów, sprawiają, że sztuka komponowania pisanego tekstu przez dziecko jest ciągłym stanem przemian pozbawionych lęku o popelnienie błędu. W takiej atmosferze harmonizuje się organizacja myśli i uczuć, a tworzenie i zmaganie z trudnościami stanowi źródło satysfakcji i dostarcza bodźców do dalszych poszukiwań i dokonań.

Z tym przeświadczeniem polecam pracę wszystkim, którym nie jest obojętna sprawność językowa dzieci i młodzieży.

STANISŁAW GAWLIK

METODYKA PLASTYKI W KLASACH IV-VIII

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 143.

Każda praca metodyczna powinna być poradnikiem dającym bogatą ofertę sugestii dotyczących możliwości prawidłowego i efektywnego przeprowadzenia zajęć dydaktycznych z dziećmi i młodzieżą. Treść wskazówek w niej zawarta jest uzależniona rodzajem przedmiotu i wiekiem uczniów.

Na szczególną uwagę zasługują prace metodyczne z zakresu przedmiotów artystycznych, wymagających dużego przygotowania i zaangażowania ze strony nauczycieli. Jednym z tego rodzaju przedmiotów jest plastyka, która — umiejętnie i prawidłowo przeprowadzona — bardzo rozwija predyspozycje twórcze uczniów.

Bardzo dobrą pomocą dydaktyczną, przydatną na tego rodzaju zajęciach, jest „Metodyka plastyki w klasach IV-VIII” — wydana pod redakcją Stanisława Popka.

Autorzy pracy starają się przedstawić różne koncepcje nauczania plastyki, wskazując na wielopłaszczyznowość poszukiwań najlepszej koncepcji, realizującej cele i zadania edukacji plastycznej w systemie kształcenia ogólnego i estetycznego. Nie chcą ograniczyć pracy do zbioru reguł hamujących działalność nauczyciela, w efekcie doprowadzającą do nudnego, powtarzającego się schematu pracy.

Przeciwnie — zakładają, że nauczyciel plastyki to jednostka twórcza, mająca świadomość własnej podmiotowości i możliwości realizacji własnych, różnorodnych i pełnowartościowych pomysłów.

Poradnik zawiera zarówno treści o charakterze teoretycznym, dotyczące podstaw z zakresu pedagogiki, psychologii, estetyki, filozofii i historii, jak i treści o charakterze praktycznym, dotyczące organizacji i sposobu przeprowadzenia zajęć plastycznych.

Bardziej frapujące wydają mi się treści teoretyczne, dlatego na nich skoncentruję głównie swoją uwagę. Autorzy rozdziałów zaznajamiają czytelników z podstawami psychologicznymi, fizjologicznymi i pedagogicznymi nauczania plastyki w klasach IV-VIII. Na tle obrazu dojrzewającego nastolatka próbują uwidocznić przemiany zachodzące w psychice, a co za tym idzie — w zachowaniu i aktywności własnej.

Róża Poppek zwraca szczególną uwagę na znaczenie pojęcia osobowości, dokładnie je analizując i przytaczając wiele definicji precyzujących ten termin. Każdą z nich łączy teza uwydatniająca pełnię potencjalnych możliwości człowieka, a szczególnie w tym przypadku — pełnię predyspozycji dziecka dojrzewającego.

Artykuł Stanisława Popka zaznajamia nas z koncepcją, popartą wieloma badaniami, dotyczącą twórczości dziecięcej. Badania przeprowadzone m. in. przez S. Szumana, W. Lama, A. Trojanowską-Kaczmańską, R. Poppek, S. Popka, umożliwiły wysunięcie tezy mówiącej, że twórczość plastyczną dzieci i młodzieży można sklasyfikować w dwóch okresach:

Ideoplastyki (młodszy wiek szkolny, a więc obszar rozwoju imaginacji dziecięcej, przejawiający się w wytworach uczniów).

Fizjoplastyki (wiek 11-18 lat, okres realizmu, przejawiającego się pod różnymi postaciami).

Okres fizjoplastyki powinien szczególnie zainteresować nauczycieli klas IV–VIII. Autor artykułu dokładnie charakteryzuje fazy tego okresu (s. 44-45). Zachęcam do zapoznania się z tą klasyfikacją. Powinna być bardzo pomocna w planowaniu tematów zajęć plastycznych.

