

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom XXIX, część II**

**DZIECKO
W CODZIENNOŚCI SZKOLNEJ**

Pod redakcją Krystyny Ferenz

Zielona Góra 2003

REDAKTOR NACZELNY

Bogdan Idzikowski

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Marian Eckert, Krystyna Ferenz,
Leszek Gołdyka, Edward Hajduk,
Zbigniew Izdebski, Tomasz Jaworski,
Barbara Kołodziejska, Jan Kurowicki,
Wojciech Sitek (Wrocław), Wojciech Strzyżewski,
Andrzej Toczewski, Zdzisław Wołk

Sekretarz: Ewa Narkiewicz-Niedbalec

RECENZENCI

Dr hab. Mirosława Wawrzak-Chodaczek

REDAKCJA WYDAWNICZA

Ewa Raczyńska-Patalasowa

SKŁAD KOMPUTEROWY

Beata Bukowiec

PROJEKT OKŁADKI

Witold Michorzewski

ISSN 0485-3083

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych,
Uniwersytet Zielonogórski oraz Urząd Miejski w Zielonej Górze

Copyright©by Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2003

Druk: Zakład Poligrafii Uniwersytetu Zielonogórskiego

SPIS TREŚCI

WSTĘP (Krystyna Ferenz) 7

I. SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA W ŚRODOWISKU (STUDIA I ROZPRAWY)

KRYSZYNA FERENZ

Szkoła w świecie codzienności dziecka 15

KLAUDIA BŁASZCZYK

Bliskie i dalekie cele szkoły środowiskowej 29

INETTA NOWOSAD

Znaczenie i możliwości realizacyjne działalności pozalekcyjnej szkoły 43

RYSZARD MAŁACHOWSKI

Społeczny wymiar stowarzyszeń i szkolnictwa katolickiego 53

II. SZKOŁA JAKO ŚRODOWISKO DZIECKA (Z WARSZTATÓW BADAWCZYCH)

MIROSLAWA NYCZAJ-DRAĞ

W poszukiwaniu teoretycznych podstaw badań nad
samopoczuciem ucznia w szkole 65

IWONA KOPACZYŃSKA

Ocenianie zachowania – dylematy i kontrowersje 75

IWONA RUDEK

Dziecko jako kolega. Wzory, akceptacja, tolerancja, odrzucenie 87

ANETA RUDZIŃSKA-ROGOŻA

Sytuacja dziecka ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu 93

MARZENNA MAGDA-ADAMOWICZ, JACEK SZMALEC

Wrażliwość moralna dzieci w wieku 7–10 lat prawidłowo rozwiniętych
i upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (rekonesans z badań) 103

BOŻENA OLSZAK-KRZYŻANOWSKA

Orientacje życiowe szóstoklasistów 115

MARIA FUDALI	
„Drugie życie” gimnazjum	137
GRAŻYNA MIŁKOWSKA-OLEJNICZAK	
Niedostosowanie społeczne uczniów szkół ponadpodstawowych	155
III. POMOC I WSPÓLDZIAŁANIE W WYCHOWANIU	
(EKSPERTYZY I RAPORTY)	
GRAŻYNA GAJEWSKA	
Podmiotowość rodziny i szkoły w edukacji dzieci i młodzieży	177
JAROSŁAW BĄBKA	
Interwencja edukacyjna wspomagająca rodziców dzieci niepełnosprawnych. Idea i realizacja w praktyce szkolnej	189
ARKADIUSZ ŻUKIEWICZ	
Troska o bezpieczeństwo dzieci jako płaszczyzna współpracy różnych podmiotów społecznych	203

WSTĘP

Od paru lat w języku potocznym i publicystyce przyjęło się mówić, że szkoła przechodzi transformację. Oznacza to jedynie, że coś ważnego w niej się zmienia, nabiera innego kształtu. Nie wyjaśnia jeszcze, jakiego kształtu, nie wartościuje, nie wskazuje celu, sensu, intencji. Takie cechy ma już reforma, która owej transformacji wyznacza kierunek i ramy. „Reforma jest działaniem planowym, siłą rzeczy wycinkowym” – pisze K. Kruszewski (2002, 9) w przedmowie do tłumaczonej przez siebie książki D. Tuohy’ego – „kryteria jej prawidłowego przebiegu i pożądaných skutków są jasne, z góry ustalone [...]. W reformie chodzi o to, żeby stan uznany za niezadowalający poprawić”. Szczególnie ważne staje się to wtedy, gdy zmiany polityczne i społeczne ogarniające społeczeństwo promują nowe idee, ukazują nowe wartości i wskazują sposoby ich realizacji nieznane lub nieprzyjmowane dotąd na dużą skalę. Przy tym pojawia się jako zadanie konieczność połączenia zbiorowego interesu z prawem do samostanowienia i określania własnych, osobistych hierarchii wartości. Trzeba rozwiązywać dylematy, wyznaczać priorytety, by kierunek reformy był przy tym zgodny z wizją roli szkoły w całości dążeń grupy społecznej jako państwa. Ważne więc jest jasne przedstawienie różnym podmiotom społecznym kierunku zbiorowych dążeń, są one bowiem syntezą oczekiwań większych grup społecznych, grup przewodzących, a także przełożeniem na domniemane realia idei i ideologii stanowiących źródło lub motyw zmian.

Jednak założenia reformy i rzeczywistość powstała w wyniku jej wprowadzania czy wprowadzenia mogą być odmienne, gdyż – jak pisze dalej wspomniany pedagog – „zamysł może wynikać z błędnych założeń, plan może być chybiony, przewidziane cele fałszywie wykalkulowane [...] zreformowane składniki mogą się okazać dysfunkcjonalne” (Kruszewski 2002, 10). Może też istnieć już w założeniu źródło sprzeczności w celach lub metodach osiągnięcia kolejnych zadań, choćby właśnie ze wspomnianej wyżej chęci pogodzenia odmiennych ideologii społecznych, a w konsekwencji edukacyjnych (Ferenz 2002).

Szkoły jako instytucja starają się sprostać wymaganiom, jakie stawiają im programy rządowe, wyrażane potrzeby lokalnych społeczności ale – jak

pisze J. Habermas (1983, 423) – ideologie wyprowadzane z uznawanych systemów wartości nie zawsze mają charakter symbiozy. Proces modernizacji, który reforma przyspiesza, wpisuje się raczej w samoczynną ewolucję rozwojową, której efekty nie od razu będą widoczne, a przyczyny i skutki nie muszą być ani proporcjonalne, ani następujące w linearnym układzie. Procesy i zjawiska przemian modernizacyjnych występować mogą w różnych sferach życia społecznego, a ich przełożenie na działania zinstytucjonalizowane w instytucjach edukacyjnych także może mieć różny kształt. A jednak – pisze C. Banach (2003, 11) – „Transformacja ustrojowa, integracja europejska i procesy globalizacji wymagają od szkoły i jej podmiotów określenia strategii, celów i funkcji szkoły oraz starań o zapewnienie niezbędnych warunków dla ich efektywnej realizacji, dla dobra co piątego Polaka objętego systemem edukacji narodowej”.

Mimo iż jest to jeden system oświatowy, realizacja szkoły jednolitej napotyka na wiele trudności natury nie tylko ekonomicznej, ale i mentalnościowej. Empiria pokazuje, że szkolnictwo powoli staje się nieegalitarne, a nie może zdobyć się na elitarność dobrze służącą racjonalnej demokracji (Frąckowiak 1996, 185–186). Zdążanie ku zmianom, nawet jeśli jest dostrzegalne w szkolnej codzienności, nie przebiega tak, by naruszało charakter życia szkoły. Dla ucznia musi istnieć płaszczyzna przekładów komunikacyjnych między doświadczeniem socjalizacji a inspiracjami edukacyjnymi; mieści się ona w tym, co daje poczucie zwykłości i utartego porządku (Wandenfels 1993, 105). To że stosunek codzienności do niecodzienności nie jest stały, obserwalnie trudne jest do spostrzegania, a nawet intuicyjnie też niełatwo odczuć. Struktura doświadczeń, poziom ich i sfera, które każdorazowo i dla każdego inaczej ową płaszczyznę tworzą, nie nadają się do porządkowania według schematów dychotomicznych, ramy analizy więc z konieczności muszą być rozluźnione.

Rozpatrywanie życia szkoły jako rzeczywistości w wymiarze codziennym jest z jednej strony dość prostym zadaniem poznawczym, jako że najważniejszy jest tu opis – w miarę rzetelny, dokładny – bez emocjonalności, przymiotników, nieupiększany i niekrytykowany. Może być fotografią czasu i stanu rzeczy. Jednak fotografia znamionuje autora. To jego wybór obiektu i sposób ukazania przedstawia rzeczywistość. Tak i w badaniu rzeczywistości społecznej, jaką jest szkolna codzienność, nie może być matematycznego obiektywizmu. Badacze – autorzy tekstów – są uwarunkowani kulturowo, a to znaczy, że nie mogą być wolni od doświadczenia kulturowego. Symbole, jakie znają, język, którym się posługują, idee i wartości, które są im bliskie, modelują kształt ich narzędzi poznawczych. Kultura bowiem nadaje porządek poznawczym i emocjonalnym doświadczeniom, określa bycie, a nie

posiadanie – jak pisze D. Tuohy (2002, 23). Zatem ta druga strona prowadzonego rozpoznania nie jest już tak łatwa w realizacji ani jednoznaczna w odbiorze.

Wystarczy przyjąć, że każda szkoła to specyficzny, niepowtarzalny „układ odniesienia” dla jej członków. Są to małe światy pierwszych znaczeń. Następuje tu wchodzenie i wprowadzanie w kulturę grup i jednostek, poznawanie potrzeby podporządkowywania się i określania swej podmiotowości i tożsamości. W każdej szkole następują w sposób świadomy i nieświadomy przekazy dorobku, dziedziczenia i spuścizny kulturowej. Środowiskowe tło wyznacza ramy społecznego rozumienia znaczeń, a własne doświadczenia dziecka – ucznia – nie mogą być inaczej interpretowane w tym procesie (szczególnie w jego początkach), niż w kategoriach zastanej kultury. Ma to znaczenie w analizowanych badaniach. Spojrzenie na codzienność szkolną przyjęto od strony osób bezpośrednio w nią uwikłanych, uczniów i nauczycieli. Dla uczniów szkoła to zespół nauczycieli, którzy chcą według swej wiedzy i najlepszych intencji tworzyć im warunki rozwoju czyli sytuacje, w których mogliby jak najwięcej się nauczyć, rozwinąć swoje umiejętności, kształtować kompetencje rozumienia siebie i świata. Dla nauczycieli to zespół dzieci, współpracowników i wyznaczonych zewnętrznie zadań. Młode osoby powierzone ich działaniom mają rozwijać jak najpełniej i najkorzystniej te cechy, które przydatne będą społeczeństwu, a im umożliwią pełne, wartościowe życie. Dlatego w szkole tworzą się przestrzenie, w których realizowane są indywidualne i zespołowe praktyki pozwalające rozwiązywać zadania wyznaczone dla uczniów zewnętrznie. Stanowią one także obszary, w których poszczególne osoby mogą waloryzować różne sytuacje, stan i potrzeby. Uczą się je zaspokajać, wybierać. Tylko z pozoru wydają się to rzeczy zgodne, choć nie łatwe do połączenia. Wchodząc jednak w istotę tych spraw, dostrzega się nie tylko utrudnienia, jak niski budżet, niespójność zaleceń decydentów różnego stopnia, lecz także dylematy do rozstrzygnięcia, wymagające głębokich kompetencji poznawczych i etycznych.

Zmiany w kraju są zbyt gwałtowne, by je przewidywać, a tym bardziej by przewidywać ich pochodne. Nie mają też charakteru całościowego, by można było przyjąć, iż istotą ich jest odrzucenie starego porządku i przyjęcie nowego. W różnym stopniu i odmiennym zakresie elementy nowej, raczej postulowanej niż już wprowadzonej rzeczywistości torują sobie drogę do prawa istnienia. Ich pojawianie się rzadko bywa dopełnieniem tego, co jest zgodne z zamierzonym przez grupy kierunkiem. Często wyraźnie dostrzega się elementy starego i nowego porządku w momentach sprzeczności, ukazujących dysfunkcjonalność systemów mniejszych i większych, właśnie takich jak struktura i organizacja szkoły, dobór i selekcja treści, zestawia-

nie obok siebie metod pracy dydaktycznych i wychowawczych wynikających z różnych koncepcji edukacyjnych itp. To jest aktualna rzeczywistość, widać w niej nowe elementy, zakorzenione przeżytki, siłę różnych działań wielu podmiotów, ale nie widać jeszcze tworzenia zgodnego obrazu kierunku zmian. Nieprzydatne są już znane mechanizmy adaptacyjne regulujące codzienność, ale nie ma jeszcze wyznaczników dobrej drogi ku rysowanej wizji. Ta wizja to obraz stanu antycypowanego przez grupy kierujące państwem, a trzeba się liczyć z tym, że może ona ulec nawet radykalnym zmianom, jeśli kierownictwo obejmie inny rząd. Zarówno więc oczekiwania, jak i sposoby dojścia do ich spełnienia, które tworzą treści wizji, są uwarunkowane kontekstem tworzenia i to na różnych poziomach: od wspomnianego programu nauczania poprzez misje przyjmowane przez zespoły nauczycielskie do indywidualnie opracowywanych przez nauczycieli programów wychowawczo-dydaktycznych.

Z perspektywy aktualnej rzeczywistości postrzega się z reguły najbliższą przyszłość. Podejmując działania, nie rozważa się ich w tle daleko rysowanych celów, lecz w świetle zaplanowanych i wykonanych zadań, których sens i efektywność daje się ocenić według przyjętych kryteriów. Nie przewiduje się nieznanymi źródeł i czynników, które mogą przeszkadzać, zmieniać bieg. W analizie poprawności przyjmowanej drogi bierze się pod uwagę to, co jest znane, co zwykle uważa się za znaczące. Jednak właśnie dlatego, że wiele elementów budujących strukturę, organizację i ideologię szkoły jest zbyt oczywistych – umykają one uwadze, rozmywają się w postrzeganiu (Tuohy 2002, 48). Uchwycenie zaś tego, co niewidoczne, jest najtrudniejsze.

Oddziaływania na dziecko i jego aktywność w środowisku szkolnym można opisywać i analizować w różnych aspektach. W tle powyższych uwag widzimy zasadne dla naszych rozważań trzy płaszczyzny.

Pierwsza to świadome i nieświadome oddziaływania najbliższych dziecku grup społecznych o charakterze pierwotnym i otoczenia. Wzajemne powiązanie doświadczeń domowych i szkolnych czyni dziecku specyficzną sytuację, w której uczy się ono istnienia reguł społecznych, kodów komunikacyjnych, znaczenia znaków i symboli, weryfikuje lub falsyfikuje pierwsze doświadczenia społeczne, uczy się wartościowania rzeczy, sytuacji, zachowań. Na tej płaszczyźnie analizowane są odmienne sytuacje życia domowego wobec szkolnych wymagań, różne oczekiwania wobec szkoły, różne pozycje w rodzinie i grupach szkolnych (piszą o tym w tym tomie K. Ferenz, M. Nyczaj-Draż, G. Gajewska).

Druga płaszczyzna, na której można postrzegać dziecko jako przedmiot i podmiot, to działania wewnątrz szkoły organizowane przez nauczycieli lub pod ich kierunkiem. Prowadzą one do wytwarzania się poczucia przyna-

leżności do większej grupy, kształtowania tożsamości kulturowej (R. Małachowski). Na tym poziomie analizowane są treści i ich struktury, metody i organizacje pracy, czyli to, co można określić jako definiowanie celów społecznych i dróg ich osiągnięcia (K. Błaszczyk, I. Nowosad, I. Kopaczyńska). Opis tych elementów szkoły w postrzeganiu poprzez obrazy codzienności pozwala odkrywać zmiany, ich etap, a nawet przyjmowany kierunek. B. Bernstein (1990, 33) twierdzi, że właśnie w ten sposób, patrząc „jak społeczeństwo selekcjonuje, klasyfikuje, rozdziela, przekazuje i ocenia wiedzę edukacyjną, która ma stać się wiedzą upowszechnioną, odzwierciedla zarówno dystrybucję wiedzy, jak i zasady kontroli społecznej”.

Trzecia płaszczyzna skłania do rozpatrywania dziecka w szkole jako osoby. Działania grupowe wobec jednostki będą odnoszone do wartości wysokich przyjętych w naszym kręgu cywilizacyjnym. Zatem poprzez opis i analizę podjęte są próby określenia, jak kształtowane są w dzieciach takie wartości, jak tolerancja, godność, podmiotowość (I. Rudek, A. Rudzińska-Rogoża), co znaczy w dzisiejszej szkole partnerstwo i dążenie do autokreacji. Przez spojrzenie bezpośrednio na relacje uczeń – uczniowie (B. Olszak-Krzyżanowska, M. Fudali) czy uczeń – nauczyciel łatwiej jest dostrzec ukryty program wychowawczy, z którego wychowankowie przyjmują strategię postępowania w codzienności szkolnej (M. Magda-Adamowicz, J. Szmalec, G. Miłkowska-Olejniczak). Te strategie mają pewne zalety adaptacyjne, ale stwarzają ryzyko, że mogą być przenoszone na szersze obszary życia i skłaniać do przyjmowania zgodnej z tym postawy w uczeniu się. R. Meighan (1993, 71, 80–81) wskazuje, że redukuje to właściwe uczenie się, a nawet zastępuje myślenie. Przy postulowanej wizji prowadzenia edukacji emancypacyjnej ważne jest określenie, czy schematy mentalne nastawione zachowawczo – obronnie – będą wypierane przez odwagę młodego pokolenia. Na tym tle inaczej się rysuje znaczenie przypisywane współpracy z innymi podmiotami społecznymi, takimi jak rodzina (G. Gajewska, J. Bąbka) czy instytucje i organizacje społeczne (A. Żukiewicz).

Przedstawione tu obrazy życia polskiej szkoły (głównie z terenu Ziemi Lubuskiej) mogą stać się podstawą do postawienia ważnych pytań:

Czy wizja edukacji społeczeństwa początku XXI wieku znajduje już miejsce w przekonaniach decydentów oświatowych i nauczycieli?

Czy wartości postulowane w publicznym systemie znajdują miejsce w rzeczywistości wychowawczej także poza dokumentami i deklaracjami zainteresowanych podmiotów społecznych, szczególnie zaś nauczycieli?

W jakich obszarach i jak dalece rozziw między rzeczywistością społeczną, w której żyje wychowanek, a edukacją szkolną jest widoczny, dokuczliwy i czy jest postrzegany jako możliwy do łągodzenia?

Odpowiedzi na te pytania oznaczają konieczność tworzenia takich warunków, by wychowanek mógł bezpośrednio uczestniczyć w różnych sytuacjach społecznych, w relacjach z osobami stanowiącymi co najmniej osoby znaczące, i by szkoła – tak, jak w jej założeniu – mogła być najważniejszym miejscem zinstytucjonalizowanej edukacji dla młodego pokolenia.

Literatura

- BANACH C. (2003), Szkoła systemem społecznym i organizacyjnym – dziś i w przyszłości, [w:] Szkoła w społeczności lokalnej, red. D. Jankowski, Kalisz.
- BERNSTEIN B. (1990), Odtwarzanie kultury, Warszawa.
- FERENZ K. (2002), Charakter społeczeństwa a koncepcje edukacyjne w programach szkolnych, „Edukacja” nr 2.
- FRĄCKOWIAK T. (1996), Selekcja szkolna okresu zmiany ustrojowej. O potrzebie odnowienia egalitaryzmu oświatowego, [w:] Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości, red. J. Żebrowski, Gdańsk.
- HABERMAS J. (1983), Teoria i praktyka, Warszawa.
- KRUSZEWSKI K. (2002), Od tłumacza, [w:] D. Tuohy, Dusza szkoły, Warszawa.
- MEIGHAN R. (1993), Socjologia edukacji, Toruń.
- TUOHY D. (2002), Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi, Warszawa.
- WANDENFELS B. (1993), Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu, [w:] Świat przeżywany, red. Z. Krasnodębski, Warszawa.

Krystyna Ferenz

I

**SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA
W ŚRODOWISKU**

(STUDIA I ROZPRAWY)

Krystyna Ferenz

SZKOŁA W ŚWIECIE CODZIENNOŚCI DZIECKA

Nie można rozpatrywać życia człowieka bez kontekstu społecznego, w jakim żyje, biologia bowiem wyznacza tylko jedną stronę życia człowieka – drugą wyznacza kultura. Zmienność rozumienia kultury tworzyła różne podejścia do niej. Tym samym postrzeganie roli kultury w formowaniu indywidualnego losu człowieka i postrzeganie kierunku jej rozwoju ukazuje wprawdzie ważne źródła tworzenia panoramy wielości odmian grup kulturowych, lecz nie wyczerpuje możliwości interpretacyjnych. Szczególnie nie oddaje to wpływów kształtujących osobowości wewnątrz danej grupy. Tu zdają się przekonywające refleksje kulturoznawców, socjologów i antropologów kultury, dla których społeczny wymiar osobowości człowieka jest wypadkową stosunków społecznych, politycznych i dziedzictwa kulturowego, a dopiero na końcu biologicznych uwarunkowań. Osobowość nie kształtuje się poza grupą. Konteksty społeczne, w jakich funkcjonuje i egzystuje człowiek, ukazują mu, co jest ważne dla niego i dla grupy, do której należy. Przynależność do niej jest istotna, jako że stanowi pierwszy warunek identyfikacji i tożsamości jednostki. Na tle grupy może rozwijać się indywidualność człowieka jako jej członka. Linton nazwał to osobowością kulturalną (1975). Nie człowiek jako jednostka tworzy zbiór skodyfikowanych (czy nawet tylko funkcjonujących) standardów określających, co jest dobre, a co nie (Obuchowski 1997, 41). Tworzy to grupa w zbiorowym dorobku, co podnosił S. Czarnowski, a F. Znaniecki podkreślił jako czynnik charakterystyczny w przyrodzie tylko dla jednego gatunku. To grupa – tworząc możliwości i stawiając ograniczenia – wysyła w kierunku jednostki ten rodzaj bodźców, który w największym stopniu czyni z człowieka osobę.

Bodźce owe – określając je za pedagogami społecznymi jako czynnik rozwoju – można widzieć przynajmniej w dwóch kategoriach źródeł i intencjonalności. Jeden rodzaj wynika z przyczyn przyrodniczych, a więc miejsca geograficznego, klimatu, warunków życia, które kształtują *bios* człowieka. Ludzie traktują je jako oczywiste, niezależne od nich, przyzwyczajają się i wytwarzają w miarę jednakowy sposób ich postrzegania, a nawet ocenia-

nia. Są więc dla człowieka rzeczywistością naturalną. Drugi rodzaj czynników kształtujących bardziej etos człowieka wynika z kulturowego charakteru grupy. Znaczący jest aktualny poziom cywilizacyjny, ustrój polityczny, sytuacja społeczna, ważne wydarzenia tego okresu, przyjmowane w danym czasie światopoglądy, wiodące idee, także wizje rozwoju społeczeństwa, a nawet ludzkości. Mniej lub bardziej świadomie każdy człowiek tym wpływom jest poddany, traktuje je jako cechy charakterystyczne czasu i miejsca, w którym się znalazł; można powiedzieć za F. Fellmanem (1993, 58), że przyjmuje je jako naturalne i oczywiste, określają bowiem jego życie w historycznym świecie. Porządku istniejącego w kulturze przez niego zastanej nie zmienia przynajmniej do okresu dorosłości. Jest to jego rzeczywistość normalna.

Większość ludzi w myśleniu potocznym oczekuje normalności, tj. życia w „zgodności z pewnymi normami lub standardami, które bynajmniej nie muszą być uniwersalne” (Sztumski 1996, 146). „Pragnienie [...] aby być normalnym wśród normalnych istot i normalnego świata, łączy się z nadzieją na osiągnięcie pewnego stanu równowagi, dającego się porównać z jakimś błogostanem, w którym to stanie wszystko dzieje się planowo, w sposób wolny od dezorganizacji i przykrych niespodzianek” (tamże, 145). Nawet jeśli elementy rzeczywistości materialnej i symbolicznej nie wykazują zgodności, selekcja tych doświadczeń w potocznym postrzeganiu porządkuje je jako jednorodne, zachowując koherencję myślenia. W konsekwencji nie burzy się spójność symbolicznego uniwersum jednostki (Niżnik 1991, 164). Jak długo jednostki żyją wśród siebie podobnych, mogą być pewne swoich przekonań. W konfrontacji z myślącymi inaczej czują się zagrożone, reagując aktami agresji i nienawiści. Mimo więc że normalność ma wartość wysoce względną z punktu widzenia rozwoju człowieka, jest ona przez niego pożądana dla zachowywania równowagi psychicznej w życiu codziennym.

Jeśli tak można spojrzeć na oczekiwania ludzi dorosłych, tym bardziej znacząca staje się normalność dla dziecka, którego pierwsze kręgi społeczne dają mu obraz zastanej rzeczywistości, pojmowanej jako naturalna. W tym świecie – jedynym mu znanym – sytuacje winny być zrozumiałe, wytłumaczalne, przewidywalne, a przyczyny i skutki w granicach jego pojmowania. Bez względu na poziom aktualnej kompetencji intelektualno-emocjonalnej spójność w postrzeganiu otaczającego świata dla dzieci jest z założenia zachowywana. Czują się bezpiecznie, gdy nie spotykają ich sytuacje niezrozumiałe, zaskakujące, szczególnie gdy wiążą się z nieoczekiwanymi wymaganiami, co do których nie znają wzorów spełnienia. Odbierają to jako zagrożenie swego bytu, unieważnienie swojej sytuacji, podważanie wiary w sens swoich doświadczeń, a co za tym idzie, zaburza się im obraz własnej osoby, gwałtownie obniżając poczucie wartości.

Życie człowieka w społeczeństwie, w szczególności dziecka, to życie codziennością. Tu realizują się wszystkie wartości, normy, cele i zadania. To, co widzi, przeżywa i czego doświadcza, buduje jego pierwszy pogląd na świat. Elementy świadomego nauczania do tego nawiązują, na tym opierają konstrukcje myślowe, rozszerzają widzenie ponad to, co znane, bądź w sytuacjach ekstremalnych starają się najpierw zaburzyć doświadczenie z socjalizacji.

Pojęcie codzienności, niebudzące rozterek w języku potocznym, nie jest jednak proste w zdefiniowaniu operacyjnym. Socjologiczne podejście do zjawiska wykazujące elementy składowe społecznej rzeczywistości akcentujące typowość postaw i zachowań nie pomoże jeszcze w zrozumieniu trudności przekładów komunikacyjnych między doświadczeniem socjalizacji a inspiracjami edukacyjnymi. Odwołam się tu do analiz rozumienia codzienności prowadzonych przez B. Waldenfelsa (1993, 105–127). Proponuje on rozważyć ją w trzech płaszczyznach:

- w pierwszej oznaczać będzie zwykłość i utarty porządek,
- w drugiej odróżnia sferę tego, co konkretnie naoczne i uchwytnie, od sfery idealnych konstrukcji,
- w trzeciej przeciwstawia się niecodzienności jako to, co zamknięte w sobie i skrepowane, temu, co otwarte i wszechobejmujące (tamże, 105–107).

Stosunek codzienności do niecodzienności nie jest stały; wielość historycznych i kulturowych układów wskazuje, że przenikają się one nawzajem we wszystkich ważnych społecznie wymiarach. Jednak w danym momencie nie tylko intuicyjnie, ale też obserwowalnie nie są odróżniane. Wymienione wyżej za B. Waldenfelsem pola kontrastu mają swe odpowiedniki – jak wskazuje (tamże, 107–108) – w myśli greckiej. Są to: struktura doświadczeń, poziom doświadczeń, sfera doświadczeń. Na każdej z wyznaczonych płaszczyzn można je odnaleźć. Ich układ każdorazowo dla człowieka nie tylko tworzy obraz świata, w którym jest, ale też nadaje mu głębię lub powierzchowność. Struktura wczesnych doświadczeń sprawia, że dla dziecka świat jest bezpieczny, w miarę przewidywalny, logiczny w przyczynach i skutkach bądź niebezpieczny, groźny i niezrozumiały. Sfery życia, które są mu przybliżone z pierwszymi emocjonalnymi ładunkami, nabierają cech wartościujących. Dostrzega, że nie wszystko i wszędzie jest tak samo ważne i cenne. Uczy się przy tym przeżywania, ekspresji swoich uczuć, ale i ich opanowywania, nabywa umiejętności zachowań kulturalnych akceptowanych w jego najbliższym kręgu. Dostrzega znaczenie konfliktowego i niekonfliktowego przebywania w grupie.

Owe trzy wymienione wyżej płaszczyzny pozwolą z punktu widzenia pedagoga charakteryzować społeczny świat dziecka poznawany przede wszystkim w procesie socjalizacji. Zwykłość i utarty porządek, czyli odczuwanie ładu, bezpieczeństwa i odnajdywanie przez dziecko swego miejsca można widzieć w kulturze codzienności. Obejmuje ona takie szerokie zagadnienia, jak:

- codzienne zachowanie członków rodziny i zachodzące między nimi relacje;
- różne formy kodu komunikacyjnego, szczególnie język;
- charakter i sposób użytkowania sprzętu domowego;
- sposoby korzystania ze środków kultury masowej;
- formy świętowania i wypoczywania (Löwisch 1989, 26–33).

Te elementy każdorazowo tworzą odrębny, samoistny kształt i rozpastrywanie jednego z nich nie może się odbywać bez odniesień do innych elementów. Nie można również pominąć tu znaczenia najbliższego otoczenia, wprawdzie będącego szerszym kręgiem niż rodzina, nadającego jednak codziennemu życiu charakter, który wzmacnia działania rodzinne. Z punktu widzenia poznawania i doświadczania świata dla kształtu osobowości kulturalnej dziecka ważne są takie elementy, jak:

- język, którym posługuje się otoczenie, jego odmiany, zróżnicowanie oraz sposoby jego wartościowania;
- tradycje lokalne i regionalne oraz przypisywane im znaczenie etyczne i estetyczne;
- postawy wobec pracy zawodowej, domowej, społecznej (na rzecz innych);
- podobieństwa i odmienności wzorów świętowania i wypoczywania, poznawanie granic tolerancji.

Tak więc codzienność dziecka mieści się przede wszystkim w jego życiu rodzinnym i najbliższym otoczeniu. W rodzinie jak każdy z jej członków (a może nawet w sposób szczególny) przyjmuje postawę otwartą na rozmaite zachowania występujące w jego domu. Zachowania społeczne, które później samo przejawia, wywołane są przez uczenie się i zmiany zachodzące w procesie jego rozwoju. Stopniowo, w sposób świadomy i nieświadomy, nabiera różnych cech i przyzwyczajzeń, przyswaja sobie pojęcia, normy i wzory, które obowiązują w rodzinie i które uważa za swoje. Stają się dla niego oczywistością. Następuje naturalne wchodzenie w kulturę, wprowadzanie w świat wartości kulturowych ważnych dla społeczeństwa, do którego należy jego rodzina. Kształtowanie w ten sposób fundamentów norm społecznych opiera się na ich uzasadnianiu i myśleniu dyskursywnym, a przede wszystkim na

pozytywnych emocjach i odczuwaniu przez dzieci – jak to określił R. K. Merton (1982, 221–222) – niejawnych paradygmatów działań, które miewają silniejsze walory sprawcze niż informacje uzyskiwane w formie werbalnej.

Również w drugim rozumieniu codzienność dziecka odnosi się do podstawowych kręgów socjalizacyjnych. Świat przez nie doświadczany jest konkretny, jawny, uchwytny, a nawet owe niejawne paradygmaty działań nabierają realnych rozstrzygnięć; intuicja jest tu wyrazem rozumianej przez dziecko oczywistości. Im bardziej świat ten jest jasny, jednoznaczny, tym bardziej jest on zamknięty. Jeśli brak w nim symboli, pojęć i przygotowania do zderzeń codzienności z niecodziennością, doświadczany świat w socjalizacji nie staje się dobrym fundamentem poznania, lecz murem, który musi młody człowiek pokonać, by przekraczać ograniczenia swego środowiska i najbliższych celów. Jest to transgresja poza codzienność. Umiejętność ta nie jest dana jak cechy fizyczne. Warunkowana jest wyzwaniem potrzeby.

Dla dziecka pierwszym przekroczeniem bliskiego mu świata jest szkoła. Wydaje się, że próg trudności nie jest tu duży, gdyż mając na myśli szkołę podstawową widzimy ją jako tzw. element lokalnego środowiska wychowawczego. Zatem krąg społecznych kontaktów rozszerza się bardziej ilościowo (liczba rówieśników) niż jakościowo (pochodzą ze zbliżonych społecznie środowisk). Rodzice i nauczyciele pozostają z sobą w kontakcie, formułując wobec dziecka – z jego poziomu postrzegania – zgodne oczekiwania. Nie są to więc światy przeciwne, a jednak to, co było dla dziecka oczywistością codzienności, zostaje podważone. Oczekiwania nowych znaczących dla niego osób idą w kierunku zmiany myślenia. Nie jest już najważniejsze to co konkretne, namacalne, miłe czy przykre, lecz nazywanie spraw, zachowań, ludzi. W języku porozumiewania się między uczącymi a dziećmi więcej miejsca zaczynają zajmować znaki, symbole, określenia o wyższym niż dotąd stopniu ogólności.

Dziecko czuje, że jest to odrywanie od codzienności, którą zna. Natomiast ta, którą poznaje, nie jest jeszcze dla niego zwyczajna, choć odwołuje się do trybu rytmicznego, zwykłego. Godzi się lub przyzwyczajają, że przychodzenie do szkoły i uczestniczenie w zajęciach należy do zajęć codziennych. Lecz w tych zajęciach występują elementy przeciwstawiające się codzienności; od odtwarzanych obrazów znanych dziecku ważniejsze są idealne konstrukcje, od znanych zamkniętych i rozpoznawalnych sytuacji ważniejsze stają się nieznane. Poznaje niecodziennność i musi nauczyć się poruszać przede wszystkim myślowo, później emocjonalnie w dwóch różnych światach. Stopień oddalenia tych światów stwarza mniej lub więcej trudności w przechodzeniu z jednego do drugiego i powrotu ze zdobytym doświadczeniem. „Subświat” dziecka i otwarty świat, do którego należy, mają stawać się

dla niego jedną rzeczywistością kulturową, tak szeroką i otwartą, by można było z wyższego punktu obserwacji widzieć rozległe kręgi społeczne. To musi nastąpić przez wpływy intencjonalne nakierowane już bezpośrednio na dziecko. Jest więc to edukacja jak działanie procesualne nastawione na pomoc jednostce w rozwoju.

Rozpatrywanie w układzie stymulacji wzrostu człowieka jako osoby nie będzie sprzeczne z rozumieniem edukacji jako systemu społecznego. Można by określić ten wzajemny układ jako wewnętrzne i zewnętrzne jego widzenie. Dziecko znajdujące się „wewnątrz” tego procesu jako obiekt, przedmiot i podmiot doświadcza edukacji jako przeżycia intelektualno-emocjonalnego wywoływanego ciągiem sytuacji. Z zewnątrz edukacja jest procesem usystematyzowanym z najważniejszymi elementami wyraźnie określonymi przez interesy grupy. B. Bernstein (1990, 127) pokazuje, że są to interesy klasy dominującej w sprawie jej kultury, przy czym „klasa jest tu pojmowana jako fundamentalna dominująca kategoria kulturowa, stworzona i utrzymywana przez sposób produkcji”. Lecz nie sposób produkcji i status majątkowy są najważniejsze, tym bardziej że współczesne społeczeństwa zakładają mobilność członków. Ważniejsze są zdominowane lub dominujące kategorie kulturowe, one bowiem wiążą się z ideologiami kształcenia. Ideologie kształcenia są – chyba nie tylko w przekonaniu Bernsteina – ideologiami nowych lub tworzących się klas średnich z charakterystyczną dla nich ekspansją wykształcenia i rozszerzania obszaru kontroli symbolicznej. Przy tak proponowanej analizie to ostatnie pojęcie nabiera takiego znaczenia, jakie nadaje mu Bernstein, jest środkiem reprodukcji kulturowej (tamże, 316), tę zaś określa on jako „reguły, praktyki instytucje rządzące prawomocnym tworzeniem, dystrybucją, odtwarzaniem i zmianą świadomości za pomocą środków symbolicznych (zasad komunikowania, poprzez które uprawomocnione są i podtrzymywane dominujące kategorie kulturowe oraz dana postać podziału władzy” (tamże, 207).

Polskie społeczeństwo i polskie zabiegi edukacyjne poddają się tej analizie. W publicznej tj. państwowej szkole modyfikuje się i modernizuje programy, tak by podnosząc ogólny poziom wykształcenia, tworzyły płaszczyzny kulturowego porozumienia na poziomie odpowiadającym ideologii grup zorientowanych na szybki postęp cywilizacyjny. Zarówno program jawny, ten sformułowany, deklarowany, jak i ukryty – jak stwierdza R. Meighan (1993, 71) – zostaje przyswojony podczas nauki w szkole, co uczniowie podchwytyją jako pewne podejście do życia i możliwą do przyjęcia postawę w uczeniu się. Tworzy obraz wychowanka mającego zaistnieć w społeczeństwie podlegającym intensywnym zmianom. Obrazy takie najwyraźniejsze są w niepublicznych formach edukacji. Ilustracją ostatnich lat dziewięćdzie-

siątych są badania prowadzone przez M. Baryluk w niepublicznych szkołach podstawowych (2000). Już w samych założeniach edukacyjnych pojawiają się różne lecz niesprzeczne cele ujawniające oczekiwania i wymagania jakie społeczeństwo stawia jednostce.

Dla części jednak jest to źródłem nieokreślonego lęku o charakterze egzystencjalnym. Rozbicie „normalności” codziennego świata nie tylko ukazuje, że subświaty, w których żyją, mogą mieć odmienne konotacje społeczne, ale może też być źródłem zrelatywizowania wartości, do których dzieci były przywiązane. Wzrost lub spadek takich odczuć zależeć będzie od środowiska, w którym były wychowywane – w domu i otoczeniu oraz w szkole. Dla dzieci bowiem wartości i normy nabierają sensu, gdy są zbiorowo i indywidualnie akceptowane, a tym większa jest dla nich aprobatą, im większą zgodność w ich przestrzeganiu widzą w różnych środowiskach. Przyjmują je jako stałe i tak buduje się fundament ich moralności.

Najważniejsze dla dzieci są wartości związane z potrzebami ich bytu i tymi, które można określić jako fundamentalne. One to określają w tym wieku „Ja” społeczne. Znaczący wpływ na jaźń społeczną tego okresu mają oddziaływania środowisk socjalizacji pierwotnej oraz ich pierwszych weryfikacje i falsyfikacje. Dziecko i młody człowiek może akceptować i określać swe miejsce w tym, co zastał, i w tym, w czym jest. Może też podejmować wysiłek skierowany na zmianę. Jest to funkcja woli jednostki. Nie jest to jednak wiek takiej dojrzałości intelektualnej i społecznej, by podejmować świadomy wysiłek zrzucenia z siebie przyswojonych wcześniej z otoczenia wzorów i nastawień. Poczucie nieokreśloności swego miejsca w świecie społecznym wytworzonym w szkole łączy się z brakiem poczucia bezpieczeństwa, z lękiem przed odrzuceniem przez grupę, wywołuje czasem nawet poczucie alienacji. Toteż w zbiorowościach dziecięcych i młodzieżowych pojawia się tendencja do ujednolicania się typów osobowości i nie zawsze świadoma obawa jednostek przed zbytnim odróżnieniem się od innych.

Dziecko – bez względu na to, ile ma lat i czy potrafi zwerbalizować swe odczucia – znajdując się w nowej sytuacji, np. w szkole, w nowej klasie, ma potrzebę określenia się w odmiennej rzeczywistości. Po swoim, czyli w miarę swych możliwości ocenia siebie na tle grupy, porównuje się z rówieśnikami i chce, by ocena ta wypadła dobrze. Dlatego gotowe jest do wysiłku i ustępstw do granicy swych możliwości. Chce być lubiane, bo to pozwala mu poczuć się bezpiecznie, wtedy też miewa lepsze osiągnięcia.

Dziecko, które źle się czuje w sytuacjach szkolnych, nie rozumie ich, nie może im sprostać, ma poczucie niższej wartości. O takich sytuacjach M. Straś-Romanowska (1993, 68) pisze, że „człowiek nie tylko funkcjonuje, ale i egzystuje”. Oznacza to w ludzkim świecie przeżywanie swego w nim

istnienia, dążenie do rozumienia tego, co otacza w rzeczywistości, interpretowanie na różne sposoby, pytanie o sens i dokonywanie wyborów (tamże, 68). W owych sytuacjach niepewności i zagubienia dziecka wydaje się ratunkiem znalezienie innych, którzy tak jak ono borykają się z podobnymi problemami. Pozwala mu to odbudowywać swoją godność, problemom nadać charakter trudności obiektywnych, a więc lokować je poza własną osobą. Takie grupy uczniów tworzą swój odrębny świat (subświat), który tylko formalnie jest styczny ze światem szkolnym ich rówieśników. Pozostawienie ich samym sobie w wytworzonym przez nich swoiście zinterpretowanym świecie skazuje ich na ubocze głównych nurtów życia szkolnego, a w przyszłości społecznego i kulturalnego.

Dlatego szeroki wachlarz wzorów wnoszonych przez dzieci, budowanych nawet na wzorcach alternatywnych, w szkole ujęty zostaje w pewne ramy. Wyznaczają one obszar możliwych do zaakceptowania zachowań nienaruszających wartości wyższych, nadrzędnych dla grupy, wyprowadzonych z tych, które stanowią fundament kultury społeczeństwa. Działania wychowawcze, edukacyjne, opiekuńcze wzmacniają te zachowania i stymulują je w kierunku pożądanych na danym etapie rozwojowym jednostki i grupy. Jest to więc edukacja jako działanie procesualne nastawiona na pomoc jednostce w rozwoju, lecz jednocześnie adaptująca ją do kultury zastanej na wyższym poziomie ogólności niż poznały w grupach pierwotnych. Tak postrzegając edukację w ramach systemu społecznego, nie eksponuje się sprzeczności między interesem jednostkowym a zbiorowym, między życiem człowieka w najbliższym otoczeniu a równoczesnym jego funkcjonowaniem w rozszerzających się kręgach społecznych; wszak edukacja to także rozszerzanie zakresu zdolności adaptacyjnych (Toffler 1970, 388). Włączanie w naturalny sposób zmian w strukturę świata codzienności nada im charakter osobistego doświadczenia, przejrzystych, bo dostrzegalnych relacji między konkretnymi podmiotami w znanych kręgach obcowania. Przeżywana, subiektywnie zrelatywizowana naturalna rzeczywistość świata, doświadczana praktycznie, pozwala rozpoznać nowe elementy w przebiegu zmian, osadzać nowe w znanej społecznej rzeczywistości (Orth 1993, 125). Taki sposób wchodzenia w społeczeństwo i jego kulturę jako naturalny ma najsilniejszy wpływ na kształt osobowości. Jest to okres, gdy informacje dotyczące relacji międzyosobowych, sytuacji społecznych, wydarzeń, są wartościowane etycznie i estetycznie. Częsta przewaga emocji nad racjonalnością czyni poznawanie jednoczesnym przeżywaniem, a „prawda świata przeżywanego” – jak to zwięźle scharakteryzował J. Patočka (1993, 30) – jest praktyczna, nieprecyzyjna, związana z konkretną sytuacją, ale bynajmniej nie urojona ani „względna” w sensie indywidualnego widzimisię. Wystarcza do zaspokojenia

potrzeb, do których się odnosi. Jest zawsze bliska intuicji. Wartości i normy poznawane z emocjonalnym ładunkiem dają największą siłę filiacji postaw, nastawień, wartościowań (Shils 1984, 38).

Można w tym widzieć możliwości i szanse oddziaływania edukacyjnego, by wymagania zewnętrzne wobec jednostki z poziomu grup społecznych, do których należy, uczynić dla niej jasnymi, przekonywającymi, a więc „normalnymi”. Łatwiejsze stanie się nie tylko odnalezienie swojej tożsamości w obszarze jednej grupy, lecz także przechodzenie pomiędzy nimi z poczuciem autonomii. Ani młody człowiek, ani dorosły tak wychowywany nie będzie czuł się „zdrajcą” swego pierwszego subświata społecznego (Berger, Luckman 1983), gdyż punktem orientacyjnym jego działań będą przejęte wartości znaczące dla szerszej społeczności, pozostawiające wiele miejsca dla wzorów i strategii realizacji życiowych zadań. Dla współczesnego społeczeństwa bez wątpienia ważniejsze jest, jakimi ludźmi będą członkowie młodego pokolenia, niż to, co aktualnie wiedzą i umieją. Przyszłość kształtuje się jednak w teraźniejszości, w przyjmowanych postawach wobec życia, w orientacjach życiowych ludzi dorosłych. Samoocena wyniesiona ze szkoły, ukształtowana w jej codzienności, jest czynnikiem nie do przecenienia.

Pomijając w tym miejscu indywidualne dyspozycje psychiczne, w tym intelektualne i wolicjonalne, można zapytać, czy są w szkole sytuacje, które bardziej niż inne wyzwalają postawy aktywne i myślenie transgresyjne. Na podstawie analiz różnych środowisk wychowawczych wyraźnie dostrzeżono zależność między traktowaniem podmiotowym z zachowaniem godności dziecka a jego późniejszą postawą życiową.

Analizując sytuację dziecka wkraczającego do szkoły, jako punkt wyjścia można przyjąć zestawienie dwóch środowisk społecznych, które stają się jego codziennością. Są to w podstawowym podziale sytuacje domowe i sytuacje szkolne. Z pozoru różnorodność swoistego społecznego startu szkolnego i oczekiwań oraz wymagań szkoły daje się ująć w kilka charakterystycznych typów. Wystarczy, że punktem odniesienia wymagań szkolnych uczynimy przyjmowanie tekstów edukacyjnych, ich treść i formę, a uwarunkowaniem kompetencję kulturalną dziecka, będącą w tym wieku przede wszystkim pochodną jego środowiska społecznego (Ferenz 2001). Dziecko – wkraczając do wybranej mu przez rodziców szkoły – może znaleźć się w sytuacji odmiennej na różny sposób. Najbardziej znaczące elementy różnicujące to:

- zbieżność hierarchii wartości przyjmowanej w rodzinie, poznawanej przez dziecko emocjonalnie, z hierarchią wartości przekazywaną drogą dyskursu intelektualnego;

- znaczenie przypisywane edukacji jako sposobowi poznawania świata i szkole jako realizującej ją instytucji;

- kody komunikacyjne, które dziecko poznało w środowisku naturalnym i które musi poznać, by niekonfliktowo zafunkcjonować w roli ucznia, ze szczególnym znaczeniem języka;

- podobieństwo i odmienność wzorów zachowań akceptowanych w jego codzienności a ukazywanych jako pożądane w treściach edukacyjnych;

- stopień rozwoju indywidualnego dziecka a poziom komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, formułowanie wobec niego oczekiwań.

Pierwsza sytuacja jest najkorzystniejsza z punktu widzenia zgodności świata codzienności szkolnej i socjalizacji pierwotnej dziecka. Oczekiwania, z którymi styka się w szkole, są dla niego zrozumiałe, dość bliskie tym, które stawiano mu wcześniej. Z reguły kryje się za tym hierarchia wartości odczuwanych, a nawet realizowanych. Na poziomie komunikacji językowej – w razie trudności – dziecko i jego rodzina akceptują rozszerzanie kodu, widząc w tym jeden z warunków realizacji zamierzeń edukacyjnych. Konkretnie obrazy takiej zgodności znajdujemy zarówno w rodzinach wykształconych, kierujących dziecko do wybranej szkoły społecznej czy prywatnej, jak i w rodzinach robotniczych, kierujących swe dziecko do najbliższej szkoły lokalnej (samorządowej), w której ma się czuć dobrze (co jest oczywiste) i bezstresowo (co już nie jest oczywistością). Innymi słowy zgodność występuje na poziomie ofert edukacyjnych i wymagań wobec podmiotów takie oferty składających.

Druga sytuacja powstaje dla dziecka wtedy, gdy między jego światem codziennym a światem poznawanym w szkole zachodzą rozbieżności nie w sferze wartości, lecz w sferze umiejętności ich poznawania, przekazu, realizacji, afirmacji. Sytuacje te charakteryzują się akceptowaniem przez środowisko rodzinne edukacji jako drogi uzyskania lepszego statusu zawodowego i społecznego przy jednoczesnym zachowywaniu własnych hierarchii wartości, w których edukacja nie jawi się autotelicznie, ale instrumentalnie. W tej sytuacji z reguły znajdują się dzieci rodziców nisko wykształconych (przynajmniej jednego z nich). Jednak ich opiekunowie widzą konieczność edukacji swoich dzieci jako wymóg współczesności. Na etapie wczesnoszkolnym oczekują, by w instytucji (przedszkolu, szkole) rozwijano dziecko wielostronnie, po to by już w okresie ostatnich klas wybierać mu kierunki kształcenia o wyraźnym profilu zawodowym. Dzieci jako uczniowie żyją w wyraźnie oddzielonych światach z niezrozumiałym dla nich podziałem oczekiwań i ról. W swoim domu i otoczeniu – w ich odczuciu – żyją prawdziwie, w szkole w sposób sztuczny przygotowują się do innego, przyszłego, w ich określeniu dorosłego życia. Bariery między tymi światami tworzą język i przyjmowana estetyka codzienności i świętowania. Kultura klasy, warstwy i kultura przyjęta jako ogólnonarodowa, cywilizacyjna, w sposób trudny, nieprzeni-

kający się w wielu zakresach, tworzą indywidualną kompozycję kulturową na każdym etapie rozwoju. Mimo tych ogromnych trudności z przekładem kulturowych tekstów dzieci z tych środowisk nie odrzucają z reguły szkoły, gdyż otrzymują wiele pozytywnych wzmocnień od rodziców za swoje osiągnięcia szkolne.

Najtrudniejsza jest jednak dla dzieci sytuacja trzecia. Dziecko w swoim otoczeniu nie widzi potrzeby nauki nawet jako potencjalnej możliwości. Przedstawiona mu jest jako etap w rozwoju, który musi przeżyć. Świat wartości jego rodziców nie obejmuje edukacji ani jako możliwości rozwoju osoby, ani jako dobrego narzędzia w tworzeniu lepszej osobistej przyszłości. Szkoła jest nadal (mimo przełomu wieków) elementem obcym w socjalizacji dziecka i młodego człowieka. Dziecko nie wie, po co ani dlaczego się uczy. Jeśli niektóre z nich mimo to osiągają pozytywne rezultaty w szkolnej edukacji, wybierają później krótkie cykle kształcenia, nie wiążąc tego z zainteresowaniami ani wizją przyszłego zawodu. Ta grupa – wychodząc z obowiązkowego kształcenia – popada we wtórny analfabetyzm, a w życiu społecznym nie wyzwala swego myślenia poza konkretne sytuacje, wraca więc do świata codziennego na poziomie niewiele wyższym od tego, z którego wyszła.

Dlatego we wczesnych etapach edukacji problem przekładu tekstów edukacyjnych będących tekstami kulturowymi o innym stopniu ogólności niż odbierane przez dzieci w codzienności nie może być pomijany. Jest to za duży stopień trudności, by pozostawić go do przekroczenia dziecku. „Jeśli stopień porozumienia wyznacza rodzaj i stopień zrozumiałości tego co jest dla nas problemem” – jak pisze B. Waldenfels (1993, 125) – to konsekwencje muszą dotyczyć sposobu przekazu, by świat poznawany, przeżywany i doświadczany rozszerzał swoje kręgi społeczne. W edukacji zdaje się to odwoływać do podstawowych reguł nauczania opartych na przechodzeniu od tego, co bliskie, do tego, co ogólne. Porozumienie z dzieckiem zaczyna się od poznania jego codziennej mowy, wyrażania odczuć, stopnia świadomości siebie, takie bowiem porozumienie może być podstawą porozumienia w języku o wyższej komplikacji. W konkretnym porozumieniu bierze udział swoiste dla dziecka przedrozumienie i wysiłek ku zrozumieniu. Wytwory przedstawiane mu w warunkach akceptacji jego osoby inaczej są przyjmowane, niż wtedy, gdy informacja dystansuje się od tego, co jest dla ucznia jego rzeczywistością. Wprowadzanie dzieci w świat oczekiwań grupy większej niż im znana wymaga obniżenia granic między codziennością a odmiennością. Wtedy przestrzeń edukacyjna otwiera się na nowe wartości, formy ich poznawania, rozszerza się pole rozumienia treści i pole semantyczne (Pasterniak 1991). Pojawia się możliwość przekładu, transformacji i transpozycji. Teksty edukacyjne zostają nie tylko włączone w codzienność poznawania,

lecz stopniowo stają się narzędziem interpretacji coraz szerzej poznawanej rzeczywistości.

Każda kultura czy nawet system społeczny wewnątrz niej stanowi swoistą całość. Następujące nowe elementy zastępują dotychczasowe, tak że w potocznej świadomości człowieka jest ona ciągłością, tym bardziej u dziecka. Stanowi ona świat według niego nienaruszalny, w którym znalazło miejsce, jakiegokolwiek by ono było. Codziennosc domowa i codziennosc szkolna – nawet jeśli tylko bywają styczne – są dla niego jego światem i chce go zrozumieć. Wtedy odpowiednio do swoich możliwości intelektualnych i wieku rozwojowego ma wyobrażenie tego, co może osiągnąć, co jest realne, a co tylko marzeniem. Stopniowo przyjmuje oczekiwania wobec niego wpisane w różne role społeczne, których liczba się zwiększa. Rozumienie codzienności określa jego mniej lub bardziej świadome dążenie do kierowania swoim losem. Jeśli jeszcze szkoła tworzy mu (choć co pewien czas) sytuacje, w których może dokonywać wyborów, zachowywać swoje stanowisko i ponosić konsekwencje decyzji, zmieniająca się codzienność będzie normalnością. Tworzy się szansa, że orientacje życiowe dorastających osób nie będą się zamykały w obszarze rzeczywistości, którą znają najlepiej według typu „tu i teraz”. Życie w codzienności, która nie narusza stałego systemu wartości, lecz dopuszcza, a nawet aprobeuje zmiany, przygotowuje stopniowo dziecko i młodego człowieka do wychodzenia poza podstawowe kręgi społeczne, poza otoczenie, chroni przed zamknięciem się w subświatach i zniewoleniem wobec autorytetów.

Literatura

- BARYLUK M. (2000), Założenia edukacyjne niepublicznych szkół podstawowych po 1989 roku. Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, praca doktorska, Wrocław.
- BERGER P., Luckmann T. (1983), Społeczne tworzenie rzeczywistości, Warszawa.
- BERNSTEIN B. (1990), Odtwarzanie kultury, Warszawa.
- FELLMAN F. (1993), Świat przeżywany i świat duchowy. Fenomenologiczne pojęcie świata a protestancka filozofia kultury, [w:] Świat przeżywany, red. Z. Krasnodębski, Warszawa.
- FERENZ K. (2001), Codziennosc dziecięcego świata a teksty edukacyjne, Katowice.
- LINTON R. (1975), Kulturowe podstawy osobowości.
- LÖWISCH D.J. (1989), Kultur und Pädagogik, Darmstadt.
- MEIGHAN R. (1993), Socjologia edukacji, Toruń.

-
- MERTON R.K. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.
- NIŻNIK J. (1991), *Potoczność jako kategoria teoretyczna*, [w:] *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowanie teoretyczne*, Warszawa.
- OBUCHOWSKI K. (1997), *Cywilizacja, osobowość, kultura*, „Forum Oświatowe” nr 16–17.
- ORTH E.W. (1993), *Nauki społeczne między metafizyką a opisem*, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa.
- PASTERNAK W. (1995), *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra.
- PATOČKA J. (1993), *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcje fenomenologii „świata przeżywanego”*, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (1993), *Wartość a wychowanie. Warsztaty psychologiczne*, Warszawa.
- SZTUMSKI J. (1996), *Normalność jako wartość*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, red. J. Żebrowski, Gdańsk.
- TOFFLER A. (1970), *Szok przyszłości*, Warszawa.
- WALDENFELS B. (1993), *Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa.

Klaudia Błaszczuk

BLISKIE I DALEKIE CELE SZKOŁY ŚRODOWISKOWEJ

Korzenie szkoły środowiskowej, zwanej też szkołą otwartą¹, sięgają XVIII wieku. Za prekursora „szkoły przetwarzającej środowisko” uważa się wybitnego szwajcarskiego pedagoga J. H. Pestalozziego (1746–1827), który w swojej powieści *Lenard i Gertruda*² zawarł podstawową myśl integralnego traktowania pracy wychowawczej szkoły z oddziaływaniem na pozaszkolne środowisko życia ucznia. Jego zdaniem, nauczyciel powinien przekształcać środowisko zgodnie z przyświecającymi mu ideałami wychowawczymi przy pełnym zaangażowaniu sił samego środowiska (Pańtak, Winiarski 1982).

Przedstawiony pogląd na genezę szkoły środowiskowej nie jest jedyny. Uważa się także, iż szkoła ta wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych, gdzie obok szkolnictwa konwencjonalnego w latach siedemdziesiątych XX wieku ukształtowało się alternatywne szkolnictwo, którego struktura obejmuje alternatywne szkoły, alternatywne programy i alternatywne ścieżki. Uważa się, iż w swoich założeniach jest to szkolnictwo środowiskowe (Bródka 1980, 82).

W ujęciu pedagogów amerykańskich szkoła środowiskowa jest szkołą, której program pracy dydaktyczno-wychowawczej rozwija się w życiu środowiska i służy jego poprawie. W relacji szkoła – środowisko zawarto dwa blisko związane, choć całkiem różne podejścia pedagogiczne. Pierwsze koncentruje się na regularnym programie szkolnym dla uczniów, w którym to programie uczenie się i warunki życia połączone są na korzyść szkoły. Programy szkolne wyprowadza się z klas szkolnych do środowiska w celu nabywania przez uczniów doświadczenia w uczeniu się. W tym podejściu środowisko jest swoistego rodzaju naturalnym laboratorium zdobywania wiedzy

¹Nazwy *szkoła otwarta* i *szkoła środowiskowa* używane są często zamiennie. Choć rodowód tych terminów jest odmienny, to analiza konkretnych ich zastosowań w opracowaniach pedagogicznych i socjologicznych oraz w codziennej praktyce pedagogicznej nie wskazuje na występowanie istotnych różnic między ich zakresami znaczeniowymi, Por. *Szkoła otwarta...*, Warszawa 1976, 5.

²Pierwsze wydanie *Lenarda i Gertrudy* ukazało się w 1781 r., nakładem G. J. Deckera (Berlin–Lipsk) (za: Pańtak, Winiarski 1982, 9).

przez uczniów. Szkoła wychodzi daleko poza przypadkowe wycieczki. Ludzi i środki materialne ze środowiska regularnie wprowadza się do szkoły, a nauczyciele i uczniowie są wyprowadzani ze szkoły do środowiska, aby usamodzielniać uczniów, wciągnąć ich nie tylko w studiowanie, ale i w rozwiązywanie problemów społecznych (Bródka 1980, 83).

Drugie podejście kładzie nacisk na budowanie centrum wychowawczego dla środowiska poprzez otwieranie szkół dla różnych grup wiekowych od wczesnego rana do późnego wieczora. Propozycje włączania do programów wszystkiego, od twórczego pisania do sportu, i kształtowania umiejętności obserwowania świata są określane przez potrzeby i zainteresowania środowiska. Wszystkie ośrodki w szkole i w środowisku (laboratoria, pływalnie, pracownie sztuki, centra techniczne, ośrodki zdrowia, centra przemysłowe i handlowe) są otwarte dla wszystkich, którzy chcą się uczyć. W takiej koncepcji szkoła jest centrum życia sąsiedzkiego i społecznego. Kładzie się akcent na uczestniczeniu uczniów w samodzielnym zarządzaniu, na opiece zdrowotnej, organizowaniu rekreacji i aktywności socjalnej, ciągłości uczenia się, odżywianiu i wypoczynku – na stałym poprawianiu życia społecznego w skomplikowanych i zaniedbanych często środowiskach wielkomiejskich. Wyznaje się ideę: pomagaj sobie, pomagając innym ludziom. Środowisko uczy się być na usługach szkoły, a uczniowie i nauczyciele muszą się nauczyć służyć środowisku. Tak rozumiana szkoła środowiskowa oparta jest na filozofii, w której większy nacisk kładzie się na czynności wychowawcze niż poznawcze. W związku z tym od dyrektora szkoły wymaga się, aby był ekspertem w sprawach kierowania taką szkołą, natomiast od grona pedagogicznego – kompetencji zawodowych oraz głębokiego zaangażowania w realizację szkoły środowiskowej (Bródka 1980, 83).

Inny pogląd na dzieje szkoły środowiskowej prezentuje J. Mikulski. Jego zdaniem szkoła ta powstała w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i ma mocne oparcie w amerykańskiej tradycji szkoły jako instytucji społeczności lokalnej. Ruch emigracyjny do USA w XIX i na początku XX w. spowodował powstanie lokalnych grup narodowościowych i wyznaniowych, które broniły się przed utratą władzy nad swoimi szkołami. Szkoły te były (i jak się wydaje – są nadal) dla emigrantów czynnikiem integracyjnym podtrzymującym więzi społeczne między mieszkańcami (Mikulski 1972, 42). Jak pisze J. Chałasiński (1966, 88) „lokalna społeczność tworzyła się tutaj jako podstawowa komórka nowej kultury narodowej, w tej roli społeczności lokalnej szkoła uczestniczyła jako jej instytucja”.

Wyodrębniono trzy typy szkół występujące na terenach Stanów Zjednoczonych (zob. Mikulski 1972, 43; Pańtak, Winiarski 1982, 25; Gołaszewski 1977, 108–110; *School and...* 1954, [za: Kowalski 1974, 224]), które – jak

uważa J. Mikulski – można śmiało porównać z naszymi europejskimi szkołami. Są to:

– szkoła typu tradycyjnego (skoncentrowana na książce) – nacisk jest tu położony przede wszystkim na przekazywaniu i przyswajaniu informacji; w skrajnych przypadkach podporządkowuje się cały proces dydaktyczno-wychowawczy werbalistycznie pojmowanej reprodukcji tekstów drukowanych; nie zwraca uwagi na współżycie społeczne i potrzeby osobowościowe uczniów;

– odmiana „nowej szkoły” (skoncentrowana na dziecku) – przyjmuje założenia teoretyczne pajsocentryzmu E. Key oraz szkoły wspólnoty J. Deweya. W Polsce J. Korczak podjął próbę stworzenia „republiki dziecięcej” opartej na umowie społecznej między dorosłymi i dziećmi oraz na zasadzie samowychowania; celem tego rodzaju szkoły jest wszechstronny rozwój osobowości, a jego realizacja dokonuje się poprzez wywoływanie emocjonalnego przeżycia świata, wychowanie estetyczne, nauczanie przez działanie, współdziałanie oraz traktowanie zabawy, nauki i pracy łącznie;

– szkoła wspólnoty lokalnej (skoncentrowana na życiu społecznym) – charakteryzuje się udziałem w doskonaleniu warunków życia i samego życia dzieci, młodzieży i dorosłych w społeczności lokalnej, wprowadzaniem dzieci i młodzieży w kulturę tej społeczności i spożytkowanie jej zasobów w pracy dydaktyczno-wychowawczej, udostępnianiem pomieszczeń i urządzeń szkolnych dla życia kulturalnego społeczności lokalnej, wiązaniem programu nauczania z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością społeczności, włączaniem jak najszerszej reprezentacji społeczności do spraw polityki szkolnej i pracy szkoły, uczestniczeniem w koordynacji sił i działań (rozmaitych instytucji) zmierzających do doskonalenia warunków bytu i kultury współżycia społeczności.

Ostatni typ to szkoła środowiskowa. Charakteryzuje się ona między innymi następującymi właściwościami:

– program dydaktyczno-wychowawczy wiąże się z życiem społeczności lokalnej. Skupia się on na „właściwościach lokalnego i regionalnego środowiska naturalnego oraz stosunków międzyludzkich, takich jak doskonalenie życia rodziny, [...] formy uczestnictwa w lokalnej kulturze i życiu obywatelskim, przemiany ideologii” (Kowalski 1969, 135);

– zakłada szeroki udział społeczności lokalnej (grupy społeczne, instytucje) w pracy dydaktyczno-wychowawczej i w jej planowaniu;

– współdziała z rodziną, ze stowarzyszeniami społecznymi, z instytucjami opieki społecznej i innymi placówkami wychowawczymi;

– jest organizatorem czasu wolnego dzieci, młodzieży i dorosłych; udostępnia społeczność lokalnej pomieszczenia i urządzenia (pracownie, biblioteki, ogródki szkolne, sale gimnastyczne, boiska itp.);

– pełni funkcję koordynatora sił społecznych w środowisku (Pańtak, Winiarski 1982, 26).

W ujęciu E. G. Olsena model szkoły powyższego typu zakłada następujące jej funkcje: udział w doskonaleniu warunków życia i samego życia dzieci, młodzieży i dorosłych w społeczności lokalnej; wprowadzenie dzieci i młodzieży w kulturę tej społeczności i spożytkowanie jej zasobów i wartości w pracy dydaktyczno-wychowawczej; udostępnienie pomieszczeń i urządzeń szkolnych dla życia kulturalnego społeczności lokalnej; wiązanie programu nauczania z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością społeczności; włączanie jak najszerszej reprezentacji społeczności do spraw polityki szkolnej i pracy szkoły; uczestniczenie w koordynacji sił i działań (rozmaitych instytucji) zmierzających do doskonalenia warunków bytu i kultury współżycia społeczności (*School and...* 1954, [za:] Kowalski 1974, 224).

Za pedagoga, który pierwszy opracował koncepcję szkoły środowiskowej i poddał ją weryfikacji, uważa się S. Szackiego (1878–1934). Jak pisze W. Łubniewski

[...] od samego początku swojej pracy pedagogicznej S. Szacki zdawał sobie sprawę z tego, że osobowość ucznia kształtuje się w efekcie wspólnego oddziaływania na niego zarówno szkoły, jak i środowiska. Uświadamiał więc sobie w pełni tę oczywistą prawdę, iż szkoła może osiągnąć zamierzone wyniki dydaktyczne i wychowawcze, jeżeli uwzględni w swojej pracy całokształt wpływów oddziałujących na wychowanka ze strony środowiska rodzinnego i lokalnego. W pierwszym okresie swojej działalności wychowawczej sądził jednak, iż zadanie wychowania polega na kompensowaniu braków środowiska lokalnego przez dawanie dzieciom i młodzieży tego, czego w tym środowisku nie mają. [...] Przekonał się jednak wkrótce, że w ten sposób nie rozwiąże trudnych problemów. Mimo wyraźnego oddziaływania szkoły i instytucji wychowawczych, zapewniających dzieciom godziwą zabawę, interesującą lekturę, dobre możliwości samokształcenia i rozwijania swoich uzdolnień, nadal istniało środowisko, które hamowało, a niekiedy uniemożliwiało postępy wychowania. [...] Trzeba było zmienić metody i organizację pracy, zacząć oddziaływać poprzez szkołę na środowisko, planując jego przekształcenie. Po kilku latach doświadczeń S. Szacki doszedł m.in. do sformułowania tezy, która głosiła, iż wychowywać to znaczy stwarzać w danym środowisku sprzyjające warunki dla dzieci, które czerpią z tegoż środowiska zarówno motywy, jak i materiały do swej pracy. Nie wolno mówić o procesie pedagogicznym przebiegającym tylko w specjalnych pomieszczeniach szkolnych, lecz o procesie pedagogicznym w środowisku (tj. we wsi, osadzie fabrycznej, w mieście), jako o czymś, co podlega naszemu poznaniu i wpływowi (Łubniewski 1993, 20).

Pojmując dość szeroko proces wychowawczy, S. Szacki wyznaczał szkole cztery podstawowe zakresy działania:

1) wyposażenie dzieci i młodzieży w wiadomości i umiejętności, czyli danie dziecku wykształcenia racjonalnego;

2) organizowanie życia społeczności dziecięcej lub współdziałanie w jej organizowaniu (przypisuje dużą rolę organizacjom dziecięcym w wychowaniu społecznym);

3) wspomaganie rodziny w jej funkcjach wychowawczych, w szczególności zmierzanie do tego, aby nie istniały rozbieżności między celami wychowania w szkole i w rodzinie oraz aby wychowanie w rodzinie było racjonalne;

4) przetwarzanie środowiska, dokonywanie w nim pozytywnych zmian w tym celu, aby wpływy i bodźce działające na młodzież były pozytywne, wartościowe pod względem wychowawczym (Pańtak, Winiarski 1982, 11).

Dostrzegając konieczność integracji wewnątrzszkolnej pracy z wpływami podstawowych środowisk pozaszkolnych (rodziny, środowiska sąsiedzkiego), widział w tym podstawowy warunek efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Stworzył oryginalne rozwiązania w dziedzinie łączenia nauczania szkolnego z pracą produkcyjną oraz pracą kulturalno-oświatową w środowisku lokalnym. Jego zdaniem działalność szkoły w środowisku powinna się sprowadzać:

- do poznawania specyfiki środowiska, zwłaszcza śledzenia ekonomicznego i kulturalnego rozwoju w aspekcie pedagogicznym,
- do oceny i kontroli wpływów środowiskowych,
- do wykorzystania dóbr środowiska w pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- do różnych form tzw. pedagogizacji rodziców,
- do uczestniczenia w uroczystościach społeczności lokalnej i w miarę możliwości w jej życiu gospodarczym,
- do podnoszenia tradycji kultury wsi i docierania do skomplikowanych właściwości cywilizacji miejskiej, życia politycznego itp. (Kowalski 1969, 125).

Tak więc szkoła środowiskowa S. Szackiego miała być ściśle powiązana z życiem środowiska lokalnego.

Rozważając genezę szkoły środowiskowej, nie sposób pominąć prac H. Radlińskiej (np. 1961), które to przyczyniły się w znacznej mierze do upowszechnienia koncepcji szkoły ściśle zintegrowanej z życiem i potrzebami w społeczności lokalnej, oraz koncepcji społeczeństwa wychowującego i szkoły otwartej F. Znanieckiego (1973, 185). Autor wyraził pogląd, iż społeczeństwo winno czynnie angażować się w proces wychowawczy organizowany przez szkołę i inne instytucje wychowawcze, gdyż jest to nieodzowne z punktu widzenia skutecznego realizowania celów wychowania. Podstawy teoretyczne szkoły środowiskowej w Polsce można odnaleźć także w pracach takich autorów jak: J. Szczepański, B. Suchodolski, R. Wroczyński,

H. Muszyński, A. Kamiński (mimo że nie zawsze używali oni pojęcia *szkoła środowiskowa*) (zob. Pańtak, Winiarski 1982, 29).

W swoich pracach J. Szczepański poświęcił wiele uwagi problemom wychowania i modelowi systemu oświatowego, akcentując niezwykle istotną rolę systemu szkolnego, był jednak zdania, iż:

[...] szkole wyrastają poważni konkurenci, mówiąc dokładniej, wiele z funkcji przekazywania wiedzy, przekazywania dziedzictwa kulturalnego narodu, wpajania systemów wartości i ideologii oraz innych funkcji podejmują się także instytucje czy organizacje i chociaż nie czynią tego tak systematycznie jak szkoła, czynią to nieraz w sposób bardziej atrakcyjny. Szkoła musi się więc ustosunkować do tej zmienionej sytuacji i jej organizacja, programy, metody nauczania i wychowania muszą jakoś uwzględnić istnienie i działalność całego systemu oświatowego pozaszkolnego, w całej jego złożoności (Pańtak, Winiarski 1982, 180).

Tak więc wypływa konieczność współdziałania szkoły z rodziną, organizacjami społeczno-politycznymi, instytucjami kulturalnymi, placówkami wychowania pozaszkolnego, zakładami pracy, środowiskiem zamieszkania itd., ścisłego powiązania szkoły z tymi instytucjami w ramach jednolitego systemu wychowawczego (zob. szerzej Szczepański 1973, 145–165).

Według propozycji B. Suchodolskiego należałoby przekształcić szkołę w „ośrodek wszechstronnego kształcenia młodzieży, aby stała się rzeczywistym terenem jej życia i dojrzwania, aby się stała ogniskiem oświatowo-artystycznym, promieniującym w szerokim zasięgu społecznym” (Suchodolski 1960, 291). Sugeruje on też, by uczynić ze szkoły instytucję o charakterze otwartym. Uznaje, iż jej działalność nie może być ograniczona do izolowanych od życia i otoczenia zajęć klasowo-lekcyjnych, musi natomiast rozszerzać się na różnorakie kontakty ze środowiskiem, kontakty, w których dzieci i młodzież występują zarówno w roli obserwatorów życia społecznego, jak i w roli aktywnych uczestników (*Szkoła podstawowa...* 1963).

Szkołę środowiskową R. Wroczyński określa jako „uczelnię ujmującą proces wychowawczy w szerokich uwarunkowaniach, na które składa się nie tylko planowa praca wychowawcza na terenie szkoły, ale też różne kanały, którymi oddziaływania i wpływy wychowawcze płyną na dzieci i młodzież” (Wroczyński 1973, 265). Zadania tego typu szkoły autor ujmuje w trzy kręgi wychowawcze: pierwszy, najwęższy, obejmuje pracę wychowawczo-dydaktyczną w toku lekcji szkolnych, drugi to krąg zadań działalności pozalekcyjnej w dziedzinie rozszerzania sfery poznania oraz pogłębiania zainteresowań dzieci i młodzieży, trzeci, najszerszy, wiąże się z działalnością w środowisku pozaszkolnym, z organizowaniem i kontrolą wychowawczą środowiska, współdziałaniem z instytucjami społecznymi w realizacji zadań wychowawczych. Podkreśla przy tym, iż ostatni krąg nabiera coraz większego znaczenia (Wroczyński 1974, 29).

Nowy system wychowawczy szkoły podstawowej opracował H. Muszyński. Jego model szkoły *wychowującej* to:

[...] szkoła współczesna, i jeśli ma być autentycznie wychowująca, musi zostać wzbogacona o szereg cech, które dopiero łącznie dają nową jakość. Musi więc być – po pierwsze – terenem wszechstronnej, zaangażowanej aktywności uczniów, o bogatym i atrakcyjnym życiu wewnętrznym. Po drugie – ma dostarczyć młodzieży nie tylko informacji, lecz także głębokich przeżyć, które ściśle łączą się z działaniem. Po trzecie – ma aktywizować uczniów do działalności zespołowej; zakładamy bowiem, że zanim uczeń przyswoi sobie cechy dobrego obywatela kraju, musi nauczyć się być rzetelnym obywatelem swej szkolnej społeczności (Muszyński 1972a).

Konstytutywne znaczenie dla H. Muszyńskiego ma integralność działań szkoły. W jego opinii „szkoła współczesna o tyle może stać się instytucją autentycznie i efektywnie wychowującą, o ile zorganizuje swą działalność w sposób zintegrowany, a więc obejmując jednolitym planem odcinki życia ucznia, na których zachodzą procesy kształtowania się jego osobowości” (Muszyński 1972c, 16). Tak więc mechanizm działania tego typu szkoły przybrać miał odmienną postać od występującego w szkole tradycyjnej (por. Muszyński 1972b).

Również A. Kamiński dostrzega potrzebę modernizacji szkoły. Według niego winna to być szkoła nie tylko nauczająca, ale i wychowująca, roztańczająca szeroką opiekę nad dziećmi, a także wspomagająca ich rozwój. Tak więc „koncepcja szkoły adekwatnej do potrzeb nowoczesności – to zadanie odpowiadające konieczności kształtowania szkoły jako optymalnie korzystnego środowiska życia dzieci i dorosłych wokół niej skupionych” (Kamiński 1972, 95). Autor proponuje trzy koncepcje nowoczesnej szkoły: szkoły *wychowującej*, szkoły *opiekuńczej* i szkoły *osiedlowej*, wyraźnie zintegrowanej z życiem społeczności lokalnej. Zdaniem A. Kamińskiego środowisko szkolne ma stanowić układ komplementarny ze środowiskiem osiedlowym, wzmagając oddziaływanie wychowawcze na dzieci i ich rodziców.

Ścisłe powiązanie szkoły ze środowiskiem akcentowali też w swoich pracach W. Okoń, C. Kupisiewicz, S. Krawcewicz, A. Lewin, E. Trempała, T. Wiloch i J. Wołczyk.

Jak stwierdza W. Okoń, tylko szkoła zrośnięta ze środowiskiem może stać się ośrodkiem nowoczesnego wychowania. W takiej szkole można wyodrębnić „integralnie związane ze sobą kręgi społeczne: nauczycieli, rodziców i szersze środowisko społeczne, którego częścią są zazwyczaj rodzice uczniów. W szkole współczesnej każdy z tych kręgów musi być otoczony baczną opieką, co więcej, musi się w niej odbywać integracja tych kręgów” (Okoń 1970, 220). Autor dostrzega szansę dobrego wychowania w udziale szkoły i jej wychowanków w przebudowie środowiska, a także w udziale środowiska w przebudowie szkoły.

Problemami szkoły środowiskowej interesował się także J. Wołczyk. W jego pracach można odnaleźć różne jej określenia. W jego ujęciu szkoła środowiskowa to główny ośrodek integracji pracy oświatowej i wychowawczej, szkoła, która inicjuje, koordynuje i organizuje kształcenie i wychowanie w całym jego przebiegu, traktuje wychowanków zarówno jako podmiot, jak i przedmiot oddziaływań własnych i oddziaływań innych środowisk. Szkoła taka integruje działania wszystkich środowisk wychowawczych z uwagi na osiągnięcie ideałów i celów wychowania. Dążąc do osiągnięcia tych celów, winna rozwijać różnorodne formy współpracy ze wszystkimi środowiskami wychowawczymi. Ponadto szkoła taka w swojej działalności lekcyjnej i środowiskowej winna wykorzystywać doświadczenia wychowanków zdobyte w środowisku, a także organizować warunki do pomnażania tych doświadczeń, które sprzyjają rozwojowi osobowości dziecka (Wołczyk 1973, 75).

Koncepcja szkoły środowiskowej, którą stworzył T. Wiloch, oparta została na następujących założeniach:

1. Szkoła środowiskowa – to taka instytucja, która organizuje całą pracę wszystkich swoich uczniów, a jednocześnie współdziała z rodzicami i różnymi instytucjami w środowisku w zakresie wychowania pozaszkolnego.

2. Organizacja pracy w szkole środowiskowej obejmuje przede wszystkim objęte wspólnym planem zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne w zakresie niezbędnym do osiągnięcia pełnej sprawności kształcenia – bez drugoroczności i na możliwie wysokim poziomie.

3. W toku kształcenia stosuje się zróżnicowanie zadań wykonywanych w szkole pod kierunkiem nauczycieli, umożliwiając uczniom wykonywanie zadań odpowiadających ich uzdolnieniom i zainteresowaniom.

4. Do realizacji szerokiego programu pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej w szkole wykorzystuje się w ciągu całego dnia nie tylko wszystkie urządzenia w budynkach szkolnych oraz boiska, warsztaty i ogródki przyszkolne, lecz także urządzenia innych instytucji dostępnych w środowisku.

5. W szkole środowiskowej grono pedagogiczne stanowi zintegrowany zespół – bez stałego podziału na nauczycieli i personel świetlicowy czy półinternatowy, a do współpracy powołuje się także specjalistów (instruktorów) z innych instytucji, zwłaszcza – rodziców i absolwentów tej szkoły.

6. Programy zajęć pozalekcyjnych w szkole środowiskowej są uzgodnione z przedstawicielami uczniów i rodziców, a w miarę potrzeby – także z kierownikami innych instytucji w środowisku (Wiloch 1976a, 75).

7. Rodzina może korzystać z pomocy pedagogicznej szkoły i pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych, a także poradni wychowawczo-zawodowej i innych instytucji w środowisku, mających do tego odpowiednie warunki.

8. Działalność pedagogiczna szkoły środowiskowej i współdziałających z nią instytucji pozaszkolnych podlega nadzorowi władz oświatowych powołanych do koordynowania realizacji celów wychowania socjalistycznego w społeczeństwie wychowującym (Wiloch 1976b).

Można dostrzec, iż autor kładzie szczególny nacisk na usprawnienia funkcji dydaktycznej i opiekuńczej poprzez wprowadzenie zmian organizacyjnych w modelu szkoły.

Koncepcjami szkoły środowiskowej zajmowali się także K. Czajkowski, Z. Zaborowski, J. Mikulski, E. Trempała i M. Jakowicka.

Jak uważa K. Czajkowski, szkoła środowiskowa winna przypominać dom kultury o bardzo złożonej działalności, w którym powinny być czynne następujące działy: opiekuńczy, zajęć pozalekcyjnych i imprez, wychowania fizycznego, pomocy w nauce, klubów i kursów, czytelnictwa, wychowania muzycznego i metodyczny. Za szkołę środowiskową uznaje taką, która

[...] przyjęła na siebie rolę inspiratora i koordynatora wszelkich poczynań i oddziaływań środowiska wychowawczego w jej najbliższym otoczeniu, która stosując odpowiednie formy działania organizuje dzieciom i młodzieży wolny czas pozalekcyjny, umożliwia im kształtowanie zainteresowań i uzdolnień, inicjuje prace społeczne swoich wychowanków w środowisku, ułatwia im odrabianie lekcji i zapewnia pomoc w nauce, a także potrzebującym dożywianie; integruje cały system oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych na terenie środowiska wychowawczego (Czajkowski 1972, 132).

W ujęciu Z. Zaborowskiego szkoła środowiskowa to instytucja otwarta na środowisko lokalne, aktywizująca żywotne siły, grupy i instytucje funkcjonujące w tym środowisku i integrująca ich wysiłki wokół sprawy wychowania młodzieży. W związku z tym szkoła środowiskowa winna pełnić funkcję diagnostyczną, aktywizująco-integrującą, profilaktyczną i rekreacyjną (Zaborowski 1968; por. Zaborowski 1969).

Zagadnieniem organizacji środowiska wychowawczego w miejscu zamieszkania za pośrednictwem szkoły zajęli się M. Z. Małyjasiak i E. Trempała. Ze swoich badań wysnuli kilka wniosków:

1. Instytucją najbardziej predestynowaną do inspirowania pracy opiekuńczo-wychowawczej w środowisku, do organizowania środowiska wychowawczego w rejonie zamieszkania, jest szkoła.

2. Niezbędnym warunkiem skutecznej działalności szkoły w środowisku lokalnym jest gruntowne rozeznanie całokształtu warunków i czynników społecznych, które składają się na środowisko życia dziecka.

3. Modyfikacja środowiska lokalnego jest możliwa przy wprowadzeniu w życie takich środków, jak imprezy dla rodziców w szkole i wspólne czyny społeczne, udostępnianie urządzeń sportowo-zabawowych szkoły dla dzieci i dorosłych w godzinach pozalekcyjnych, roztoczenie opieki nad pracą domową ucznia, organizowanie jego czasu wolnego i in.

4. Szkoła wpływa pozytywnie na integrację środowiska społecznego poprzez planową pracę pedagogiczną w środowisku lokalnym i organizowanie środowiska z punktu widzenia potrzeb wychowawczych.

5. Im środowisko lokalne jest bardziej zintegrowane wokół szkoły, tym jego wpływ na efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły jest większy (por. Trempała 1969; 1976; Małyjasiak 1964).

Biorąc pod uwagę wyniki badań wychowania w środowisku, E. Trempała wyodrębnił trzy typy szkół „otwartych środowiskowo”, które realizują tego typu działalność: a) dośrodkowo, b) odśrodkowo, c) w sposób środowiskowo-rozszerzony (Trempała 1974, 118).

Typ pierwszy to szkoła organizująca na swoim wewnątrzszkolnym terenie zajęcia dla dzieci i młodzieży swojego rejonu, udostępniająca bazę lokalową mieszkańcom i instytucjom pozaszkolnym. Szkoły drugiego typu działają w swoim rejonie, tam, gdzie dzieci przebywają po zakończonych lekcjach, przez inicjowanie ich działalności lub pozyskiwanie sił społecznych do działań wychowawczych w środowisku. Trzeci typ to szkoły rozwijające rozszerzoną działalność środowiskową na własnym terenie i poza nim; ten typ szkoły „kieruje wówczas całą działalnością pozalekcyjną i staje się ośrodkiem kultury i oświaty w swoim rejonie” (Trempała 1974, 120).

Według J. Mikulskiego szkoła środowiskowa to taka szkoła, która jest „placówką wiodącą w wychowaniu środowiskowym, inspirującą cały system opiekuńczo-wychowawczy i kulturalno-oświatowy, współdziałającą z organizacjami młodzieżowymi i społecznymi dorosłych, współdziałającą z zakładami pracy, placówkami kulturalnymi, zdrowotnymi i handlowo-usługowymi i integrującą poczynania wychowawcze wszystkich zainteresowanych. Jest to placówka związana z całokształtem życia środowiska lokalnego, z jego historią i potrzebami społeczno-ekonomicznymi i kulturalno-oświatowymi” (Mikulski 1972, 82). Koncepcja tej szkoły wyrosła na gruncie poszukiwań realizacji zasady integracji wychowania w środowisku, które autor określa jako „system działań służących realizacji określonego zamierzenia wychowawczego podejmowanych przez ogół mieszkańców, ugrupowań i instytucji” (tamże, 72). Przez proces integracji rozumie „współdziałanie instytucji i organizacji społecznych w wywieraniu jednolitego merytorycznego wpływu na dzieci i młodzież” (tamże, 207). Na podłożu tych poszukiwań autor rozwijał współdziałanie z różnymi siłami społecznymi w środowisku.

W strukturze organizacyjnej szkoły środowiskowej E. Trempała wyodrębnia trzy główne typy ośrodków: ośrodki decyzji (szerzej: Mikulski 1972, 95–106), ośrodki działania wychowawczego i ośrodki informacji (szerzej: tamże, 141–148). Przez ośrodek działania wychowawczego, właściwą formę pracy szkoły środowiskowej, rozumie „każdą grupę dziecięcą lub młodzieżową utworzoną dla celów wychowawczych, działającą na zasadzie samorządu na określonym terenie pod opieką instruktora i wspieraną stałą lub doraźną pomocą dorosłych” (tamże, 106). Do podstawowych ośrodków działania szkoły środowiskowej autor zalicza:

a) system zajęć szkolnych (godziny wychowawcze, klasy podwórkowe, spotkania zespołu uczniowskiego z kierownictwem szkoły),

- b) system urządzeń opiekuńczo-wychowawczych (półinternat),
- c) system zajęć pozalekcyjnych (koła zainteresowań, klub dziecięcy, ośrodek biblioteczny z rozszerzonym programem działania),
- d) zajęcia pozaszkolne o charakterze sportowym (park wychowania fizycznego, boisko otwarte, lodowisko) (szerzej: tamże, 108–136).

Maria Jakowicka wyraża pogląd, iż szkoła środowiskowa jest „instytucją, która w realizacji swych zadań funkcjonuje w ścisłej współpracy ze środowiskiem w rozwiązywaniu wszystkich problemów dydaktyczno-wychowawczych, jest otwarta na dokonujące się przemiany i treści życia środowiska i uwzględnia je w całości swojej działalności, wpływa na podnoszenie ogólnej pedagogicznej kultury społeczności lokalnej, inspiruje integruje i koordynuje środowiskowy system wychowania” (Jakowicka 1979, 200–201). Autorka skonstruowała trzy modele szkoły środowiskowej w średnim mieście:

- I – model szkoły współdziałającej ze środowiskiem (szerzej: tamże, 206);
- II – model szkoły organizującej i koordynującej działalność wychowawczą w środowisku (szerzej: tamże, 208–210);
- III – model szkoły pełniącej funkcję ośrodka kulturalno-oświatowego w środowisku (szerzej: tamże, 210–212).

Zaproponowane modele szkół środowiskowych wskazują na konieczność zróżnicowania szkół w warunkach średniego miasta. Różnice te dotyczą przede wszystkim rodzaju i zakresu zadań, kategorii pracowników szkoły, obiektów szkolnych (zwłaszcza do działalności pozalekcyjnej), bazy dydaktyczno-wychowawczej, budżetu, rodzaju i zasięgu inwestycji współdziałających (tamże, 212).

Mimo że modele te odnoszą się do określonych warunków środowiskowych, M. Jakowicka uważa, iż ich wartość może być wielofunkcyjna, gdyż może służyć:

- a) jako model ogólny szkół środowiskowych,
- b) w warunkach analogicznych stanowić może podstawę formułowania działania socjotechnicznego,
- c) w przypadkach częściowo podobnych może inspirować innowację lub dostarczać sugestii ułatwiających proces szukania rozwiązań optymalnych (Jakowicka 1979, 199).

Działalnością szkoły w środowisku zajmowali się też tacy socjologowie wychowania, jak S. Kowalski, K. Przecławski, Z. Kwieciński i T. Gołaszewski.

S. Kowalski wyznacza szkole miejsce jako „instytucji należącej do grupy oddolnej, jaką jest społeczność lokalna, a równocześnie jako reprezentantki dominującej grupy ideologiczno-politycznej i państwa jako czynników odgórnych, kontrolujących i organizujących system wychowania” (Kowalski

1969, 40). Szkoła „jak żadna inna instytucja w terenie jest powołana do organizowania współpracy z innymi szkołami swego środowiska, z rodzicami swej młodzieży i zakładami opiekuńczymi, z organizacjami i instytucjami zainteresowanymi sprawami wychowania i oświaty, wreszcie z różnymi instytucjami produkcyjnymi, usługowymi, administracyjnymi, których pomoc jest niezbędna dla wiązania szkolnej pracy dydaktyczno-wychowawczej z życiem gospodarczym i kulturalnym społeczności lokalnej i regionu” (tamże, 41). W tej roli szkoła „skupia problemy swego środowiska odniesionego do: 1) jej własnej roli w nim, 2) rozmaitych kategorii bądź indywidualnych jej wychowanków” (tamże, 41).