Innym problemem zasygnalizowanym w poradniku, a w moim przekonaniu bardzo istotnym, jest fakt istnienia kryzysu twórczości plastycznej, pojawiającego się w okresie dojrzewania dzieci i młodzieży. Różnice w wyrazie prac plastycznych z tego okresu w porównaniu z pracami idcoplastycznymi są bardzo wyraźne. Dokładniejsze dane dotyczące kryzysu twórczego okresu fizjoplastyki można uzyskać zaznajamiając się z rozdziałem dotyczącym twórczości plastycznej, napisanym przez Stanisława Popka, a zawartym w pracy „Aktywność twórcza dzieci i młodzieży”.¹

Nie można mówić o twórczości nie biorąc pod uwagę faktu, iż jest ona procesem. Istnieją różne koncepcje dotyczące interpretacji pojęcia „proces twórczy”.

S. Popk stara się przybliżyć nauczycielom złożoność tego pojęcia. Przytacza koncepcję G. Wallasa zaznajamiając nas z etapowością procesu twórczego. Autor koncepcji wyróżnia następujące etapy: a) przygotowania — nieświadomego gromadzenia informacji, b) inkubacji — okresu dojrzewania pomysłu, c) iluminacji — nagłego pojawienia się pomysłu, d) weryfikacji — świadomej realizacji zadania twórczego (s. 62-64).

Z pojęciem „twórczość”, określeniem „proces twórczy”, wiąże się także inne terminy. Są to: „osobowość twórcy” i „postawa twórcza”. O ile z interpretacją pojęcia „osobowość” nauczycieli nie powinien mieć trudności, o tyle załóżność charakterystyki osobowości twórcy może przysporzyć mu nieco problemów. Powołując się na charakterystykę podaną przez S. Popka w wymienionej wyżej pracy „Aktywność twórcza dzieci i młodzieży”, podam kilka cech określających tego rodzaju osobowość. Są to m. in. wynalazczość, zręczność, ukierunkowanie na odkrycia, intuicja, zdolności twórcze, myślenie dywergencyjne, zdolność do ciężkiej i upartej pracy itp.²

„Postawa twórcza” (według S. Popka) jest to ukształtowana genetycznie i przez indywidualne doświadczenie właściwość poznawcza, wykazująca tendencję, nastawienie do przekształcania świata rzeczy i zjawisk, a także własnej osobowości”.³

Ostatnia część definicji ukazuje nam wpływ postawy twórczej danej jednostki na jej samorealizację. Wątek ten podejmuje Artur Popk. W artykule „postawa twórcza a możliwość samorealizacji” wyjaśnia te zależności.⁴

Osobom czytającym tę recenzję wydawać się może nieco dziwne, że przy okazji omawiania poradnika metodycznego akcentuję właśnie sprawę kryzysu twórczego nastolatków, obszerniej przytaczam teoretyczne kwestie twórczości, postawy i osobowości twórcy. Zamiarem moim jest uczulenie nauczycieli na sprawę pobudzania aktywności twórczej, w tym zaś przypadku aktywności plastycznej dzieci i młodzieży.

Nauczyciele powinni dostrzec wagę i załóżność zjawiska, jakim jest twórczość plastyczna i jej wytwory. Nadrzędną sprawą, której nie powinni lekceważyć, jest problem kryteriów oceny wytworów. Bardzo często nieumiejętnie ocenianie prac plastycznych doprowadzić może do zahamowania rozwoju spontanicznej, wartościowej twórczości, oddziałując w sposób destruktywny na osobowość młodego twórcy. Ten bardzo trudny problem stara się rozwiązać Czesława Gierak, przedstawiając szeroki zakres kryteriów oceny prac twórczych, przytaczając psychospołeczne determinanty ocen i wymieniając funkcje oceny osiągnięć plastycznych uczniów. Są to bardzo istotne wiadomości, szczególnie przydatne dla nauczycieli rozpoczynających pracę.

Inne treści, zawarte w poradniku, są również bardzo ważne. Nie chcę ich streszczać, nadmienię tylko, że poruszają problem złożoności percepcji otaczającego świata i dziel

sztuki. Wiele teoretycznych wiadomości można uzyskać czytając rozdział dotyczący historii nauczania plastyki (ze szczególnym uwzględnieniem historii rysunku).

Recenzowany przeze mnie poradnik nie ogranicza się tylko do myśli teoretycznych. Każdy nauczyciel przedmiotu, niezależnie od stażu pracy oraz od wcześniejszych, czasami bardzo różnych doświadczeń zawodowych, może znaleźć wiele cennych wskazówek metodycznych dotyczących organizacji i sposobu konstruowania konspektów, mogących służyć za wzór dotworzenia nowych, interesujących pomysłów. Praca zawiera także wiele propozycji dotyczących warsztatu pracy uczniów, wyposażenia pracowni, zebrania pomocy naukowych i materiałów do technik plastycznych. Bardzo cennym udogodnieniem dla nauczyciela jest dołączenie do treści przedstawionych w poradniku słownika zawierającego wyjaśnienie pojęć z zakresu psychologii, pedagogiki, etyki oraz pojęć z dziedziny sztuk plastycznych.