Szkoła środowiskowa w koncepcji S. Kowalskiego zakłada rozwiązywanie wszystkich jej problemów w ścisłym powiązaniu ze środowiskiem. Do najistotniejszych należą: opieka społeczna, kontrola społeczna, realizacja procesu kształcenia, organizowanie wolnego czasu młodzieży kształcącej się, kształtowanie preorientacji zawodowej i aspiracji szkolnych młodzieży oraz rodziców, kierowanie sekcjami szkolnymi, organizowanie życia młodzieży w środowiskach, ogólna organizacja środowiska wychowawczego

Charakter kontaktów i na ich podłożu funkcjonujący system wzajemnej informacji, warunkując właściwe funkcjonowanie środowiskowego systemu wychowawczego, umożliwia ocenę oraz określenie dalszego kierunku jego modyfikacji. Rozwój wyraża się w osiąganiu coraz wyższych stopni integracji – od wpływów jako najbliższego stopnia przez jednostronną lub wzajemną informację do możliwie obustronnego współdziałania. Z tego punktu widzenia autor wyróżnił szkoły: „1) podejmujące zadania w zakresie wymaganego minimum; 2) podejmujące akcje spontanicznie pod wpływem bodźców środowiskowych; 3) organizujące działalność planową na miarę potrzeb środowiska i to: a) jednostronną, zmierzającą do wykorzystania dóbr środowiska dla szkoły, b) wzajemną, polegającą na obustronnych świadczeniach” (Kowalski 1969, 142).

Można więc przypuszczać, że S. Kowalski jest zwolennikiem szkoły współdziałającej ze środowiskiem, z podejmowaniem przez nią inicjatyw w zakresie regulowania i wzbogacania warunków rozwoju i wychowania młodzieży w jej środowisku przez podwyższanie poziomu integracji i koordynacji wychowawczego funkcjonowania różnych instytucji.

Pisząc o tym w latach sześćdziesiątych, K. Przećławski podkreśla szczególną rolę szkoły na wsi i w małym miasteczku. Jest on zdania, iż szkoła w tych środowiskach jest „ośrodkiem upowszechniania oświaty i kultury – i to nie tylko w stosunku do dzieci i młodzieży, ale także do dorosłych. Często staje się ośrodkiem integracji społeczności dorosłych. Do szkoły przychodzą rodzice korzystać z telewizji, szkoła jest miejscem zebrań dorosłych, w nie-

których miejscowościach istnieją kluby dorosłych działające przy szkole. Poprzez szkołę dokonuje się, można powiedzieć, transmisja wartości kulturalnych, wartości wielkomiejskich” (Przeclawski 1968, 44). Zdaniem autora sytuacja szkoły w wielkim mieście przedstawia się inaczej. Szkoła przestaje tam być głównym źródłem informacji dla dzieci i młodzieży, podstawowym źródłem wiedzy o świecie. K. Przeclawski podkreśla jednak, iż szkoła w procesie nauczania i wychowania jest niezastąpiona. W związku z tym niezbędna jest jej modernizacja (form, metod pracy, zmiana programów nauczania, łączenie teorii z praktyką). Jednak autor wyraża też pogląd, iż przeobrażenia szkoły powinny polegać także na dostrzeganiu potrzeby ścisłej współpracy z nowymi partnerami procesu wychowawczego (tamże, 45–46). Tak więc potrzebne są nie tylko zmiany wewnątrz szkoły, ale także jej otwarcie się na zewnątrz.

Na podstawie analizy treści powyższych definicji szkoły środowiskowej można dostrzec, iż za konstytutywne jej cechy najczęściej uznaje się: współdziałanie ze środowiskiem (instytucjami i placówkami pozaszkolnymi), integrowanie poczynań opiekuńczo-wychowawczych w środowisku, inspirowanie i koordynowanie wpływów i poczynań opiekuńczo-wychowawczych w miejscu zamieszkania, inspirowanie i organizowanie systemu wychowania w środowisku (środowiska wychowawczego, społeczności wychowującej). Nieco rzadziej wymienia się takie cechy, jak wykorzystywanie w procesie kształcenia i wychowania doświadczeń społecznych dzieci i młodzieży, roztaczanie szerokiej opieki nad dziećmi i młodzieżą na terenie szkoły i poza nią, wykorzystywanie treści środowiskowych w procesie kształcenia i wychowania, kompleksowe realizowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej i kształcącej, wdrażanie dzieci i młodzieży do kształcenia ustawicznego, wzmocnienie kadry pedagogicznej i wykorzystanie wychowawców społecznych. Jeszcze rzadziej wymienia się takie właściwości, jak organizowanie przez szkołę czasu wolnego dzieci i młodzieży, indywidualizacja w nauczaniu, wykorzystywanie urządzeń pozaszkolnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, diagnozowanie potrzeb opiekuńczo wychowawczych środowiska, podejmowanie zadań oświatowo-kulturalnych na rzecz dzieci, młodzieży i dorosłych, respektowanie zasady wychowania zespołowego, inne rozwiązania architektoniczne itd.

W tym miejscu chyba warto się zastanowić, czy dzisiejsza „szkoła po reformie” jest szkołą środowiskową? Jednoznaczna odpowiedź wydaje się niemożliwa, z całą jednak pewnością należy stwierdzić, iż powinna nią być!

Literatura

- BRÓDKA P. (1980), Szkoła środowiskowa w systemie szkolnictwa alternatywnego w USA, „Nowa Szkoła” nr 7–8.
- CHAŁASIŃSKI J. (1966), Społeczeństwo i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych, Warszawa.
- CZAJKOWSKI K. (1970), Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza, Warszawa.
- GOŁASZEWSKI T. (1977), Szkoła jako system społeczny, Warszawa.
- JAKOWICKA M. (1979), Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście, Zielona Góra.
- KAMIŃSKI A. (1972), Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa.
- KOWALSKI S. (1969), Szkoła w środowisku, Warszawa.
- (1974), Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa.
- ŁUBNIEWSKI W. (1973), Środowiskowa szkoła pracy Stanisława Szackiego, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- MAŁYJASIAK M. Z. (1964), Integracja środowiska a efekty pracy szkoły, Bydgoszcz.
- MIKULSKI J. (1972), Szkoła środowiskowa w wielkim mieście, Warszawa.
- MUSZYŃSKI H. (1972a), Szkoła wychowująca, „Głos Nauczycielski” nr 3.
- (1972b), Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły, Warszawa–Poznań.
- (1972c), U teoretycznych podstaw systemu wychowawczego nowoczesnej szkoły socjalistycznej, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1.
- OKOŃ W. (1970), O postępie pedagogicznym, Warszawa.
- PAŃTAK G., WINIARSKI M. (1982), Szkoła środowiskowa na wsi, Warszawa.
- PRZECLAWSKI K. (1968), Miasto i wychowanie, Warszawa.
- RADLIŃSKA H. (1961), Pedagogika społeczna, Wrocław.
- SCHOOL and Community (1954), red. E. G. Olsen, Prentice-Hall.
- SUCHODOLSKI B. (1960), Wychowanie dla przyszłości, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J. (1973), Refleksje nad oświatą, Warszawa.
- SZKOŁA otwarta – rzeczywistość i perspektywy (1976), red. J. Wołczyk, M. Winiarski, Warszawa.
- SZKOŁA podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym (1963), red. B. Suchodolski, Wrocław.
- TREMPAŁA E. (1969), Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły, Bydgoszcz.
- (1974), Wychowanie w środowisku szkoły, Bydgoszcz.
- (1976), Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły, Warszawa.
- WIŁOCH T. (1976a), Przyczynek do koncepcji szkoły otwartej, „Nauczyciel i Wychowanie” nr 1.
- (1976b), Zarys koncepcji szkoły otwartej, „Badania Oświatowe” nr 2.
- WOŁCZYK J. (1973), Edukacja dla rozwoju. Niektóre problemy polityki oświatowej, Wrocław.
- WROCZYŃSKI R. (1973), Edukacja permanentna, Warszawa.
- (1974), Pedagogika społeczna, Warszawa.
- ZABOROWSKI Z. (1968), Problemy wychowania integralnego w środowisku, „Nauczyciel i Wychowanie” nr 2.
- (1969), Rówieśnicy, Warszawa.
- ZNANIECKI F. (1973), Socjologia wychowania, t. I, Wychowujące społeczeństwo, Warszawa.

Inetta Nowosad

ZNACZENIE I MOŻLIWOŚCI REALIZACYJNE DZIAŁALNOŚCI POZALEKCYJNEJ SZKOŁY

Historia istnienia szkoły to stałe poszukiwanie najlepszych sposobów wypełniania jej powołania. Z tego choćby względu starania zmierzające do wyjaśnień oraz opisu problemów i zjawisk dotyczących poprawy jej funkcjonowania były sprawą naturalną w dziejach oświaty. Pozwalały badaczom i teoretykom analizować różne aspekty pracy tej instytucji, by w rezultacie wskazywać na satysfakcjonujące rozwiązania. Upowszechniło się zainteresowanie nowymi strategiami zmierzającymi do optymalizacji działalności dydaktyczno-wychowawczej. Coraz silniej dostrzegana jest również potrzeba wszechstronnego oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież w celu rozwijania i kształtowania zainteresowań oraz postawy społecznej, przygotowania do pełnego życia, do rozumienia świata i siebie. Coraz częściej za miarę wartości szkoły przyjmuje się kryteria nie tyle „szkolne”, co przede wszystkim „życiowe” (Banach 2003, 22).

Wydaje się, że duży potencjał w realizacji stawianych zamierzeń drzemie w rozbudowanej działalności pozalekcyjnej szkoły. Jak zauważa R. Wroczyński (1966, 78), zajęcia pozalekcyjne, choć stanowią przedłużenie procesu dydaktycznego szkoły, stwarzają dzieciom i młodzieży możliwość zaspokojenia, rozwijania i pogłębiania zainteresowań oraz twórczej pracy w wybranych dziedzinach. W swych podstawowych założeniach mają one organizować czas wolny od lekcji, wychodząc poza obowiązujący program nauczania. Jednakże, na co zwraca uwagę A. Panek, charakter zajęć pozalekcyjnych organizowanych w szkole cechuje pewna sprzeczność wywodząca się z dwóch różnych kręgów aktywności uczniów. Z jednej strony są to bowiem „zajęcia podejmowane w czasie wolnym od czynności powszechnie uznawanych za obowiązek, z drugiej zaś aktywność pozalekcyjna ma miejsce w obrębie zajęć szkolnych i choć teren nie ogranicza się do fizycznego obszaru szkoły, to jednak pod względem organizacyjnym zajęcia pozalekcyjne są zarazem zajęciami szkolnymi” (Panek 2002, 12).

Organizowanie tego typu zajęć przez szkoły, choć może budzić pewne wątpliwości, ma swoje logiczne uzasadnienie. Bezsprzecznie to szkoła jest w sensie ilościowym głównym organizatorem tych zajęć. Możliwość oddziaływania na wszystkich młodych nie może być w przypadku tej instytucji lekceważona. Słusznie więc rośnie zainteresowanie szkołą. Postrzega się w niej strategiczną instytucję warunkującą postęp i rozwój. „Wszystko rozpoczyna się w szkole”, podkreślają autorzy Białej Księgi Komisji Europejskiej (*Nauczenie i uczenie się...* 1997). Czy jednak sama szkoła jest gotowa na to poważne wyzwanie? W jakim stopniu zajęcia pozalekcyjne mogą sprostać pokładanym w niej nadziejom? W jakim stopniu organizowane zajęcia są w stanie przyciągnąć uczniów? Czy jest prawdą (jak dalej snują swe rozważania autorzy Białej Księgi), że od szkoły dużo się wymaga, gdyż dużo może dać?

Ustalenia prawne po 1989 roku i ich konsekwencje dla realizacji koncepcji zajęć pozalekcyjnych

W wydanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zarządzeniu nr 64 w sprawie organizacji i działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej (6 XII 1989, Dz.Urz. MEN 1989, nr 7, poz. 66) brakuje znaczących zmian i odwołań do nowej sytuacji społeczno-politycznej. Z racji braku nowej ustawy, która odrzuciłaby nadal obowiązującą z 1961 roku, treść dokumentu nie wносиła w życie pozalekcyjne szkoły żadnych zasadniczych zmian. W zarządzeniu tym podkreślono jedynie znaczenie zajęć pozalekcyjnych w nowym, ciągle reformowanym systemie dydaktyczno-wychowawczym. W § 2 czytamy: „Celem działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej jest kształcenie i rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci i młodzieży”. W punkcie 2 § 3 określa się działalność pozalekcyjną jako „integralną część pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły”.

Dopiero rok 1991 przyniósł zmianę podstaw ustawodawstwa szkolnego i oparł wszystkie nowe dokumenty na zmienionym ustroju społeczno-politycznym. Ustawa ta okazała się jednak mało satysfakcjonująca, o czym świadczą wielokrotnie wprowadzane, stale nowelizujące ją zmiany. Nowym dokumentem powstałym na bazie wskazanej ustawy jest *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*. W jej punkcie XIX określono miejsce zajęć pozalekcyjnych w całokształcie jej pracy:

We wszystkich szkołach mają być organizowane zajęcia, które nie mają charakteru obowiązkowego dla uczniów. Będą to zajęcia służące rozwojowi zainteresowań kulturalnych i artystycznych w formach takich, jak: szkolny teatr, chór, pracownie plastyczne itp.

Oprócz tego w szkołach powinny działać koła zainteresowań, w ramach których uczniowie, jeśli zechcą, będą mogli pogłębić bardziej „szkolnie” traktowaną wiedzę polonistyczną, matematyczną i przyrodniczą.

Zajęcia nieobowiązkowe, zwłaszcza o charakterze artystycznym, mają być dostępne dla uczniów różnych szkół.

Zgodnie z ogólną koncepcją kształcenia uczniowie, w miarę istniejących warunków organizacyjnych, mogą korzystać ze wszystkich zajęć w wymiarze większym niż wynika to z ramowego planu nauczania danego typu szkoły (*Koncepcja programu...* 1991, 18).

Innym ważnym faktem mającym wpływ na kondycję szkoły było przekazanie tej instytucji samorządowi terytorialnemu. Proces ten zapoczątkowały szkoły podstawowe, które w latach 1992–1996 przeszły pod opiekę gmin. Więzy ze społecznością lokalną, wspólnotą gminną i regionem miały zostać wzmocnione w wyniku reformy administracji publicznej przeprowadzonej w 1999 r. i zapoczątkowanej w tymże roku reformy systemu edukacji narodowej. „Usamorządowienie” szkół przede wszystkim rozszerzyło kompetencje dyrektora szkoły, nauczycieli oraz rodziców w wyniku ograniczenia nadzoru ze strony administracji oświatowej (wyższych szczebli), a także nieznacznej bezpośredniej ingerencji samorządu terytorialnego. Z drugiej strony wzmocniono lokalny charakter szkoły poprzez uczynienie jej placówką utrzymywaną za pieniądze podatników, która w ten sposób miała zapewnić wykształcenie ich dzieciom na poziomie, który zaspokoi ich ambicje i w pełni usatysfakcjonuje. Wydawać by się mogło, że stworzone możliwości zwiększają mobilność szkoły i tworzą dodatkową ofertę przyciągającą dzieci i młodzież. Niestety lata realizacji nowych postulatów nie tylko nie wniosły nowych impulsów w życie popołudniowe szkoły, lecz nawet – ze względu na różnego rodzaju trudności finansowe – bardzo ograniczyły dotychczasową działalność pozalekcyjną.

Szerokie i wielofunkcyjne traktowanie zajęć pozalekcyjnych widoczne jest w rozpoczętej w 1999 roku i wciąż jeszcze wdrażanej (choć na różnych poziomach) reformie systemu edukacji. W nowym dokumencie kładzie się wyraźny nacisk na to, by kształcenie w szkole zostało podporządkowane szerszym zadaniom przygotowania jednostki do życia w ogóle oraz do nadawania jednostkowemu i zbiorowemu życiu wysokiej jakości. Prowadzi to do wyraźnej reorientacji poglądów na dalszy rozwój szkoły i jej relacje ze środowiskiem lokalnym, a co najważniejsze – do stworzenia takiej oferty edukacyjnej, która byłaby atrakcyjna dla uczniów. Jest to dość wyraźnie widoczne w realizacji przepisów Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczących zajęć dowolnych organizowanych przez szkoły. W rozporządzeniu z 15 lutego 1999

roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (DzU nr 14, poz. 128) zarządza się w punkcie 2 i 3:

Organ prowadzący szkołę może zwiększyć liczbę obowiązujących godzin zajęć edukacyjnych najwyżej o trzy godziny tygodniowo dla każdego oddziału w danym roku szkolnym.

Wprowadza się w szkołach godziny do dyspozycji dyrektora szkoły, które mogą być przeznaczone na:

1. zwiększenie liczby obowiązujących zajęć edukacyjnych,
 2. realizację dodatkowych zajęć edukacyjnych, w tym na nauczanie języka obcego w klasach I–III szkoły podstawowej lub drugiego języka w gimnazjum,
 3. realizację ścieżek edukacyjnych,
 4. zorganizowanie zajęć edukacyjnych dla grupy uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb i zainteresowań,
 5. nauczanie historii i geografii kraju ojczystego mniejszości narodowych i grup etnicznych – w szkołach z nauczaniem języka mniejszości narodowych i grup etnicznych.
- W szkole mogą być organizowane zajęcia pozalekcyjne w wymiarze ustalonym przez dyrektora szkoły.

Niestety zapisy uprawniające dyrektorów szkół do podnoszenia atrakcyjności placówek są w praktyce mało znaczące. Nie dysponując dodatkowymi funduszami, szkoły nie mobilizują nauczycieli do podjęcia dodatkowego wysiłku, zaś ci, którzy taki podejmują, czynią to najczęściej społecznie. Prócz tego bardzo ograniczone środki finansowe blokują stworzenie szerszej oferty edukacyjnej mogącej zaspokoić w stopniu satysfakcjonującym potrzeby uczniów i ich rodziców.

Poszukiwanie dalszych oszczędności w szkolnictwie widoczne jest w propozycji MENiS dotyczącej nowelizacji ustawy o systemie oświaty. Minister edukacji mógłby na podstawie nowego dokumentu zwiększyć liczbę pracowanych przez nauczyciela godzin o co najmniej dwie. Mają być one przeznaczone na tzw. zajęcia pozalekcyjne, do których ministerstwo zalicza warsztaty, kółka, kluby zainteresowań; zajęcia fakultatywne, konsultacje, zajęcia wyrównawcze, zajęcia sportowe i rekreacyjne, turystykę, zajęcia kulturalno-oświatowe, poradnictwo dla rodziców, pracę w zespołach klasowych.

Istnieją obawy, że zwiększenie liczby godzin może spowodować, że część nauczycieli straci pracę, zwłaszcza że w projekcie nie określono górnej granicy dodatkowych godzin. Może to oznaczać zwolnienie nawet kilkunastu tysięcy nauczycieli (szczególnie przy obecnym niżu demograficznym). Ponadto za dodatkowe lekcje nie jest przewidziane dodatkowe wynagrodzenie. Wśród nauczycieli można spotkać się ze stanowiskiem, że zwiększane o zajęcia pozalekcyjne pensum nie jest tak naprawdę w interesie uczniów, gdyż prowadzone przez nauczycieli pod przymusem kółka zainteresowań nie

są dobrą metodą na rozwijanie uzdolnień. Część nauczycieli, zmuszonych do ich prowadzenia, nie będzie rzetelnie pracować (mówiąc po uczniowsku – podejdzie do nich byle jak) (Pendel 2002). Z badań ankietowych przeprowadzonych przez nauczycielskie związki zawodowe (ZNP) wynika, że za przyjęciem dwóch godzin dodatkowych na zajęcia popołudniowe opowiada się tylko 6,59% (828) badanych nauczycieli, przeciw takiemu podejściu wypowiedziało się aż 93,41% (tj. 11 733) nauczycieli¹. Choć ze strony ministerstwa przedstawiane są argumenty uzasadniające wartość takiej inicjatywy, to wyraźny protest nauczycieli wpłynął na złagodzenie zapisu z „co najmniej dwóch godzin”, na „po prostu dwie godziny”. W dalszym ciągu przedstawiciele MENiS podkreślają, że dobra szkoła to nie tylko lekcje, ale także kontakt nauczyciel – uczeń, a urzeczywistnieniu autentycznych partnerskich relacji mają służyć właśnie zajęcia pozalekcyjne, w których łatwiej zauważyć kłopoty dziecka i pomóc mu. Trudno jednak i w tym przypadku pozbyć się wrażenia, że bardziej niż o dobro ucznia chodzi tu o zwykłe oszczędności w szkolnictwie.

Ograniczenie atrakcyjności samej szkoły dokonuje się również w wyniku braku jakiegokolwiek niezbędnego zaplecza (np. brak bibliotek, świetlic, sal gimnastycznych, nie wspominając o pracowniach do badań z zakresu przyrody, fizyki czy chemii). Najbardziej dramatycznie przedstawia się sytuacja szkół wiejskich: 44,3% szkół (podstawowych i gimnazjalnych) nie posiada sali gimnastycznej, 20% nie dysponuje pracownią komputerową (te, które taką mają, posiadają przestarzałe wyposażenie), 30% nie ma dostępu do Internetu, 46% nie posiada własnej biblioteki. Sytuacja jest dodatkowo skomplikowana w przypadku dzieci dojeżdżających do szkoły, a potrzeba taka istnieje prawie we wszystkich gminach (na 915 badanych gmin takiej potrzeby nie wykazało tylko 17, co stanowi zaledwie 1,9%)². Dojeżdżająca część uczniów ma ograniczony dostęp do zajęć pozalekcyjnych (np. gdy autobus odwożący uczniów do domu ma tylko jeden kurs o wyznaczonej godzinie). Innym niepokojącym zjawiskiem jest praca i nauka na dwie zmiany, zwłaszcza w szkołach mających wspólny budynek; brak wolnych pomieszczeń w wysokim stopniu ogranicza możliwość prowadzenia zajęć popołudniowych.

Ponadto w nowych warunkach społeczno-politycznych wyraźnie obniżył się wskaźnik procentowy szkół podejmujących i rozwijających współpracę

¹Dane uzyskano w maju 2003 r. na podstawie sondażu przeprowadzonego na stronie ZNP w Internecie.

²Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych przez Komisję Pedagogiczną ZG ZNP w marcu i kwietniu 2002 r. w sprawie funkcjonowania oświaty wiejskiej, w oprac. J. Czarnowskiego (materiał powielony).

z innymi instytucjami środowiska lokalnego, jak organizacje i stowarzyszenia społeczne, placówki kulturalno-oświatowe, zakłady pracy itp. Ponad połowa szkół, jak ukazują badania tego obszaru (Winiarski 2000), w ogóle nie podjęła współpracy z wymienionymi instytucjami i – co wydaje się interesujące – nie zaznaczyły się tu istotne różnice pomiędzy szkołami miejskimi i wiejskimi. Dość niepokojące może się wydać, że w demokratycznym społeczeństwie obywatelskim nie zostały wykorzystane szanse współpracy z organizacjami społecznymi, które powinny stanowić niezbędny komponent struktury systemu edukacyjnego. Jak trafnie zauważa M. Porowski (1995, 465), „samorzutne inicjatywy, ruch, organizacje społeczne uzupełniają instytucjonalną strukturę państwa, są niezbędnym ogniwem życia zbiorowego – gwarancją pełniejszego zaspokajania potrzeb ludzkich, motorem rozwoju wspólnot, narzędziem osiągnięcia celów społecznych nie przez samotne zmaganie się, walkę i ofiary, ale przez samopomoc i współdziałanie”.

Wyraźnie się zaznaczyło zawężanie liczby instytucji środowiskowych uznawanych przez szkoły za partnerów, z którymi można wspólnie realizować zadania dydaktyczno-wychowawcze. W nowych warunkach społeczno-politycznych i w szeroko zakrojonych możliwościach realizacyjnych szkoły rozwijały współpracę zaledwie z kilkoma typami placówek kulturalno-oświatowych, takimi jak domy kultury, kina i biblioteki. Rzadko na liście tej pojawiały się placówki, stowarzyszenia, instytucje, które powstały w ostatnich latach, takie jak Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Fundacja Pomocy Szkole, centra edukacji kulturalnej, centra edukacji obywatelskiej, nowe firmy i zakłady rzemieślnicze, centra handlowe czy związki wyznaniowe (PANEK 2002; Winiarski 2000). Współpraca, jeśli się pojawiała, miała charakter okazjonalny, podyktowany wyartykułowaną koniecznością o charakterze materialnym.

Warto jednak wskazać na pewną zmianę zaistniałą w latach 1990–1992. Wiązała się ona z wyraźnym wejściem Kościoła na teren szkoły, na co niewątpliwie wpływ miało wprowadzenie nauki religii we wszystkich klasach. Do szkół weszli zakonnicy, księża, katecheci świeccy jako równouprawnieni nauczyciele i wychowawcy. Przyczyniło się to, jak podkreśla M. Winiarski (2000, 96), „do zmiany postawy Kościoła wobec szkoły, której znamienym rysem było uznanie szkoły jako placówki bliskiej i partnerskiej w zakresie działalności edukacyjnej w środowisku. Znalazło to odzwierciedlenie w tym, że około 80% szkół podjęło współpracę z kościołami parafialnymi”, choć inicjatywa współdziałania i w tym przypadku najczęściej wychodziła ze strony Kościoła, a nie szkoły.

Postulaty nauczycieli zgłaszające poprawę stanu realizacji zajęć pozalekcyjnych

Niepokojące sygnały dotyczące stanu polskiej oświaty stały się podstawą do wystąpienia związków zawodowych nauczycieli (ZNP) z postulatami do władz³. Do postulatów, które niewątpliwie mogą mieć wpływ na prowadzenie i jakość zajęć pozalekcyjnych, należą:

1. Utrzymanie, a nie likwidowanie małych i średnich szkół podstawowych jako przyjaznych i bezpiecznych dla uczniów. W dużych szkołach uczniowie pozostają anonimowi i często pozbawieni szczególnej uwagi i pomocy. Problem odbudowania funkcji wychowawczych i opiekuńczych oraz realizacji programów profilaktycznych, w tym zdrowotnych, jest bardzo trudny w warunkach dużych szkół. Takie możliwości w dużo większym zakresie stwarzają małe i średnie szkoły. Zarząd Główny ZNP podkreśla nadal fakt, że szkoły te są często także jedynym ośrodkiem edukacji i kultury lokalnej społeczności. Toteż pochopne likwidowanie tych szkół, biorąc pod uwagę wyłącznie uwarunkowania finansowe, może spowodować daleko idące negatywne konsekwencje w dłuższej perspektywie czasowej.

2. Odejście od tworzenia zagęszczonych oddziałów szkolnych, które obniżają jakość edukacji.

3. Możliwość wykorzystania wysoko wykwalifikowanej bezrobotnej kadry pedagogicznej przy realizacji celów opiekuńczych i wychowawczych.

4. Zapewnienie środków finansowych na zatrudnienie nauczycieli metodyków, logopedów, psychologów, nauczycieli języków obcych, zwłaszcza w środowisku wiejskim.

5. Skorygowanie obwodów szkół, które w wielu przypadkach wydłużyły drogę dziecka do szkoły. Problemu wydłużonej drogi do szkoły (przede wszystkim w wypadku dzieci małych) można uniknąć poprzez łączenie szkół w zespoły oraz utrzymanie szkół filialnych, do których uczęszczają głównie dzieci małe.

6. Dostosowanie czasu odjazdu autobusów szkolnych do oferty pozalekcyjnej szkoły, co stworzy uczniom możliwość korzystania z tego typu zajęć. Dzieci w powrocie do domu zobligowane są czasem odjazdu autobusu szkolnego. Uniemożliwia to korzystanie przez nie z biblioteki, z dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, wyrównawczych i opieki pedagogicznej.

³Wystąpienie J. Czarnowskiego, wiceprezesa ZG ZNP, Warszawa 2002, materiał powielony.

7. Opracowanie programu budowania nowych sal gimnastycznych i basenów, tworzenia świetlic i zakładania bibliotek oraz uzupełniania ich zbiorów. Należy wskazać źródła sfinansowania zakupu podręczników i podstawowych lektur szkolnych.

8. Inspirowanie inicjatyw lokalnych dotyczących poprawy bazy szkół, w tym koniecznych remontów.

Zakończenie

Badania dotyczące zajęć pozalekcyjnych podejmowane przez współczesnych badaczy tego problemu ukazują moment zanikania tych zajęć w systemie dydaktyczno-wychowawczym. Z wielu zakładanych funkcji zajęć pozalekcyjnych realizowana jest przez szkoły jedynie funkcja dydaktyczna. Pozostałe funkcje, jak choćby wolnoczasowa, wzbudzająca i kształtująca różnorodne zainteresowania, rozwijająca aktywność, uspołeczniająca, indywidualnie ukierunkowująca rozwój wychowanka, wzbudzająca pozytywny stosunek do szkoły – prawie nie występują bądź też występują w bardzo zdeformowanym kształcie (por. Panek 2002). Zjawisko to przedstawia dość ograniczony potencjał oddziaływania szkoły. Można przypuszczać, że jeśli sytuacja się nie zmieni, trudno będzie szkole walczyć o dziecko, gdyż w swej ubogiej i nieatrakcyjnej ofercie nie wygra z konkurującymi, bezsprzecznie atrakcyjniejszymi wpływami. Można nawet powiedzieć, że w nakreślonej tu sytuacji nietrudno o jakąkolwiek ofertę ze strony instytucji czy też grup. Trzeba jednak w tym miejscu postawić pytanie: czy będą to wpływy wartościowe? dobrze i fachowo przygotowane? Wątpliwości, które w zasadzie same się nasuują, wydają się wystarczająco przekonującym argumentem dla szkół w staraniach o wartościową i bogatą organizację zajęć pozalekcyjnych, stwarzających młodym ludziom szansę realizacji aktywnego uczestnictwa i konstruktywnych przeżyć. Jak podkreśla Z Kwieciński: „musimy zacząć wiele ścieżek od początku. Wznović przerwane i zapomniane dyskursy, odrabiać zaległości, tłumaczyć, przypominać nasze zepchnięte na margines osiągnięcia” (Kwieciński, Witkowski 1990, 9). Słowa te – w pełni adekwatne – nawiązują szkoły i nauczycieli do przyjęcia obowiązku kreowania z rozmysłem i odpowiedzialnością nowej jakości szkolnego życia.

Literatura

- BANACH C. (2003), Szkoła systemem społecznym i organizacyjnym – dziś i w przyszłości, [w:] Szkoła w społeczności lokalnej, red. D. Jankowski, Kalisz.
- KONCEPCJA programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach (1991), MEN, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., WITKOWSKI L. (1990), Ku pedagogii pogranicza, Toruń.
- NAUCZANIE i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Biała Księga Komisji Europejskiej (1997), Warszawa.
- PANEK A. (2002), Zajęcia pozalekcyjne w reformowanej szkole. Oczekiwania a rzeczywistość, Kraków.
- PENDEL Z. (2002), Dwie godziny po lekcjach, „Gazeta Wyborcza” 13 XII.
- POROWSKI M. (1995), Organizacje pozarządowe w instytucjonalnej strukturze państwa, [w:] Pedagogika społeczna, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa.
- WINIARSKI M. (2000), Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej, Warszawa.
- WROCYŃSKI R. (1966), Wprowadzenie do pedagogiki społecznej, Warszawa.

Ryszard Małachowski

SPOŁECZNY WYMIAR STOWARZYSZEŃ I SZKOLNICTWA KATOLICKIEGO

Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* przypomina, że szkoła katolicka jest jednym z podmiotów przemian edukacyjnych wielu społeczeństw. Wnosi liczący się wkład w realizację zadań pedagogicznych i dydaktycznych, w tym zadań o charakterze reform oświatowych (*Szkoła katolicka...* 1998, 110). W Europie szkoły te wspierane są w swych celach przez społeczne organizacje wyznaniowe. Także w Polsce podobne inicjatywy realizują stowarzyszenia, mające znaczący udział w zakładaniu katolickich placówek edukacyjnych. Było to możliwe, gdy potwierdzono status tych organizacji – przede wszystkim w polskim prawodawstwie, ale także w prawodawstwie ponadnarodowej organizacji zwanej Unią Europejską¹ i w państwach z nią stowarzyszonych. Uchwalona 18 czerwca 1997 r. przez Radę Europejską *Klauzula o Kościołach* stwierdzała: „Unia przestrzega statusu, jakim cieszą się Kościoły oraz stowarzyszenia i wspólnoty religijne w państwach członkowskich odpowiednio do ich przepisów prawnych, tak aby nie zostały one naruszone” (Juros 1997, 123). W myśl powyższej klauzuli w organizowaniu szkolnictwa niepublicznego – katolickiego – oprócz Kościoła współdziałają także chrześcijańskie organizacje o charakterze społeczno-religijnym i społeczno-politycznym². Oprócz lokalnych są wśród nich organizacje katolickie międzynarodowe (zob. *Szkoła katolicka...* 1998, 109; *Sezon ruchów...* 1998, 167) koncentrujące się wokół różnych podmiotów: uczniów szkół podstawowych i średnich, studentów, rodziców, nauczycieli wychowawców, wykładowców akademickich, dyrektorów szkół oraz ich absolwentów. Jednocześnie realizują one wskazania Soboru Watykańskiego II,

¹Nazwa ta została przyjęta od czasu, gdy 7 II 1992 r. podpisano traktat z Maastricht i 1 XI 1993 r. utworzono Unię Europejską.

²Nawet jeśli dana partia chrześcijańska realizuje wskazania nauki społecznej Kościoła i wskazania dotyczące współdziałania społeczeństwa i jego organizacji w zakresie powoływania katolickich instytucji edukacyjnych, „nie ma prawa do reprezentowania Kościoła [...] Wynika stąd, że Kościół nie opowiada się za partiami o charakterze religijnym”, (Pieronek 1998, 111–112; Glemp 1995, 126–147).

w tym zadania społeczno-edukacyjne intensyfikujące rozwój nauczania instytucjonalnego.

O znaczeniu katolików świeckich w życiu społecznym mówią szczególnie dwa dokumenty soborowe: Dekret o apostołstwie świeckich (*Apostolicam actuositatem*) (zob. *Acta Vaticanum II...*, 574) i Konstytucja dogmatyczna o Kościele (*Lumen gentium*) (Godlewski 1985, 106; *Konstytucja dogmatyczna...* 139–140; *Katechezy Ojca Świętego...* 1999, 328). Treść wymienionych dokumentów podkreśla znaczenie i konieczność zaangażowania się ludzi świeckich w sprawy publiczne, religijne, polityczne (Zwoliński 1999, 11–12; zob. Czeakański 2000; Rahner 1993, 363–375) urzędów, instytucji, wspólnot, które winno prowadzić do uświęcania (*consecratio mundi*) narodów wszystkich krajów poprzez konieczną odnowę laikatu (*Nauka Soboru...* 72; Rahner 1965, 257; Klaes 1995, 50–61). W trosce o rozwój szkolnictwa katolickiego, nauczania i wychowania, papież Jan Paweł II zwracał się do uczniów, związków, federacji i stowarzyszeń przy wielu okazjach. Stwierdzał przy tym: „Niezaprzeczone środki formacji apostołstwa świeckich są organizacje, stowarzyszenia i ruchy katolickie” (Gogacz 1995, 79). Na potrzebę zaangażowania się w tworzenie takich organizacji, inspirowania ich działalności wskazuje adhortacja Jana Pawła II *O powołaniu i misji świeckich w Kościele i świecie* (*Christi fideles laici*).

Zakładanie organizacji niezależnych w Polsce umożliwiły wydarzenia lat osiemdziesiątych, a szczególnie dokonujące się po 1989 r.³, kiedy sytuacja zmiany ustrojowej „pobudziła wiele środowisk i doprowadziła do powstania całego szeregu rodzimych stowarzyszeń i zrzeszeń o charakterze społecznym” (Semków 1999, 76). Nowo powstałe i reaktywowane stowarzyszenia katolickie różnią się obszarem oddziaływania (m.in. proedukacyjnego), strukturą organizacyjną, charakterystyką duchowości i innymi zadaniami apostołskimi. Zdarzało się i zdarzać się może, iż niektóre podmioty będą miały różny stopień integracji z Kościołem. Bywa tak, gdyż skomplikowane przyczynowo czynniki i gwałtowna dezintegracja dotychczasowego porządku społeczno-politycznego oddziałują na strukturę społeczno-konfesyjną, powodując zmierzanie pewnych organizacji oraz ruchów religijnych w kierunku chrześcijaństwa pozakatolickiego. Organizacje katolickie aktywizują zatem socjalizację religijną katolików w okresie intensywnego zakładania grup pozakatolickich czy niechrześcijańskich, będących też destrukcyjnymi społecznie sektami, stosującymi przemoc afektywną (Rusecki 1996, 213–214; Doktor 1991, 99–107; Pawłowicz 1994, 600–603; Szwałkajzer 1994, 164–

³Ustawa z 7 IV 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach (DzU 1989, nr 20, poz. 104, zmiany: DzU 1990, nr 14, poz. 86, DzU 1994, nr 84, poz. 386, DzU 1996, nr 27, poz. 118, DzU 1997, nr 121, poz. 769, DzU 1998, nr 106, poz. 668).

169; Podgórska 1994, 22). Skuteczność organizacji katolickich powoduje, że wspomniana tendencja, chociaż charakterystyczna dla przełomów społecznych, nie rzutuje zbyt negatywnie na tożsamość i zaangażowanie (Wojciechowski 1994, 37–46) pozostałych ruchów czy stowarzyszeń.

Organizacje katolickie w sobie właściwy sposób wypełniają niezagospodarowaną w pełni potrzebę aktywności występującą pomiędzy społecznością parafialną a innymi poziomami struktury Kościoła. Dynamiczną funkcją obejmują w określonym przez statut zakresie pracę wspólnotową, formacyjną, misyjną, ewangelizacyjną, katechetyczną, liturgiczną, neokatechumenalną, szkolno-wychowawczą i pedagogiczną. Oprócz pomocy w zakładaniu szkół prooświatowe organizacje katolickie wspomagają doskonalenie formacji kulturalnej, eklezjalnej i duchowej, respektując katolicki aksjonormatywny porządek moralny. Szczególnym zadaniem ruchów katolickich jest kształtowanie tejże moralno-wychowawczej formacji społeczeństwa polskiego poprzez udział w reformowaniu szkolnictwa, tym bardziej że katolickie organizacje o charakterze wychowawczym i oświatowym pośrednio lub bezpośrednio zobowiązane są wpływać na poziom i rozwój szkół katolickich poprzez działalność swoich członków.

Działalność wymienionych organizacji wymagała jednak nawiązania do stosownych regulacji prawnych. Dokumentami, które w szerokim znaczeniu dotyczą współczesnych stowarzyszeń proedukacyjnych, są następujące kodyfikacje o charakterze ustaw: ustawa z 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach⁴, ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁵, ustawa z 15 marca 1933 r. o zbiorach publicznych⁶.

Na podstawie innych obowiązujących dokumentów zostały założone liczne podmioty obrotu prawnego, tj. kościelne osoby prawne wspierające szkolnictwo katolickie, np. Komisja Wychowania Katolickiego Episkopatu Polski i Rada Szkół Katolickich (RSK) przy Episkopacie Polski⁷. Oba wymienione podmioty zostały powołane w celu inicjowania rozwoju wychowania i edukacji katolickiej, głównie instytucjonalnej. Ustanowiono również funkcję asystenta. Z postanowień ogólnych Statutu Rady Szkół Katolickich (rozdział I, § 6, pkt. 1) wynika, że „Asystent jest łącznikiem Rady z Konferencją Episkopatu i czuwa nad zgodnością działalności Rady i jej organów

⁴Art. 50 pkt 1, 2 (zob. *Prawo wyznaniowe...* 2000, 138).

⁵DzU 1996, nr 67, poz. 329, zob. Żrańko, Mirkowska 1999, 41; DzU 1991, nr 95, poz. 425 z późn. zm.; art. 13 [i in.], zob. *Prawo wyznaniowe...* 2000, 148.

⁶DzU 1933, nr 22, poz. 162, zmiany: DzU 1948, nr 36, poz. 250, DzU 1971, nr 12, poz. 115, DzU 1989, nr 29, poz. 154, DzU 1990, nr 34, poz. 198, DzU 1998, nr 106, poz. 668; art. 3, pkt 1–2; art. 10, pkt 2; art. 13, pkt a, d; zob. *Prawo wyznaniowe...* 2000, 103–105.

⁷Dotychczasowymi przewodniczącymi RSK byli ks. T. Gadacz i ks. dr T. Rozmus. W 2000 r. funkcję tę pełnił ks. A. Dymer.

z prawem kościelnym, nauczaniem Kościoła i niniejszym statutem” (*Statut Rady*. . . 2000, 1). Pomoc instytucji kościelnych i stowarzyszeń w realizacji zadań szkolnictwa katolickiego czy w wyznaczaniu celów proedukacyjnych jest bardzo ważna z szeroko rozumianego społecznego i doktrynalnego (katolickiego) punktu widzenia. Dla stowarzyszeń katolickich fundamentalne znaczenie ma także art. 2 ustawy o gwarancjach wolności sumienia i wyznania („Korzystając z wolności sumienia i wyznania obywatele mogą w szczególności: 1) tworzyć wspólnoty religijne [. . .]; 11) zrzeszać się w organizacjach świeckich w celu realizacji zadań wynikających z wyznawanej religii bądź przekonań w sprawach religii”; Krukowski 2000, 153).

W odróżnieniu od szkół publicznych i niepublicznych (laickich) niepubliczna szkoła katolicka jest taką przede wszystkim instytucją, wspólnotą, której wyjątkowość polega na dążeniu do wspólnotowego właśnie, religijnego charakteru, nieodzownego związku nauczania i wychowania ze wskazaniem aksjologicznymi Ewangelii Kościoła rzymskokatolickiego. Wynika z tego pośrednio konkluzja, iż szkoła katolicka, realizując wymagany przez państwo „programowy” cel materialny – wyposażenie uczniów w wiedzę i cel formalny – kształtowanie umiejętności prawidłowego wykonywania procedur poznawczych, przyjmuje wymagany przez Kościół w edukacji instytucjonalnej jeden, skuteczny, spójny, niezmienny i wspólny dla wszystkich podmiotów nauczania system wartości. Zatem, jak pisał A. Heuser: „Katolicką szkołą nie można nazwać każdej szkoły, która ma katolickich wychowawców czy uczniów. Rozstrzygający powinien być raczej fakt, że dana szkoła wywodzi się z katolickiego Kościoła. Od niego przyjmuje zasady swojego działania, dzięki niemu wyznacza sobie cel i drogę, po której dąży” (Heuser b. m. b. r., 7). Ze względu na przyjęte aksjologiczne, antropologiczne, teologiczne, teleologiczne, wychowawczo-programowe kryteria może ona zostać zatwierdzona przez właściwe władze kościelne – ordynariusza danej diecezji (arcybiskupa, biskupa (*Leitlinien für*. . . 1994, 86)⁸) i w obszarze stosowanej aksjologii w nauczaniu i wychowaniu posiada uznaną przez państwo określoną autonomię.

Oprócz kryteriów eklezjalnych szkoła katolicka funkcjonuje w ramach państwowego systemu prawnego, systemu⁹ oświatowego i jest integralną częścią dwusektorowego szkolnictwa publicznego i niepublicznego. Realizuje za-

⁸Także w Niemczech, szkoła – rzeczywiście katolicka – musi otrzymać pisemne zezwolenie władz kościelnych, aby miała status katolicki i by mogła rozpocząć swą działalność. Zob. Avenarius 1992, 28.

⁹System jest sumą różnych lub podobnych elementów, stanowiących jednak zintegrowaną wokół przyjętych celów całość. Podobnie piszą J. Szczepański, W. Okoń, T. Wiloch, I. Jundził, W. Pomykało (*Encyklopedia pedagogiczna*. . . 1973, 750, 753).

łożenia organizacyjne, programowe oraz administracyjne, których spełnienie było warunkiem podstawowym wpisania jej w rejestr szkół niepublicznych o charakterze szkół publicznych. Ze względu na powyższe związki podlega tym samym determinantom, wymogom prawno-oświatowym, strukturalno-organizacyjnym i programowym, co każda szkoła świecka publiczna (państwowa).

Z religijnego punktu widzenia współczesne szkoły katolickie od początku swego istnienia (szkoły zakonne, katedralne, parafialne) miały charakter wyznaniowy, co oznacza, iż nauczanie w nich integruje się z religijnym oddziaływaniem mającym na celu kształtowanie oczekiwanych wzorców edukacyjnych, wychowawczych i osobowych. Nie jest to jednak deterministyczne, aintelektualne czy antyintelektualne „podporządkowanie” człowieka religii, jak pośrednio wynikać może z wielu koncepcji. Np. W. Pomykało pisze: „Przeciwieństwo szkoły świeckiej – szkoła wyznaniowa, to taka szkoła, w której nie tylko naucza się religii wyznania uprzywilejowanego w państwie, a edukacji religijnej nadaje się szczególne znaczenie jako pierwszemu i najważniejszemu przedmiotowi nauczania, ale w której cały proces kształcenia i wychowania musi być podporządkowany edukacji religijnej” (Pomykało 1984). Bez ściślejszej eksplikacji tendencyjne może wydawać się twierdzenie, iż w szkole wyznaniowej, jaką jest szkoła katolicka, naucza się religii jako „najważniejszego” przedmiotu. Równie ważne jest nauczanie w niej przedmiotów świeckich (matematyka, fizyka, język polski itd.), które są w istocie obojętne religijnie, tylko ich teleologiczno-religijne pojmowanie ma w rzeczywistości charakter religijno-edukacyjny, religijno-wychowawczy, religijno-duchowy. Religia katolicka i teleologiczno-religijne pojmowanie nauczania i wychowania (Barlak 1994, 7; Pospieszalski 1993, 106–112; Cackowski 1993, 20; Duminuco 1995, 205–213; Kukołowicz 1994, 53–58; Kulisz 1993, 223–229; Łaniec 1995, 106–109; Łobocki 1995, 28–36; Misiaszek 1994, 88–101; Sławiński 1994, 36–40; Wiśniewski 1993, 37–53) w szkole katolickiej nie kwestionuje też empirycznego sensu oraz naukowości¹⁰ nauczania np. fizyki, matematyki, chemii, astronomii, filozofii czy przyrody. Wskazuje tylko na ich Przyczynę metafizyczną jako Przyczynę sprawczą dwóch rzeczywistości, duchowej i materialnej w obecnym katolickim rozumieniu tego słowa. W tym właśnie istotnie metafizycznym sensie nauczanie religii w szkolnictwie katolickim ma „znaczenie pierwszorzędne” (*Wytyczne Konferencji...*, 101) wobec pierwszorzędnego (Drewicz 1997, 79–88) immanentnie znaczenia przedmiotów naturalnych. Dlatego z powodów raczej potocznych, afektyw-

¹⁰Podobnie nauki przyrodnicze nie mogą kwestionować istnienia Boga i możliwości jego poznawania, gdyż posługują się inną niż teologia metodologią; Beckmann 1992, 23; Anzebacher 1992, 36.

nych lub ideologicznych, różnych od racji istotnie epistemologicznych, zarzut deprecjonowania przedmiotów naturalnych bywa przypisywany – nietrafnie – szkole katolickiej. Często nadaje się temu podejrzeniu kategorię obiektywności.

Szkoły katolickie według dokumentów państwowych i dokumentów Soboru Watykańskiego II realizują swoje posłannictwo we wszystkich społeczeństwach i typach placówek dydaktyczno-wychowawczych, a także opiekuńczych; dotyczy to również szkół średnich (*Nauka Soboru...*, 86) w zakresie licznych profilów programowych. Posiadając względną niezależność wychowawczą, edukują w myśl etyki katolickiej do patriotyzmu (Woroniecki 1986, 122), doskonałości chrześcijańskiej, zawodowej (tamże, 413), społecznej, wymagając szacunku do państwa, ojczyzny, człowieka chorego, także chorego terminalnie (Biesaga 2001, 13–14; Mroczkowski 1994, 92–104), do pokoju opartego na etycznych podstawach i solidarności między narodami oraz grupami etnicznymi (Borutka, Żemła 2000, 149). Są one również aktywne w okresie przemian ustrojowych i reform oświatowych. Jak wynika z badań opisanych przez B. Przyborowską, „Szkoły niepubliczne w szerszym zakresie i skuteczniej niż szkoły publiczne angażują się w realizację nowych funkcji pedagogicznych” (Przyborowska 1997, 166). Wraz ze szkolnictwem katolickim tworzą przyjazną atmosferę integrującą uczniów, nauczycieli i rodziców. Prowadzą indywidualizację nauczania uczniów uzdolnionych i słabych, wymagających stałej troski. Sprzyja temu praca w zwykle małych liczebnie klasach (Bogdanowicz 2000, 236), gdzie każdy uczeń ma częstszy kontakt z nauczycielem.

Praktyka edukacyjno-wychowawcza w różnych krajach przekonuje: „Nowe idee wychowawcze i metodyczne rodziły się przede wszystkim w szkolnictwie prywatnym, a potem dopiero, po próbie czasu, przeszczepiano je na grunt szkół publicznych” (Kryńska 1997, 189). Świadczy to o przydatności, aktualizacji treści i metod nauczania, konkurencyjności szkół katolickich i zdolności przystosowawczych w okresie zmian oraz przełomów historycznych.

Obecnie w ramach polskich reform oświatowych szkolnictwo katolickie stara się skutecznie kompensować niedobory szkolnictwa publicznego i niepublicznego (laickiego), co stanowi jedną z wielkich jego zalet. Stwierdzić można, iż zachowując częściową autonomię edukacji i wychowania, funkcjonując w ramach państwowego systemu edukacyjnego w szkolnym sektorze niepublicznym, szkoły katolickie nadal odpowiadają na niesłabnące zapotrzebowanie społeczeństwa. Czynią to – jak zaznaczyłem – z pomocą wielu organizacji katolickich.

Instytucje wspierające aktywnie szkolnictwo katolickie przyjmują różne nazwy i liczne formuły organizacyjne. Oprócz wielu stowarzyszeń laikatu są to poszczególne koła, towarzystwa, fundacje, apostołaty: Katolickie Stowarzyszenie Wychowawców (KSW) (Potocki 1992, 165–167; 1994, 8; Sucheni-Grabowska 1995), Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży (KSM), Stowarzyszenie Przyjaciół Szkół Katolickich (SPSK), Stowarzyszenie Rodzin Katolickich (SRK), Katolickie Stowarzyszenie Oświatowe (KSO), Stowarzyszenie Przymierze Rodzin (SPR), Stowarzyszenie Oświatowe Rodziców (SOR) oraz parafialne i archidiecezjalne zarządy główne stowarzyszeń, ponadto Towarzystwo Szkoły Katolickiej (TSK), Towarzystwo Przyjaciół Szkoły Katolickiej (TPSK), Towarzystwo Absolwentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Fundacja na rzecz Szkół Katolickich i Apostolat (np. świecki i in.). Na szczególną także uwagę zasługuje Akcja Katolicka.

Wydaje się, iż rozwój stowarzyszeń katolickich (Mac 1995, 30–32; Cordes 1994, 86–92; Czackowska 1996, 3) w Polsce wspierających szkolnictwo katolickie ma ogromną przyszłość, bowiem przeżywająca trudności egzystencjalne (światopoglądowe, aksjologiczne, obyczajowe) młodzież pozostaje jedną z najważniejszych grup społecznych będących podmiotem ich oddziaływania. Wiele wskazuje również na to, iż miniony okres sekularyzacji i ateizacji (1945–1989) wywołuje niejako powstawanie organizacji katolickich, dla których tworzenie swych szkół i dbałość o ich poziom jest jednym z najważniejszych zadań. Realizacja tego zadania powiodła się w takim stopniu, iż sektor szkolnictwa katolickiego znajduje miejsce w strukturach oświatowych wielkich aglomeracji, mniejszych miast i miasteczek w Polsce. Jak będzie wyglądała jego przyszłość (zagrożona m.in. planami opodatkowania szkolnictwa niepublicznego) – zadecyduje o tym głównie zdolność przystosowania się do dalszego funkcjonowania w coraz bardziej spauperyzowanym społeczeństwie.

Literatura

- ACTA Vaticanum II [w:] Dekret o apostołstwie świeckich [Apostolicam actuositatem]. Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje, Poznań [b. r.].
- ANZEBACHER A. (1992), Philosophie und katholische Schule. Handbuch Katholische Schule, t. 2, Pädagogische Beiträge, z. 4, Köln.
- AVENARIUS H. (1992), Der Staat und die Katholische Schule. Handbuch Katholische Schule, t. 2, Pädagogische Beiträge, z. 2, Köln.
- BARLAK M. (1994), Religia w wychowaniu. Pomaga czy przeszkadza? „Przegląd Katolicki” nr 34.

- BECKMANN P. (1992), *Naturwissenschaftlicher Unterricht an katholischen Schulen. Handbuch Katholische Schule*, t. 2, Pädagogische Beiträge, z. 19, Köln.
- BIESAGA T. (2001), *Etyka chrześcijańska a etyka ateistyczna wobec eutanazji*, [w:] *Chrześcijanin wobec eutanazji*, red. K. Gryz, B. Mielec, Kraków.
- BOGDANOWICZ P. (2000), *Specjalne potrzeby edukacyjne jako czynnik strategii rozwoju szkoły*, [w:] *Człowiek, szkoła, wspólnota. W kręgu edukacji społecznej*, red. M. Mendel, Toruń.
- BORUTKA T., ŻEMŁA B. (2000), *Chrześcijańskie wychowanie do pokoju*, Kraków.
- CACKOWSKI Z. (1993), *Wychowanie moralne i etyka w szkole*, „Dziś” nr 1.
- CORDES P. (1994), *Rola ruchów i stowarzyszeń katolickich w Kościele i w nowoczesnym społeczeństwie*, „W drodze” nr 9.
- CZACZKOWSKA E. K. (1996), *Ruchy Pana Boga*, „Rzeczpospolita” nr 196.
- CZEKAŃSKI M. (2000), *Chrześcijanin wobec wyborów politycznych*. Przewodnik, Kraków.
- DEKRET o apostołstwie świeckich Apostolicam actuositatem. Sobór Watykański II, Konstytucje, dekrety, deklaracje, Poznań [b. r.].
- DOKTÓR T. (1991), *Nowe ruchy religijne i parareligijne w Polsce*, „Euhemer” nr 4.
- DREWICZ M. (1997), *O szkołę katolicką w Polsce*, „Arcana” nr 4.
- DUMINUCO W. J. (1995), *Wychowanie chrześcijańskie u progu nowego tysiąclecia*, „Przeгляд Powszechny” nr 9.
- ENCYKLOPEDIA pedagogiczna (1973), Warszawa.
- GLEMP J. (1995), *Katolik wobec zagadnień politycznych. Kazania pasyjne kard. Józefa Glempa, Prymasa Polski wygłoszone w kościele pw. Świętego Krzyża*, „Życie i Myśl” nr 2.
- GODLEWSKI J. F. (1985), *Katolicka myśl kościelna o prawie i państwie*, Warszawa.
- GOGACZ M. (1995), *U podstaw kultury*, [w:] *Religia w życiu społecznym. W nurcie zagadnień posoborowych*, red. B. Bejze, t. 20, Warszawa.
- HEUSER A. [b. m., b. r.], *Die katholische Schule*.
- JUROS H. (1997), *Klauzula o Kościołach w układzie Maastricht II*, [w:] *Europa i Kościół*, red. H. Juros, Warszawa.
- KATECHEZY Ojca świętego Jana Pawła II (1999), *Kościół Kraków-Ząbki*.
- KLAES N. (1995), *Na drodze ku bardziej ludzkiemu światu. VI Zgromadzenie Światowej Konferencji Religii dla Pokoju*, „Chrześcijanin w Świecie” nr 1.
- KONSTYTUCJA dogmatyczna o Kościele Lumen Gentium. Sobór Watykański II, Konstytucje, dekrety, deklaracje, Poznań [b. r.].
- KRUKOWSKI J. (2000), *Poszanowanie autonomii wewnętrznej kościołów i innych związków wyznaniowych*, [w:] J. Krukowski, K. Warchałowski, *Polskie prawo wyznaniowe*, Warszawa.
- KRYŃSKA E. (1997), *Gimnazjum męskie i konwikt ojców jezuitów w Chyrowie jako przykład praktyki edukacyjnej*, [w:] *Szkolnictwo niepaństwowe. Partnerstwo czy konkurencja*, red. A. Karpińska, Olecko.
- KUKOŁOWICZ T. (1994), *Nowe koncepcje wychowania*, „Chrześcijanin w Świecie” nr 4.

- KULISZ J. (1993), Przecucie transcendencji osoby ludzkiej, „*Analecta Cracoviensia*” t. 25.
- LEITLINIEN für die Schulpraxis (1994), Kongregation für das katholische Bildungswesen. Die katholische Schule 19, März 1977, [w:] *Dokumente, Handbuch Katholische Schule*, t. 1, red. R. Ilgner, Köln.
- ŁANIEC J. D. (1995), Współcześni socjologowie o wychowaniu, [rec.], Katowice 1993, „*Edukacja*” nr 2.
- ŁOBOCKI M. (1995), W sprawie wychowania moralnego w szkole, „*Edukacja*” nr 2.
- MAC J. S. (1995), Kościół poziomy, „*Wprost*” nr 26.
- MISIASZEK K. (1994), Wychowanie chrześcijańskie. W świetle „*Katechizmu Kościoła katolickiego*”, „*Chrześcijanin w Świecie*” nr 4.
- MROCZKOWSKI I. (1994), Liberalizm a etyka. Refleksje po „*Veritatis splendor*”, „*Więź*” nr 7.
- NAUKA Soboru Watykańskiego II w zarysie. Concilium Oecumenicum Vaticanum II, 11 X 1962–8 XII 1965.
- PAWŁOWICZ Z. (1994), Kościół i sekty w Polsce, [rec. L. Fic], „*Ateneum Kapłańskie*” t. 122, z. 3.
- PIERONEK T. (1998), Kościół nie boi się wolności, Kraków.
- PODGÓRSKA J. (1994), Dzieci różnych bogów, „*Polityka*” nr 36.
- POMYKAŁO W. (1984), Istota świeckiego charakteru państwa i szkoły, „*Oświata i Wychowanie*” nr 9.
- POSPIESZALSKI A. (1993), *Catechisme de L’Eglise catholique*, Paris 1992 [rec.], „*Kultura*” nr 3.
- POTOCKI A. (1992), Katolickie Stowarzyszenie Wychowawców, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” nr 4.
- (1994), Rodzina szkole, „*Przegląd Katolicki*” nr 35.
- PRAWO wyznaniowe. Wybór źródeł (2000), red. K. Warchałowski, Warszawa.
- PRZYBOROWSKA B. (1997), Funkcje pedagogiczne szkół niepublicznych i publicznych, [w:] *Szkolnictwo niepaństwowe. Partnerstwo czy konkurencja*, red. A. Karpińska, Olecko.
- RAHNER K. (1965), O możliwości wiary dzisiaj, Kraków.
- (1993), Polityczny wymiar chrześcijaństwa, „*Przegląd Powszechny*” nr 3.
- RUSECKI M. (1996), Dlaczego sekty są niebezpieczne? [w:] *Problemy współczesnego Kościoła*, red. M. Rusecki, Lublin.
- SEMKÓW J. (1999), Społeczna aktywność obywatelska w sytuacji gwałtownej zmiany ustrojowej, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa–Poznań.
- SEZON ruchów (1998), cz. 2, [w:] P. J. Cordes, *Znaki nadziei. Ruchy i nowe rzeczywistości w życiu Kościoła w wigilię Jubileuszu*, Częstochowa.
- SŁAWIŃSKI S. (1994), Czystość jako cel samowychowania, „*W drodze*” nr 9.

- STATUT Rady Szkół Katolickich (2000), [w:] Materiały konferencyjne XI Forum Szkół Katolickich, „Świętymi bądźcie”: Szkoła katolicka na przełomie tysiącleci – zagrożenia, wizje, szanse, Jasna Góra 16–18 XI 2000.
- SUCHENI-GRABOWSKA A. (1995), Pierwsze pięciolecie. Katolickie Stowarzyszenie Wychowawców, „Ład” nr 10.
- SZKOŁA katolicka u progu trzeciego tysiąclecia (1998), Dokument Stolicy Apostolskiej. Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, [w:] Szkoła miejscem kształtowania postawy patriotycznej, red. I. Skubiś, Częstochowa.
- SZWAJKAJZER A. (1994), Sekty – zagrożenie czy wyzwanie, „Więź” nr 3.
- WIŚNIEWSKI C. (1993), Wychowanie w kontekście refleksji teologicznych, „Acta Universitatis Lodzensis”, Folia Paedagogica et Psychologica z. 30.
- WOJCIECHOWSKI P. (1994), Sposoby obecności i smutek nieobecności. Katolicy w polskim życiu publicznym, „Więź” nr 4.
- WORONIECKI J. (1986), Katolicka etyka wychowawcza. Etyka szczegółowa, t. 2, cz. 2, Lublin.
- WYTYCZNE Konferencji Episkopatu Polski dotyczące szkół katolickich [b. r.], [w:] Informator adresowy o szkołach katolickich, Warszawa.
- ZWOLIŃSKI A. (1999), Katolik i polityka, Kraków.
- ŻRAŁKO J., MIRKOWSKA M. (1999), Nowe prawo oświatowe, t. 1, Zielona Góra.

II

SZKOŁA JAKO ŚRODOWISKO DZIECKA

(Z WARSZTATÓW BADAWCZYCH)

Mirosława Nyczaj-Drag

**W POSZUKIWANIU TEORETYCZNYCH PODSTAW
BADAŃ NAD SAMOPOCZUCIEM UCZNIA W SZKOLE**

Coraz częściej we współczesnej psychologii i naukach pokrewnych, mówiąc o stanie emocjonalnym jednostki, używa się terminu *subjective well-being*, który może być przetłumaczony jako 'dobre samopoczucie' czyli psychiczny dobrostan. Przegląd literatury przedmiotu dowodzi jednak, że do tej pory pojęcie samopoczucia nie zostało jednoznacznie zdefiniowane ani uznane za termin naukowy. Używa się go raczej intuicyjnie i najczęściej w potocznym znaczeniu. Bardzo ogólne ujęcie samopoczucia (typowe właśnie dla języka potocznego) sprowadza je do stanu psychofizycznego bezpośrednio odczuwanego przez daną osobę (*Słownik poprawnej polszczyzny* W. Doroszewskiego). W polskiej literaturze (psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej) pojęcie to wiąże się na przykład ze stanem zdrowia i choroby (por. Titkow 1993), z subiektywnym odczuciem zadowolenia lub niezadowolenia w związku z określoną sytuacją (m.in. Hurlock 1985; Radziewicz 1992); ze stanem zaspokojenia potrzeb jednostki (por. Radziewicz 1992; Titkow 1993; Bacher 1998), z zachowaniem lub zaburzeniem równowagi wewnętrznej (Kurcz 1960; Jarmuż 1992). Najczęściej jest ono sprowadzane do doświadczanych przez jednostkę emocji pozytywnych lub negatywnych (por. np. Kurcz 1960; Gasiul 1991; Jarmuż 1992; Radziewicz 1992; Mądrzycki 1996). Trzeba tu jeszcze dodać, że pojęcie samopoczucia nie oznacza wyodrębnionego stanu emocji. Przeciwnie, na określone samopoczucie może składać się wiele różnych przeżyć emocjonalnych o zabarwieniu pozytywnym lub negatywnym, które zwykle powstają pod wpływem zadziałania bodźca i zanikają, samopoczucie natomiast trwa dłużej. Można więc powiedzieć, że emocje przeżywane w związku z określoną sytuacją są odpowiedzialne za stan dobrego lub złego samopoczucia (Sowińska 1990).

Wiele badań przemawia za tezą, że znaczna część naszych pozytywnych emocji, dobrego samopoczucia, zadowolenia z życia, szczęścia, ma swoje źródło w zaspokajaniu potrzeb, oczekiwań, dążeń, realizacji celów, planów (Mądrzycki 1996, 211; Bacher 1998, 171). Na przykład S. Jarmuż (1992,

244) podkreśla, że „negatywne psychologiczne skutki niespełnienia oczekiwań pojawiają się w postaci pogorszonego samopoczucia (stanu emocjonalnego). W praktyce oznacza to wzrost poziomu neurotyzmu, lęku, gniewu, czy też innych negatywnych emocji”. M. Łoboda (1990, 86) uznaje niezgodność zastanej rzeczywistości z oczekiwaniami wręcz za czynnik stresogenny. Za poglądem, iż dobre samopoczucie człowieka uwarunkowane jest przez czynniki obiektywne, takie jak spełnienie oczekiwań, zaspokojenie potrzeb, przemawiają ponadto obserwacje psychiatryczne (Kępiński 1985, 84–85).

Interesujących danych dostarczają w tym względzie Fraser i Fisher (1983, [za:] Jarmuż 1992). Badali oni zgodność między preferencjami uczniów a ich środowiskiem szkolnym i wynikającymi z tego konsekwencjami. W przypadku zgodności między preferowanymi a istniejącymi rzeczywistością warunkami uczniowie (na różnych poziomach edukacji) uzyskiwali wyższe oceny, lepiej zdawali egzaminy końcowe, wykazywali mniejszą absencję w szkole, mieli wobec niej bardziej pozytywne postawy i wreszcie lepsze samopoczucie.

W związku z tym nie ulega wątpliwości, że emocjonalność człowieka, a więc jego dobre lub złe samopoczucie w dużej mierze zależy od harmonii (zbieżności) lub dysharmonii (rozbieżności) między oczekiwanym stanem rzeczy a stanem rzeczywistym.

Warto przywołać myśl M. Donaldson (1986), która zauważa, iż dzieci, tak jak i dorośli, posiadają pewien wewnętrzny „standard”, z którym porównywane są informacje dopływające z zewnątrz. Dzieci doznają satysfakcji, kiedy model i świat pasują do siebie, i niezadowolenia, gdy tego dopasowania brak, kiedy oczekiwany rezultat się nie pojawia. Dyssatisfakcja pojawia się wtedy, kiedy zawodzą przewidywania – mówi M. Donaldson.

Teoria równowagi poznawczej jako podstawa opisu i wyjaśniania stanu samopoczucia ucznia w szkole

Jak wynika z poznawczych koncepcji psychologicznych, pojedyncza informacja nie może regulować zachowania się. Warunkiem uruchomienia procesów regulacyjnych jest zestawienie ze sobą co najmniej dwu informacji dotyczących tego samego stanu rzeczy, przy czym jedna z tych informacji stanowi zawartość zasobów pamięciowych (dokładniej mówiąc – struktur poznawczych), druga natomiast najczęściej napływa z otoczenia lub z organizmu. Znaczną część informacji, jak twierdzi W. Łukaszewski (*Reakcje na rozbieżność...* 1976, 5), kodowanych w strukturach poznawczych i no-

wo napływających, stanowią informacje o wynikach poznania. Są to więc informacje oznajmiające o różnych stanach rzeczy.

Należy zgodzić się z autorem, kiedy mówi, iż potoczne doświadczenie każdego człowieka poucza, że rzadko się zdarza, aby wszystkie informacje dotyczące tego samego stanu rzeczy były całkowicie zgodne ze sobą. Dodaje przy tym, że jest wręcz przeciwnie: bardzo często człowiek wystawiony jest na działanie informacji, które pod pewnym względem niezgodne są z treścią jego dotychczasowych doświadczeń (niektóre sprzeczne z treścią doświadczeń, inne tylko rozbieżne). Innymi słowy, proces orientacyjny w swej istocie jest ustalaniem zgodności informacji napływających z informacjami zakodowanymi. Według Łukaszewskiego relacje między strukturami zakodowanymi i napływającymi informacjami można uporządkować w postaci kontinuum: zgodność – rozbieżność (o różnej wielkości) – sprzeczność, a zatem bodźce mogą być zgodne lub niezgodne z utwalonymi strukturami informacji zakodowanych. Bodźce niezgodne mogą być rozbieżne lub sprzeczne. Na gruncie teorii rozbieżności informacyjnej problemem podstawowej wagi jest kwestia tolerancji rozbieżności. Mówi się tu o tendencji do osiągnięcia zgodności informacyjnej i tendencji do unikania niezgodności. Takie rozumowanie odpowiada również założeniom teorii równowagi poznawczej, z których wynika, że optymalnym stanem organizmu jest stan zgodności poznawczej.

Na gruncie psychologii dziecka autorem tego typu teorii jest J. Piaget (1966). Uważa on, że główną siłą napędową percepcyjnego i intelektualnego rozwoju dziecka jest autonomiczna tendencja, zgodnie z którą oddziałujące na siebie procesy asymilacji i akomodacji dążą do równowagi. J. Piaget nazwał tę tendencję równoważeniem. Asymilacja obejmuje procesy, dzięki którym odbierana stymulacja wywołuje reakcję harmonizującą z tym, co jest już w organizmie. Akomodacja polega natomiast na dostosowaniu się jednostki do środowiska zewnętrznego. Procesy asymilacji i akomodacji zapobiegają utrzymywaniu się konfliktów i dysharmonii wewnętrznych w wypadku istniejących rozbieżności między informacjami płynącymi ze środowiska i informacjami zakodowanymi. W innych odmianach teorii równowagi poznawczej najczęściej mówi się, że każda struktura poznawcza, jeżeli stanowi system dobrze rozwinięty, utwalony i ważny dla podmiotu, działa na zasadzie homeostatu: pojawienie się informacji rozbieżnych z tą strukturą automatycznie wzbudza tendencję do przywrócenia zaburzonej równowagi w systemie poznawczym, szczególnie poprzez eliminację rozbieżności przy zachowaniu struktury w stanie niezmiennym (Łukaszewski 1974; Reykowski 1982).

Poczyniona powyżej ogólna charakterystyka podstawowych tez teorii rozbieżności informacyjnej oraz teorii równowagi poznawczej stanowi dobre tło do badań nad samopoczuciem ucznia w szkole.

Istotna staje się w tym miejscu wiedza na temat regulacyjnej funkcji doświadczeń i oczekiwań. Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, tendencja człowieka do strukturyzowania swego doświadczenia przejawia się z jednej strony w gromadzeniu wiedzy o prawidłowościach rządzących rzeczywistością, co umożliwia mu przewidywanie przyszłych wydarzeń, z drugiej zaś – w kształtowaniu doraźnych, mniej lub bardziej trwałych nastawień na pojawienie się określonych informacji. Takie doraźne nastawienia¹ na konkretne bodźce są regulatorami aktywności nie mniej istotnymi, niż ogólne, utrwalone schematy pojęciowe tworzące wiedzę o rzeczywistości. M. Lewicka (1975, 381) ujęła ten problem podobnie, stwierdzając, że jeżeli napływające informacje są w jakiś sposób niezgodne z tymi, których osobnik właśnie oczekiwał, może on zareagować stanem niepokoju, pobudzeniem, tak samo jak w przypadku innych form niezgodności. Rezultatem niezgodności informacji z uprzednio wytworzonym nastawieniem – dodaje autorka – jest poczucie zaskoczenia, zdziwienie itp.

Na ten sam temat wypowiada się również B. Wojciszke (1986), według którego pojawienie się rozbieżności między informacjami zakodowanymi w danej strukturze umysłowej a adresowanymi do niej informacjami o bieżących bądź antycypowanych stanach i właściwościach obiektów reprezentowanych w tej strukturze wzbudza stany emocjonalne, z reguły negatywne. Te z kolei pobudzają podmiot do zachowań ukierunkowanych na usunięcie emocji, często poprzez behawioralne usunięcie rozbieżności stanowiącej początkową przyczynę całej tej sekwencji zmian.

Można więc powiedzieć, że rozbieżność informacyjna wywołuje wystąpienie emocji o znaku ujemnym, spełniających funkcję motywów powodujących powstanie zaburzeń w zachowaniu się oraz pobudzających do przywrócenia stanu zachwianej równowagi (Łukaszewski 1974; Reykowski 1974). Sytuację tę obrazują liczne badania, w których dowodzi się, iż pracownik przychodzi do miejsca pracy z bagażem oczekiwań oraz sposobem zachowań. Przystosowanie do warunków pracy zależy od tego, czy między tym, czego oczekuje, a tym, co jest, istnieje zgodność i równowaga oraz w jakim stopniu. Zgodność oczekiwań pracownika z zastaną rzeczywistością w zakładzie pracy sprzyja jego adaptacji zawodowej (badania takie prowadzili

¹Przypominam, iż w koncepcjach Reykowskiego terminy *nastawienie* – *oczekiwanie* stosowane są zamiennie. Nastawienie jest niekiedy określane jako zgeneralizowane oczekiwanie (por. Reykowski 1974).

m.in. Matejko, Mączyński, Gliszczyńska, Ratajczak, Biela, Łoboda, Cooper, Payne, Sarapata i Doktor).

Na gruncie psychologii i pedagogiki problem rozbieżności informacyjnej i jej skutków odnośnie do funkcjonowania ucznia w szkole bardzo wnikliwie opisuje A. Gurycka (1990). Autorka między innymi stwierdza, że błąd wychowawczy tak rodziców, jak i wychowawców, jest wywołany rozbieżnością między oczekiwaniami dziecka wobec rodziców czy wychowawców a rzeczywistym ich postępowaniem. Efektem takiej sytuacji, dodaje, jest tzw. dysonans poznawczy² i emocjonalny, który to z kolei staje się punktem wyjścia negatywnego doświadczenia. Wywód swój autorka zamyka stwierdzeniem, iż wychowawca dostarczający swym zachowaniem informacji sprzecznych z oczekiwaniami i dotychczasowym doświadczeniem dziecka sprawia, że powstaje w wychowanku konflikt poznawczy, który w warunkach zaburzonych i zerwanych interakcji musi dezorganizować jego zachowanie (Gurycka 1990, 46).

Widać z tego, że obiektywna sytuacja szkolna jest źródłem informacji w różnym stopniu rozbieżnych z oczekiwaniami dziecka. Stąd pomiędzy oczekiwaniami wobec sytuacji, rzeczy, zjawisk, ludzi a informacjami w postaci doświadczenia danych sytuacji, rzeczy, zjawisk czy ludzi istnieje zazwyczaj pewien poziom rozbieżności, która może przybierać kierunek zarówno dodatni, jak i ujemny. Zależnie od znaku i wielkości powstałej rozbieżności poznawczej kształtują się przeżywane przez ucznia emocje, zróżnicowane pod względem nasilenia, treści i znaku (por. Więckowska, Zwierzyńska 1985, 72).

Oczekiwania i doświadczenia oraz ich związek z samopoczuciem

Kwestia, czy zakłócenie czynności poznawczych może być źródłem emocji, nie pozostaje przedmiotem sporu. Zjawisko zakłócenia czynności poznawczych może występować w różnych formach: obok zderzenia sprzecznych sygnałów sensorycznych czy niespełnienia oczekiwań może być także wywołane przez zakwestionowanie poglądów, przekonań, wartości wyznawanych przez jednostkę. Jak podaje Bower (1998, 256–258), emocje często towarzyszą zawiedzionym oczekiwaniom i kierują uwagę człowieka na towarzyszące temu zdarzenia jako na obiekty warte zapamiętania. Emocje często

²Koncepcja dysonansu poznawczego L. A. Festingera dostarcza szczegółowych informacji na temat emocjonalnych i poznawczych konsekwencji rozbieżności między oczekiwaniami a informacjami napływającymi z sytuacji obiektywnej (patrz szerzej: Lewicka 1975; *Reakcje na rozbieżność*... 1976; Aronson 1995).

sygnalizują systemowi poznawczemu istotne rozbieżności między wynikami/stanami rzeczywistości i oczekiwaniami.

Na temat konsekwencji zbieżności lub rozbieżności informacyjnej w postaci określonego rodzaju emocji w literaturze przedmiotu spotykamy wiele doniesień. Na przykład Hebb (Hebb 1949, [za:] Reykowski 1974, 186), biorąc pod uwagę wiele różnych danych, doszedł do wniosku, że jeżeli nadchodzące informacje pozostają w niezgodzie z wypracowanymi strukturami, powstaje emocja negatywna. Natomiast pobudzenia zmysłowe korespondujące z istniejącą strukturą powinny mieć dodatnią wartość emocjonalną. Tak więc w świetle koncepcji Hebba cały szereg bodźców może mieć własność czynników wywołujących emocje wyłącznie dlatego, że działając na podmiot, pozostają w jakimś stosunku do już wytworzonych struktur, do „skumulowanego doświadczenia percepcyjnego”.

Również W. Łukaszewski (1977) dowodzi, że rozbieżność między oczekiwaniem a rzeczywistością jest źródłem emocji. Dodaje przy tym, że rozbieżność między wynikami poznania powoduje powstanie negatywnej emocji, zredukowanie zaś takiej rozbieżności lub zgodność – powstanie emocji pozytywnej. Z tej racji stany anormalne, wszelkie formy odmienności, niespełnione oczekiwania wiąże raczej z emocjami negatywnymi. Natężenie i znak emocji zależą według niego od stopnia rozbieżności³.

Na temat znaku pobudzenia emocjonalnego wypowiada się także Festinger (Festinger 1957, [za:] Reykowski 1974, 191) w swojej koncepcji dysonansu poznawczego. Według tego autora zgodność napływających informacji z tym, czego osobnik oczekiwał, czyli jak to określił – konsonans, jest emocjonalnie dodatnia, natomiast rozbieżność informacji, czyli dysonans, jest emocjonalnie ujemna i pobudza osobnika do redukcji tego stanu. Tezy tej dowodzą wyniki licznych eksperymentów (m.in. Malewskiego, Grzelaka)⁴. Mówiąc innymi słowy, znak emocji zależy od różnych czynników. Jednym z nich jest wielkość rozbieżności między oczekiwaniami lub przekonaniem a tym, z czym jednostka ma do czynienia. Znak może być dodatni, gdy

³Zależność tę opisuje tzw. hipoteza optimum rozbieżności, według której brak rozbieżności jest emocjonalnie obojętny, jeśli trwa dłużej – wzbudza ujemne emocje; niewielka rozbieżność ma dodatnią wartość emocjonalną; w miarę wzrostu rozbieżności wzrastają emocje ujemne. Typowym źródłem rozbieżności są bodźce nowe, zmienne, konfliktowe, złożone. Ważne jest, że nasze oczekiwania z reguły zawierają jakiś stopień niepewności. Niepewność jest tym większa, im gorzej znamy daną dziedzinę zjawisk, im dłużej nie stykał się z nią

⁴Warto nadmienić, że istnieją również dane wskazujące, że dysonans może mieć charakter dodatni. Takie rozmiękanie się oczekiwań i stanu faktycznego ma dodatnie znaczenie w sytuacjach ustabilizowanych, w których pewien określony rodzaj oddziaływań powtarzał się wielokrotnie.

rozbieżności nie ma lub jest niewielka, a ujemny, gdy jest ona duża (por. Reykowski 1992; Włodarski, Matczak 1996).

Widzimy z tego, że negatywne emocje występują, gdy jednostka formułuje wobec rzeczywistości określone oczekiwania–życzenia (wymagania) będące wyrazem jej potrzeb i wartości, ale one nie są spełniane. Mówiąc innymi słowy, pewne przykre doznania i negatywne stany emocjonalne trwające i zalegające w psychice człowieka są wynikiem spostrzegania przez niego rozbieżności między własnymi wzorami (oczekiwaniem) dotyczącymi elementów sytuacji a istniejącymi realiami (por. Kożusznik 1989). Liczni autorzy podkreślają, że jest prawdopodobne, iż doświadczanie rzeczywistości niepokrywającej się z oczekiwaniami wiąże się zawsze z przeżywaniem negatywnych stanów emocjonalnych (o różnej sile i czasie trwania), poczawszy od zawodu, niezadowolenia, niepokoju, po złe samopoczucie, lęk czy stres (Bańka 1989; Kożusznik 1989; Balawajder, Bańka, Otrębska 1989).

Jak z tego wynika, skoncentrowanie się na problematyce oczekiwań i doświadczeń oraz ich zbieżności lub rozbieżności może służyć ustaleniu stanu samopoczucia jednostki. Jak próbowałam wykazać, samopoczucie ucznia w szkole jest czynnikiem warunkującym w znacznym stopniu efektywność jej oddziaływań. Przypomnę tylko, iż z licznych badań wynika, że jednostka przystępująca do działania w stanie frustracji nie wynosi z niego wiele doświadczeń i umiejętności – nawet wówczas, gdy stan emocjonalny nie jest bezpośrednio związany z tym, co ona aktualnie robi (Tyszkowa 1972; Reykowski 1974; Obuchowska 1983).

Problematyka samopoczucia jest ważna nie tylko ze względu na jej związek z efektywnością pracy szkoły, ale przede wszystkim ze względu na jej ludzkie aspekty, na wartości humanistyczne, które z sobą niesie. Bez wątplenia dobry stan emocjonalny człowieka jest wartością samą w sobie godną realizacji, tak więc troska o dobre samopoczucie ucznia w szkole może stanowić przejaw traktowania go jako jednostki autonomicznej oraz podmiotowego doń stosunku.

Literatura

- ARONSON E. (1995), Człowiek istota społeczna, Warszawa.
- BACHER J. (1998), Aktywność dzieci (w czasie wolnym) i ich samopoczucie, [w:] Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie, red. L. Dyczewski, Lublin.
- BALAWAJDER K., BAŃKA D., OTRĘBSKA K. (1989), Psychologiczne koszty aktywności człowieka. Koncepcja teoretyczna, [w:] Psychologiczne koszty aktywności człowieka, red. Z. Ratajczak, Katowice.

- BAŃKA D. (1989), Psychologiczne koszty podejmowania i pełnienia ról zawodowych, [w:] Psychologiczne koszty aktywności człowieka, red. Z. Ratajczak, Katowice.
- BOWER G.H. (1998), Niektóre relacje między emocjami a pamięcią, [w:] Natura emocji, red. P. Ekman, R. J. Davidson, Gdańsk.
- DONALDSON M. (1986), Myślenie dzieci, Warszawa.
- GASIUL H. (1991), Samopoczucie jako kryterium zdrowia psychicznego – próba oceny jego wartości, „Zdrowie Psychiczne” nr 1–4.
- GURYCKA A. (1990), Błąd w wychowaniu, Warszawa.
- HURLUCK E. (1985), Rozwój dziecka, Warszawa.
- JARMUŻ S. (1992), Wpływ organizacji zajęć lekcyjnych i rotacji nauczycieli na zaburzenia regulacji stymulacji u uczniów, [w:] Temperament a rozwój młodzieży, red. A. Eliaż, M. Marszał-Wiśniewska, Warszawa.
- KĘPIŃSKI A. (1985), Melancholia, Warszawa.
- KOŻUSZNIK B. (1989), Psychologiczne koszty uczestnictwa jednostki w organizacji. Cena przymusu i podporządkowania, cena autonomii, [w:] Psychologiczne koszty aktywności człowieka, red. Z. Ratajczak, Katowice.
- KURCZ I. (1960), Dobre samopoczucie, „Wychowanie” nr 18.
- LEWICKA M. (1975), Niektóre ogólne wyznaczniki tolerancji na niezgodność poznawczą, „Przegląd Psychologiczny” nr 3.
- ŁOBODA M. (1990), Czynniki stresogenne w organizacji, [w:] Stres w pracy zawodowej, red. A. Biela, Lublin.
- ŁUKASZEWSKI W. (1974), Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne, Warszawa.
- (1977), Osobowość a spostrzeganie siebie i spostrzeganie innych, [w:] Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości, red. J. Reykowski, Wrocław.
- MĄDRZYCKI T. (1996), Osobowość jako system tworzący i realizujący plany, Gdańsk.
- OBUCHOWSKA I. (1983), Dynamika nerwic, Warszawa.
- PIAGET J. (1966), Narodziny inteligencji dziecka, Warszawa.
- RADZIEWICZ J. (1992), Edukacja alternatywna, Warszawa.
- REAKCJE na rozbieżność informacji (1976), red. W. Łukaszewski, „Prace Psychologiczne” VI, Warszawa–Wrocław.
- REYKOWSKI J. (1974), Eksperymentalna psychologia emocji, Warszawa.
- (1982), Z zagadnień psychologii motywacji, Warszawa.
- (1992), Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość, Warszawa.
- SOWIŃSKA H. (1990), Samopoczucie uczniów i nauczycieli w szkole, [w:] Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian, Raport 7, nauk. kier. i red. H. Sowińska, Poznań.

TITKOW A. (1993), Stres i życie społeczne, Warszawa.

TYSZKOWA M. (1972), Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży, Warszawa.

WIĘCKOWSKA I., ZWIERZYŃSKA E. (1985), Analiza koncepcji sytuacji wychowawczej, [w:] Skuteczność wychowania w świetle badań psychologicznych 1976–1979, Warszawa.

WŁODARSKI Z., MATCZAK A. (1996), Wprowadzenie do psychologii, Warszawa.

WOJCISZKE B. (1986), Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy w otoczeniu, Wrocław.

Iwona Kopaczyńska

OCENIANIE ZACHOWANIA – DYLEMATY I KONTROWERSJE

Wprowadzenie

Ocenianie zachowania wzbudza wiele emocji i zainteresowania, szczególnie iż jako jeden z elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego jest obciążone negatywnymi konotacjami minionego okresu nacisku ideologicznego. Jest od dawna stałym elementem szkolnego pejzażu. Jego stosowanie sięga lat daleko wcześniejszych niż lata powojennego socjalizmu. Bliższe przyjrzenie się tej problematyce odkrywa nowe jej konteksty, umożliwiając uzyskanie szerszej perspektywy oglądu.

W poniższym artykule zwrócę uwagę na tradycję oceniania zachowania, akcentując zmiany jego w rozumieniu. Sięgnę również do teorii oceniania szkolnego, aby wskazać, jaka treść mieści się w pojęciach *ocenianie* i *ocena*, gdyż od tego, które z nich odzwierciedla się w naszym umyśle, zależy to, w jaki sposób sytuujemy się wobec rzeczywistości szkolnej. Wskażę także, jakie mogą być konteksty rozumienia pojęcia *zachowanie*. Na zakończenie przedstawię dylematy, które są obecne w pedagogice w kontekście oceniania zachowania.

Wskazane poniżej fakty służą głównie refleksji czytelnika nad zagadnieniami oceniania zachowania, a moją intencją nie jest dokonanie oceny faktu istnienia tego zjawiska.

Tradycja i współczesny kształt oceniania zachowania

Doświadczenia przeszłości wskazują, iż tendencja oceniania zachowania pojawiała się na długo przed pierwszą wojną światową. Można ją dostrzec na świadectwie Adama Mickiewicza jako np. notę za pilność (określoną zresztą jako *nadmierna*) i obyczaje. W dokumentach regulującym wystawianie not za postępy w nauce z XIX w. uwzględniano także trzy osobno ujęte noty o charakterze wychowawczym: za sprawowanie, pilność i zdolności. W szkołach okresu międzywojennego w regulaminach oceniania kładziono nacisk

na refleksję ucznia, a zawarte w nich cenne propozycje w późniejszych okresach uległy zapomnieniu (zob. Szczawińska 1959; Kamiński 1960).

Lata powojenne w Polsce utrwaliły pozycję oceny zachowania, która zwana była również oceną sprawowania, co wskazywało na jej ograniczony charakter i wyraźnie wskazywane zewnętrzne wymiary zachowania, mające prowadzić do podporządkowania, uległości i posłuszeństwa. Ocena ta była oceną globalną, w przeciwieństwie do wcześniejszych w dziejach szkolnictwa ocen odrębnie ujmujących pozadydaktyczne aspekty funkcjonowania ucznia w szkole. Jej uogólnione określenie zawierało różne elementy treściowe sformułowane jako ogólne zachowanie w szkole i poza nią (DzU Min. Ośw. 1966 nr 16, 545.). Brak precyzyjności powodował daleko idącą dowolność interpretacji treści (przedmiotu oceny, tego co jest oceniane). W wyniku szeroko zakrojonych badań¹ w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych powstał projekt zróżnicowanej oceny zachowania, która następnie była wdrażana w życie. Projekt ten wprowadzał następujące zmiany:

– zmiana trybu oceniania (procedury) włączająca ucznia oraz zespół uczniowski w proces oceniania, co uzasadnia fakt, iż uczeń jest aktywnym podmiotem procesu dydaktyczno-wychowawczego, nie zaś przedmiotem podlegającym wyłącznie zewnętrznej „obróbce”;

– rezygnacja z oceny globalnej na rzecz trzech odrębnych ocen obejmujących stosunek do nauki (pilność, kulturę pracy), kulturę osobistą, aktywność społeczną. Służyło to realizacji informacyjnej funkcji oceny w jej humanistycznym wymiarze. Uogólniona informacja zawarta w ocenie globalnej uniemożliwia refleksję ucznia ze względu na brak jej sprecyzowania. Globalne ujęcie oceny ponadto zaprzecza postulatowi humanistycznego paradygmatu edukacji, próbuje mierzyć coś, co nie jest wymierne i nie da się ująć w postaci średniej arytmetycznej;

– zmiana skali oceniania – wprowadzenie oceny wzorowej, bardzo dobrej, poprawnej, miernej, nieodpowiedniej (zamiast wcześniejszej cztero-stopniowej skali cyfrowej). Wprowadzona skala pięciostopniowa w założeniach miała umożliwiać lepsze motywowanie ze względu na poszerzenie i nacisk na pozytywny sposób wyrażania oceny, a więc możliwość operowania wzmocnieniami pozytywnymi.

W podjętych działaniach na plan pierwszy wysunęła się krytyka oceniania sprawowania jako zewnętrznych wymiarów zachowania, co powoduje, iż gubi się jej sens wychowawczy. Istotne było również zaakcentowanie roli

¹Badania prowadzone były przez A. Lewina, M. Jakowicką i B. Puszkina. Swym zasięgiem objęły Warszawę oraz województwa zielonogórskie, krakowskie, wrocławskie i katowickie. Zob. *Nowa ocena...* 1974.

własnej aktywności, znaczenia aktywizacji uczniów w podejmowaniu refleksji nad własnym działaniem.

Lata osiemdziesiąte przyniosły niewielkie zmiany, głównie w obrębie nazewnictwa w skali (wzorowa, wyróżniająca, poprawna, nieodpowiednia i naganą). Obszary pozostały te same, chociaż regulamin oceniania zawierał zapis o możliwości wyrażenia przez ucznia opinii o sobie, co było pozytywnym aspektem zmiany. Akcentowano, iż ocena zachowania nie wpływa na promocję i na oceny przedmiotowe. Kolejne lata nie przyniosły większych zmian.

Wraz z reformą oświatową w 1999 r. pojawiły się nowe ustalenia formalno-prawne. Umożliwiają one każdej szkole realizowanie własnego systemu oceniania, w tym własnej skali w odniesieniu do oceny śródrocznej, ocena końcowa jednak wymaga ujednolicenia. Następuje powrót do skali czterostopniowej (wzorowe, dobre, poprawne, nieodpowiednie). Ocena obejmuje dwa zakresy, mianowicie funkcjonowanie ucznia w środowisku szkolnym oraz respektowanie zasad współżycia społecznego i ogólnie przyjętych norm etycznych. Szczegółowe ustalenia wymagają określenia w programie wychowawczym szkoły. Ocena ustalona przez wychowawcę jest ostateczna i nie może być zmieniona przez instancję wyższą (*O ocenianiu...* 1999).