Omawiana praca metodyczna, wspólnie zredagowana przez S. Popka, R. Popek, Cz. Gierak i T. Marciniaka, nie jest typowa dla tego rodzaju poradników. Nie ogranicza się do zbioru recept ułatwiających pracę nauczyciela. Stara się zachęcić twórczych pedagogów do nowych doświadczeń, wychodzić poza ramy schematu lekcyjnego, który ogranicza rozwój aktywności twórczej uczniów. Jest niezbędnym „ABC” dla nauczycieli niewykwalifikowanych i dużą pomocą dla tych, którzy dysponują znacznym zasobem wiedzy teoretycznej przy dotychczas niewielkiej praktyce w pracy z uczniami. Bardzo zachęcam do korzystania z tego poradnika, ułatwi on i uatrakcyjni pracę z dziećmi i młodzieżą na lekcjach plastyki w klasach IV-VIII.

Przypisy

¹ „Aktywność twórcza dzieci i młodzieży” WSiP, Warszawa 1988, Praca napisana pod redakcją Stanisława Popka.

² j. w.

³ j. w., s. 27.

⁴ „Twórczość — zdolności — wychowanie”, Materiały z sympozjum naukowego pod redakcją Stanisława Popka, Konferencja zorganizowana przez oddział IBPM w Lublinie, Warszawa 1988.

AGATA SŁAWIŃSKA

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1990

ARTYKUŁY

- TADEUSZ LEWOWICKI: Przemiany teologii edukacyjnej 3-4
MIECZYSLAW ŁOBOCKI: Warunki podmiotowego funkcjonowania ucznia w procesie
wychowawczym 3-4

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

- ANDREA FOLKIEWSKA: Samowiedza pedagogiki wobec współczesnej świadomości
metodologicznej 5-6
WACŁAW ŚMID: Semiotyka w pedagogice czyli o myśleniu twórczym 3-4
WACŁAW W. SZCZĘSNY: Podstawowe problemy metodologiczne badań decyzyjnych
w naukach pedagogicznych 3-4
WŁADYSŁAW PIOTR ZACZYŃSKI: „Naiwno-przedmiotowe” spojrzenie na metodolo-
gię dydaktyki 1-2

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

- MIKOŁAJ GRYGORCZUK: Z badań nad świadomością historyczną młodych nauczycieli 1-2
BOGUMIŁA KWIATKOWSKA-KOWAL: Zakożone i realizowane treści kształcenia
pedagogicznego 1-2
HENRYKA KWIATKOWSKA: Kierunki przemian funkcji zawodowych nauczyciela 1-2
TADEUSZ LEWOWICKI: O dotychczasowych koncepcjach edukacji nauczycielskiej
i potrzebie określenia nowej koncepcji tej edukacji 1-2
BOŻENA MARCIŃCZYK: Z badań nad autorytetem osobowym 1-2
JAN POPULICZ: Polecenia w pracy nauczyciela 5-6
ZDZISŁAW WORONIECKI: Teoretyczno-praktyczny charakter kwalifikacji nauczy-
cielskich 5-6

PROBLEMY POLITYKI OŚWIATOWEJ I ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ

- Udział ZNP w kształtowaniu polityki oświatowej — referat wygłoszony przez J. Zaciurę na
posiedzeniu plenarnym 12.X.89 r. 3-4
Uchwała Zarządu Głównego oraz Krajowej Rady Nauki ZNP w sprawie udziału ZNP
w kształtowaniu polityki oświatowej 3-4

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ INNOWACJE PEDAGOGICZNE

- KRYSTYNA BARŁÓG: Konflikty szkolne młodzieży męskiej 5-6
KRYSTYNA BIELUGA: Charakterystyka zdolności dzieci klas I—III 5-6
HENRYK CUDAK: Wychowanie dla pokoju w procesie lekcyjnym szkoły podstawowej 3-4