Na przestrzeni lat ocenianie zachowania zmieniało się od uwzględniania zewnętrznych wymiarów zachowania do akcentowania uwewnętrznionych wartości stanowiących podstawę funkcjonowania uczenia w zgodzie ze sobą i światem. To ostatnie stwierdzenie bliższe jest współczesnemu podejściu pedagogiki, bardziej opracowanemu teoretycznie niż praktycznie realizowanemu, nadal pozostającemu w sferze pragnień. Zmieniało się również od oceniania dokonywanego wyłącznie przez nauczyciela do realizowanego z udziałem ucznia, jego refleksji nad sobą i swoim działaniem; również i ten zakres problematyki bardziej pozostaje w sferze pragnień i budowania teoretycznych uzasadnień niż rzeczywistego stosowania. Problem wyjaśnienia przyczyn wskazanych zjawisk (dotyczących pozostawania w sferze teoretycznych rozważań) nie jest jednak przedmiotem niniejszych analiz i wymaga odrębnego opracowania.

Ocenianie zachowania

Rozważania nad problematyką oceniania zachowania ułatwi ustalenie zawartości treściowej złożenia *ocenianie* i *zachowanie*. Pogłębione analizy mogą uchronić przed czasami daleko idącymi uproszczeniami.

Zachowanie

Zachowanie od lat stanowi przedmiot badań różnych nauk społecznych (wymienić można socjologię, etykę, psychologię, pedagogikę), jest to również przedmiot zainteresowań biologii i fizjologii. Nie wdając się w szersze rozważania teoretyczne, wskazuję najistotniejsze aspekty rozumienia pojęcia *zachowanie* w różnych dziedzinach nauki.

W ujęciu biologicznym zachowanie określane jest również pojęciem *behavior* i odnosi się do systemu reakcji organizmu na sygnały docierające ze środowiska. Wskazuje się również, iż podłoże reakcji jest genetyczne. Ostatecznie zachowanie jest wypadkową genetycznej normy reakcji, modyfikujących wpływów środowiska i nagromadzonych doświadczeń (Salomon i in. 1998, 1091–1093). Osobnik zachowuje się tak, by zaspokoić swoje potrzeby o różnym charakterze, co w efekcie prowadzi do maksymalizacji dostosowania (Chmurzyński 2002, 98). Najistotniejsze dla rozważań nad problemem zachowania w kontekście biologicznym jest uznanie, iż jest to proces organiczny, służący potrzebom organicznym, realizowany przez mechanizmy organiczne, modyfikowany w toku wpływów zewnętrznych i procesów uczenia się. Biologiczne korzenie zachowania to konieczność zaspokajania potrzeb związanych z przetrwaniem, ciągłością życia i opanowaniem środowiska.

Z socjologicznego punktu widzenia zachowanie to świadome działanie regulujące stosunek człowieka do społeczeństwa w obrębie wytworzonej przezeń kultury, norm, wzorów (Okoń 1981, 359). P. Sztompka zachowaniem nazywa formy aktywności fizycznej, zewnętrznie obserwowalnej, sprawdzalnej do pewnych ruchów (Sztompka 2002, 46). Na gruncie socjologii wskazuje się na czynniki kształtujące zachowanie, odnosząc je do indywidualnego człowieka, grupy lub do całych społeczeństw. Uwzględnia się również uwarunkowania geograficzne, biologiczne (płeć, rasa), demograficzne, społeczne, polityczne, religijne. Ukazuje się wpływ sztuki i nauki oraz treści, struktury i sposobu funkcjonowania systemów wychowawczych na zachowanie. Używa się również pojęcia *wzory zachowań*, które są realizowaniem przez ludzi schematów postępowania, przypisanych do określonej sytuacji społecznej związanej z rolą społeczną (Mielicka 2002, 268).

Psychologia obok uwarunkowań zewnętrznych wskazuje głównie na wewnętrzne wyznaczniki zachowania ludzkiego, mające znaczenie dla stałości bądź zmienności zachowania. W zależności od przyjętej koncepcji psychologicznej człowieka różne aspekty funkcjonowania psychiki będą uwypuklane. Psychologia behawioralna zachowanie człowieka tłumaczy działaniem systemu wzmocnień zewnętrznych (kary, nagrody), w psychodynamicznym ujęciu (psychoanaliza) wewnętrznymi konfliktami i rozbudowanym systemem

mechanizmów obronnych (racjonalizacje, wyparcie, projekcja itp.), psychologia poznawcza wskazuje na sterującą moc informacji i aktywność własną, psychologia humanistyczna natomiast uwypukla znaczenie wewnętrznych sił rozwojowych tkwiących w każdym człowieku, umożliwiających dążenie do realizacji siebie i przekraczanie własnych możliwości i ograniczeń.

Człowieka odróżnia od innych żywych organizmów fakt, iż nie można sprowadzić jego zachowania do biernego przystosowania się do otoczenia jako reakcji na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne napięcia, w zachowaniu bowiem odzwierciedla się aktywne działanie połączone z wartościowaniem, dokonywaniem wyboru, podejmowaniem decyzji i dążeniem do osiągnięcia celu przy zastosowaniu systemu działań pośrednich, których dzieci uczą się w trakcie uczestnictwa i nabywania doświadczeń w społeczności (np. udawanie smutku).

Mówiąc o zachowaniu i jego ocenianiu, uwzględnić więc warto aspekt związany z dostrzeganiem biologicznego podłoża zachowania ucznia, wyrażonego w dążeniu do zaspokajania potrzeb podstawowych (odżywianie, oddychanie itp.), których najniższy szczebel stanowi podstawę budowania potrzeb wyższego rzędu (piramida Masłowa). Warto również dostrzegać uwarunkowania społeczne, co ułatwia zrozumienie zachowania ucznia. Wreszcie warto poszukiwać wyjaśnień i dróg postępowania na podstawie znajomości psychologicznych mechanizmów funkcjonowania człowieka – ze świadomością indywidualności każdego ucznia.

Zachowanie w kontekście szkolnym nie może więc zostać ograniczone do sprawowania ucznia ani do jego biernego przystosowania się do rzeczywistości szkolnej, bo wtedy obejmowałoby tylko posłuszeństwo, podporządkowanie się zewnętrznym nakazom, wymaganiom, bezwzględne przestrzeganie reguł ustalanych z zewnątrz. Myśląc o zachowaniu ucznia, mamy na myśli raczej **stałą tendencję do twórczego przeobrażania otaczającej rzeczywistości i siebie samego**, co wskazuje na akcentowanie samodzielności, aktywności, refleksyjności, podejmowania działań twórczych, użytecznych, skierowanych na świat, na innych ludzi i na siebie. Istotne znaczenie mają również różnice indywidualne, które powodują, że owa aktywność czy też twórcze działania będą regulowane granicami wyznaczanymi przez samego ucznia. Nie każdy bowiem ma potrzebę, chęć, predyspozycje do realizowania zachowań o określonym profilu. Są znakomici przywódcy, koordynujący pracę zespołu, ale są też znakomici pracownicy rzetelnie i z oddaniem wykonujący zlecone zadania zgodnie z uzyskanymi wytycznymi. Są uczniowie znakomicie sprawdzający się na eksponowanym stanowisku i tacy, którzy chętniej pracują w cieniu. Jedni i drudzy czerpią z jednego źródła wartości uniwersalnych. Różnorodność i jednocześnie indywidualność

w społeczeństwie jest naturalna. Ten prosty fakt może mieć swoje konsekwencje, na które warto zwrócić uwagę w procesie oceniania.

Ocenianie

W omawianej problematyce wskazuję różnicę między pojęciami *ocena* i *ocenianie*. Ocenianie jest pojęciem szerszym od oceny i obejmuje proces gromadzenia danych niezbędnych do ustalenia oceny jako sądu wartościującego. Sytuacje oceniania to dla uczniów możliwość nabywania doświadczenia ułatwiającego budowanie obrazu siebie i świata, ocena natomiast to sąd wartościujący wydany na podstawie zgromadzonych informacji, wyrażony w przyjętej formie. W zależności od tego, które pojęcie ma wartość organizującą działanie, kształtuje się ostateczny rezultat. Stosowanie oceniania rozumianego jako proces częściej może się łączyć z udziałem ucznia i jego refleksją nad sobą, gdyż w toku czynności składających się na ten proces istnieje możliwość jego włączania. Doświadczenie sytuacji refleksji nad sobą stwarza szansę na rozwijanie przez ucznia refleksyjnej postawy opartej na rozpoznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu, respektowaniu i realizowaniu wartości.

Stosowanie oceny łączy się z samym wartościowaniem i wyłącza nauczyciela do wskazania nieodwołalnej oceny. W takich sytuacjach łatwo również o traktowanie oceny w kategoriach władzy nauczycielskiej. Efektem w zachowaniu ucznia częściej są zewnętrzne zachowania prezentowane „na żądanie”; w sytuacjach szkolnych rzadziej uwewnętrzniają się wartości stanowiące o sile człowieczeństwa w przeszłości poza szkołą.

W problematyce oceniania należy wskazać takie zagadnienia, jak przedmiot, funkcje, procedura oceniania. Przedmiotem oceniania jest to, co podlega ocenianiu. Warto zwrócić uwagę, że problem przedmiotu oceniania zachowania jest bardzo złożony. To, co jest obserwowalne, jest tylko zewnętrznym przejawem wewnętrznych procesów, które nie są obserwowalne, pozostają niedostępne dla zewnętrznego obserwatora. Nie można zobaczyć jaki uczeń jest, nie widzimy bowiem motywów, cech osobowości, stosunku do otoczenia, myśli; one pozostają dostępne tylko samemu uczniowi. Owe przejawy zachowania mamy okazję obserwować głównie (tylko) w sytuacjach szkolnych, tworzonych celowo, wobec głównie (tylko) społeczności szkolnej, koleżanek, kolegów, nauczycieli, rzadziej w sytuacjach naturalnych, nieprzewidzianych wobec osób spoza szkoły. Niesie to ze sobą ograniczenie trafności ocen.

Funkcje oceniania dotyczą znaczenia procesu oceniania i oceny dla ucznia, dla nauczyciela, dla rodziców, a w szerszym kontekście dla spo-

łeczeństwa. Dla ucznia ocenianie ma pełnić głównie funkcje wspierająco-motywacyjną i informującą. Takie funkcje zrealizują się, gdy ocenianie umożliwi uczniom pracę nad sobą, będzie dostarczało informacji zwrotnej w toku dokonywanej autoanalizy.

Procedura oceniania dotyczy przepisów i zasad regulujących postępowanie oceniające i obejmuje takie zagadnienia, jak: kto ocenia, jakimi narzędziami się posługuje, jakie kryteria i normy stosuje, jakiej skali używa i w jaki sposób wyraża ocenę? Współcześnie – wyraźnie pod wpływem humanistycznego ujęcia procesów edukacyjnych – wskazuje się na następujące zagadnienia:

- aktywność ucznia w procesie oceniania, jego refleksyjny udział w sytuacjach oceniania (ponieważ to, co dotyczy osoby ucznia, nie może być dla niego tajemnicą, jeśli ma on korzystać z informacji zwrotnych);

- narzędzia, którymi najczęściej w dotychczasowej praktyce były systemy wzmocnień budowane na gruncie behawiorystycznego ujęcia pedagogiki, czyli system kar i nagród (tzw. warunkowanie instrumentalne), obecnie ewoluują w kierunku obserwowania i wymiany refleksji ucznia i nauczyciela nad zaistniałymi sytuacjami mającymi moc wychowawczą;

- kryteria i normy, dotychczas ustalane w sposób albo bardzo szczegółowy (listy postulatów do spełnienia przez ucznia), albo zbyt ogólny, by mógł umożliwić rzeczowe ocenianie, ujednolicony i sztywny, zmienia się w kierunku indywidualnego podejścia do ucznia w sposób elastyczny przy uwzględnianiu uwarunkowań biologicznych, społecznych i psychologicznych;

- skala i sposób wyrażenia oceniania przestają odgrywać demonizującą i priorytetową rolę, gdyż akcent zostaje przesunięty w kierunku samoopisów, zgodnie z twierdzeniem, iż tylko sam uczeń jest w stanie stwierdzić, jak delecje dokonały się w nim zmiany, co czuje i myśli w danej sytuacji, jakie ma zdanie, co sądzi o swoim zachowaniu i jego konsekwencjach dla siebie samego. Wynika to stąd, iż procesy te są niedostępne osobom trzecim.

Podsumowując powyższe, można stwierdzić, iż humanistyczne ujęcie oceniania zmierza raczej ku tworzeniu sytuacji umożliwiających uczniom rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie, respektowanie i realizowanie wartości, dokonywanie autoanalizy i autorefleksji, samodzielne nadawanie kierunku procesom zmian w sobie w wyniku nabywania doświadczeń w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji o sposobie postępowania. Odbywać się to powinno stopniowo, z uwzględnieniem możliwości rozwojowych ucznia, wskazujących, iż etap autonomii jest nadbudowywany na wcześniejszej w rozwoju heteronomii.

Ocenianie zachowania jest ściśle związane z programem wychowawczym szkoły i zdrowymi relacjami nauczyciela i ucznia, ze specyficzną więzią

umożliwiająca uczniowi zbudowanie fundamentu zaufania i poczucia pewności, znalezienie oparcia w nauczycielu w sytuacji trudnej. To, czego oczekuje się od ucznia w kontekście stosowania oceniania zachowania, nie będzie możliwe do osiągnięcia tylko w toku mechanicznego odnotowywania określonych przejawów zachowania w sytuacjach szkolnych. Wymaga uwzględniania działań, które umożliwią uczniom rzeczywiste uczestnictwo w sytuacjach wymagających od nich pełnego zaangażowania, samodzielności, podejmowania decyzji, dostrzegania różnych perspektyw sytuacji, budowania relacji w zespole, nawiązywania stosunków interpersonalnych, bycia z drugim człowiekiem, bycia w środowisku. Siła ducha, pewność i oparcie na wartościach uniwersalnych, podobnie jak siła mięśni, mogą być wzmacniane przez ich ćwiczenie.

Nie bez znaczenia jest ukryty program nauczyciela, odzwierciedlony w przyjętym i realizowanym systemie wartości, zachowaniu się w różnych sytuacjach i wobec różnych problemów, podejściu do pokonywania trudności i przeszkód, stosunku do innych ludzi. Wskazuje to na istotną rolę wysokiej kultury osobistej nauczyciela i ugruntowanego stanowiska moralnego. Można wręcz stwierdzić, iż „świadomie uczymy tego, co wiemy; nieświadomie uczymy tego, kim jesteśmy” (Czykwin 1995, 205).

W prowadzonych przez A. Lewina i jego zespół badaniach stwierdzono, iż ocena zachowania nabiera właściwego wymiaru tylko wówczas, gdy rozpatrywana jest w kontekście całego systemu wychowania. Biorąc pod uwagę zmianę kontekstu współczesnej edukacji, jej podstaw filozoficzno-psychologicznych, uwarunkowań społeczno-politycznych, zmianę, która się dokonała w ostatnich dziesięcioleciach, można uznać za bardziej słuszne prawidłowe funkcjonowanie dobrze przygotowanych programów wychowawczych, uwzględniających organizowanie sytuacji autorefleksji prowadzącej do samoopisów, niż stosowanie oceny z zachowania rozumianej w aspekcie sądu wartościującego wydawanego przez nauczyciela. Ułatwi to osiąganie rzeczywistych rezultatów wychowawczych – w odróżnieniu od pseudorezultatów, takich jak konformizm, zewnętrzne posłuszeństwo, pozorna układność, przytakiwanie, brak własnego zdania, brak jednolitego, spójnego systemu wartości itd. Można postawić tezę, iż im lepiej proces oceniania zostanie włączony w program wychowawczy szkoły, im większy będzie udział uczniów w dopracowaniu się refleksji nad sobą, tym lepsze rezultaty można uzyskać w nabywaniu przez nich dojrzałości społecznej, umiejętności podejmowania decyzji w sytuacjach trudnych.

Na zakończenie przedstawiam poniżej dylematy i kontrowersje obecne w dzisiejszej pedagogice w kontekście oceniania zachowania ucznia.

Dylemat pierwszy. Dotyczy zasadności stosowania oceniania zachowania, wynika z nierozdzielności procesów edukacyjnych. Mówimy o jednym procesie dydaktyczno-wychowawczym. Ujęcie dualistyczne, rozgraniczające nauczanie i wychowanie, a w ślad za tym istnienie odrębnego systemu oceniania, milcząco zakłada możliwość rozdziału tych procesów i osiąganie celów zupełnie odrębnymi działaniami.

Dylemat drugi. Czy możliwe jest mierzenie niewymiernych osiągnięć wychowawczych? Człowiek jest istotą indywidualną, a zewnętrzne objawy wewnętrznych procesów nie obrazują jego prawdziwości. Czy można ocenić współczucie okazywane drugiemu człowiekowi wzorowo lub wyróżniająco?

Dylemat trzeci. Człowiek zachowuje się inaczej w różnych kontekstach sytuacyjnych, gdy jest sam, gdy jest wśród innych ludzi (np. w tłumie), działa pod wpływem określonych czynników zewnętrznych lub wewnętrznych (emocje, potrzeby, wzmocnienia). Proces wychowania jest długofalowy i ujawnia się najczęściej w sytuacjach odmiennych niż organizowane w szkole w sposób sztuczny, w gronie tych samych osób, w sytuacji poczucia możliwości wpływu, zmiany sytuacji niekomfortowej, ucieczki z sytuacji itp. Prowadzi to do stwierdzenia, że ocena zachowania w żaden sposób nie odzwierciedla zachowania ucznia jako stałej, pożądanej konstrukcji w psychice, a dynamika zmian jest tak duża, że trudno nadawać im wymierność.

Często pojawia się rozbieżność między świadomością człowieka a faktycznym postępowaniem, co ma źródło w doświadczeniach zdobytych przez jednostkę. Między świadomością a postępowaniem istnieje pęknięcie, które należy wypełnić wartościowym doświadczeniem społeczno-moralnym.

Dylemat czwarty. Dotyczy stosowanych procedur oceniania, które mogą mieć dwojaki charakter. Odnoszą się do sposobu i kryteriów formułowania oceny ogólnej przy wykorzystaniu i połączeniu różnych szczegółowych informacji. Pierwsza określana jest mianem procedury klinicznej, druga mianem procedury opartej na formule zewnętrznej.

Procedura kliniczna nazwę zawdzięcza analogii do diagnozy lekarskiej, a polega na tworzeniu uogólnionego obrazu ocenianego stanu rzeczy, wytworu, osoby. Sumowanie różnych aspektów składających się na ocenę ogólną dokonuje się „w głowie” oceniającego. Wpływ aspektów na ostateczny kształt ogólnej oceny jest różny u różnych nauczycieli. Zwracają oni uwagę, uwypuklając i przywiązując różne znaczenia uznanym przez siebie aspektom.

Druga procedura, oparta na formule zewnętrznej, polega na tym, że oceniający dokonuje oddzielnie cząstkowych ocen, przyznając oceny związane tylko z pojedynczymi kryteriami, a ocena powstaje w wyniku ustalenia liczbowo stosunku (proporcji) ważności poszczególnych cech.

W odniesieniu do oceniania ludzi stosowanie procedury zewnętrznej wymaga ostrożności. Związane jest to z trudnością wydobycia i sformułowania wszystkich kryteriów. W wielu przypadkach z jednej strony nie potrafimy zdefiniować wszystkich kryteriów oceny, z drugiej zaś zbyt drobniagowe kryteria prowadzą do dehumanizacji i sztywności oceniania. Błąd, jaki wkrada się przy sztywnym trwaniu przy procedurach zewnętrznych, polega na tym, że człowiek uczy się przyjętych kryteriów i do nich dostosowuje swoją pracę. Inaczej mówiąc, przystosowuje się do wprowadzonego systemu oceniania. Efektem również takiego postępowania jest ciągłe podleganie zewnętrznej kontroli i towarzyszące temu poczucie zewnętrznej kontroli. Szkolny system oceniania, oparty na sztywnej procedurze, niesie ze sobą te same konsekwencje. U uczniów wytwarzane jest poczucie podlegania zewnętrznej kontroli przez potrzebę działania dostosowującego pracę do ustalonych kryteriów, mniej do potrzeb i zainteresowań. Utrudnia to przekształcanie kontroli w samokontrolę oraz zamianę poczucia zewnętrznej kontroli w poczucie wewnętrznej kontroli, a priorytetowy rozwój ucznia i przekraczanie siebie zamienione są na osiągnięcie z góry określonej granicy.

Dylemat piąty. Dotyczy stosowania wzmocnień natury behawioralnej. W pedagogice budowanej na podłożu behawioralnym narzędziem stały się wzmocnienia i sterowanie wzmocnieniami. Wzmocnienia mogą mieć charakter pozytywny i negatywny i składają się na tzw. warunkowanie instrumentalne. Behawioryści opracowali system procedur wzmocniania wraz ze zwróceniem uwagi na konsekwencje wynikające z ich stosowania.

W stosowaniu przez nauczycieli wzmocnień (oceny z zachowania) mogą powstać błędy wynikające z opóźnienia wzmocniania, ze stałego stosowania wzmocnień negatywnych lub nagradzania bierności. Każde odroczenie wzmocnienia może obniżyć poziom wysiłku i obniżyć na pewno wartość otrzymanej nagrody. Każda ocena otrzymana w kilka dni po wykonaniu zadania traci swą wartość wzmocniającą. Aby wzmocnienie zafunkcjonowało, musi być bezpośrednio i jawne.

Behawioryści przestrzegali przed stosowaniem negatywnej kontroli. Sięganie do kar ma skutki uboczne, które zostały opisane w literaturze psychologicznej, często jednak występują w sytuacjach szkolnych. Mieści się w nich generalizacja hamowania, ponieważ kara tłumi nie tylko zachowania niepożądane, ale także aktywność w ogóle. Miejsce aktywności zajmuje bier-

ność i brak zaangażowania. Karanie jest jednocześnie procesem uczenia się, w związku z czym, jeśli zachowania osób karzących mają agresywny charakter, również dzieci takie zachowanie włączają w repertuar swoich reakcji. Przy stosowaniu karania pojawiają się również zaburzenia emocjonalne, takie jak lęki, reakcje unikania źródeł karania, agresja i gniew (Throndike 1990, 77; Sperling 1995, 121). Ten element krytyki oceniania jest najczęściej obecnie eksponowany.

Nagradzanie bierności występuje wówczas, gdy nie ma związku między nagrodą a zachowaniem. Prowadzi to do niepożądanego przeświadczenia, że nagroda nie jest konsekwencją działania. Osobliwe sytuacje charakteryzują się tym, iż uczeń przychodząc do szkoły otrzymuje „kredyt” w postaci najwyższej oceny, a w trakcie roku szkolnego odbywa się konfrontacja z życiem. W efekcie nastąpić może tylko obniżanie oceny. W takim postępowaniu odwróceniu ulega logika. Uczeń nie pracuje dla siebie, nie zdobywa, nie stawia sobie celów i nie pracuje; raczej postępuje tak, aby nie stracić tego, co zostało mu przyznane. Dylemat polega na tym, iż często w koncepcjach oceniania zachowania zakłada się milcząco, iż jeśli uczeń nie ma na swoim koncie żadnych wykroczeń, to otrzymuje ocenę najwyższą. Inaczej mówiąc, istnienie wykroczeń lub ich brak stanowi jedyne kryterium oceniania zachowania. Takie założenie budzi ogromne wątpliwości pedagogiczne, gdyż oznacza, że najwyższej cenimy ludzi nie za to, co robią, ale za to, że nic nie robią. Nagradzana jest bierność. Wiadomo, że przy podejmowaniu działania zazwyczaj pojawiają się sytuacje trudne i popełnianie błędów. Po co więc podejmować takie ryzyko, jeśli lepiej mieć „czyste konto”, nie robiąc nic?

W konsekwencji również obecny jest brak odzwierciedlenia w procesie oceniania pozytywnych przejawów zachowania ucznia (ponieważ rejestrowane jest tylko to, co negatywne), co prowadzi do zniekształceń obrazu ucznia zarówno w jego oczach, jak i w oczach nauczycieli i rodziców. Skutkiem jest także jednostronność uniemożliwiająca uczniom pracę nad sobą. Dostrzeganie tylko tego, co negatywne, bez wskazywania pozytywnych, utrudnia uczniom uzyskanie realnego obrazu siebie.

Milcząco również często się przyjmuje, iż jeśli ocena nie jest najwyższa, to znaczy, że jest negatywna. Inaczej mówiąc, może być pozytywna – najwyższa lub negatywnie odczytywana – każda inna. Dodatkowym utrudnieniem jest zawężanie skali, w której ocena dobra traci swą nominalną wartość, wywołuje podejrzliwość, wzbudza alarm.

Oparcie oceniania zachowania tylko na wzmocnieniach zewnętrznych jest uproszczeniem. Inne podejścia psychologiczne zwracają się ku dostrzeganiu aktywności człowieka i włączaniu procesów uruchamiających mechanizmy samokontroli i samorozwoju.

Dylemat szósty. Kolejny dylemat wynika z niedoskonałości ludzkiego spostrzegania i emocjonalności człowieka. Łączą się z tym zagadnieniem popełniane przez nauczyciela błędy. Uruchamianie mechanizmu samospełniających się prorocstw jest częstym tego efektem.

Zniekształcenia w ocenianiu zależne są od różnych czynników. Czynniki te zależne są np. od sytuacji i warunków zewnętrznych, od emocji, uczuć osoby oceniającej, od kontekstu społecznego, od przyjętej perspektywy, od kontekstu, od wcześniejszych opinii, od procedury formułowania ocen, od doświadczenia i umiejętności jego wykorzystania (Cialdini 1996; Noizet, Caverni 1988)².

Dylemat siódmy. Jak pracować, aby rozwijać autorefleksję, włączać ucznia w procesy samokontroli, samooceny, samowychowania, zgodnie z założeniem, iż człowiek jest aktywnym podmiotem podejmowanych działań? Jak wspierać rozwój samodzielności zarówno praktycznej, jak i intelektualnej? Człowiek sam dla siebie jest wartością. Jak tego nauczyć? Jak przejść od heteronomii w młodszym wieku do autonomii w starszym, wspierając po drodze samodzielność i refleksyjność? Oby niepokój ten był udziałem każdego nauczyciela w codzienności szkolnej.

Literatura

- CHMURZYŃSKI J. A. (2002), *Zachowania organizmów. Biologia. Spojrzenie na życie i biosferę*, [w:] Encyklopedia PWN, Warszawa.
- CIALDINI R. (1996), *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk.
- CZYKWIN E. (1995), *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok.
- KAMIŃSKI A. (1960), *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa.
- MIELICKA H. (2002), *Podstawy socjologii. Mikrostruktury społeczne*, Kielce.
- NOIZET G., CAVERNI J. P. (1988), *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, Warszawa.
- NOWA ocena zachowania uczniów (1974), red. A. Lewin, Warszawa.
- OKOŃ W. (1981), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- O OCENIANIU (1999), MEN, Biblioteczka reformy, Warszawa.
- SALOMON E., BERG L., MARTIN D., WILLEE C. A. (1998), *Biologia*, Warszawa.
- SPERLING A. P. (1995), *Psychologia*, Poznań.
- SZCZAWIŃSKA M. (1959), *Współdział dzieci w pracy wychowawczej*, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.

²Badania w tym zakresie prowadzili także A. Isen T. E. Shalcker, M. Clark, L. Karp (1978), [za:] Tyszka 1999, 44.

Iwona Rudek

DZIECKO JAKO KOLEGA WZORY, AKCEPTACJA, TOLERANCJA, ODRZUCENIE

Zachowanie człowieka warunkowane jest wieloma czynnikami. Wśród ich ogromnej różnorodności szczególnego znaczenia nabiera grupa społeczna. Jednostka reaguje na zmiany dokonujące się w jej otoczeniu społecznym, przystosowując się do nich. Zmiany zachowania człowieka są zatem wynikiem zmian zachodzących w otoczeniu. K. Lewin ujmuje to tak: „nie można dokonać zmian w osobowości jednostki, nie wywołując odpowiednich zmian w grupie, do której ona należy” (za: Sowińska 1975, 5).

Klasa szkolna jako grupa stanowi jeden z głównych terenów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, co warunkowane jest w głównej mierze strukturą organizacyjną. Tak rozumiana klasa jest specyficzną grupą społeczną wywierającą na jednostkę wpływ osobotwórczy. Kształt, jakiego nabierze osobowość młodego człowieka, w dużej mierze zależy od rodzaju i jakości sytuacji życia społecznego, w których będzie uczestniczył na terenie klasy szkolnej.

Grupa społeczna – w tym wypadku rówieśnicza – wywiera wpływ na kształtowanie się wszystkich sfer osobowości, a przede wszystkim na sposób postrzegania i oceniania otaczającego świata oraz na powstawanie postaw interpersonalnych i intrapersonalnych.

W kwestii postaw interpersonalnych chodzi szczególnie o wyrobienie szeroko pojętej tolerancji, gotowości do szacunku względem upodobań, przekonań czy odmienności drugiego człowieka, serdeczności, życzliwości czy empatii oraz wielu innych podobnych.

Możliwość kontaktu z innymi ludźmi sprzyja też kształtowaniu postaw wobec siebie samego, czyli postaw intrapersonalnych. Pozbawienie dziecka możliwości przebywania z rówieśnikami powoduje w nim zachwianie własnego obrazu. Potrzebuje ono kontaktu z innymi, gdyż „uświadamia [...] sobie wtedy własną pozycję w grupie, oczekiwania wobec siebie i dzięki temu uczy się coraz bardziej realistycznie oceniać własne cechy osobowości oraz stawiać sobie coraz wyższe wymagania” (tamże, 7).

Zespół grupy klasowej wywiera wpływ na kształtowanie osobowości ucznia poprzez występowanie i działanie trzech czynników: kontroli społecznej, procesów porozumiewania się i zaspokajania potrzeb społecznych jednostki. Dla pedagogów szczególnie ważne jest poznanie przedstawionych czynników osobotwórczych i odniesienie ich do uczniów niepełnosprawnych na terenie klas integracyjnych.

Pierwszym czynnikiem jest kontrola społeczna. Wyraża ona osobotwórczy wpływ bezpośredniego otoczenia społecznego jednostki. Kontrola społeczna rozumiana jest jako „system powszechnych i ujednoliconych reakcji akceptujących lub dezaprobujących czyjeś zachowanie” (Muszyński 1978, 112) czy „spontaniczne reakcje grupy na zachowania jednostki, w których zawarta jest aprobata lub dezaprobata tych zachowań. Oczywiście, nie zawsze są to reakcje werbalne” (Sowińska 1975, 7). Jednak kontrola społeczna inaczej oddziałuje na jednostki na terenie grupy małej, a inaczej w grupie dużej.

Drugim czynnikiem osobotwórczym występującym w zespole klasowym są procesy porozumiewania się jednostek. Istnieją dwa sposoby porozumiewania się interpersonalnego – werbalny i niewerbalny. Komunikacja niewerbalna pozwala na przekazanie innym osobom i otoczeniu naszych stanów emocjonalnych, służy dokonywaniu samoprezentacji oraz potwierdzaniu zaangażowania i rozumienia rozmówcy (Gordon 1997). Komunikacja werbalna to inaczej mowa. Jak wyjaśnia M. Strzyżewska, „mowa się rozwinęła, gdy człowiek zauważył, że on sam i podobne do niego osoby reagują na bodziec dźwiękowy. Polując stwierdził, że jest słabszy i biega gorzej niż zwierzęta, musiał więc nadrobić swoje braki sprytem i współpracą z innymi ludźmi, musiał się nauczyć porozumiewania” (Strzyżewska 1995, 85).

Dialog umożliwia przepływ informacji między podmiotami interakcji, która nabiera znaczenia w przypadku klas integracyjnych. Mamy świadomość, że porozumiewanie się z dzieckiem jest szczególnym rodzajem porozumiewania się, gdyż jest ono dopiero stającą się, jeszcze nieukształtowaną osobowością, którą musimy traktować jako partnera. Te właśnie relacje nauczyciela z uczniem stanowią o sensie pracy szkoły i jej efektach.

Obecnie coraz większą wagę przywiązuje się do sposobu porozumiewania się nauczyciela z uczniami. Wyróżnia się różne formy porozumiewania się: jednokierunkowy przekaz informacji, przekaz dwukierunkowy, porozumiewanie się wielokierunkowe.

Nauczyciele dostrzegają potrzebę nawiązania i prowadzenia dialogu z uczniem, nie należy to jednak do zadań prostych. Warto pamiętać

o przestrzeganiu pewnych form zachowania ułatwiających ten kontakt. Są to więc:

- akceptacja ucznia, rozumienie jego problemów i intencji;
- odwoływanie się do pozytywnych emocji, zauważanie zmian i życzliwe mówienie o nich;
- pochwalenie ucznia;
- oferowanie swojej obecności, czasu i pomocy;
- zachęcenie do mówienia swoimi słowami;
- milczenie, cierpliwe czekanie, gdy uczeń zbiera myśli;
- poświadczenie zrozumienia – werbalne i niewerbalne;
- umiejętność podtrzymywanie dialogu (Strzyżewska 1995, 88).

Czynnikiem osobotwórczym występującym na terenie klasy szkolnej jest realizacja autonomicznych potrzeb jednostki. Stan zaspokojenie tych potrzeb rzutować będzie na stosunek jednostki do otaczającego ją świata. Potrzeba rozumiana jest tu jako „brak czegoś», co wprowadza organizm w niepożądany stan” (Ekiel, Jaroszyński 1965, 105) lub „odczuwany przez człowieka brak czegoś i chęć jego zaspokojenia” (Jundziłł 1980, 75), „potrzebowanie, konieczność, mus, [...], rzeczy potrzebne do życia, wygody, warunki utrzymania” (Han-Ilgiewicz 1963, 12) czy „odczuwalny brak ukierunkowujący działalność organizmu na likwidację istniejącego braku” (Strelau, Jurkowski, Putkiewicz 1978, 474).

Jednostka w swym działaniu zawsze dąży do tego, co służy zaspokojeniu jej potrzeb, odrzuca zaś to, co udaremnia ich zaspokojenie. Jednak niektóre potrzeby, zwłaszcza społeczne, może realizować wyłącznie poprzez udział i działanie w grupie. Zalicza się do nich m.in. potrzebę doznawania oddźwięku społecznego, uznania, akceptacji, działania zbiorowego czy łączenia się. Wynika stąd pewna zależność. Otóż stosunek emocjonalny do grupy będzie wynikał ze stopnia realizacji potrzeb jednostki w działaniu zbiorowym. Przybywanie w grupie dostarcza wielu przeżyć psychicznych, uczy wyrażania uczuć oraz reagowania i rozumienia stanów emocjonalnych innych osób.

Klasa szkolna stanowi „formalnie zorganizowaną grupę społeczną, w skład której wchodzi jednostki o podobnym poziomie umysłowym, stopniu rozwoju fizycznego, o podobnych potrzebach i zainteresowaniach, pochodzące z tego samego środowiska biologiczno-geograficzno-społecznego” – tak definiuje to M. Łobocki (1985, 14–20). Klasa szkolna powstaje w sposób formalny i instytucjonalnie zorganizowany. Przynależność do niej nie jest dobrowolna, uczeń i jego rodzice nie decydują o przynależności, nie mają wpływu na dobór nauczycieli czy kolegów. Zadania realizowane przez szkołę są narzucone przez czynniki zewnętrzne.

Reforma oświaty zakłada wyraźną zmianę w podejściu do ucznia. Polega to na liczeniu się z jego indywidualnością i podmiotowością. Świadczy o tym następujący zapis w dokumentach ministerialnych:

[...] według nowych założeń w punkcie centralnym pracy edukacyjnej powinien znajdować się uczeń i jego wszechstronny rozwój. Stąd sprawą zasadniczą stają się: jakość, integralne podejście do wiedzy oraz indywidualne traktowanie ucznia, patrzenie na niego w perspektywie jego własnej drogi życiowej. Reforma służy personalizacji szkoły. Usytuowanie ucznia w centrum stanowi fundament i punkt wyjścia do sformułowania na nowo głównych zadań edukacyjnych szkoły (*O wychowaniu...* 1999, 39).

Wskazuje to na potrzebę zmiany w sposobie postrzegania ucznia w szkole, wspomagania go w trudnej drodze procesu wychowania i nauczania.

Głębokie zmiany w świadomości naszego społeczeństwa będące wynikiem przemian w hierarchii wartości i wzrostu tolerancji spowodowały również inne spojrzenie na jednostki niepełnosprawne. Miało to wpływ na funkcjonowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej na terenie szkół, zapewniło im dostęp do edukacji i możliwość nabywania kompetencji koniecznych w dorosłym życiu wśród pełnosprawnych rówieśników. Nowoczesna szkoła – a w niej nowoczesna klasa – to taka, w której jest miejsce na przyjęcie dziecka niepełnosprawnego na równych prawach ucznia i zapewnienie mu możliwości rozwoju i kształtowania osobowości na miarę jego możliwości.

Nauczyciel-wychowawca w toku swej działalności powinien więc wykorzystywać właściwości klasy jako grupy społecznej. Dynamika grupowa klasy szkolnej jest swoistym układem sił działających w grupie, a dobra ich znajomość pozwoli wychowawcy na zrozumienie i właściwe wykorzystanie w pracy nad kształtowaniem tolerancji u dzieci wobec niepełnosprawnych rówieśników. Praktyka szkolna pokazuje jednak, iż ogromne możliwości tkwiące w funkcjonowaniu klasy szkolnej nie są w pełni wykorzystywane przez nauczycieli wychowawców. Potwierdzeniem mogą być słowa E. Koziola, który pisze:

[...] można postawić tezę, że stosunkowo rzadko wychowawca klasy w wyniku własnych działań przyczynia się do stworzenia w klasie takiego klimatu pracy, w którym uczeń nie tylko czuje się dobrze, ale jest także stymulowany do rozwoju oraz postrzega i doświadcza tego, że nauczyciel stara się rozumieć jego odczucia i jego świat, a więc nauczyciel podejmuje działania, które są skierowane na nadanie klasie cech racjonalnego, wartościowego środowiska życia i działalności dzieci i młodzieży (Kozioł 2000, 58).

Współczesny świat przyniósł nam nowoczesność, intensywny rozwój wszystkich dziedzin nauki, przyniósł również zjawiska inności, odmienności, z którą mimo wielu wysiłków nie bardzo potrafimy sobie poradzić. Odwrócenie się od jedności w stronę różnorodności nakazuje dokonanie daleko idących zmian w kształtowaniu nowego człowieka, a zatem i nauczyciela posiadającego kompetencje upoważniające go do takiego działania.

W nowym spojrzeniu na sprawy wychowania wyraźnie zauważa się zwrócenie uwagi na człowieka, na dziecko i zapewnienie mu maksymalnego rozwoju przygotowującego je do życia we współczesnym świecie. Nowoczesna edukacja w specjalny sposób promuje rozwój indywidualności dziecka, co stanowi podstawę kształtowania jego relacji z drugim człowiekiem, znacznie przecież od niego odmiennym, a co za tym idzie – uczy szanowania go za tę właśnie odmiennność.

Literatura

- BARNES P. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa.
- EKIEL J., JAROSZYŃSKI J. (1965), *Mały słownik psychologiczny*, Warszawa.
- GORDON T. (1997), *Wychowanie bez porażek w praktyce*, Warszawa.
- HAN-ILGIEWICZ N. (1963), *Potrzeby psychiczne dziecka*, Warszawa.
- JUNDZIŁ I. (1980), *Realizacja potrzeb dzieci i młodzieży*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- KOZIOŁ E. (2000), *Klasa szkolna jako specyficzna mała grupa społeczna*, [w:] *Pedagogika wobec problemów wychowania końca XX wieku*, Zielona Góra.
- ŁOBOCKI M. (1985), *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa.
- MUSZYŃSKI H. (1978), *Zarys teorii wychowania*, Warszawa.
- O WYCHOWANIU w szkole (1999). *Biblioteczka Reformy MEN*, Warszawa.
- SOWIŃSKA H. (1975), *Organizacja życia i działalności uczniów w klasach IV–VIII*, Warszawa.
- STRELAU J., JURKOWSKI A., PUTKIEWICZ Z. (1978), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa.
- STRZYŻEWSKA M. (1995), *Doskonalenie procesu porozumiewania się w klasie szkolnej*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pedagogiki*, red. E. T. Woźniakowa, Zielona Góra.
- WYBRANE zagadnienia pedagogiki opiekuńczej (1991), red. Z. Dąbrowski, A. Maciarz, Zielona Góra.

Aneta Rudzińska-Rogoża

SYTUACJA DZIECKA ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W CZYTANIU I PISANIU

Dzisiejsza szkoła i środki, jakimi ona dysponuje, są dostosowane do możliwości ucznia przeciętnego. A przecież w każdej większej społeczności szkolnej istnieje określony odsetek uczniów, którzy nie poddają się normalnym zabiegom dydaktycznym, nie nadążają za programem i wykazują braki w wiadomościach. Statystyki światowe podają, że jedno dziecko na sześcioro stale, a jedno na pięcioro co pewien czas w swojej karierze szkolnej potrzebuje specjalistycznej pomocy. Są to tzw. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*Special Edukational Needs*). W tej szerokiej kategorii mieszczą się uczniowie, którzy

[...] nie potrafią podolać wymaganiom programu nauczania powszechnie obowiązującego w szkołach. Mają oni większe trudności w uczeniu się niż większość dzieci w tym samym wieku, a trudności te przeszkadzają im w korzystaniu z powszechnie dostępnych form edukacji. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu i metod nauczania dostosowanych do ich potrzeb, ograniczeń i możliwości (Bogdanowicz 1995).

W grupie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdują się też takie, których niepowodzenia szkolne nie są uogólnione, ale dotyczą tylko niektórych dziedzin wiedzy i umiejętności szkolnych. Mówimy wówczas o tzw. specyficznych trudnościach w nauce. Według definicji sformułowanej w 1981 roku przez National Joint Committee for Learning Disabilities specyficzne trudności w uczeniu się „są różnorodnymi rodzajami zaburzeń, które manifestują się istotnymi odchyleniami w nabywaniu umiejętności i wykorzystywaniu ich, a dotyczą: mówienia, czytania, pisania i dokonania operacji matematycznych”. W definicji podkreśla się również, że mogą one współwystępować z zaburzeniami sensorycznymi, emocjonalnymi i niekorzystnymi warunkami środowiskowymi, ale nie są one ich bezpośrednią przyczyną. Specyficzne trudności w uczeniu się są uwarunkowane czynnikami tkwiącymi w jednostce (Bogdanowicz 1996).

Określenie *specyficzne* wskazuje, jak píše M. Bogdanowicz (tamże), na ograniczony, wąski zakres trudności w uczeniu się oraz prawidłowy rozwój

umysłowy tych dzieci. To odróżnia je od uogólnionych trudności w uczeniu się u dzieci o obniżonej sprawności intelektualnej.

Wśród specyficznych trudności w uczeniu się najczęściej spotykamy te, które dotyczą umiejętności czytania i pisania; wówczas stosujemy nazwę *specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*; innym terminem stosowanym zamiennie jest *dysleksja*.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu już od początku edukacji szkolnej są narażeni na niepowodzenia dydaktyczne z racji tego, że głównym założeniem programowym w klasach I–III jest właśnie nauka czytania i pisania, której nie mogą podołać z powodu zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych leżących u podstaw nabycia tych umiejętności. Dzieci te wkraczając w mury szkolne, przejawiają często nawet znaczne opóźnienia i dysharmonie rozwojowe, których pierwsze symptomy widoczne były już w okresie przedszkolnym, ale które z różnych przyczyn nie zostały w porę zauważone, zdiagnozowane i skorygowane w procesie terapeutycznym. Wskutek tego w klasach początkowych obserwuje się już pełen „rozkwit objawów”.

Do specyficznych trudności w czytaniu zalicza się (Rentflejsz-Kuczyk 1999, 13):

- czytanie bardzo wolne (przeciętnie trzy razy wolniej niż rówieśnicy bez tych dysfunkcji), szybkie występowanie zmęczenia. Wysiłek wkładany w czytanie jest bardzo widoczny. Mobilizacja obejmuje całe ciało, postawa jest napięta, usztywniona, nierzadko pojawiają się niekontrolowane przyruchy;

- częste błędy w czytaniu i pomijanie wyrazów lub ich dodawanie, zniekształcanie i odczytywanie innych podobnych słów (wskutek domyślenia się na podstawie np. pierwszej sylaby lub kontekstu);

- pomijanie linii tekstu lub ponowne odczytywanie;

- częste gubienie miejsca, w którym dziecko czyta;

- niepewność w czytaniu podobnych wyrazów, zwłaszcza krótkich, np.: *on–no, od–do* itp.;

- trudności w dzieleniu dłuższych wyrazów na sylaby i łączeniu zgłosek w wyrazy we właściwym porządku;

- pomijanie interpunkcji;

- przestawianie liter w wyrazie, co zmienia jego sens;

- trudności w wyszukiwaniu najistotniejszej myśli w danym fragmencie.

Niektórzy uczniowie dyslektyczni podczas czytania dodatkowo odczuwają jeszcze pieczenie oczu, łzawienie, bóle głowy. Mają wrażenie zamazywania się, zanikania lub pulsowania liter. Zdecydowana większość dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu myśli i mówi o czynności

czytania podobnie jak cytowany przez H. Pętlewską dziesięcioletni dyslektyk: „Czytanie jest dla mnie najcięższą pracą. Przy niczym innym nie jestem tak wyczerpany. Jak gram w piłkę, to mam koszulkę moką od potu, ale nie jestem zmęczony. Próbuję, ale nie przypominam sobie tak ciężkiego zajęcia, żebym był podobnie zmęczony, jak przy czytaniu” (Pętlewska 1999, 16).

Do specyficznych trudności w pisaniu zalicza się głównie (Rentflejsz-Kuczyk 1999, 13):

- słaby poziom prac pisemnych w porównaniu z odpowiedziami,
- niski poziom prac pisemnych pod względem graficznym i estetycznym,
- problemy z różnicowaniem liter kształtopodobnych np. *b-d*, *p-g*, *m-n* itp.,
- niewłaściwy dobór liter do głosek podobnych fonetycznie w wyniku ich niewłaściwego rozróżnienia np. *t-d*, *b-p* itp.,
- niewłaściwe stosowanie małych i wielkich liter,
- trudności w różnicowaniu wyrazów podobnie brzmiących np. *bąk-pąk*,
- dodawanie, pomijanie lub niewłaściwe umiejscawianie liter lub słów,
- brak lub niewłaściwe stosowanie interpunkcji.

Dodatkowo te same zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych, które uniemożliwiają dobre nabycie umiejętności czytania i pisania, w niekorzystny sposób wpływają również na przyswajanie innych treści programowych. Stąd uczniowie ci mają problemy w starszych klasach z nauką:

- geometrii, gdyż obrazy wzrokowe figur geometrycznych są gorzej odbierane i utrwalane;
- geografii, ponieważ znajomość mapy wymaga prawidłowego wzrokowego ujmowania stosunków przestrzennych, a zaburzenia kierunkowe dotyczące osi poziomej i pionowej uniemożliwiają orientację na niej;
- języków obcych, gdyż trudność sprawia im różnicowanie kształtów, liter i przyporządkowanie im określonych dźwięków (Spionek 1970, 53).

Pisząc o sytuacji szkolnej ucznia dyslektycznego, nie wystarczy skupić się tylko na trudnościach w nauce, ale należy zastanowić się nad ujemnymi skutkami tych problemów dla jego psychospołecznego funkcjonowania w zespole klasowym.

Oczywistym faktem jest to, że każde dziecko rozpoczyna edukację nie tylko z obowiązku, ale przede wszystkim z ciekawości, chęci poznania nowych rówieśników i pragnienia sukcesów. Razem z dzieckiem wydarzenie to przeżywają rodzice. Na długo przed rozpoczęciem roku szkolnego przygotowywana jest „wyprawka”. Wokół dziecka tworzy się atmosfera zainteresowania, dużych oczekiwań i radości. Tak zaaferowany uczeń dyslektyk wkracza w mury szkoły i zaraz na wstępie zamiast oczekiwanych sukcesów i pochwał

spotyka go seria niepowodzeń. Dowiaduje się, że jest nieuważny (bo myli lub opuszcza litery), nie słucha pani (bo nie rozumie dłuższych poleceń), jest niegrzeczny (bo zaczepia kolegów, prosząc o pomoc w odczytaniu wyrazu) i leniwy (bo znowu nie przeczytał poprawnie zadanej czytanki) itp. Szczególnie paraliżująco działają na niego wtedy zapewnienia nauczyciela, że „to takie proste, wystarczy się postarać”. Na początku próbuje się mobilizować i potrafi nawet całymi godzinami siedzieć nad lekcjami, ale szybko się orientuje, że skutek jest mierny. Po krótkim czasie zaczynają się tworzyć zaległości w wiadomościach i umiejętnościach, których dziecko nie jest w stanie wyrównać.

Stale powtarzające się niepowodzenia (m.in. oceny niedostateczne) zniechęcają ucznia, powodując spadek jego motywacji do nauki. W konsekwencji zaprzestaje on podejmowania wysiłków związanych z uczeniem się. Jednocześnie stara się w różnorodny sposób uchronić przed niepowodzeniem, np. nie bierze aktywnego udziału w lekcji, korzysta z podpowiedzi, wagaruje. Wadliwe interpretowanie tych przejawów jako przyczyn niepowodzeń szkolnych powoduje dezaprobatę otoczenia i kary, na skutek czego wytwarza się u dziecka poczucie zagrożenia własnej wartości. Lęk przed niepowodzeniem na lekcji wzbudza napięcie emocjonalne i dezintegruje procesy poznawcze. Tłumienie emocji może prowadzić do wzmożonych reakcji nerwowych przejawiających się poceniem się, czerwienieniem, bólami brzucha, głowy, jękanieniem, a nawet moczeniem. Jeśli taki stan utrzymuje się dłużej, to może w końcu doprowadzić do nerwicy, np. fobii szkolnej. Innym sposobem radzenia sobie z tym ogromem negatywnych emocji są zaburzenia zachowania, jak np. agresja, bunt, zachowania antyspołeczne.

Wielu badaczy uważa, że dla wszystkich dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu najbardziej charakterystyczne są zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym. Co więcej, rozważa się ich dynamiczny aspekt rozwojowy. O nasilaniu się z wiekiem zaburzeń sfery emocjonalnej i przystosowania społecznego u dzieci dyslektycznych pisze m.in. W. Brejnak (Brejnak, Zabłocki 1999, 126), który podkreśla, że u dzieci z klas 0–II jako wynik niepowodzeń szkolnych dominują zaburzenia emocjonalno-motywacyjne, w klasach III–IV zwiększa się odsetek uczniów z wyraźniejszymi reakcjami nerwicowymi (m.in. fobią szkolną), a od klasy IV obserwuje się wyraźny wzrost przeróżnych form protestu, reakcji agresywnych i nieakceptowalnych społecznie form zachowania. Stąd można wnioskować, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu nie tylko wpływają negatywnie na poziom umiejętności szkolnych, ale dotyczą całej sfery psychospołecznej tych uczniów, gdyż wyznaczają sposób ich myślenia o sobie i otoczeniu

społecznym oraz warunkują wchodzenie w różne relacje interpersonalne (rówieśnicze i inne).

Co możemy zrobić w celu znacznego złagodzenia ujemnych skutków dysleksji? Jaką pomoc przewiduje się dla tych uczniów? W Polsce system pomocy terapeutycznej dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu obejmuje pięć poziomów. Odpowiada on potrzebom dzieci o różnym stopniu nasilenia tych zaburzeń (Bogdanowicz 1994, 112).

Poziom I – pomoc rodziców pod kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel posiadając opinię oraz dotyczące terapii wskazania z poradni psychologiczno-pedagogicznej powinien stosować wobec takiego ucznia indywidualny program dydaktyczny, zawierający dodatkowe ćwiczenia korekcyjne realizowane na lekcji i w domu. Wymagania, jakie stawia uczniowi nauczyciel, są dostosowane do jego możliwości.

Założenia teoretyczne dotyczące tego poziomu pomocy są logiczne i właściwe, ale w praktyce niestety w dużej mierze nie są urzeczywistniane. Doświadczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych pokazują, że jest duża grupa nauczycieli, którzy nie indywidualizują pracy z uczniami dyslektycznymi, nie respektują wytycznych zawartych w opiniach i często nie obniżają wymagań programowych. Badania, które przeprowadziłam we wszystkich zielonogórskich oddziałach klas I–II, potwierdziły te obserwacje. Mimo iż wszyscy badani nauczyciele deklarują znajomość problematyki dysleksji i potrafią wskazać takich uczniów w swoich klasach, to tylko niespełna połowa badanej grupy podaje formy, w jakich próbuje indywidualizować programy nauczania tych dzieci i tylko 47% badanych zna specjalne ćwiczenia i metody nauczania czytania i pisania. Przyczyn takiego stanu należy upatrywać m.in. w braku możliwości czy też może umiejętności elastycznego operowania programem nauczania w szkole. Nauczyciel ma taką możliwość w stosunku do uczniów z deficytami rozwojowymi, ale w praktyce szkolnej zindywidualizowane programy wciąż budzą wiele kontrowersji. Ponadto nauczyciel jest często tak zaabsorbowany pracą w licznej klasie i koniecznością wykazywania się ogólnymi wynikami nauczania, że nie ma dostatecznych warunków (pewnie i motywacji) do odpowiednio elastycznej modyfikacji metod dydaktyczno-wychowawczych i zmian w zakresie tempa realizacji programu nauczania.

Można z tego wnioskować, że przeciętny uczeń dyslektyk nie otrzymuje należytej pomocy ze strony nauczyciela na lekcji, jest zostawiony samemu sobie z problemem, który go przerasta. Konsekwencją tego są zaległości, które narastają z dnia na dzień. To rodzi poczucie osamotnienia, bezradności i dezorientacji (bo to przecież szkoła jest miejscem, w którym dziecko

ma nabyć umiejętność czytania i pisania). Uczeń taki może nie widzieć sensu uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych, skoro nie przynoszą one efektów w postaci lepszej sprawności w podstawowych umiejętnościach szkolnych. Co więcej, dziecko z trudnościami oczekuje od swoich nauczycieli serdeczności, zrozumienia, partnerskiego i sprawiedliwego traktowania oraz gotowości udzielania pomocy, a często spotyka się z niechęcią, krytykowaniem na forum klasy, wymaganiami ponad jego aktualne możliwości.

Poziom II – zespół korekcyjno-kompensacyjny w szkole prowadzony przez specjalistę nauczyciela terapeuty. Tworzy go grupa dzieci dobranych pod kątem rodzaju i głębokości zaburzeń rozwojowych, a także możliwości poznawczych i poziomu wiadomości i umiejętności szkolnych. Na pracę korekcyjno-kompensacyjną z uczniami dyslektycznymi składają się trzy rodzaje oddziaływań terapeutycznych (Brejnak 1999, 128):

- a) usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych istotnych w opanowaniu umiejętności czytania i pisania,
- b) doskonalenie techniki czytania i pisania,
- c) oddziaływanie psychoterapeutyczne.

Punktem wyjścia przy planowaniu pracy w takim zespole jest analiza potrzeb i możliwości każdego ucznia indywidualnie. Przebieg pracy terapeutycznej oraz metody i środki powinny być dostosowane do rodzaju, zakresu i stopnia nasilenia zaburzeń występujących u dziecka. Odpowiednio dobrane ćwiczenia, nielimitowane czasem, nieoceniane negatywnie, niepowodujące ujemnych napięć emocjonalnych, dają dziecku poczucie bezpieczeństwa, satysfakcji i w konsekwencji odradzają jego motywację do nauki. Jeśli uczeń widzi efekty swojej pracy, mobilizuje go to do większego wysiłku oraz zwiększa zaufanie do własnych możliwości i zdolności, a to prowadzi do lepszej samooceny.

Niestety niewiele szkół takie zespoły posiada. Przyczyną tego stanu zdaniem pedagogów szkolnych są niewystarczające środki finansowe. W szkołach, w których te zespoły istnieją, często brakuje odpowiedniego wyposażenia gabinetu terapeutycznego w środki dydaktyczne i specjalne pomoce. Liczba dzieci w zespołach jest zbyt duża, co niekorzystnie wpływa na jakość pracy korekcyjnej. Do wyjątków należą zespoły korekcyjno-kompensacyjne w gimnazjach czy szkołach średnich.

Poziom III – zajęcia indywidualne w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Organizowane są one dla dzieci z nasilonymi objawami zaburzeń dyslektycznych i reakcji nerwicowych na niepowodzenia szkolne. Ich

ogromną wartością jest to, że odbywają się poza terenem szkoły, do której dziecko na co dzień uczęszcza i dzięki temu nie kojarzy ich bezpośrednio z nauką. Program pracy terapeutycznej jest starannie dobrany do rodzaju i głębokości zaburzenia danego ucznia i często łączony z elementami psychoterapii.

Postępowanie psychoterapeutyczne wpływa na wyzbycie się przez ucznia lęku związanego z poczuciem zagrożenia własnej wartości, zmianę negatywnego stosunku do nauki, szkoły, nauczycieli i ustąpienie reakcji agresywnych, a w rezultacie na wyrobienie pozytywnej motywacji. Dużą zaletą tych zajęć jest systematyczny (cotygodniowy) kontakt z rodzicami uczęszczających na nie dzieci. Daje to możliwość zmiany postaw rodziców wobec dzieci i ich trudności. Stają się oni bardziej wyrozumiali i pomocni. Niestety poradnie ze względu na wciąż zbyt małą liczbę pracowników nie są w stanie objąć tą formą zajęć wszystkich potrzebujących, których liczba z roku na rok stale wzrasta.

Poziom IV – klasy terapeutyczne i szkoły terapeutyczne. Proces dydaktyczny jest nastawiony w nich na wspomaganie rozwoju i korygowanie zaburzeń. Tempo i sposób realizacji treści programowych są dostosowane do możliwości każdego ucznia. Nauczanie w tych klasach oparte jest na specjalnych programach autorskich, które zachowują cele kształcenia oraz podstawową wiedzę i umiejętności ucznia określone w programach nauczania dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEN. Jednocześnie – uwzględniając specjalne potrzeby dzieci dyslektycznych – prowadzi się dodatkowo zajęcia terapii pedagogicznej i logopedycznej. Poprzez stosowanie szeroko rozumianej indywidualizacji procesu lekcyjnego dąży się do maksymalnego wykorzystania możliwości percepcyjno-motorycznych dzieci. Przede wszystkim są to klasy nieliczne (12–15 osób), co daje nauczycielom możliwość lepszej obserwacji dzieci, ich zachowań, pojawiających się trudności i ewentualnej interwencji. Ponadto wszyscy uczniowie mają podobne problemy w nauce i przez to nie ma podziału na „lepszych” i „gorszych”. To sprzyja tworzeniu atmosfery życzliwości i emocjonalnych więzi wśród dzieci.

Badania kontrolne, które prowadzą pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych wśród uczniów klas terapeutycznych, potwierdzają ogromną ich wartość. Klasa terapeutyczna rzeczywiście jest miejscem, w którym uwzględnia się indywidualne potrzeby i zainteresowania dziecka oraz daje mu możliwość odczuwania satysfakcji z wykonywanych zadań poprzez dostrzeganie wysiłku włożonego przez nie w naukę i wspieranie go w kolejnych działaniach, co wzmacnia jego samoocenę. Tym bardziej należy ubolewać, że takie formy pomocy specjalistycznej stale znajdują się na marginesie nasze-

go systemu oświatowego. Jeśli już powstają, to w dużych miastach, rzadko natomiast są ofertą pomocy w mniejszych miejscowościach czy na wsi.

Poziom V – opieka całoroczna w stacjonarnych oddziałach terapeutycznych. Ponieważ takich oddziałów jest w Polsce kilka, takie rozwiązanie zawsze zakłada oderwanie dziecka od rodziny. Dlatego tę formę pomocy zaleca się jedynie tym uczniom, którzy przy nasilonych zaburzeniach nie mogą liczyć na dostateczną opiekę w domu i w przeciwnym razie trafiłoby do szkoły specjalnej; w takich ośrodkach objęci są oni kompleksową pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Widząc, jak wiele niedociągnięć ma proponowany powyżej system pomocy terapeutycznej i pamiętając jednocześnie, jakie negatywne skutki pociąga za sobą dysleksja, szczególnie wtedy, kiedy nie jest w porę wyrównywana, trzeba zapytać, czy uczeń ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu ma jakąkolwiek szansę na dobre oceny, uznanie nauczyciela, wysoką pozycję społeczną wśród rówieśników, czyli na sukces szkolny?

Okazuje się, że mimo tak trudnej sytuacji szkolnej uczeń dyslektyczny może osiągnąć powodzenie w nauce, jeśli ma rodziców, którzy rozumieją jego problemy i przeżycia. Są to rodzice, którzy stając wobec diagnozy: dysleksja – nie zniechęcają się, ale wprost przeciwnie, mobilizują wszystkie siły i zdolności, by pomóc dziecku. Tak więc przede wszystkim szukają literatury na ten temat, zaznajamiają się z nią i często mają lepszą wiedzę o dysleksji niż nauczyciel uczący dziecko. Ponadto walczą o włączenie dziecka do zespołu korekcyjno-kompensacyjnego, są w stałym kontakcie z terapeutą, pracownikami poradni, proszą o instruktaż dotyczący metod pracy nad czytaniem i pisaniem oraz stosowania odpowiednich środków dydaktycznych. Ale najważniejsze, że potrafią wesprzeć swoje dziecko, motywować do wysiłku, systematycznej pracy (często codziennej) oraz wierzą, że dzięki ich pomocy oraz ciągłej współpracy ze szkołą syn czy córka ma szansę wyrównać (bądź przynajmniej znacznie zniwelować) skutki dysleksji.

Niestety, większość uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, jak pokazuje praktyka poradni psychologiczno-pedagogicznych, nie ma wystarczającego wsparcia w swoich rodzinach. Przeciwnie, dzieci te są niekiedy wręcz odrzucane emocjonalnie i nieakceptowane (np. w przeciwieństwie do rodzeństwa dobrze się uczącego). Dla rodziców, którzy nie mieli trudności w czytaniu i pisaniu, kłopoty dziecka są czymś niezrozumiałym. Obwiniają je o lenistwo, złośliwość, brak zdolności, szukając przyczyn problemów raczej w cechach osobowości niż w zaburzeniach. Ci rodzice wcale lub mało aktywnie włączają się we współpracę ze szkołą czy terapeutą

prowadzącym zajęcia z dzieckiem. Tłumaczą się najczęściej słabym przygotowaniem oraz nieumiejętnością prowadzenia tego typu ćwiczeń. Są tacy, którzy wprost oświadczają, że brakuje im czasu i cierpliwości do tak żmudnej pracy z dzieckiem. Największym problemem dla większości rodziców jest wymóg systematycznej (najlepiej codziennej) pracy nad czytaniem i pisanem. Nie potrafią oni również chwalić swoich dzieci za najdrobniejsze nawet postępy i podkreślać ich zalet. Za to dość często zdarza im się krzyżać, a nawet poniżać dziecko za jego nieudolność. Uczniowie dyslektyczni ani w szkole, ani w domu nie czują się bezpiecznie.

Ten pokrótce zarysowany obraz sytuacji dzieci dyslektycznych nie napawa optymizmem; aby mogła ona zmienić się na lepsze, należy:

a) dążyć do zapewnienia uczniom dyslektycznym różnych form pomocy specjalistycznej na terenie szkoły (głównie zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i logopedyczne); tam gdzie takie zespoły już istnieją, należy zwiększyć częstotliwość spotkań;

b) podnosić poziom wiadomości i umiejętności dotyczących problematyki dysleksji u nauczycieli (przede wszystkim zaznajomić ich ze specjalnymi metodami nauki czytania i pisania, wytycznymi do konstruowania indywidualnych programów dydaktycznych), po to by dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu były traktowane indywidualnie na lekcji i mogły otrzymać potrzebną im pomoc merytoryczną przy nabywaniu podstawowych umiejętności szkolnych. W tym celu można organizować w szkołach spotkania metodyczne poświęcone tym zagadnieniom, zapraszając do współpracy pracowników ODN, poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz członków Polskiego Towarzystwa Dysleksji;

c) dążyć do tworzenia korzystnego klimatu wokół ucznia dyslektycznego w szkole. Dlatego należy zwrócić uwagę na kształtowanie odpowiednich postaw u nauczycieli – nacechowanych empatią, akceptacją i otwartością;

d) prowadzić działania zmierzające do poprawy sytuacji rodzinnej uczniów dyslektycznych. Można to osiągnąć, zwiększając świadomość rodziców dotyczącą trudności ich dzieci i prowadząc systematyczną pedagogizację w zakresie udzielania pomocy terapeutycznej. Konieczne wydaje się zapraszanie rodziców na niektóre zajęcia zespołu korekcyjno-kompensacyjnego, by mogli oni w praktyce zobaczyć metody pracy ze swoimi dziećmi i w podobny sposób kontynuować je w domu.

Literatura

- BOGDANOWICZ M. (1994), O dysleksji czyli o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli, Lublin.
- (1996), Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci, „Psychologia Wychowawcza” nr 1.
- (1995), Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, „Psychologia Wychowawcza” nr 3.
- BREJNAK W., ZABŁOCKI K. (1999), Dysleksja w teorii i praktyce, Warszawa.
- PĘTLEWSKA H. (1999), Przewyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu, Kraków.
- RENTFLEJSZ-KUCZYK A. (1999), Jak pomóc dzieciom dyslektycznym, Warszawa.
- SPIONEK H. (1970), Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych, Warszawa.

Marzenna Magda-Adamowicz

Jacek Szmalec

**WRAŻLIWOŚĆ MORALNA DZIECI W WIEKU 7–10 LAT
PRAWIDŁOWO ROZWINIĘTYCH I UPOŚLEDZONYCH
UMYSŁOWO W STOPNIU LEKKIM**

(rekonesans z badań)

Wprowadzenie

Ostatnie lata XX wieku przyniosły istotne przemiany w życiu politycznym, społecznym i obyczajowym w Polsce. Oprócz korzystnych przemian społecznych, takich jak przywrócenie i poszanowanie praw obywatelskich, podmiotowości społeczeństwa, widoczne są też negatywne skutki przemian: kryzys autorytetów, pogoń za pieniądzem i sukcesem. Otwarcie się na świat przyniosło obok pozytywnych idei wzorce negatywne, również w edukacji.

Edukacja w szkole ma za zadanie wyposażanie wychowanków w wiedzę, umiejętności i kształtowanie postaw, które przejawiają się w całokształcie ich działań i zachowań w życiu codziennym, oraz integrację społeczną upośledzonych. Początek nauki szkolnej otwiera nowy i ważny rozdział w życiu każdego dziecka, wprowadza je w samodzielny, aktywny i prawidłowy proces poznania, w którym wiadomości i umiejętności stają się środkiem w dochodzeniu do wartościowania własnych zachowań i określeniu celowości podejmowanych zadań. Dlatego tak ważna jest moralność młodego pokolenia polskiego, które w młodszym wieku szybko i intensywnie rozwija się fizycznie i psychicznie. Przystosowanie się do nowych warunków szkolnych, gdy dojrzałość uczuciowa dzieci jest jeszcze niepełna i ograniczona, wymaga od nich nie tylko wysiłku umysłowego, ale też przekształcania postaw uczuciowych i społecznych. Dziecko w tym wieku jest jeszcze pod wpływem opinii i postaw nauczycieli, rodziców. Dlatego tak bardzo preferowana jest integracja społeczna osób (dzieci) upośledzonych.

Rozwój moralny dzieci rozwijających się prawidłowo i z upośledzeniami¹ przejawia się interioryzacją zasad i norm moralnych obowiązujących w danym społeczeństwie i ich przestrzeganiem w codziennych zachowaniach. Potencjalną pobudką do zachowań, w których wyrażają się postawy moralne jednostki, etapem wstępnym w rozwoju poszczególnych aspektów moralności jest wrażliwość moralna. Stąd też przedmiotem niniejszych rozważań jest ukazanie wrażliwości moralnej dzieci o prawidłowym rozwoju i upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Chcąc zrozumieć prawidłowości jej kształtowania, należy przedstawić istotę rozwoju psychicznego i moralnego dziecka.

Istota rozwoju dziecka

Okres późnego dzieciństwa (między 7 a 12 r. ż.) jest ważny dla rozwoju i dojrzwania organizmu. Dziecko ma nowe obowiązki i odpowiedzialność. Występuje u niego orientacja w czasie, którą spostrzega jako proces złożony zawierający wrażenia, subiektywne przeżycia i składniki słowno-pojęciowe. Sposób percepcji świata przez jednostkę wiąże się z charakterystycznymi cechami jej uwagi. Potrafi ona cierpliwie i spokojnie słuchać nauczyciela. Stopień koncentracji i skupienia uwagi dowolnej zależy od indywidualnych właściwości dziecka, np. temperamentu. Nauka szkolna kształtuje umiejętność obserwowania przyrody i zjawisk społecznych oraz poszerza możliwości wyobrazeniowe świata. Tym samym wyobrażenia w większym stopniu niż do tej pory jest procesem kierowanym przez wychowawcę. O rozwoju pamięci logicznej w znacznej mierze decyduje kształtowanie się myślenia pojęciowego. Charakterystyczną cechą myślenia jest ciągle oglądowo-konkretna jego treść. Dzięki temu uczeń nabiera dużej wiedzy o faktach. W ten sposób tworzy się solidna podbudowa późniejszych uogólnień. W wyniku rozwoju procesów myślowych dziecko stopniowo zaczyna rozumieć ciągłość i następstwa zdarzeń. Tym samym dostrzega związki przyczynowo-skutkowe, które istnieją między zjawiskami.

Na początku dziecko wzoruje się na dorosłych. To naśladownictwo ma charakter interpretacji osobistej elementów rzeczywistości. Potem solidaryzuje się z grupą, dbając o jej dobro. W miarę dojrzwania psychofizycznego rozwija się też sfera emocjonalna i motywacyjna.

Biologicznym źródłem uczuć są potrzeby fizjologiczne. Najwcześniej krystalizują się uczucia strachu i związane z nimi zakłopotanie, nieśmiałość, zmartwienie, gniew. Z dobrego samopoczucia fizycznego wynikają emocje

¹Klasyfikację upośledzenia umysłowego przyjęto według VIII rewizji Międzynarodowej Światowej Organizacji Zdrowia.

radości, zadowolenia, szczęścia i miłości. Uczucia smutku zwalniają tempo procesów psychicznych, radość natomiast przyspiesza te procesy. Ze względu na niedojrzałość układu nerwowego emocje dziecka są krótkotrwałe, ekspresywne. Silne uczucia o krótkotrwałym, wybuchowym przebiegu noszą nazwę afektów. Źródłem powstania uczuć, zaspokajającym jednocześnie potrzeby organizmu, jest poznanie i życie w społeczeństwie. Dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego należy utrzymać równowagę między uczuciami pozytywnymi a negatywnymi. Emocje spełniają funkcję celu i motywu. Motywowane zachowanie zabarwia się emocjonalnie we wszystkich etapach swego przebiegu, co ukierunkowuje działanie na osiągnięcie celu i jest swoistego rodzaju komentarzem o postępach.

Głęboką potrzebę wyrażania swoich uczuć i myśli odczuwają również dzieci upośledzone umysłowo. Czynią to jednak w sposób spontaniczny i otwarty. Sposób okazywania przeżyć może być rozmaity. Uzależnione jest to od wielu czynników. Rozwój dokonuje się szybciej i intensywniej, jeśli motywem podejmowanych działań jest chęć zaspokojenia jakiejś potrzeby, podjęcie próby rozwiązania problemu.

Upośledzenie umysłowe zwane w psychiatrii *demencją*, w odróżnieniu od oligofrenii, występuje jako osłabienie, rozpad procesów korowych czy uszkodzenie czynności umysłowych (Doroszewska 1989). Wyodrębnia się opóźnienia umysłowe, które związane są ze schorzeniami zakaźnymi (encefalopatie wrodzone, związane z infekcją przedporodową), chorobami i czynnikami intoksykacyjnymi (encefalopatie wrodzone z zatruciami ciężkimi), czynnikami pourazowymi lub fizycznymi, tj. niedotlenieniem przy porodzie, wskutek zaburzeń metabolizmu wzrastania lub odżywiania (np. niedoczynność tarczycy).

Czynniki oddziałujące w okresie przedporodowym powodują wrodzone defekty mózgowe o nieznannej lub niepewnej etiologii z objawami strukturalnymi, np. z wcześniactwem (Gałkowski 1967). Można wyróżnić upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym, głębokim.

Ze względu na zainteresowania autorów krótko scharakteryzowano upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim. Osoby upośledzone umysłowo w stopniu lekkim cechuje iloraz inteligencji 52–69. Dzieci upośledzone nie różnią się od swoich rówieśników wyglądem zewnętrznym. Nie przekraczają one poziomu intelektualnego 12-letniego dziecka. Ich dojrzałość społeczna nie przekracza poziomu 17-letniej młodzieży. U osób tych występuje uwaga dowolna, która kształtuje się powoli w wyniku poszczególnych etapów oraz nauczania. Wzrasta trwałość i podzielność uwagi dowolnej, są one jednak mniejsze niż u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym. Dzieci upośledzone mają słabszą pamięć logiczną, mniej świeżą i trwałą. Widoczne są trud-

ności w trwałym zapamiętywaniu treści powiązanych logicznie. Pojawiają się zmyślenia i konfabulacje. Występuje uboższy zasób słów. Słownictwo bierne jest bogatsze od czynnego. U lekko upośledzonych umysłowo częściej występuje niestałość emocjonalna, mniejsza odpowiedzialność i uspołecznienie. Jednostki te potrafią troszczyć się o siebie i o innych. Same dbają o swój ubiór i wygląd. Przyswajają umiejętność pisania i czytania, operowania pieniędzmi.

Ogólna dysharmonia procesów myślenia u osób upośledzonych w stopniu lekkim wynika z nieprawidłowej dynamiki procesów organizmu, dynamiki neuropsychicznej. Osoby upośledzone umysłowo dzieli się na nadmiernie aktywne i pobudliwe oraz na apatyczne i zamknięte w sobie. Tredgold (za: Doroszevska 1989) opisuje zachowanie osób upośledzonych w stopniu lekkim jako nadpobudliwe zachowanie dzieci. Występuje u nich sztywność procesów umysłowych i ogólnoprzystosowawczych. Do objawów zaburzenia myślenia zaliczmy także brak krytycyzmu wobec własnych błędów. U upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim wyraża się inercja związków poprzedniego doświadczenia. Widoczny jest brak samodzielności i ubóstwo spostrzeżeń. Pamięć jest nietrwała, mechaniczna. Występuje czasem niezwykła wybujałość wyobraźni i brak samokontroli.

Okres szkolny charakteryzuje się pasywnością, brakiem kontaktu. Uwaga jest rozproszona, występuje niezdolność do celowej pracy. W wyniku niedostatecznego rozwoju umysłowego dzieci często nie orientują się w złożonej konfliktowej sytuacji.

Właściwości procesów umysłowych są z natury rzeczy dewiacjami typu ogólnoprzystosowawczego, które kształtują obraz osobowości. Najważniejszą rolę gra konkretyzm i bezpośrednia reakcja, a także sprawy związane z emocjami. Konkretyzm reakcji ogranicza orientację osobnika do cech fizycznych aktualnie działającego bodźca, uzależnia ją od sytuacji, umożliwia reakcje natychmiastowe.

Cechą charakterystyczną upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim jest zatrzymanie się rozwoju struktur poznawczych na poziomie emocjonalno-konkretnych reakcji i niewydolności ustrukturalizowania danych poznanych w abstrakcyjne pojęcia. Instynktownie dokonywane są przez dziecko upośledzone w stopniu lekkim wybory kierunków aktywności. Wraz z rozbudową połączeń funkcjonalnych w korze mózgowej (a zwłaszcza w płatach czołowych) aktywność człowieka staje się coraz bardziej dowolna i podporządkowana standardom indywidualnym. Możliwość dokonywania wyborów form i kierunków aktywności oraz zdolność do przewidywania jej skutków stanowią podstawę indywidualnej odpowiedzialności. Sprawność ta odgrywa szczególnie istotną rolę w sytuacjach nowych i złożonych.

Strefa emocjonalno-motywacyjna osób upośledzonych w lekkim stopniu charakteryzuje wspólne zaburzenia. Życie uczuciowe jest bardzo zubożałe, wahające się od stanów biernych do stanów pobudzenia. Strefa ta charakteryzuje się patogenetyczną swoistością, jest to dyfuzyjne porażenie kory bez objawów porażenia podkorza (Doroszevska 1989). Specyficzne dla dzieci z tym stopniem upośledzenia jest to, że na niesprzyjające warunki reagują jeszcze większym zahamowaniem, np. niezadowolenie wyraża się napięciem. Razem z ogólnym rozwojem procesu wychowania i nauczania następuje rozwój sfery emocjonalno-motywacyjnej np. poczucie odpowiedzialności, zainteresowanie nauką.

Ogólnie ujmując, zachowanie tych dzieci charakteryzuje się bezwładnością, pasywnością. Jeśli ich nie będziemy aktywizować pytaniami, to mogą długo znajdować się w tej samej pozycji. Poza zjawiskiem dysharmonii rozwoju umysłowego sieci wartości ważnym czynnikiem jest też siła czynników pozaintelektualnych oddziałujących na rozwój moralny i społeczny.

Moralność dziecka i jego wrażliwość moralna

Dla rozwoju moralnego dziecka w młodszym wieku szkolnym (rozwijającego się prawidłowo i z upośledzeniami umysłowymi) istotne są warunki środowiska, układy stosunków, atmosfera, postawy i przekroczenia. Rola i siła oddziaływania głównych komponentów najbliższych środowisk bywa ważna w różnych okresach życia dzieci i są one potężnym czynnikiem oddziałującym w procesie rozwoju osobowości.

W procesie socjalizacji dziecka podstawowe znaczenie ma z jednej strony wpływ osób znaczących, a z drugiej oddziaływanie formalnych i nieformalnych grup, w których ono współdziała.

W młodszym wieku szkolnym dokonuje się proces rzeczywistego kształtowania się życia grupy. Dziecko staje się pełnoprawnym i świadomym członkiem zespołu klasowego tworzącego reguły życia i tradycje. Wzajemna solidarność może dotyczyć spraw i postaw akceptowanych lub nieakceptowanych przez nauczyciela w oficjalnej strukturze i życiu klasy. Rozwój uczuć powoduje, iż w licznych wypadkach stają się one motywami dziecięcego działania moralnego.

Zjawiska rozwoju moralnego jednostki ujmowane bywają z różnych punktów widzenia. Śledzi się przejawy moralnego funkcjonowania i przeobrażania, jakie zachodzą w rozwoju moralnym jednostki. Najważniejsze są zmiany zachodzące wraz z wiekiem w sądach i ocenach moralnych, w postępowaniu moralnym jednostki oraz w jej reakcjach na własne i czyjeś postę-

powanie moralne. Nastęstwo faz i stadiów daje się określić przez wskazanie na konsekwentnie występujące po sobie właściwości różnych reakcji. Zmiany zachodzące w sądach moralnych dzieci są jednokierunkowe, a kolejność występujących w tej dziedzinie stadiów jest stała (Magda 1999a, 1999b).

Dzieci w młodszym wieku szkolnym znajdują się w pierwszym stadium rozwoju moralnego, tj. heteronomii moralnej. Wyróżniono dwie fazy: egocentryzm (1–5 r. ż.) i konformizm (5–9 r. ż.). Jednostka egocentryczna jest niezdolna do rozumienia cudzych stanów psychicznych. Przypisuje własne uczucia i dążenia innym. Postępuje moralnie dla własnych korzyści. Zaspokaja własne potrzeby dla unikania kary i uzyskania nagrody. W fazie konformizmu postępuje tak, aby uzyskać aprobatę innych. Chce swoim zachowaniem wzbudzać podziw, zadowolenie, akceptację. Dziecko posługuje się mową. Charakterystyczne są cechy wrażliwości moralnej. Dziecko jest zdolne przeżyć stany psychoneurotyczne wyłącznie na faktycznie zaobserwowane zjawiska moralne. Pojawia się też napięcie wynikające z niezgodności własnego postępowania z wymaganiami moralnymi. Odzywa się tutaj sumienie wychowanka. Źródłem przeżywanych napięć są też grożące jednostce konsekwencje, które odnoszą się już do motywów pozamoralnych.

Ten okres charakteryzuje to, że dziecko uznaje za sprawiedliwe wszelkie nakazy i zakazy formułowane i wysuwane przez dorosłych. Autorytet dorosłych tj. rodziców w domu, a nauczycieli w szkole, jest tak wielki, że postawy dziecka wobec prezentowanych przez dorosłych norm bywają określane jako realizm lub konformizm społeczno-moralny. Zjawisko realizmu moralnego powstaje w wyniku zaakceptowania nakazów przez dzieci nawet przy przeciętnym wychowaniu autorytatywnym.

Osoby upośledzone umysłowo będące w stadium heteronomii charakteryzują się zaburzeniami określonymi mianem *nerwowe*. Od strony objawowej najczęściej do tej grupy zaburzeń zalicza się także zjawiska takie, jak lęk, wzmożona pobudliwość, trudności w kontaktach interpersonalnych. Wyższy poziom lęku u osób upośledzonych w porównaniu z osobami normalnymi jest wyrazem rozwoju osobniczego człowieka. Negatywizm w zachowaniu dzieci upośledzonych jest reakcją na odrzucenie ich przez dorosłych. Wartość, jaką dzieci mają dla dorosłych, determinuje historię ich pozytywnych kontaktów z ludźmi. W genezie niedostosowania społecznego u osób z obniżoną sprawnością umysłową ogromną rolę odgrywają czynniki pozaintelektualne i pozaorganiczne. Związane są one ze skutkami dyskryminacji, niezaspokojeniem potrzeby więzi społecznej i miłości. Podniesienie roli czynników emocjonalnych w funkcjonowaniu społecznym dzieci upośledzonych umysłowo ma jeszcze jedną konsekwencję, wpływa na sposób rozumienia samej istoty upośledzenia, czyli dysfunkcji intelektualnej. Zwrócenie uwagi na osobowo-

ściowe uwarunkowanie dynamiki funkcjonowania intelektualnego i na rolę zaburzeń emocjonalnych, moralnych w hamowaniu aktywności poznawczej stworzyło perspektywy lepszego zrozumienia samego zjawiska upośledzenia umysłowego i nieprzystosowania społecznego. W populacji dzieci z obniżoną sprawnością umysłową, zwłaszcza w stopniu lekkim, stosunkowo mały odsetek wykazuje odchylenie neurologiczne ewidentne dla uszkodzeń mózgu.

Na rozwój moralny składają się takie procesy, jak uczenie się wartościowania i nabywanie systemu wartości. Wartościowanie jest procesem przede wszystkim umysłowym, choć także i emocjonalnym. Polega na przyrównywaniu ocen, czynów, zdarzeń, przedmiotów. Wartości są natomiast właściwościami przypisywanymi czynom, zdarzeniom. Punktem odniesienia dla oceny tych znaczeń mogą być zarówno sądy indywidualne, jak i sądy zbiorowe. W rozwoju osobniczym człowieka umiejętność wartościowania podlega rozwojowi. Charakterystyczny dla tego procesu jest wzrost udziału świadomości w wartościowaniu.

Rozbudowa sieci wartości, postęp w tym zakresie, polega przede wszystkim na wyjściu poza wartościowanie związane z funkcjami biologicznymi, rozwojem organizmu, ochroną życia jednostkowego i gatunku. Hierarchizacja i stabilizacja wartości polega na tym, że wartościowanie odbywa się w sytuacjach konfliktowych. Niemożliwe jest zatem osiągnięcie pewnych rodzajów wartości jednocześnie. Istnieje potrzeba ich hierarchizacji, czyli uporządkowania według uznanych indywidualnych bądź społecznych wartości. Zhierarchizowany i ustabilizowany względnie system wartości nadaje długotrwałej aktywności człowieka charakter celowy i uporządkowany. Stanowi pochodną tego, co potocznie określa się jako linię moralną człowieka.

Ważne znaczenie jako narzędzie poznania ma także w relacjach międzyludzkich czynnik empatii emocjonalnej jako wczuwanie się w stany psychiczne innych osób. Wspomaga on w wielu przypadkach prawidłowe reakcje społeczne dzieci upośledzonych umysłowo.

Wczuwanie się w stany psychiczne i emocjonalne innego człowieka wynika z kształtującej się cały czas wrażliwości moralnej. Wrażliwość moralna to skłonność do reagowania napięciem psychoneurwowym na sytuacje bodźcowe moralnie. Zauważyć można, że z wiekiem rośnie liczba reakcji pozytywnych (tzn. współczujących, wspomagających) na zaobserwowane sytuacje moralne (Magda 1999a, 1999b). Wyrażają się one w spostrzeganiu problemów moralnych w otoczeniu i odczuwaniu wewnętrznej potrzeby rozwiązywania ich. Stanowią potencjalną pobudkę do zachowania moralnego, w którym wyrażają się postawy moralne. Obejmują więc aspekt poznawczy i emocjonalny. Dojrzałość emocjonalno-motywacyjna pozwala na odczuwanie potrzeby rozwiązywania dostrzeganych problemów natury moralnej. Należy jednak

jeszcze zaznaczyć, że wrażliwość moralna nie jest tożsama z sumieniem (pojmowanym jako głos wewnętrzny człowieka wyrażający nakazy i zakazy), altruizmem (przez który rozumiemy bezinteresowne niesienie pomocy innym) i wcześniej wspomnianą empatią (polegającą na wczuwaniu się w stany psychiczne drugiej osoby). Wrażliwość moralna kształtuje się wraz z rozwojem człowieka.

Metodologia badań

Prowadzono sondaż diagnostyczny w stuosobowej grupie dzieci prawidłowo rozwijających się i upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w przedziale wieku od 7 do 10 lat w latach 1997–2001 w woj. dolnośląskim i olsztyńskim. W toku prowadzonych badań poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jaka jest wrażliwość moralna dzieci prawidłowo rozwiniętych, a jaka upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim? Hipoteza robocza przewiduje, że dzieci prawidłowo rozwinięte i upośledzone umysłowo w stopniu lekkim są wrażliwe moralnie, tzn. nie występują znaczne różnice między nimi, lecz jedynie między poszczególnymi komponentami wrażliwości moralnej.

Na tej podstawie wyodrębniono zmienną niezależną, tj. dzieci prawidłowo rozwinięte i upośledzone umysłowo w stopniu lekkim. Zmienną zależną uczyniono wrażliwość moralną, tzn. jej dwa komponenty – dostrzeganie problemów moralnych i odczuwanie potrzeby rozwiązywania problemów moralnych. W niniejszej pracy podstawową techniką prowadzenia badań jest technika swobodnych tekstów C. Freineta, protokół obserwacyjny dzieci (zob. Magda 1999a, 1999b) oraz wywiad z nauczycielem przeprowadzony za pomocą standardowego kwestionariusza PAS, z którego wykorzystano tylko te zagadnienia, które dotyczą dwóch powyższych zmiennych zależnych szczegółowych. Obliczenia tabelaryczne, procentowe i statystyczne znajdują się w archiwach autorów.

Wyniki badań własnych

Analizując umiejętność dostrzegania problemów moralnych przez dzieci prawidłowo rozwinięte i upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, uwzględniono rozumienie sytuacji, komunikatywność i reagowanie na innych.

Wśród dzieci 7–10-letnich prawidłowo się rozwijających wysokie są osiągnięcia w zakresie utożsamiania się 92,8% wychowanków ze sprawcą czynu i poszkodowanym i ustosunkowania się 95,2% dzieci w czasie do sytuacji

moralnych. U 69% dzieci występuje średni poziom uzasadniania norm moralnego postępowania. U 48,3% badanych prawidłowo się rozwijających stopień interpretacji i stosowania norm moralnych jest niski. Na tej podstawie można stwierdzić, iż ogólny poziom dostrzegania problemów moralnych jest wysoki u dzieci prawidłowo się rozwijających; występuje u 72,9% badanych, co jednocześnie świadczy o znacznych zmianach w komponencie poznawczym wrażliwości moralnej (por. Magda 1999a, 1999b).

Interpretacja zasad moralnych przez upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (przypomnijmy: wywiad prowadzono z nauczycielami za pomocą kwestionariusza PAS) przedstawia się w sposób następujący: 100% badanych mówi prawdę, rzadko im się zdarza kogoś oszukać. We własnym przekonaniu dzieci nie kradną, zdarza im się jednak pożyczać bez pozwolenia i czasem zapomnieć zwrócić (20% badanych dzieci). 80% to dzieci, które akceptują okazjonalne zdarzenia prowadzące do kradzieży. 10% respondentów szanuje drugą osobę. Również, jak uważają nauczyciele, 10% badanych pragnie więcej niż się im należy, co prowadzi do kłótni. Nie liczą się ze zdaniem innych i drugimi osobami, w nikłym stopniu dostrzegają problem moralny. Pozostałe 90% potrafi upomnieć się o swoje prawa, umie jednak uszanować drugą osobę, liczy się z jej potrzebami i potrafi dostrzec problem moralny.

Rozumie sytuacje moralne 20% (tj. 4) upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i 69,5% dzieci prawidłowo się rozwijających. Osiągnęły one zdolność konieczną do korzystania z nabytych umiejętności w sprawach dotyczących własnej osoby. Pozostali uczniowie nie rozumieją sytuacji moralnych w sposób zadowalający. Pod względem komunikatywności 100% dzieci jednych i drugich postrzega sytuacje moralne. Chętnie wypowiadają się o kilku sprawach; potrafią umiejscowić wydarzenia. 50% upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim skupia się na sobie, a nie na innych, w miarę kontroli są one bardziej przyjazne, komunikatywne. Nauczyciel wychowawca ukierunkowuje dziecko na pewne problemy natury moralnej (np. „porozmawiaj z chorym kolegą leżącym w łóżku”). Pozostałe 50% nie jest skupione na sobie. Dzieci te reagują właściwym, pożądanym społecznie zachowaniem, ale tylko w odniesieniu do najbliższych osób.

Można więc stwierdzić, iż ogólny poziom dostrzegania problemów moralnych jest niski u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim – pojawia się u 52% respondentów, czyli – przyjmując kategorię zmiennych i wskaźników, która zamieszczona jest w archiwum autorów (zob. Magda 1999b, 200–201) – są średnie zmiany w komponencie poznawczym wrażliwości moralnej u upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Nadal należy nimi kierować, ukazywać ów problem. Pozostałe 48% nie dostrzega problemu moralnego.