JOANNA GŁODKOWSKA: Wiedza matematyczna uczniów klas I—IV szkoły specjalnej	3-4
PIOTR KOSTRZYŃSKI: Propozycja systemu wykorzystania mikrokomputerów w szkolnictwie	3-4
PIOTR KOSTRZYŃSKI: Koncepcje wykorzystania komputerów w szkolnictwie polskim	5-6
WALDEMAR KOZŁOWSKI: Poczucie sensu a szkolne funkcjonowanie ucznia	5-6
KRZYSZTOF LUBAŃSKI: Analiza wybranych cech osobowości uczniów szkół podstawowych	5-6
DANUTA MASNA: Czynniki warunkujące integrację stosunków społecznych w niższych klasach szkół podstawowych	3-4
STANISŁAW PAJKA: Miejsce regionalizmu w edukacji szkolnej	3-4
LORA PAWLISZCZE: „Teoretyzacja przedmiotowa” jako środek indywidualizacji kształcenia	5-6
MAGDALENA PIORUNEK: Kierunki optymalizacji orientacji i poradnictwa zawodowego	3-4
JÓZEF PÓLTURZYCKI: Potrzeby zmian w procesie doskonalenia nauczycieli	3-4
KRYSTYNA ZIELIŃSKA: Wartości cenione przez młodzież w sferze życia zawodowego	5-6

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

STANISŁAWA BIEŃKOWSKA: W sprawie doskonalenia systemu kształcenia kadr nauczycielskich w Polsce	1-2
BOGDAN BRYCKI: Nieefektywna skuteczność kształcenia	3-4
GENOWEFA KOĆ-SENIUCH: Teoria czynności w kształceniu językowym studentów kierunków filologicznych	5-6
DANIELA RUSAKOWSKA: Dom Sierot Janusza Korczaka jako szkoła życia	5-6
FRANCISZEK WARKUSZ: Prewencyjny system dydaktyczno-wychowawczy	3-4
GERTRUDA WICHARY: O doskonaleniu doskonalenia	5-6

SYLWETKI PEDAGOGÓW

ALEKSANDER MAKOWSKI: Profesor Stanisław Jedlewski — wychowawca młodzieży i twórca warszawskiej pedagogiki resocjalizacyjnej	5-6
KLEMENS TYSZER: Pamięci Hieronima Ławniczaka — pedagoga społecznika	5-6

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

EWA DADEJ: System edukacji w Australii	3-4
KARL-HORST BRÜGGERER, GERT ADLER: Kształcenie pedagogiczne dyplomowanych nauczycieli w NRD	3-4
G. MICKOWSKA, T. STOJANOWSKI: Możliwości doskonalenia systemu oceniania uczniów	5-6
JAN SKŁODOWSKI: Mikroinformatyka szkolna w opinii szwajcarskich nauczycieli	1-2

RECENZJE KSIĄŻEK

MARIA JACKOWSKA: B. Jodłowska: Start zawodowy nauczyciela klas początkowych	1-2
BOGUSŁAWA JODŁOWSKA: K. Wittenbacher: Die Unterrichtsplanung. Eine Praxis und Studienhilfe	1-2
A. KIELASIŃSKA, J. LESIEWICZ: S. Popek (red.): Aktywność twórcza dzieci i młodzieży	3-4
WITOLD KOMAR: M. Debessc, G. Mialaret: Rozprawy o wychowaniu	1-2

T. NOWACKA: D. W. Promp: Sozialisation und Ontogenese	5-6
M. NYCZAJ-DRAĞ: A. W. Janke: Rodzinne uwarunkowania przebiegu i efektów nauki szkolnej uczniów kl. V—VIII	5-6
IRENEUSZ PYRZYK: J. Materna: Opiekuńcze funkcje szkoły	3-4
WŁ. PROKOPIUK: N. D. Chmiel: Pedagogiczeskij proces w obszeczobrazowatielnoj szkole	5-6
D. RUSAKOWSKA: J. Bińczyska: Nauczyciele akademicy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej	5-6
J. SKRZYPCZAK: K. Denek: Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole	5-6

KRONIKA

JÓZEFA CHMIELEWSKA: O nową orientację w kulturze i edukacji	3-4
IGNACY KUŹNIAK: Międzynarodowa konferencja naukowa: Cele, treści i efekty kształcenia	3-4

SZANOWNI CZYTELNICY I PRENUMERATORZY!

Uprzejmie informujemy, że uległy zmianie warunki prenumeraty:

- wpłaty od prenumeratorów indywidualnych i zbiorowych należy dokonywać na adres:
Wydawnictwo Pedagogiczne ZG ZNP w Kielcach
konto: PKO I/O nr 29519-26-132 Kielce
ul. Piotrkowska 12; 25-510 Kielce;
- wysokość prenumeraty w kraju:
 - rocznie — **100.000 zł.**
 - cena pojedynczego numeru — **25.000 zł.**
(w 1991 roku ukażą się tylko 4 numery „Ruchu Pedagogicznego”, a ich koszt może ulec zwiększeniu);
- prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę pocztą zwykłą jest o 100% wyższa od prenumeraty krajowej.
Osoby zainteresowane proszone są o wpłacenie na nasze konto na poczet prenumeraty „Ruchu Pedagogicznego”.