Odczuwanie potrzeby rozwiązywania problemów moralnych odzwierciedla się w wewnętrznej intencji ich rozwiązywania, motywie moralnych reakcji, w stosunku do problemów moralnych i otoczenia (kontakty z rówieśnikami, reakcje na innych i wobec zajęć, współdziałanie).

Poziom wewnętrznych intencji rozwiązywania problemów moralnych przez dzieci 7–10-letnie prawidłowo się rozwijające jest średni (67% respondentów). 99,6% dzieci młodszoszkolnych prawidłowo się rozwijających pragnie sukcesu i akceptacji, 53,8% – satysfakcji wewnętrznej, 54,4% – identyfikuje się z grupą i 45,5% – zdąża do korzyści, co wynika z etapu rozwoju moralnego, czyli chęci przynależności do grupy, bycia akceptowanym, unikania kary, pozyskiwania nagrody, wzbudzania swoją osobą podziwu. U 52,7% występuje niskie poczucie wiary we własne możliwości. Na podstawie swobodnych tekstów dzieci i protokołów obserwacyjnych wypełnianych przez nauczycieli można stwierdzić, iż 78% dzieci jest altruistycznych i 77,6% troskliwych o innych. Dzieci prawidłowo rozwijające się umysłowo zainteresowane są problemami moralnymi w 68,1%; u 65% badanych występuje stosunek uczuciowy. Spośród nich tylko 49,9% daje propozycje rozwiązań konfliktowych moralnie sytuacji. Na tej podstawie można przyjąć, iż 65% badanych odczuwa potrzeby rozwiązywania problemów moralnych i jest to globalny poziom średni. Zatem – przyjmując kategorię zmiennych i wskaźników, która zamieszczona jest w archiwum autorów (zob. Magda 1999b, 200–201) – są średnie zmiany w komponencie poznawczym wrażliwości moralnej u dzieci prawidłowo się rozwijających.

Całe 100% badanych dzieci upośledzonych w stopniu lekkim (przypomnijmy, wywiad prowadzono z nauczycielami za pomocą kwestionariusza PAS) dobrze realizuje zajęcia. Przyjęta, wyznaczona postawa wobec zajęć jest dobra. Dzieci te odczuwają potrzebę rozwiązania problemów moralnych po otrzymaniu instrukcji, poleceń i pod kontrolą dorosłego.

Tylko 10% badanych (2 osoby) odpowiada tym standardom. Pozostałe 90% odczuwa potrzebę rozwiązywania problemu moralnego poprzez chwilowe pragnienia. 50% badanych łatwo ulega namowom, przez co daje się wykorzystywać. 5% badanych jest skupionych na sobie. 45% dzieci nie sprawia nikomu kłopotów, chętnie pomaga kolegom i koleżankom, nie licząc na korzyści. 25% przyciąga uwagę innych przez wybuchy emocjonalne. Domagają się obecności innych osób oraz wykazują chęć posiadania. Wynika to z potrzeby tych dzieci bycia akceptowanym, w centrum uwagi, a przede wszystkim bycia kochanym. Pozostałe 75% utrzymuje dobre stosunki z kilkoma bliskimi osobami.

Jeżeli chodzi o reagowanie wobec zajęć i współdziałanie w odczuwaniu potrzeby rozwiązywania problemu moralnego, to 100% badanych

krótkotrwanie współdziała z małą koncentracją, ale skutecznie. Wykonują owe zadania tylko w granicach poleceń. Jako wzmocnienie potrzebna jest często pochwała lub inna nagroda, np. w postaci zabawki.

Odczuwanie potrzeby rozwiązywania problemów u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim jest średnie. 55% odczuwa potrzebę rozwiązywania problemu moralnego, 45% odczuwa taką potrzebę wg wskazówek, poleceń innych. Zatem – przyjmując kategorię zmiennych i wskaźników, która zamieszczona jest w archiwum autorów (zob. Magda 1999b, 200–201) – są średnie zmiany w komponencie poznawczym wrażliwości moralnej.

Zakończenie

Z przedstawionych rezultatów badań wynika, że u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim dominuje komponent emocjonalny nad poznawczym w rozwoju wrażliwości moralnej, czyli odwrotnie niż u dzieci prawidłowo rozwiniętych. Dlatego właśnie u dzieci 7–10-letnich prawidłowo rozwijających się jest średni stopień ukształtowania wrażliwości moralnej – występuje u 69% badanych. Dominuje komponent poznawczy wrażliwości moralnej nad emocjonalnym.

U połowy badanych dzieci upośledzonych w stopniu lekkim ukształtowana jest wrażliwość moralna, co świadczy – przyjmując kategorię zmiennych i wskaźników, która zamieszczona jest w archiwum autorów (zob. Magda 1999b, 200–201) – o niskim stopniu ukształtowania wrażliwości moralnej. Zaznaczyć należy, że dzieci te są ukierunkowywane przez dorosłych na problemy moralne. Bardziej rozwinięty jest komponent emocjonalny niż poznawczy, co na pewno jest wynikiem upośledzenia umysłowego. Ten wynik badań jest i tak bardzo zadowalający.

Zachodzi ścisły związek pomiędzy kształtowaniem wrażliwości moralnej dziecka a jego wiekiem i rozwojem. W ciągu pierwszych lat edukacji poziom wrażliwości moralnej wyraźnie podlega kształtowaniu. Zależy to od takich czynników, jak założenia pracy wychowawczej, stosowane metody pracy, styl działań wychowawczych i dydaktycznych oraz od innych zewnętrznych wpływów zamierzonych i niezamierzonych, którym podlega każde dziecko.

Reasumując całość przedstawionych rozważań teoretycznych i empirycznych, warto jeszcze zastanowić się nad przydatnością dla praktyki pedagogicznej omawianych tu problemów i zweryfikowanych hipotez oraz wyników badań. Doświadczenia zebrane w czasie prowadzenia badań pozwalają sądzić, iż pełne wykorzystanie wartości tkwiących nawet w codziennym życiu wymaga takiej organizacji wychowania, która uwzględni całościowy cha-

rakter sytuacji wychowawczych, pobudzając w ten sposób myślenie, uczucia, zainteresowania, uzdolnienia wychowanków, czyniąc tym samym proces wychowania intensywnym, żywym i ciekawym. Sytuacje takie stwarzają znacznie korzystniejsze warunki dla kształtowania wrażliwości moralnej. Wychowawca pogłębiający wiedzę o prawidłowościach kształtowania tej sfery moralności może wspomagać, kierować i intensyfikować kształtowanie osobowości wychowanków. Zatem bardziej pożądane są zajęcia uwrażliwiające na problematykę moralną, społeczną we wszystkich placówkach edukacyjnych.

Prowadzone przez autorów studia, badania i rozważania nie wyczerpują całokształtu problematyki rozwoju moralnego dzieci. Wymagają one dalszych inter- i multidyscyplinarnych badań.

Literatura

- CHŁOPKIEWICZ M. (1980), *Osobowość dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- DOROSZEWSKA J. (1989), *Pedagogika specjalna*, t. I, Warszawa.
- GALKOWSKI T. (1967), *Upośledzenie umysłowe*, Warszawa.
- MAGDA M. (1999a), *Kształtowanie wrażliwości moralnej 10–11-latków*, [w:] *Młodzież w sytuacjach zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych*, red. W. Kojs, R. Mrózka, R. Studenski, Cieszyn.
- (1999b), *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Toruń.
- (2000), *Kształtowanie wrażliwości moralnej dzieci 7–10-letnich*, [w:] *Dziecko jako obiekt badań pedagogicznych*, red. M. Będowska, J. Michalak, Łódź.
- MUSZYŃSKI H. (1970), *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Warszawa.
- (1987), *Rozwój moralny*, Warszawa.
- OSSOWSKA M. (1970), *Normy moralne*, Warszawa.
- SZCZĘSNY W. W. (2001), *Edukacja moralna*, Warszawa.

Bożena Olszak-Krzyżanowska

ORIENTACJE ŻYCIOWE SZÓSTOKLASISTÓW

Początek nowego tysiąclecia jest okresem dynamicznych zmian we wszystkich dziedzinach życia. Wszelkie przemiany budzą wśród ludzi i strach i nadzieję na lepsze (inne) jutro. Reformy nie ominęły oświaty. Młodzi ludzie kończą 6-klasową szkołę podstawową i obowiązkowe 3-letnie gimnazja. Wykorzystałam ten moment i zbadałam szóstoklasistów, którzy rozpoczęli edukację nowym systemem.

Sposób wykonania badań zapożyczyłam (po uzyskaniu pisemnej zgody Pani Profesor Barbary Szackiej) z książki *Polska dziecięca* (red. B. Szacka). Była to kolejna tura przeprowadzonych przeze mnie empirycznych weryfikacji, w dwadzieścia lat od pionierskich w Polsce badań kwestionariuszem H. P. Meiera podjętych przez prof. Szacką.

Chciałam się dowiedzieć, czy w obliczu zachodzących zmian zmienia się także sposób myślenia i postrzegania otaczającej rzeczywistości przez dzieci i młodzież. Zdecydowałam, że zbadam orientacje życiowe młodych ludzi jako kategorię zawierającą w sobie elementy wizji przyszłości budowane na dotychczasowych składowych biografii.

Orientacja jest niezwykle pożądanym zjawiskiem w życiu i rozwoju każdego człowieka. Warunkuje jego sposób zachowania się, poglądy, cele i pragnienia. Zmienia się ona i kształtuje z biegiem lat w wyniku zdobywania doświadczeń, a co za tym idzie, także mądrości życiowej. Respondentami uczyniłam uczniów klas szóstych pochodzących ze wsi i z miasta. Cechą zdecydowaną różnicującą było uczestnictwo części dwunastolatków w zajęciach terapeutycznych.

Zaplecze teoretyczne

Orientacje są niezwykle ważne w życiu człowieka. Wpływają znacznie na jego działania i realizację celów. Można stwierdzić, że są główną postacią aktywności psychicznej człowieka (Gerstmann 1987, 73–84); „zaspokajanie

potrzeb orientacyjnych stanowi pośredni warunek utrzymania wewnętrznej równowagi osoby” (Obuchowski 1983, 139). Orientacja przestrzenna to „zdolność do szybkiego i prawidłowego uświadamiania sobie stosunków przestrzennych i czasowych oraz warunków i okoliczności, w jakich się jednostka znajduje” (Okoń 1997, 201). Można spojrzeć na orientację jako na postać wiadomości o otaczającym świecie i ludziach, przy czym informacje te mogą być zaczerpnięte z wiedzy książkowej, a także z własnych doświadczeń zdobywanych w życiu codziennym. Są one pomocne w planowaniu działań zapewniających osiągnięcie zamierzonych celów (Gerstmann 1987, 77).

Orientacja wartościująca dla C. Kluckhohna jest pojęciem ogólnym, które wpływa na zachowanie człowieka wobec natury, wobec jego miejsca w przyrodzie, a także wobec relacji człowiek – człowiek. Czesław Matuszewicz stwierdza, że orientacja oddaje wszechstronnie stosunek człowieka do otoczenia. Termin ten ukazuje ukierunkowanie dążeń jednostki lub grupy do osiągnięcia określonego celu ujmowanego z punktu widzenia różnych wartości (Matuszewicz 1975, 42–44). Jest to zdawanie sobie sprawy z tego, jakie powinny być warunki podmiotowe i zewnętrzne, a także sposoby i środki działania, aby skutecznie rozwiązać zadanie i osiągnąć cel (Hejnicka-Bezwińska, 1991, 16–17). Orientacja to też „stałe, spójne wewnętrznie poglądy i przekonania na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki, najczęściej definiowane jako cele życiowe i środki ich realizacji” (Olszak-Krzyżanowska, 1992, 38).

Orientacja na wartości jest specyficzną orientacją poznawczą, która opiera się na pewnej uogólnionej zasadzie wytyczania i osiągania wartości poprzez ustalenie własnej koncepcji rzeczywistości, natury człowieka oraz relacji występujących między nimi (Olechnicki, Załęcki 1997, 147). Często jest wyrazem kumulacji doświadczeń życiowych i dojrzałości człowieka. Można ją ująć także jako zasadę wartościowania, wyboru zjawisk społecznych z punktu widzenia moralności. Może więc być racjonalna, tradycjonalistyczna, wnikliwa, powierzchowna, a także dokonana pod wpływem doświadczenia lub życzeniowa (Matuszewicz 1975, 47). Orientacja jest wyrazem dążeń człowieka do zdobycia tego, co ważne i zgodne z systemem jego wartości.

Istnieje wiele podziałów orientacji akcentujących różne aspekty i przesłanki wyjściowe. Orientacja w sobie dotyczy treści odnoszących się do podmiotu. Jest ona dostępna tylko człowiekowi i jest niezbędna w życiu społecznym (Gerstmann 1987, 78). Orientacja w sobie zdaniem K. Obuchowskiego pojawia się dopiero, gdy rozwój układu nerwowego człowieka osiąga poziom, w którym potrafi on precyzyjnie orientować się w rzeczywistości. W tym momencie człowiek staje się dla siebie przedmiotem orientacji jako element tej

rzeczywistości, sama orientacja zaś pozwala na harmonijne współzycie ze środowiskiem (Obuchowski 1983, 147).

Orientacja w otoczeniu obejmuje treści odnoszące się do otoczenia, do rzeczywistości poza podmiotem. Tworzy się ona najwcześniej, kształtuje się bowiem w naturalnym dla człowieka nastawieniu ekstraspektywnym. Jest konieczna dla istnienia, utrzymania i doskonalenia życia jednostki w otaczającej ją rzeczywistości; „orientacja w otoczeniu jest składnikiem mechanizmu przystosowania” (cyt. za: Gerstmann 1987, 76).

Zdaniem S. Gerstmana istnieje pięć rodzajów orientacji:

– ogólna – wyznacza sposób myślenia o własnym życiu, oczekiwania, a także działania. Jest ona kształtowana już w dzieciństwie. Nie jest trwała, dostosowuje się do zmian zachodzących w środowisku;

– typologiczno-sytuacyjna, w której duże znaczenie ma uświadomienie sobie społecznej ważności własnej osoby i możliwości osiągnięcia wyników o wysokiej wartości. Ocena społecznej ważności własnej osoby zależy od zaliczania każdej działalności realizowanej przez podmiot do jednej z trzech stref: powodzenia, ograniczonego powodzenia lub niepowodzenia;

– sytuacyjna – od jej poprawności zależy skuteczność działań podejmowanych przez każdego człowieka w codziennym życiu. Jej treść odnosi się do faktów jednostkowych;

– projektująca – dotyczy stosunku jednostki do przyszłości, do zadań życiowych, których człowiek się spodziewa lub o których wie, że będzie je rozwiązywać. Jest ona podstawą tworzenia planów i szczegółowych programów, które będą realizowane w działaniach zamierzonych na dłuższy czas. Treść orientacji projektującej może mieć postać optymistyczną i czynną albo pesymistyczną i bierną;

– *post factum* – tworzona po zakończeniu działania lub po osiągnięciu celu w wyniku dokonanej działalności. Jej treść kształtuje się stopniowo jako wynik krytycznej i analitycznej refleksji nad elementami i warunkami przeszłej aktywności i nad związkami przyczynowo-skutkowymi zachodzącymi między nimi.

Orientacja *post factum* jest ważnym składnikiem życiowych doświadczeń. Człowiek wysuwa wnioski dotyczące tego, jakich błędów trzeba unikać, co zmienić, co ulepszyć w swym działaniu. Może stać się ona podstawą pracy nad sobą, zawierać treści usprawiedliwiające lub oskarżające. Pierwsze pojawiają się, gdy człowiek stwierdza, że jego aktywność kończy się niepowodzeniem. Gdy skutki niekorzystne występują często, jednostka może tracić nadzieję na odniesienie sukcesu we własnym życiu. Jeżeli skutki jej niepowodzeń szkodzą innym, może się pojawić silne poczucie winy. Wywołuje to przykre przeżycia i nieprzyjemne nastroje. Często taka osoba poddaje

się klęsce, nie potrafi dostrzec przyczyn braku powodzenia. Wtedy powstają treści, które mają wyjaśnić owe niepowodzenia, usprawiedliwiają one jednostkę, która na tej podstawie przekonuje otoczenie, że jest zwolniona od odpowiedzialności za skutki niepowodzeń. Usprawiedliwia także zaniechanie działań. Treści oskarżające powstają, gdy ta osoba uświadamia sobie własne nieskuteczne działania i niekiedy ich szkodliwość dla siebie i innych. Może to być przyczyną wyrzutów sumienia, samooskarżeń, poczucia winy, utraty poczucia własnej wartości. Człowiek negatywnie ocenia bieg swego życia, przestaje planować przyszłość, traci potrzebę podejmowania dalszych działań. Usuwanie treści samooskarżających i motywowanie do aktywności na co dzień w życiu jest niezwykle trudnym działaniem (Gerstmann 1987, 84–109).

Jeszcze inne spojrzenie ukazuje podział na orientacje:

– reformatorskie, perfekcjonistyczne i nonkonformistyczne – zaliczane do grupy orientacji aktywnych, gdyż charakteryzują się wysokim nasileniem werbalnej czy pozawerbalnej aktywności, która może mieć cechy twórcze. Orientacje te reprezentują jednostki umiejące dostrzec, sygnalizować i realizować propozycje zmian w otoczeniu, a także w stosunku do siebie;

– konserwatywne, konformistyczne, inercyjne, należące do orientacji biernych, ponieważ są oznaką biernego nastawienia do życia. Jednostka o takich orientacjach nie dostrzega ani u siebie, ani w otaczającym świecie potrzeb zmian, nie podaje też takich propozycji (Gańczarczyk 1994, 37–38).

Przyjmując różne kryteria wartości i dążeń ludzi, można tworzyć różne typy orientacji. Przechodząc od spraw dotyczących bezpośrednio jednostki do globalnych problemów życia ludzkiego i świata (Olszak-Krzyżanowska 1992, 69–70), można mówić o orientacjach:

– personalnej, na samego siebie – obejmuje osoby skoncentrowane wyłącznie na swych własnych problemach. Ich plany, dążenia i marzenia ujmowane są w krótkiej perspektywie czasowej;

– rodzinnej, na grupę naturalną – wiąże się ściśle z rodziną, domem, przyjaciółmi. Dominuje tu intensywne zaangażowanie emocjonalne, często na podbudowie uczuciowej;

– edukacyjno-zawodowej, na „instytucje” – dotyczy wszystkich instytucji użyteczności publicznej. Typ ten charakteryzuje się identyfikacją z układem pracy, instytucjami kształcenia, także z samorządem i działalnością kulturalną. Sformalizowany układ powiązań powoduje, że na tym poziomie orientacji zanika więź emocjonalno-uczuciowa, a cenione wartości to wykształcenie, wiedza, praca i płaca;

– na środowisko, na państwo – dotyczy spraw kraju, działalności państwa, ustroju, problemów ekonomicznych, stosunku do władzy. Najważniejszymi wartościami są tu porządek i ład społeczny, rozwiązania socjalne, edukacyjne i zdrowotne;

– narodowej, na społeczeństwo – to orientacja na problemy i sprawy grup społecznych, systemów, narodu. Polega także na dostrzeganiu przestrzeni życia społecznego oraz działania dla dobra innych w sferze publicznej;

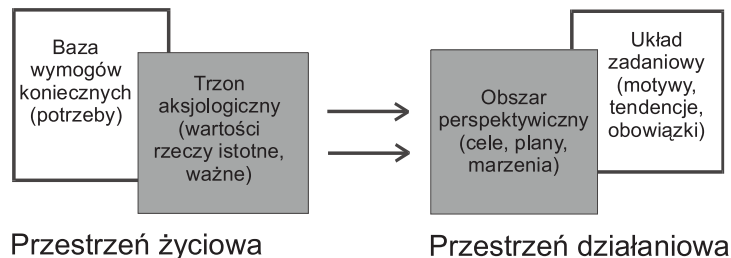
– humanistycznej, na cywilizację ogólnoludzką – sprawia, że zainteresowania rozszerzają się na problemy ludzi na świecie, na pokój i bezpieczeństwo, a także wartości ogólnoludzkie – zarówno ponadnarodowe, jak i kulturowe, np. dobro ludzi na świecie, pokój, harmonia ekologiczna oraz nowoczesność i ponowoczesność czy też pewne symboliczne uniwersum kultur religijnych.

Pojęcie orientacji nie jest samoistne. Istnieje ono dzięki kategoriom współokreślającym. Orientacje to poglądy i przekonania budowane na podstawie potrzeb, wartości, celów i planów życiowych, a także marzeń. Wszystko zaczyna się od potrzeb człowieka, ponieważ ich zaspokojenie jest warunkiem istnienia jednostki. Ludzie nadają niektórym potrzebom szczególną wagę. Dokonują wyboru między nimi, gdyż nie wszystkie mogą być zaspokojone równocześnie. Decydują się także na różne sposoby i środki ich osiągnięcia. Wybór jest zawsze zdeterminowany przez pewne wartości i kryteria określające ich skalę (Szczepański 1972, 96–97). Następnie – na bazie systemów wartości – kształtują się cele.

Należy tu zaznaczyć, że wartości są związane ze świadomością jednostki lub grupy społecznej, cele życiowe natomiast wiążą się bardziej ze sferą działaniową. Każdy człowiek łączy cele z pewnymi oczekiwaniami co do realiów, które mają nastąpić oraz warunków, które trzeba spełnić, by cele zrealizować. Pojęcie celu wiąże się z pojęciem planu życiowego. Jest nim bowiem dojrzała forma ujęcia celów, do których zmierza człowiek (Olszak-Krzyżanowska 1992, 42–46). Jest to skonkretyzowany obraz przyszłego życia gotowy do realizacji.

Równoległe do celów tworzą się marzenia. Dotyczą one także planów życiowych. Dzięki marzeniom człowiek tworzy pozytywne wizje swojej przyszłości. W dzieciństwie i wczesnej młodości marzenia współistnieją z tworzącą się orientacją. Później ustępują jej miejsca, ale znaleźć je można w planach wszystkich ludzi bez względu na wiek, kolor skóry czy geograficzne ułożenie. Nieodzownym elementem są motywy. Układ zadaniowy, wypełnianie obowiązków, ich rzetelność i sumienność korelują z motywacjami ułożonymi w przestrzeni aksjologicznej.

Proces kształtowania się orientacji można ująć w postaci następującego schematu:



Kształtowanie się orientacji

Przestrzeń życiowa obejmuje wszelkie wymagania organizmu, tak wrodzone, jak i nabyte, wywołujące uczucie braku czegoś (potrzeby), czego uzupełnienie stanowi niezbędny warunek egzystencji i rozwoju. Zaspokojenie potrzeb orientacyjnych pozwala na utrzymanie równowagi wewnętrznej. Przedmiotem ich są czynności własne i sytuacja zewnętrzna związana z orientacją w otoczeniu. Pojęcie potrzeb orientacyjnych ulokowane w przestrzeni życiowej wymaga ukazania sieci konstruujących je pojęć. Pierwszym elementem jest termin *potrzeby poznawcze*. „Jest to taka właściwość człowieka, która powoduje, że bez otrzymania określonej liczby informacji w każdej sytuacji i bez możliwości przeprowadzenia czynności poznawczych za pomocą pojęć w sytuacjach częściowo nowych – człowiek nie może normalnie funkcjonować” (Obuchowski 1983, 166).

Po zaspokojeniu potrzeby poznawczej człowiek może rozpocząć nawiązywanie kontaktu emocjonalnego. Ma on dużą wrodzoną potrzebę takiego kontaktu. W przypadku, gdy potrzeba ta nie zostanie zaspokojona z powodów zewnętrznych bądź wewnętrznych (jak choćby z braku okazji do właściwego kontaktu lub negatywnych uwarunkowań), jednostka nie może się rozwijać prawidłowo. Zaspokojenie tej potrzeby jest szczególnie ważne dla dzieci. Pragną one umieścić swoją osobę w centrum zainteresowania innych ludzi i wywołać u nich określone nastawienie emocjonalne.

Potrzeba sensu życia jest potrzebą cechującą każdego dorosłego człowieka. Jest ona właściwością, „która powoduje, że bez zaistnienia w jego działalności życiowej takich wartości, które są lub mogą zostać uznane przez niego za nadające sens życiu, nie może on prawidłowo funkcjonować, co oznacza [...], że jego działalność życiowa jest za słaba w stosunku do możliwości, nieukierunkowana i oceniana przez niego negatywnie”. Treść sensu życia powinna być wynikiem własnych cech osobowości. Niezaspokojenie tej

potrzeby może powodować stany napięć i prowadzić do pewnych zaburzeń nerwicowych (Obuchowski 1983, 149–255).

Trzon aksjologiczny oparty na wartościach nie daje się ująć w ogólną definicję. Wartość bywa ujmowana jako obiekt pożądania; dla innych jest ona czynnikiem wpływającym na wybór celów działań i środków jej realizacji. Jeszcze inni rozumieją wartość jako czynnik selekcji motywów. Kolejna grupa ludzi utożsamia ją z kryterium wyboru celu (Matusewicz 1975, 9–10), z przedmiotem, ważną ideą, pragnieniem lub obszarem pożądania. Wartości mają doniosłe znaczenie w kształtowaniu życia społecznego, są więc elementem systemu przekonań człowieka, światem najgłębszych odniesień, pragnień i dążeń. Zobowiązują do podjęcia działań i realizowania wzorów zachowań zgodnie ze sposobem określonym daną wartością. Dotyczą tego, co jest godne starań, dobre, co powinno być. Wartością zatem jest to, co dla człowieka ważne, czego pragnie i pożąda. Może to być zarówno zjawisko, osoba, stan, jak i cecha czy przedmiot, osiągnięciu którego jednostka jest w stanie podporządkować swoje zachowanie i działanie, i któremu może się całkowicie poświęcić.

Przestrzeń działań wyznaczona jest przez wzajemnie się stymulujące i zwrotnie determinujące cele, plany i marzenia. Cel najczęściej jest efektem ukierunkowania czynności, konstruowany jest w umyśle w postaci intencji. Ujmując je w perspektywie czasowej, mówimy o celach bliskich i dalekich. Bliskie są szczegółowe, konkretne, uwzględniają sposoby i środki działania. Powinny być one zrealizowane w najbliższym czasie. Dalekie są bardziej idealne. Ich realizacja może trwać nawet przez całe życie (Olszak-Krzyżanowska 1992, 44).

Uwzględniając aspekt treściowy, mówimy o celach konkretnych i idealnych. Cele idealne nie są wyraźnie określone – mają one charakter pragnień emocjonalnych. Ich realizacja jest często utrudniona, gdyż są sformułowane zbyt ogólnie. Nie wskazują, jaki ma być przedmiot działania i w jakich sytuacjach występuje. W takim wypadku niemożliwe jest zaplanowanie i realizacja struktury działania. Cele konkretne zawierają wystarczającą ilość szczegółów, by dokonać ich realizacji. Można ułożyć do nich plan działania. Złożoność zamierzeń wymaga od człowieka znajomości warunków, sposobów i koniecznych środków, by je osiągnąć (Gerstmann 1987, 67–68).

Plan jest najbardziej dojrzałą formą werbalizacji celów życiowych; jest to „system celów, do których jednostka zmierza w swoim działaniu oraz zasady ogólne ich realizowania”. Treść planu życiowego jest zdeterminowana przez orientację życiową. Bywa on też określany jako skonkretyzowany obraz własnego życia opierający się na systemie wartości i życzeń przy uwzględ-

nieniu aspiracji jednostki oraz jej możliwości i szans tworzonych przez sytuację społeczną (Hejnicka-Bezwińska 1991, 34).

Pozytywne cele i dążenia życiowe człowieka wyznaczone są siłą marzeń, pragnień i fantazji. Ta siła precyzuje pomysły i plany, a bogata wyobraźnia pomaga w rozwoju twórczości, rodzi także ekspresję, polot i inwencję. Można powiedzieć, iż tworzy bogatą osobowość, kreśli ramy orientacji życiowej. Marzenie jest w życiu ludzkim wielką siłą sprawczą działań, „stanem kontemplacji, formą zachwytu, zastępczym środkiem trwania w nadziei, która na razie nie może się urealnić” (*Dziecko w świecie...* 1996, 31). Marzenia są więc sposobem samopoznania, rozwijania intuicji i postawy kontemplacyjnej, są pomocą w odczytywaniu symboli kulturowych, a także kategorią zmiany celowej. W dzieciństwie i młodości marzenia występują z dużą intensywnością; z czasem przeradzają się one w orientacje.

Podejmowanie działań, wykonywanie zadań, obowiązków, dokonywanie wyborów wymaga motywacji, a bliżej napięcia motywacyjnego. Gdy jest duże, wzrasta gotowość do wyboru celów odpowiednio dużych. W miarę wzrostu napięcia motywacyjnego wzrasta zdolność do tolerowania negatywnych cech zamierzeń, zmniejsza się „wybredność”. Motywacja silna i trwała jest warunkiem wytrwałości w działaniu. Rośnie wówczas odporność na wygaszanie – jednostka może wielokrotnie powtarzać próby osiągnięcia swych zamiarów mimo niepowodzeń (Reykowski 1992, 89–92).

Wiek dorastania jest bardzo ważnym etapem w życiu człowieka – dokonuje się często bardzo burzliwe przeobrażenie dziecka w osobę prawie dorosłą. W stosunkowo krótkim czasie zachodzą radykalne zmiany fizyczne, psychiczne i społeczne. Okres adolescencji, bo i tak można określać tę formę cyklu życia, ma w znacznym stopniu charakter konfliktowy. Zaznacza się wówczas potrzeba samodzielności, wciąż jednak istnieją ograniczenia narzucane przez dorosłych, w tym zależność finansowa. Wiek ten niesie także wiele osiągnięć. Jednym z ważniejszych jest pojawienie się krytycyzmu myślenia. Rozwija się on dzięki zdolności do wielostronnego patrzenia na rzeczywistość. Pojawia się potrzeba dowodzenia własnych racji, sprawdzania informacji, w związku z tym następuje stopniowe uniezależnianie się od autorytetów.

Badaniami własnymi objęłam 38 dziewcząt i 28 chłopców, uczniów klasy VI szkoły podstawowej. Są to mieszkańcy wsi (34 osoby) i miasta (33), częściowo uczestnicy Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Klenicy oraz Świetlicy Terapeutycznej w Zielonej Górze. W badaniach wykorzystałam ankietę audytoryjną skonstruowaną przez H. P. Meiera, adaptowaną przez B. Szacką do polskich realiów geograficzno-kulturowych. Dzieci „wędrowały” po kraju wraz z ankietowym przewodnikiem, który przy okazji zadawał

pytania. Uczestnicy podróży fikcyjnie znaleźli się w przeszłości i przyszłości, a także w czasach obecnych. Mieli okazję wypowiedzieć się na temat nierówności społecznych w naszym kraju, pomarzyć o własnej przyszłości, przewidzieć drogę, którą pójdzie Polska i przedstawić jej wizję za pół wieku. Zebrane treści odpowiedzi ujęłam w poniższym zestawieniu.

Typologia orientacji

Typologia orientacji	Kategorie wybrane przez dzieci
Orientacja ekologiczna	krajobraz: góry, równiny, jeziora, morze, przyroda
Orientacja wobec natury ludzkiej	osoby stare, młode, smutne, wesole, jestem wśród nich
Orientacja wobec aktywnego działania	ludzie pracujący w fabrykach, uczący się, krzątający się w swoich domach wśród rodziny
Orientacja wobec kwestii i interakcji społecznych	ludzie dyskutują, obradują, głosują, przemawiają
Orientacja temporalna	dawne, minione czasy, dzień dzisiejszy, wizja przyszłości

Preferowane wartości (wizja przyszłości i ról za dziesięć lat) ujęte zostały w pięć grup:

- edukacyjne (nauka, kształcić się, studiować),
- związek z grupą naturalną (rodzina, bliscy, koledzy z osiedla),
- zawodowe (praca, miejsce pracy, zawód),
- materialno-prestiżowe (posiadanie pieniędzy, „kasa”, „szmal”),
- egocentryczne (własne stany emocjonalne, ja i moje problemy, moje życie).

Wizja przyszłości Polski w 2050 r. przedstawiona została przez dzieci w formie reportażu rysunkowych. Ustaliłam, że mogą one postrzegać przyszłość kraju optymistycznie, pesymistycznie oraz w sposób neutralny. Podobnie oceniłam odpowiedzi na pytanie o to, którą drogą będzie szła Polska w najbliższym czasie. Wybór stanowiły: wejście w ślepy zaułek, wkroczenie na drogę postępu lub upadku.

Postrzeganie kwestii społecznych badałam poprzez pytania: Czy są w Polsce ludzie, którzy mają wszystkiego więcej niż na to zasługują? oraz: Czy są w Polsce ludzie, którzy mają wszystkiego mniej niż na to zasługują? W przypadku, gdy dzieci odpowiadały twierdząco, pisały także, kim są wskazane przez nie osoby. Odpowiedzi umożliwiły mi stworzenie kategorii

klasowo-zawodowej, politycznej i moralnej wskazującej na bogactwo oraz innej, którą określiłam jako personalną.

Typologia kategorii odpowiedzi o strukturze społecznej została ujęta w tabeli 1:

Tabela 1

Struktury społeczne

Klasowo-zawodowe	Polityczne	Moralne	Bogactwo	Personalne
Pracownik fizyczny Pracownik umysłowy Chłopi Inteligencja Właściciele, biznesmeni	Rząd, władza Prezydent Politycy Kościół Papież	Mądrzy, dobrzy Źli, złodzieje	Bogaci Biedni	Polacy Ludzie Rodzina, ja

Wyniki badań

Ważne dla mnie było poznanie wartości cenionych przez szóstoklasistów, ponieważ mają one niebagatelny wpływ na tworzenie się planów i celów młodych ludzi, a te z kolei determinują kształt orientacji życiowych.

W wybieranych wartościach u szóstoklasistów dominowały zawodowe. One też miały ogromny wpływ na ukształtowanie się planów i dalekich celów życiowych. W wypowiedziach dzieci padały takie oto słowa: „Będę psychologiem dziecięcym. Będę pracowała w prywatnej klinice lub w szpitalu na wydziale dziecięcym” (resp. nr 184), „Jestem księdzem” (resp. nr 175); „Bym chciała być nauczycielką matematyki albo sprzedawać w dużym sklepie” (resp. nr 57). Wychodząc w przyszłość, jeden z chłopców twierdzi: „Będę elektronikiem i będę miał swój własny zakład” (resp. nr 55), inny z kolei marzy: „Będę pracował na PKP lub na PKS” (resp. nr 204).

Część dzieci już teraz rozumie, że batalie o miejsce pracy wygrywają dobrze przygotowani fachowcy, dlatego ważne są dla nich wartości edukacyjne. Chęć nauki w przyszłości potwierdza dziesięć osób. Oto co zamierzają: „Będę się uczyć na studiach. Będę zdawać magistra” (resp. nr 189); „Jestem zwyczajną Polką, uczę się w szkole” (resp. nr 178). Jeden z chłopców, odpowiada: „uczniem” (resp. nr 179); dziewczynka: „Chciałabym chodzić do szkoły elektronicznej, ale jeszcze daleko i marzenia mogą się zmienić” (resp. nr 192).

Zdumiewa mnie fakt, iż ani jedna osoba nie wybrała wartości związanych z grupą naturalną. W planach szóstoklasistów prorodzinne także znalazły się na ostatnim miejscu. Tylko trzy osoby deklarują chęć założenia

rodziny, nie wybierają jej jednak na pierwszym miejscu: „Jestem biznesmem zarabiającym nie mało, jestem żonaty, mam trójkę dzieci, dom, dobry samochód” (resp. nr 186). Jedna z dziewczynek planuje tak: „Jestem fryzjerką, robię fryzury i ścinam włosy i będę miała rodzinę” (resp. nr 58). Tak małe powodzenie właśnie tej kategorii jest prawdopodobnie warunkowane fazą cyklu życia.

Tabela 2

Ogólna charakterystyka wartości, planów i celów

Wartości	Ogółem		Plany	Ogółem		Cele	Ogółem	
	N	%		N	%		N	%
Edukacyjne	10	16,4	Proedukacyjne	12	13,7	Bliskie	12	13,7
Zawodowe	41	67,2	Prozawodowe	58	65,9	Dalekie	76	86,3
Materialno-prestiżowe	4	6,6	Materialne	11	12,5			
Egocentryczne	6	9,8	Rozwoju osobowości	4	4,5			
Związane z grupą naturalną	—	—	Prorodzinne	3	3,4			
Razem	61	100		88	100		88	100

Duży wpływ na model wartości i orientacji wartościującej ma również ogłąd przez młodych ludzi rzeczywistości polityczno-społecznej. Generalnie cały obszar aksjologii ankietowanych zamyka się w kręgu zawodowo-edukacyjnym. Szóstoklasistom nie są obce kwestie posiadania dóbr materialnych. Dzieci uważają, że jedynie osoby, które zajmują wysokie stanowisko, wykonują ciekawą lub dobrze płatną pracę i żyją dostatnio, mogą być szczęśliwe. Bogactwo i prestiż dookreślają następująco: „prowadzę własną firmę wielobranżową, zajmuję się jej prowadzeniem i interesami” (resp. nr 200); „Chciałabym być w przyszłości tancerką i bym chciała być bogata, a może będę” (resp. nr 56). A teraz męski głos w tej sprawie, może nieco zadziwiający: „Chciałbym mieć ukończone studia geograficzne i mieć jakąś dobrą pracę. Chciałbym mieszkać w domku jednorodzinny niedaleko lasu. Nie chciałbym być bardzo bogaty” (resp. nr 205). Patrząc na naszych dwunastolatków, można uznać, że decyzje ich są przemyślane i zachowują strukturę logiczną. Cele życiowe ujęte w wymiarze bliskim traktują li tylko o nauce. Dalekie są materialne, rodzinne i zawodowe.

Ujmując wypowiedzi w kategoriach zmiennych osobowych – zdecydowana większość ankietowanych zarówno z miasta, jak i ze wsi określiła własną

sytuację w przyszłości w kategoriach zawodu. Globalnie liczniejszą grupę stanowiły tutaj dziewczęta z miasta i chłopcy ze wsi. Warto też dodać, że żaden z moich wiejskich respondentów nie chce zostać rolnikiem. Świadczy to o niskiej randze tego zawodu w oczach młodych ludzi, do czego między innymi doprowadziła niejasna polityka państwa wobec wsi i rolnictwa. Biorąc pod uwagę miasto, dziewczęta były bardziej precyzyjne. Niemal dwa razy częściej określały swój wymarzony zawód niż chłopcy.

Patrząc z kolei na wybory wartości edukacyjnych dzieci z obydwu środowisk – wykazują one daleko idącą zgodność. Okazuje się, że świadomość edukacyjna na wsi i w mieście jest podobna, zdecydowanie jednak wyższa u dziewcząt.

W kwestiach materialno-prestiżowych wypowiedziały się tylko dzieci z miasta. Wartości związane z bogactwem są równie ważne dla dziewcząt, jak i dla chłopców. Prawdopodobnie wiąże się to z presją otoczenia, które nie pozwala schodzić poniżej przeciętnego stanu posiadania. Dzieci biedniejsze często czują się gorsze od swych bogatych kolegów, marzą więc o lepszym jutrze. Dominuje w oglądzie rzeczywistości kult pieniędzy i to one, a nie poziom wykształcenia czy status społeczny wyznaczają rangę w strukturze społecznej.

Znamienny jest fakt, iż ani jedna osoba nie wybrała wartości rodzinnych. Jest to dla szóstoklasistów jeszcze bardzo daleka przyszłość. Dzieci nie czują się w tym wieku na tyle dojrzałe, by już teraz myśleć o zakładaniu rodziny, a ta naturalna, w której się wychowują, jest i trwa – co w odczuciu dwunastolatków jest kwestią oczywistą.

Plany życiowe

Większość planów ewoluuje wokół spraw związanych z przyszłym zawodem i gratyfikacjami finansowymi. Zdecydowanie mniejsze zainteresowanie wśród dwunastolatków budzą te dotyczące rodziny, nauki czy rozwoju osobowości. Odpowiedzi padają często w kategoriach powiązanych ze sobą. Dzieci posiadają np. plany prozawodowe i materialne lub proedukacyjne i prozawodowe. Okazuje się, że wizja własnej przyszłości jest pomimo młodego wieku respondentów dobrze przemyślana. Dzieci spędzające mniej czasu z rodziną mają bardziej rozwinięte plany prozawodowe. Możliwe, że ich rodzice są bardziej zapracowani bądź wysoko w swojej hierarchii stawiają karierę zawodową, toteż mają mniej czasu na zajęcia z dzieckiem. Dwunastolatkowie spędzający do trzech godzin dziennie z najbliższymi częściej prezentują plany prorodzinne, nie posiadają za to wcale planów proedukacyjnych i ksob-

nych, ogniskujących się wokół własnego „ja”. Natomiast plany materialne występują tu o połowę mniej licznie niż u osób spędzających więcej czasu z rodzicami.

Plany prozawodowe królują u każdej z młodych osób bez względu na formę spędzania czasu wolnego. Marzenia o rodzinie ujawniły się tylko u dzieci czynnie spędzających czas wolny oraz u tych, które spędzają go, korzystając z medialnych środków masowego przekazu. Plany prorodzinne nie są jeszcze zbyt popularne wśród szóstoklasistów, a ci, którzy je formują, wzorce czerpią być może z własnych rodzin, a także z seriali telewizyjnych. Plany materialne oraz dotyczące rozwoju osobowości dominują u dzieci o silnej orientacji medialnej.

Cele życiowe

Tylko 11,8% dzieci posiada bliskie cele, które związane są z edukacją. Wyraźniej zwerbalizowane są one u większej liczby dzieci ze wsi niż z miasta, przy czym dwa razy częściej dziewczynki aniżeli chłopcy pragną kontynuować naukę. Jeśli zaś mówimy o celach dalekich, formuje je 88,3% badanych. Dwunastolatkwie myślą tu przede wszystkim o zdobyciu zawodu i zabezpieczeniu materialnym, a w dalszej kolejności stawiają na rozwój osobowości lub założenie rodziny.

Orientacje życiowe

Orientacje obrazują dążenie ludzi do wytyczonego celu. Są one zlepkiem poglądów, wartości, planów i celów życiowych. Człowiek przez całe życie szuka drogi ich realizacji i zmienia swe koncepcje w miarę zdobywania doświadczeń.

W wyborach dzieci najwyższy odsetek, bo aż 56,7%, stanowią te dotyczące orientacji ekologicznej – wobec przyrody. Szóstoklasiści deklarują chęć przebywania na łonie natury. Interesują ich zarówno góry, jak i morze czy jeziora i równiny, a także przyroda sama w sobie. Sprawom tym wiele uwagi poświęca szereg programów. O ekologii dużo się mówi, pisze i emituje w relacjach telewizyjnych. Co trzeci (28,3%) wybiera kategorie traktujące o wymiarach czasu – temporalne (25% dziewcząt i dominują mieszkańcy wsi). Ankietowani chcieli oglądać przez lunetę dawne, minione czasy, dzień dzisiejszy oraz trochę przyszłości. Myślę, że o wysokiej liczbie wyborów zdecydowała przede wszystkim ciekawość ludzka dotycząca własnego jutra.

Tabela 3

Orientacje życiowe szóstoklasistów

Orientacje	Ogółem		Dziewczęta		Chłopcy	
	N	%	N	%	N	%
Ekologiczna	38	56,7	27	71,1	11	37,9
Wobec natury ludzkiej	5	7,5	1	2,6	4	13,8
Wobec aktywnego działania	3	4,5	—	—	3	10,3
Wobec kwestii i interakcji społecznych	2	3,0	—	—	2	6,9
Temporalna	19	28,3	10	26,3	9	31,0
Razem	67	100	38	100	29	100

Przyszłość rysuje się nam jako wielka niewiadoma. Nie można jej przewidzieć ani w żaden sposób sprawdzić, dlatego możliwość poznania przyszłych losów jest dla wielu niezwykle kusząca. Najmniej osób ustosunkowało się pozytywnie wobec kwestii i interakcji społecznych. Dzieci wyrażają tu chęć zabrania głosu w dyskusji, marzą o przemowach, obradach, głosowaniach (sami chłopcy i tylko z miasta), pociąga ich scena polityczna.

Orientacje wobec natury ludzkiej posiada 7,5% ankietowanych (pięciokrotna przewaga chłopców przy równych proporcjach mieszkańców miasta i wsi). Chcieli oni patrzeć na ludzi starych, młodych, smutnych i wesołych, pragnęli również oglądać siebie. Dla tych dwunastolatków najważniejszy jest człowiek, jego bolączki, trudy i znoje oraz radości i chwile szczęścia.

Zaskoczył mnie fakt, iż tylko 4,5% ankietowanych posiada w sobie orientację wobec aktywnego działania, czyli pracy, nauki, pomocy wzajemnej w rodzinie. Istnieje znaczny dysonans między wyborem wartości zawodowych (67,2%) i edukacyjnych (16,4%) a niską liczbą głosów za orientacją działaniową.

Różnice w wyborach dzieci z rodzin mało- i wielodzietnych dotyczą przede wszystkim orientacji wobec natury ludzkiej, którą posiada trzykrotnie więcej dwunastolatków z rodzin wielodzietnych, oraz orientacji wobec kwestii i interakcji społecznych. Ta ostatnia jest również domeną dzieci z liczniejszych rodzin, żaden bowiem członek rodziny małodziejnej nie zdecydował się na nią.

Okazuje się, że tylko u dzieci rodziców z wykształceniem zawodowym wystąpiły wszystkie z typów orientacji. Wytypowały między innymi orientację wobec natury ludzkiej i wobec kwestii i interakcji społecznych, których nie zaznaczyły dzieci rodziców o wyższym statusie społecznym. Wyższe wykształcenie matek zdominowało posiadanie orientacji ekologicznej – znalazło

ją w sobie aż 84,6% ankietowanych. Dzieci ojców z wyższym wykształceniem częściej od innych posiadają orientację wobec aktywnego działania i są lepiej zorganizowane.

Przypatrując się wynikom badań, można stwierdzić, że największa grupa dwunastolatków posiada orientację ekologiczną. Niebagatelny wpływ na to miało wykształcenie rodziców, gdyż głównie u dzieci wysoko wykształconych matek dominuje ta orientacja. Spośród nich spora część pochodzi z miasta. Zdecydowanie liczniejsze grono stanowiły dziewczynki. To właśnie one za namową pism młodzieżowych i programów telewizyjnych starają się żyć zdrowo, w zgodzie z przyrodą, jednym słowem ekologicznie.

Ponieważ w doborze próby do badań kierowałam się różnorodnością, badałam między innymi dwunastolatków objętych terapią. Są to przede wszystkim dzieci, których rodzice dotknięci są patologią i nie do końca spełniają swe funkcje rodzicielskie. Odbija się to niekorzystnie na dzieciach, są bowiem pozostawione same sobie, a wychowuje je naszpikowana przemocą telewizja i rówieśnicy, którzy mają podobne problemy. W efekcie pojawiają się ucieczki z domu, popadanie w nałogi, przestępstwa, a później – podobnie jak u ich rodziców – wymuszone ciężami małżeństwa (Arczewski 1999, 16–19). Aby pomóc takiej młodzieży, proponuje się im udział w świetlicach terapeutycznych, gdzie przebywają popołudniami.

Wszyscy respondenci z rodzin wydolnych wychowawczo w czasie wolnym oglądają telewizję. Dominują oni także w orientacji ludycznej (95,6 do 70%). Jest to niepokojące zjawisko, bo choć telewizja jest wielką zdobyczą naszych czasów, to nie zastąpi nam ciepła, poczucia bezpieczeństwa, miłości i więzi rodzinnej. Często nie docenia się wagi rozmów w wychowaniu, a są one niezwykle istotne. W momencie, gdy zanika potrzeba rozmowy, słabnie lub ginie więź emocjonalna – najważniejszy atut rodziny (Maciaszkowa 1980, 47–62).

Szóstoklasiści biorący udział w terapii dwukrotnie przewyższają liczbę osób posiadających orientację zawodową. Świadczy to o tym, iż praca jest dla nich najwyższą wartością, a rodzice ze swymi nałogami i problemami żyją w psychicznej izolacji od dzieci, co nie pozwala im na tworzenie podstaw do normalnego funkcjonowania (Arczewski 1999, 16).

W nastawieniu proedukacyjnym lokuje się 50% uczestników świetlic wobec 30,1% pozostałych respondentów. Mniej popularna jest orientacja ekologiczna wśród uczestników zajęć terapeutycznych (30–47,8%). Uogólniając, młodzi ludzie korzystający ze wsparcia socjoterapeutycznego mają orientacje życiowe o celach adaptacyjnych, uwzględniających naturalną kolej rzeczy: nauka – zawód – praca, z nastawieniem ku sobie.

Nastawienie wobec przyszłości a orientacje życiowe – w przyjętej kategorii postrzegania perspektyw kraju można było ulokować tylko 35,3% ogółu ankietowanych, przy czym co trzecie dziecko ma zdecydowanie pozytywne nastawienie wobec przyszłości. Świadczy o tym wybór drogi postępu, którą ma pójść Polska, przy jednoczesnej optymistycznej wizji jej przyszłości przedstawionej na rysunku. W grupie tej znalazło się o 15,0% więcej dziewcząt niż chłopców. Widać więc, że posiadają one wyraźnie wyższy poziom optymizmu od swych kolegów. Analizując dalej, widzimy, że tylko jeden chłopiec wybrał drogę upadku kraju w połączeniu z pesymistyczną wizją rysunkową. Zaskakujący jest fakt, iż nikt nie wykazuje nastawienia czysto neutralnego. Najwięcej osób (aż 38,5%) wybiera drogę postępu Polski, natomiast reportaż rysunkowy dotyczący naszego kraju w roku 2050 przedstawia jako neutralny. Wśród tych dzieci przeważają chłopcy, jeśli zaś spojrzymy przez pryzmat miejsca zamieszkania – dzieci ze wsi. Różnica między respondentami ze wsi i z miasta wynosi aż 17,0%. Dwunastolatki z miasta wybierają znacznie częściej odpowiedzi przeciwstawne. Pytani o to, jaką drogą będzie szła Polska w przyszłości, wybierają postęp, po czym na kolejnej stronie przedstawiają katastroficzną jej wizję już za pięćdziesiąt lat. Dla wielu uczniów jest to wizja czysto fantastyczna, w dużej mierze odzwierciedla się tutaj wpływ filmów oglądanych przez dzieci.

Czy i jak dalece nastawienie do przyszłości wpływa na treści orientacji? W związku z tym, iż najwięcej dzieci posiada orientację ekologiczną, najwyższy jest wśród nich odsetek osób o nastawieniu pozytywnym i neutralnym. Należy dodać, że zorientowana na przyrodę jest także spora grupa szóstoklasistów widzących posępne wizje przyszłości naszego kraju. Stanowią oni 68,6% badanych. Dwunastolatków patrzących optymistycznie w przyszłość jest jednak dwukrotnie więcej, wygrywa więc dziecięca radość, niepokoi mnie jednak fakt, że negatywizm dorosłych zakorzenił się w umysłach dzieci.

Najwięcej pesymistów znajdziemy wśród dzieci posiadających orientację temporalną. W grupie tej widzimy także znaczną część uczniów o nastawieniu neutralnym. Jest ich zaledwie o 3,3% mniej niż pesymistów. Ci ostatni górują kilkakrotnie nad pozostałymi „posiadaczami” orientacji wobec kwestii i interakcji społecznych. Negatywnie nastawionych jest więcej także w grupie dwunastolatków o orientacji wobec natury ludzkiej. Co dziwne, pesymistów nie ma wśród młodzieży marzącej o aktywnym działaniu. Można by się w takim razie pokusić o stwierdzenie, iż negatywne nastawienie zabija chęć do działania.

Problemy i kwestie społeczne a treści orientacji – szóstoklasiści mimo młodego wieku są świetnie zorientowani w kwestii problemów społecznych. Doskonale zdają sobie sprawę, że otaczają ich zarówno ludzie biedni, jak

i bogaci. Ciekawe jest to, że na pytanie: Czy są w Polsce ludzie, którzy mają wszystkiego więcej niż na to zasługują? – twierdząco odpowiedziało 86,4% ankietowanych, natomiast aż 90,9% potwierdziło, iż żyją w naszym kraju ludzie posiadający wszystkiego mniej niż na to zasługują. Kim są, zdaniem respondentów, ludzie niesprawiedliwie bogaci? Najwięcej odpowiedzi padło w kategorii politycznej. Dzieci wymieniały tu przede wszystkim prezydenta i rząd; rzadziej odpowiedzi dotyczyły polityków i Kościoła. Pewna dziewczynka pisze, że za dużo wszystkiego posiadają: „Wojewodzi, premier (Miller), prezydent, duchowieństwo” (resp. nr 23). Padają też takie słowa: „Wszyscy będący w rządzie dostają za dużo pieniędzy a zdecydowanie na nie nie zasługują” (resp. nr 195), „Kwaśniewski, prezydent Polski, on tylko siedzi i rozmawia przez komórkę” (resp. nr 206). Wiele osób powołuje się tu na kategorie moralne. Możemy przeczytać między innymi: „Są to złodzieje, źli ludzie, ci którzy biorą łapówki i oszukują” (resp. nr 25). Ktoś inny stwierdza: „Są to ludzie którzy wywyższają się swoim bogactwem, oszukują. Poniżają ludzi biednych” (resp. nr 194). I jeszcze jeden głos w tej kategorii: „Tak, bo niektórzy ludzie kradną i mają za dużo pieniędzy, bo ukradli” (resp. nr 6). Szóstoklasiści typowali także w kategorii klasowo-zawodowej. Należą do niej „ci co siedzą za biurkiem i nie wiedzą jakie tu jest życie” (resp. nr 199) oraz osoby, które „siedzą w biurze i dostają dużo kasy” (resp. nr 187).

Przyjrzyjmy się teraz tym, którzy zdaniem ankietowanych mają wszystkiego mniej niż na to zasługują. Odpowiedzi dzieci są dość zróżnicowane, najczęściej jednak wskazuje na kategorię bogactwa (40%), która w tym aspekcie dotyczy ludzi ubogich. Wielu respondentów wśród osób mających mniej niż na to zasługują wymienia: „Są to ludzie upośledzeni, chorzy, bezdomni” (resp. nr 9); „żebracy” (resp. nr 15) dodaje ktoś. Często powtarzają się głosy: „biedni, bez pracy, bez domu, nie mają jedzenia” (resp. nr 188); „biedni, którzy mieszkają na ulicy, nie mają pracy” (resp. nr 202). Jeden z chłopców spekuluje: „niektórzy mogą być biedni, albo urodzić się w takiej rodzinie” (resp. nr 14). Jednak tak czy inaczej, stanowią oni liczną grupę. Należą do nich także – jak pisze jedna z dziewczynek – ludzie, którzy wyrzekli się dóbr, by pomóc innym. Są to według niej: „misjonarze, moi rodzice, Jurek Owskiak (nawet nie ma własnego samochodu)” (resp. nr 6).

Kolejną grupę, także sporą, stanowią „ludzie, którym życie nie dało szansy na sukces” (resp. nr 11). Można do nich z pewnością zaliczyć „dzieci, które utraciły rodziców i nie mają się z czego utrzymać” (resp. nr 200). Pewna dziewczynka próbuje sobie tłumaczyć: „Są tacy ludzie, ich nikt nie zauważa i dlatego mają mniej” (resp. nr 18). „To jest mój sąsiad” (resp. nr 198). Znamienne są słowa jednego z chłopców, który stwierdza, iż ludzie

mający wszystkiego mniej niż na to zasługują to „My, obywatele Polski” (resp. nr 23).

W kategorii klasowo-zawodowej padło 20,0% głosów, przy czym dwa razy częściej odpowiadały tu dziewczęta. Okazuje się, że dwunastolatki doskonale zdają sobie sprawę z sytuacji na rynku pracy. Świadczyć mogą o tym choćby te wypowiedzi: „niektórzy ludzie, nawet dobrze wykształceni nie mogą znaleźć pracy z powodu wieku” (resp. nr 184); „robotnicy, którzy pracują od rana do wieczora i dostają mało kasy” (resp. nr 187). Wyjaśnia tę sprawę jedna z dziewczynek: „Ludzie bogaci dają pracę ludziom biednym. Aby stracić jak najmniej, za pracę dają im mało pieniędzy” (resp. nr 194). Dzieci wskazywały także konkretne zawody osób, które uważają za pokrzywdzone: „Są to robotnicy i rolnicy, którzy dostają za mało pieniędzy za swoją pracę” (resp. nr 191); „rolnicy, lekarze” (resp. nr 176). Pewna dziewczynka zauważa: „dozorczyni ciężko pracuje i zarabia bardzo mało” (resp. nr 57). Respondent nr 59 dodaje: „sprzątaczką”.

Dzieci są często świadkami nadludzkiej niekiedy starań rodziców, by przeżyć do końca miesiąca, by wystarczyło na chleb. Niejednokrotnie muszą odmawiać sobie wraz z rodziną wielu przyjemności, aby kupić odzież na zimę czy choćby książki do szkoły. Słyszą często rozmowy dorosłych dotyczące obecnej, niezbyt szczęśliwej sytuacji materialnej wielu Polaków. Prawdopodobnie dlatego poziom wiedzy dwunastolatków w kwestii problemów społecznych jest dość wysoki. Wyłapali oni wiele nieprawidłowości w obecnym systemie, jak choćby wysoki poziom bezrobocia, zubożenie części ludności przy jednoczesnym szybkim i łatwym wzbogacaniu się innych. Szóstoklasiści zdają sobie sprawę z istnienia przekupstwa i łapówkarstwa (resp. nr 25). Mają świadomość tego, że nawet osoby publiczne, darzone szacunkiem, kłamią i kradną. Przy tym wszystkim stare mądrości ludowe, na przykład ta: „Bez pracy nie ma kołaczy”, czy powiedzenie, iż „praca uszlachetnia” – wydają się śmieszne i nic nie znaczące w obecnym świecie. Obawiam się, czy obecne negatywne wzorce nie wycisną piętna w umysłach dzieci i nie przyćmią obrazu człowieka sprawiedliwego i uczciwego, który powinien być przykładem nie tylko dla młodych, ale i dla dorosłych ludzi nowego tysiąclecia.

Podsumowanie

Reformujące się państwo nieustannie stara się poprawić istniejącą sytuację poprzez liczne zmiany ekonomiczne, społeczne, gospodarcze i administracyjne. Stanowią one jednak zazwyczaj dodatkowy element zaburzający życie społeczeństwa, gdyż niestety, rzadko się zdarza, by były dostatecznie dopra-

cowane. Są najczęściej eksperymentem, przez który cierpią niewinni ludzie. Za przykład niech posłuży reforma opieki zdrowotnej czy oświaty – wprowadzone bez przygotowania kadry, dostosowania możliwości placówek do stawianych wymagań oraz zapoznania ludności ze szczegółami zmian.

Jak wygląda świat wartości szóstoklasistów? Cenione wartości są faktycznie odzwierciedleniem ich marzeń. Dwunastolatki przedstawiają siebie zazwyczaj jako osoby, którym się powiodło, które osiągnęły sukces, swój zamierzony cel w dziesięcioletniej, a więc dość bliskiej przyszłości. Najwięcej ankietowanych – tak ze wsi, jak i z miasta – opowiedziało się za wartościami zawodowymi. Cztery razy rzadziej wybierano wartości edukacyjne. Jest to jednak druga pod względem liczby głosów ceniona wartość. Okazuje się więc, że świadomość zawodowa i edukacyjna w obydwu środowiskach kształtuje się podobnie.

Cele bliskie dotyczą edukacji. Pragnę jednak dodać, że są one wybierane siedem razy rzadziej niż cele dalekie. Ponad połowa respondentów posiada orientację skierowaną na otoczenie, przesyconą treściami ekologicznymi.

Czy w formach terapii świetlicowej kształtuje się orientacje życiowe? Dzieci te zorientowane są częściej niż pozostałe, nie biorące udziału w terapii, na sferę edukacyjną i zawodową. Okazało się, że optymistyczne nastawienie wobec przyszłości wpływa determinująco na treść i zakres orientacji na otoczenie i swoje w nim miejsce.

Jakimi treściami są wypełnione orientacje w otoczeniu? Obok wyróżnionych problemów i kwestii społecznych, jak bezrobocie, nierówność społeczna, niesprawiedliwy podział dóbr, dzieci wymieniały dodatkowo przekupstwo i łapówkarstwo dorosłych. Jak widać, doskonale orientują się w sytuacji politycznej, ekonomicznej i gospodarczej naszego kraju. Należymy do narodu rozpolitykowanego, często dyskutującego. Dzieci, świadkowie rozmów dorosłych, słyszą ich opinie, sądy na temat rządzących, urzędników i polityków oraz zachodzących zdarzeń. Uczą się też od rodziców sposobu dyskusji. Potrafią świetnie dobierać argumenty, by uzasadnić swe racje. Są wręcz agresywne w swych wypowiedziach, zdecydowane bronić tego, w co wierzą.

Zmiany, które nastąpiły ostatnio, sprawiły, iż dzieci stały się dojrzałe niż przed laty. Fakt, że wydłużyły się godziny pracy rodziców, nie wpłynął korzystnie na ich kontakty z dziećmi. Dorośli nagminnie nie potrafią poradzić sobie z dorastającą młodzieżą. Problemy z nimi mają także nauczyciele. Zbyt liczne klasy i przeładowany program nauczania nie ułatwiają im pracy. Potwierdzeniem tego są chociażby liczne błędy ortograficzne, interpunkcyjne i stylistyczne dostrzeżone przeze mnie w wielu ankietach wypełnianych przez respondentów. Ze zgrozą czytałam słowa *ktury*, *podrusz*,

gury, dom kultury czy ksioc i lekaże. Nazwy własne, takie jak *Polska, Tatry, Baltyk*, są notorycznie pisane przez młodych ludzi z małej litery. Chciałabym zaprezentować poniżej kilka różnorodnych wypowiedzi szóstoklasistów, by pokazać ich rażącą niepoprawność. Oto słowa jednego z chłopców (pisownia oryginalna!): „Narysowałem muj dom w kturym mieszkam” (resp. 181). Inny twierdzi, że wraz z rodzicami gra w „Hinczyka” (resp. 198). Ktoś uznał, iż „biedni zasługują na coś więcej” (resp. 206); „na wiecej nisz mają” (resp. 207). Pewna dziewczynka przedstawia swoje marzenie: „chciała bym mieć klub w kturym bym załorzyła takieoś że bym zbierała dzieci i one muwały wiersze po prostu recytatorstwo” (resp. 176). Kolejne dziecko, tym razem chłopiec pisze: „hciał bym z wiedzicz” (resp. 196). I na koniec dwa podsumowania ankiety: „to było besesu” (resp. 175) i nieco odmienny głos: „myśle rze ta wycieczka durzo mnie nauczyła i moich towarzyszy podrórzy tesz” (resp. 199). Szkoda, że nie mogła nauczyć poprawnej polszczyzny.

W dużym stopniu tak słaba znajomość ortografii wynika z braku zainteresowania książkami. Czytelnictwo stało się mało popularne. Masowe rozprzestrzenienie się telewizji, dziesiątki kanałów, różnorodność programów... to wszystko zdominowało czas wolny nie tylko młodych ludzi i sprawia, że nie mają oni szans wykorzystania pamięci wzrokowej do utrwalenia prawidłowej pisowni wyrazów. Nad tym winni pracować intensywnie nauczyciele wraz z rodzicami.

W przypadku tych ostatnich ważne jest dążenie do nawiązania bliskiego kontaktu z dzieckiem. Co prawda zdecydowana większość dwunastolatków zaznacza, iż spędza z rodzicami ponad trzy godziny dziennie, z opisu wynika jednak, że jest to czas, w którym przebywają oni w domu, a nie w bliskim kontakcie z rodziną. W większości są to domy milczące. A właśnie kontakty interpersonalne zaspokoją podstawowe potrzeby dziecka, takie jak poczucie bezpieczeństwa, miłości i akceptacji, ale i budowy szerszych horyzontów myślowych. Stoi tu wielkie zadanie przed rodziną i zapewne placówkami oświatowo-opiekuńczymi.

Literatura

ARCZEWSKI J. (1999), *Widzę cię człowieku*, Lublin.

DZIECKO w świecie marzeń (1996), red. B. Dymara, Kraków.

GAŃCZARCZYK J. (1994), *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice.

GERSTMANN S. (1987), *Podstawy psychologii konkretnej*, Warszawa.

-
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (1991), Orientacje życiowe młodzieży, Bydgoszcz.
- MACIASZKOWA J. (1980), O współżyciu w rodzinie, Warszawa.
- MATUSEWICZ C. (1975), Psychologia wartości, Poznań.
- OBUCHOWSKI K. (1983), Psychologia dążeń ludzkich, Warszawa.
- OKOŃ W. (1997), Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa.
- OLECHNICKI K., ZAŁĘCKI P. (1997), Słownik socjologiczny, Toruń.
- OLSAK-KRZYŻANOWSKA B. (1992), Młodzież wobec nowych wyzwań, Zielona Góra.
- REYKOWSKI J. (1977), Z zagadnień psychologii motywacji, Warszawa.
- RYBCZYŃSKA D. A., OLSZAK-KRZYŻANOWSKA B. (1995), Aksjologia pracy socjalnej – wybrane zagadnienia, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J. (1972), Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa.

Maria Fudali

„DRUGIE ŻYCIE” GIMNAZJUM

Sformułowanie *drugie życie* szkoły sugeruje funkcjonowanie na jej terenie dwóch niezależnych czy względnie niezależnych systemów, z czego „drugi” system wydaje się niejako głębszy, dotyczący spraw ukrytych pod systemem „pierwszym”, który można nazwać oficjalnym (ten drugi zaś nieoficjalnym). Szkoła – tak jak i inne instytucje społeczne – funkcjonuje dzięki ustaleniom prawnym, ustabilizowanej organizacji formalnej stanowiącej społecznie funkcjonujący model szkoły, za którym stoi władza, sankcje oraz powszechna akceptacja. Jednocześnie placówka ta ma też swoje ukryte, niejawne życie, obejmujące zjawiska „pozamodelowe”, wprowadzające zmiany lub wypaczenia do owych powszechnie i formalnie akceptowanych ustaleń.

Określenie *drugie życie* szkoły odnosi się do jej nieformalnej struktury, zróżnicowanych postaw związanych z modelowym i pozamodelowym wzorem instytucji szkolnej, ról szkolnych, zachowań, systemu wartości funkcjonującego wśród społeczności uczniowskiej – przeciwstawnego oficjalnemu, sił odśrodkowych działających w szkole (Gołaszewski 1977, 237).

Struktura nieformalna powstaje zasadniczo w każdej grupie, z tym że w grupie organizującej się spontanicznie funkcjonuje ona od początku jej istnienia, natomiast w grupach tworzonych instytucjonalnie rozwija się dopiero w trakcie interakcji jej członków i może pokrywać się ze strukturą formalną lub być od niej niezależna.

Kryterium, na podstawie którego wyróżnia się strukturę formalną i nieformalną, stanowi charakter ról społecznych oraz powstający na tym podłożu rodzaj więzi między osobami spełniającymi te role. Struktura formalna określona jest przez rodzaj zadań powierzonych uczniom przez np. wychowawcę, co wyznacza ich role i pozycje, a także powstające na tym podłożu więzi. U podstaw nieformalnej struktury szkoły leżą więzi osobowe bezpośrednie, spontaniczne, łączące małe zbiorowości, najczęściej kilkusobowe, powstające w wyniku realizacji autonomicznych celów członków grupy (Sowińska 1987, 50; Szczepański 1972, 85).

Tego rodzaju więzi osobowe prowadzą do powstania w szkole (klasie szkolnej) małych grup zwanych „paczkami”, „gronami przyjaciół”, „szkolny-

mi grupami kolegów”, charakteryzujących się dużą ruchliwością i zmiennością. Ta nieformalna struktura w przeciwieństwie do struktury formalnej nie ma wyraźnie zaznaczonych podziałów, poszczególni uczniowie bowiem mogą należeć do kilku grup jednocześnie, mogą też przechodzić z grupy do grupy i zmieniać w nich swoje pozycje. Różnorodna może być też więź członków małych grup nieformalnych z ogółem uczniów w klasie. Istnieją np. grupy, które tylko przez swoich członków utrzymują kontakty z innymi grupami na terenie klasy, są też takie, które stanowią wyizolowane paczki.

W grupach tworzących nieformalną strukturę szkoły, czy też w węższym rozumieniu – klasy, różne czynniki determinują pozycję zajmowaną przez jednostkę. Powstaje ona w wyniku spontanicznie kształtujących się stosunków sympatii bądź antypatii na podstawie uznania określonych cech osobowych – koleżeńskości, uczciwości, grzeczności, dobrych wyników w nauce, powierzchowności, siły fizycznej, czy też jako rezultat wypełniania przez grupę określonych zadań, wymagających od jednostki różnych uzdolnień (por. Dzieńdziura, Kostecki, Rybczyńska, Wołk 1994, 16–17; Janowski, Stachyra 1985, 113–153).

Powstawanie na terenie klasy szkolnej grup nieformalnych jako odrębnych podmiotów społecznych zależy od ukonstytuowania się w nich wartości i norm regulujących zachowanie ich członków. Wypracowane w sposób spontaniczny zasady postępowania wywierają większy wpływ na uczniów niż przepisy zawarte w ustaleniach oficjalnych, które często traktowane są przez członków grup nieformalnych jako „zło konieczne, narzędzie formalnego nacisku ze strony władz szkolnych, utrudniających im współzycie i współdziałanie” (Łobocki 1983, 42). Ustalone odgórnie przepisy i normy postępowania regulują przede wszystkim życie klasy w jej nurcie formalnym, pozbawione są niemal całkowicie wywierania wpływu na to, co się dzieje w nieformalnym jej nurcie. Funkcjonowanie norm właściwych określonym grupom nieformalnym często pozostaje w sprzeczności z wymaganiami ustalonymi przez wychowawcę klasy lub oficjalne organy szkolne. Zaistnienie takiej sprzeczności norm doprowadza do niebezpieczeństwa całkowitego zignorowania lub odrzucenia odgórnie ustalonych zasad i kierowania się tylko tymi, które zostały wypracowane przez członków danej grupy. Zjawisko to jest groźne zwłaszcza w sytuacji przenikania na grunt szkolny grup subkulturowych o charakterze destrukcyjnym, co może prowadzić do destabilizacji funkcjonowania szkoły.

Podobnie jak w każdej grupie, tak i w klasie szkolnej istnieją jednostki wywierające duży wpływ na pozostałych jej członków. Są to niekoniernie osoby, które zajmują wysoką pozycję w formalnej strukturze klasy (np. przewodniczący klasy czy samorządu uczniowskiego), lecz jednostki cieszące się dużym prestiżem zwłaszcza w jej nieformalnej strukturze. Dla podkreślenia

charakteru związku, jaki łączy lidera z nieformalną strukturą grupy, różnicuje się pojęcia *przewodzenia* i *kierowania* (Łobocki 1983, 82; Schulz 1993, 164–165). Kierowanie to pełnienie funkcji przywódczej zgodnie z oficjalnymi przepisami, przewodzenie natomiast dotyczy sprawowania władzy w grupie w jej nieformalnym nurcie.

Przywódcę kreuje wysoka pozycja w strukturze socjometrycznej, umiejętność i chęć przewodzenia innym oraz określony program działania nastawiony na zaspokajanie odczuwanych przez grupę potrzeb. Jego autorytet jest funkcją osobowości oraz czynników sytuacyjnych, jak np. rodzaj zadań realizowanych przez grupę, warunki, w jakich działanie przebiega, strukturalne właściwości grupy (Newcomb, Turner, Converse 1970; Pilikiewicz 1985; Merton 1982, 387; Schulz 1993, 164). Do czynników osobowościowych decydujących o zajmowaniu przywódczej roli w grupie B. Urban (2001, 9) zalicza: zdolności przywódcze, gotowość do współpracy i udzielania pomocy, wywieranie presji czy poniżanie innych, nieumiejętność podporządkowania się oraz ważne sfery aktywności np. kompetencje sportowe czy szkolne (por. Janowski, Stachyra 1985, 113–153; Bilińska-Suchanek 1994, 15).

Znamienna w strukturze nieformalnej jest pozycja jednostki agresywnej. Wielu notorycznych agresorów przejawia cechy wysoko wartościowane przez grupę rówieśniczą lub takie, które w pewnych sytuacjach decydują o jej pomyślności. Jedną z takich cech jest, zdaniem B. Urbana, sprawność fizyczna, która decyduje o kompetencjach sportowych i składa się na ogólną opinię o całej grupie: „Bardzo często jednostki fizycznie sprawne są dla grupy atrakcyjne, godne podziwu i stanowią wzór do naśladowania w prestiżowych sytuacjach. [...] Warto podkreślić, że z fizyczną sprawnością i agresywnością w wielu przypadkach współwystępują ponadprzeciętne zdolności przywódcze, które same w sobie są przez rówieśników wysoko cenione, a w zależności od społecznego znaczenia przysparzają jednostce agresywnej dodatkowych walorów” (*Kryteria, mechanizmy...* 2001, 11–12).

Pozytywne ocenianie osoby agresywnej, postrzeganie jej jako silnej, odważnej, ważnej dla społeczności uczniowskiej, niesie ze sobą niebezpieczeństwo naśladowania jej zachowań, przejmowania jej wzorów postępowania i traktowania ich jako własnych. Taki efekt naśladowania oddziałuje głównie na osoby usilnie zabiegające o akceptację, niepewne i niesamodzielne, których pozycja w stratyfikacji grupowej nie jest do końca ustalona (Olweus 1998, 50–51; Kmieciak-Baran 2000, 40). Jednostki takie dla uzyskania aprobaty i poparcia zrobią wszystko, często wbrew własnym przekonaniom, by utrzymać się w ustalonej hierarchii, by być jednym „z nich” i nie znaleźć się poza obrębem. Mechanizm ten działa przede wszystkim w okresie dorastania, kiedy młodzi ludzie stopniowo uniezależniają się od domu rodzinnego,

wychodząc spod jego wpływów wychowawczych, dostając się w strefę oddziaływań grupy rówieśniczej. Uleganiem presji grupy, według D. Olweusa, można tłumaczyć fakt przyłączania się do destrukcyjnych działań (w tym represji wobec słabszych) osób, które na co dzień troszczą się o innych i które przez dorosłych odbierane są jako zwykli, dobrzy młodzi ludzie. Z pewnością działa tutaj, jego zdaniem, jeszcze jeden mechanizm, polegający na rozmyciu odpowiedzialności. Jednostka czuje bowiem dużo mniejszą odpowiedzialność za swoje czyny, jeżeli jest jednym z wielu współuczestników jakiegoś zdarzenia. Rozmycie odpowiedzialności zmniejsza również jej poczucie winy (Olweus 1998, 51; Aronson 1987, 73).

Przywództwo w grupie jednostki zachowującej się agresywnie i traktowanie jej jako modelu do naśladowania niesie za sobą ryzyko wciągnięcia w zachowania nieaprobowane społecznie osób przyjmujących dotąd postawę neutralną, zachęconych wizją braku jakichkolwiek negatywnych konsekwencji ze strony nauczycieli, rodziców czy kolegów z klasy. Opór czy niechęć wobec zachowań agresywnych grupowego przywódcy zanika również w sytuacji osiągania przez niego wymiernych korzyści, np. posłuchu u innych, wzrostu zainteresowania jego osobą i prestiżu w oczach innych kolegów (Machel 1998, 14), czego efektem może być osłabienie hamulców moralnych lub kontroli nad własnymi agresywnymi zachowaniami u innych członków grupy.

Świadomość mechanizmów grupowych dotyczących rozprzestrzeniania się wśród dzieci i młodzieży zachowań agresywnych jest niezwykle ważna. Nie sposób ignorować tego problemu, zwłaszcza w świetle badań, z których wynika, że prawie 100% polskich szkół jest zaniepokojonych zjawiskiem wzrostu zachowań agresywnych dzieci i młodzieży. Pedagodzy, psycholodzy, przedstawiciele policji i Kościoła alarmują o stopniowym obniżaniu się średniej wieku młodocianego agresora. Coraz bogatszy jest również zakres form i metod służących agresji (Miłkowska-Olejniczak 1996, 182; *O agresji...* 2002). Cechy zachowania (styl bycia) grup nieformalnych i wartości, którymi się kierują, według wypowiedzi nauczycieli wydają się zdominowane przez działania agresywne i nieaprobowane społecznie. „Ich formy zachowań okazują pewne podobieństwo z zachowaniami skinów, neofaszystów, yob, a nawet satanistów, a także innych członków podkultur młodzieżowych, których osobliwość sprowadza się do poniżania godności człowieka wraz ze stosowaniem różnych odmian agresji” (Cekiera, Sołtysiak 1998, 84–85). Na teren szkoły przenikają grupy i ruchy młodzieżowe głoszące ideologię przemocy i destrukcji, które do tej pory funkcjonowały poza środowiskiem szkolnym. Zwiększyła się też infiltracja cech i środków antyspołecznych grup nieformalnych przez podkultury więziennie-żołnierskie, czego przykładem może

być zjawisko dręczenia „kotów” (młodszych roczników uczniów) wzorowane na żołnierskiej „fali”.

Według założeń twórców reformy oświaty jednym ze sposobów opanowania i zahamowania wzrostu zjawisk patologicznych w szkołach oraz złagodzenia wymiarów ich drugiego życia było utworzenie trójstopniowego systemu szkolnictwa. W wyniku tego zabiegu wyodrębniono grupy dzieci będące w tej samej fazie rozwojowej. Uczniami gimnazjum została młodzież 13–16-letnia oddzielona od swoich młodszych i starszych kolegów. Posunięcie to miało przyczynić się do wzrostu efektywności oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, miało umożliwić objęcie pełniejszą opieką młodzieży znajdującej się w trudnym okresie rozwojowym, a działania wychowawcze na nią skierowane uczynić bardziej adekwatnymi (*O wychowaniu...* 1999; *O reformie...* 1998).

Okazało się jednak, że zaledwie po kilku latach działalności gimnazjum traktowane jest często jako „wylegarnia” kłopotów wychowawczych. Pogląd ten potwierdzają nawet wypowiedzi niektórych gorących orędowników reformy:

Ja i cały mój zespół walczyliśmy, żeby to nasza szkoła została przekształcona w gimnazjum. Jakże teraz tego żałujemy! Tak jak byłem zwolennikiem, tak teraz jestem przeciwnikiem gimnazjów! Młodzież w tym wieku, zwłaszcza gdy jest w dużej liczbie, jest nie do opanowania. Wiedzieliśmy, że będziemy mieli problemy wychowawcze, ale, że aż takie, to w najgorszych snach nam się nie śniło (Zahorska 2002, 291).

K. E. Siellawa-Kolbowska (2002, 198) oceniając warunki i efekty pracy wychowawczej prowadzonej przez gimnazja, stwierdza: „Trudno mówić o sukcesach w pracy wychowawczej, gdy 64% nauczycieli informuje o wzroście problemów wychowawczych z uczniami, 47% mówi o tym, że zmalała liczba uczniów przykładających się do nauki, a 38% twierdzi, że zmniejszyła się liczba uczniów postępujących po koleżeńsku z innymi. Wyniki badań zaprezentowane przez cytowaną autorkę korespondują z publikacjami w prasie pedagogicznej dotyczącymi wzrostu zachowań agresywnych i nieaprobowanych społecznie wśród uczniów gimnazjów (Tatarowicz 1997; Chałas 2001; Mazur 2001; Kameduła 2002) w porównaniu z pierwszym i kolejnymi latami jego funkcjonowania.

Wzrost zachowań agresywnych wśród młodzieży uczącej się w polskich szkołach można traktować jako wypadkową wielu różnych czynników. Zdaniem I. Obuchowskiej (2000), agresja jest niejako wpisana w specyfikę okresu dorastania i można ją tłumaczyć przyczynami natury biologicznej, społecznej i psychologicznej, w tym okresie życia występuje bowiem największe nasycenie organizmu testosteronem – czynnik biologiczny (Turner, Helms 1999, 342–343), największa zależność od grupy rówieśniczej – czynnik

społeczny (Bronfenbrenner 1970; Obuchowska 1996; Harris 1998; Kmiecik-Baran 2000; Berger 1988; Stephan, Stephan 1999) oraz kryzys tożsamości – czynnik psychologiczny (Pilch 1995, 180; Miłkowska-Olejniczak 1999; Erikson 2000; Brzezińska 2000, 239–256).

Eskalacja zachowań agresywnych wśród młodzieży nosi też znamiona symbolu „nowych czasów”. Przemiany społeczno-polityczne i ekonomiczne w kraju, liczne napięcia w życiu społecznym, pojawianie się nowych celów i wartości oraz dezorganizacja różnych form kontroli społecznej odciskają piętno na kondycji psychospołecznej młodego pokolenia. Zjawiska przemocy i agresji, nietolerancji i dominacji dotyczą różnych wymiarów życia codziennego, w tym kontaktów i współżycia społecznego, żywionego i akceptowanego systemu wartości. „Jednostki o odmiennych postawach, poglądach, obyczajach, kulturze i zachowaniu skazuje się niejednokrotnie na ostracyzm, izolację moralną i psychiczną, pozostanie bez pomocy medycznej i socjalnej” (Kawula 1998, 20). Ciągłe pojawianie się w środkach masowego przekazu informacji o przemocy według K. Kmiecik-Baran (2000, 49), niesie ze sobą niebezpieczeństwo uznania przez młodzież słuszności społecznej agresji i traktowania jej jako zjawiska naturalnego i nieodzownego, determinującego relacje z drugim człowiekiem (por. raport „Polityki” – Bandyk 2002).

Młodzież nie ma też zbyt dużych możliwości rozładowania własnej aktywności w sposób akceptowany społecznie. Młodzi ludzie nie otrzymują odpowiedniego wsparcia społecznego ani w rodzinie, ani w szkole. Często jedynym miejscem, w którym mogą liczyć na akceptację, uznanie, życzliwość i zrozumienie, są bandy młodzieżowe o charakterze przestępczym. Agresja, jakiej doświadczają od najbliższych, odreagowywana jest na innych – dzieciach, rówieśnikach i dorosłych, tworząc podwaliny normatywnej legitymizacji wszelkiego typu przemocy (Pospiszyl 1998, 158). Agresywne otoczenie, w którym wychowuje się młody człowiek, według A. Bandury (1973, za: Pospiszyl 1998, 159), przyczynia się bowiem do poznania różnych wzorów zachowania i sposobów instrumentalnego wykorzystania agresji.

Dorośli coraz gorzej radzą sobie z przekazaniem swoim dzieciom pozytywnego systemu wartości. Młodzież pozostaje więc wyalienowana od norm społecznych, wartości, własnego zachowania, własnych poglądów i innych ludzi. Brak jej autorytetów, a ci, którzy modelują jej zachowania, nie zawsze są właściwymi wzorami osobowymi. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są stosunki międzyludzkie pozbawione wymiaru moralnego, które zastępuje relacja podporządkowania silniejszemu, sprytniejszemu, bardziej bezwzględ-nemu. „Strukturalny gwałt w relacjach grupowych przeradza się w podział na »my« i »wy«, wymuszający reguły silnej identyfikacji z grupą odniesienia w coraz bardziej rozwarstwiającym się społeczeństwie” (Jędrzejewski

2000). Mechanizm ten sprawia, że członkowie każdej grupy spostrzegają siebie jako niepodobnych do przedstawicieli grupy obcej. Wizerunek grupy własnej i obcej wynikający z określonej tożsamości społecznej stanowi podstawę do tworzenia stereotypów, przy czym cechy przypisywane obcej grupie związane są z negatywnymi ocenami i uczuciami. Taki stosunek do przedstawicieli innej grupy usprawiedliwia traktowanie „ich” jako gorszych, mniej wartościowych, zasługujących na spotykające ich przykrości (Merton 1982, 469–470; Nalaskowski 1998, 36; Argyle 2001, 102; Stephan, Stephan 1999, 100; Brzezińska 2000, 239; Bilińska-Suchanek 2000, 103–104).

Rozpoczynający naukę w gimnazjum uczniowie klas pierwszych w myśl teorii tożsamości społecznej mogą być traktowani przez starszych kolegów jako członkowie grupy obcej i w konsekwencji oceniani negatywnie i wrogo. Skrajnym przejawem tego zjawiska może być znęcanie się nad nimi wyrażające się przede wszystkim rytuałem „dręczenia kotów”, co stało się już synonimem szkolnego chuligaństwa, na trwałe się wpisując w pejzaż polskiej szkoły i jej drugiego życia.

Utrudnienia adaptacyjne uczniów młodszych roczników przybierają określone formy i funkcje podkultury uczniowskiej. Z prezentowanych w literaturze badań wynika, że grupa „kocących” ma najczęściej luźną strukturę, uwarunkowaną zadaniowo. Hierarchia władzy w tych grupach bywa różna, rzadziej wyraźnie ustalona. Przywódcą zostaje najczęściej osoba silna, budząca postrach lub nawet respekt otoczenia; przywództwo jest zmienne. Liczba powstających na terenie szkoły grup specjalizujących się w dręczeniu innych jest determinowana wielkością szkoły i zgłaszaniem akcesu czynnego w nich uczestnictwa. Liczebność grup jest różna w poszczególnych szkołach. Najczęściej są to grupy liczące od trzech do dziesięciu osób (Rode 2000; Cekiera, Sołtysiak 1998, 83; Olweus 1998, 33)¹.

Decyzja o prześladowaniu kogoś z klasy młodszej najczęściej podejmowana jest spontanicznie, chociaż zdarza się, że ofiary są wcześniej upatrywane. Przede wszystkim atakowani są uczniowie z nadwagą, niskiego wzrostu, słabi fizycznie, wyróżniający się ubiorem. Niemalże znaczenie mają również czynniki natury psychicznej: okazywanie strachu, uległość, nieporadność. Typowe ofiary szykan są bardziej niż inni uczniowie zatrwożeni i niepewni. Przeważnie są to dzieci ostrożne, wrażliwe, nieśmiałe i małomówne. Atakowane przez swoich kolegów, najczęściej reagują płaczem, wycofują się lub uciekają. Mają niską samoocenę, źle oceniają też swoją sytuację. Często uważają się za głupie, nieatrakcyjne, są nieszczęśliwe i zawstydzone (Woj-

¹Zdaniem D. Olweusa nie ma żadnego istotnego związku między wielkością klasy lub szkoły a odsetkiem uczniów, których dotyczy problem mobbingu, prześladowania i przemocy.

ciechowski 1999; Tatum, Herbert 1992; Frączek 1993; Olweus 1998, 39; Kmieciak-Baran 2000, 39). Zdarza się, że osoba będąca nosicielem określonego wiktyimizera – wyzwalacza agresji ze strony kolegów – nie do końca jest tego świadoma. Zdaniem B. Hołysta (1990), nie ma stałych wyzwalczy „uniwersalnych”, „jednokierunkowych”, „jednoimiennych”, jak i też jednoznacznie wiktyimizujących reakcji, co w znaczny sposób utrudnia walkę z przemocą rówieśniczą na terenie szkoły.

Prześladowania i różne formy szykan stosowane przez uczniów określane są jako mobbing.

Polega on na szykanowaniu jednostki, zazwyczaj przez grupę. Prześladowania te mogą przyjmować formę pośrednią lub bezpośrednią, do przemocy fizycznej włącznie, mogą się jednak ograniczać do gorszego traktowania (np. nikt nie chce z daną osobą spotykać się po szkole lub bawić). Mobbing często przybiera postać wyizolowania jednostki z grupy wbrew jej woli (Olweus 1998, 11; por. Kostyła 2000).

Represje mogą być dziełem jednej osoby lub całej grupy, jednak te doznawane ze strony grupy są dla ofiary znacznie trudniejsze do zniesienia i bardziej niszczące. Ofiarą może być też jednostka lub grupa, chociaż ta druga sytuacja w realiach szkolnych zdarza się raczej rzadko. Negatywne działania wobec drugiej osoby – aby można je było uznać za mobbing – muszą się powtarzać i trwać przez pewien czas. Wyklucza się w ten sposób przypadki sporadycznych negatywnych działań o mniejszej wadze skierowanych raz przeciw jednej osobie, raz przeciw innej.

W Polsce na typową dla nastolatków agresję, zdeterminowaną wieloma różnymi czynnikami, nakłada się również zamęt międzyustrojowego okresu przejściowego, któremu towarzyszyły zmiany strukturalne w oświacie. Reforma edukacji wprowadziła trójstopniowy system szkolnictwa. Uczniów gimnazjum można więc potraktować jako pierwsze pokolenie, które rozpoczynając naukę w nowej szkole nie musiało podporządkowywać się zastanym regułom, uświęconym wieloletnią tradycją. Sytuacja zmuszała ich do określania swojego miejsca, wypracowywania standardów zachowania, ustanawiania reguł rządzących społecznością uczniowską, ustalania granic tolerancji ze strony grona nauczycielskiego i kolegów dla przejawianych zachowań. Pierwsze pokolenie traktuje swoje zachowania agresywne jako swoistą manifestację, możliwość odreagowania napięcia wywołanego stresem i poczuciem bezradności. „Pionierska generacja musi szybko w zmieniającym się otoczeniu znaleźć sposób na zaplanowanie swojej przyszłości. Fakt, że mogą liczyć tylko na siebie, powoduje głównie szok i poczucie bezradności” (Kawula 2000; por. Thorne 1995; Mówińska-Skupieńska, Wentland 1998, 98). Konsekwencją takiego stanu rzeczy może być odczuwany przez gimnazjalistów brak poczucia bezpieczeństwa w nowej szkole, brak stabilizacji,

oparcia w drugiej osobie lub sprawnie działającym systemie². To poczucie braku bezpieczeństwa wywołuje u uczniów lęk przed szkołą, traktowanie jej jako przyczynę zmęczenia (Jalinik 1998) i źródło negatywnych przeżyć (Dąbrowska-Bąk 1987). Jednostka woli bowiem „przeważnie bezpieczny, uporządkowany, dający się przewidzieć, sprawiedliwy, zorganizowany świat, na który może liczyć i w którym nie zdarzają się rzeczy nieoczekiwane, nie dające się kontrolować, chaotyczne lub niebezpieczne” (Maslow 1990). Uporządkowany świat, w który wkracza młody człowiek rozpoczynający karierę szkolną, jest niezbędny do zaspokojenia jego potrzeby bezpieczeństwa, traktowanej przez E. Jundził (1998) jako jedna z podstawowych potrzeb psychicznych jednostki (obok kontaktu emocjonalnego i sukcesu). Poczucie bezpieczeństwa jest gwarancją wyeliminowania lęku ze wszystkich rodzajów jej aktywności.

Liczba i częstotliwość występowania problemów wychowawczych jest wprost proporcjonalna do wielkości szkoły. Gimnazjum mniejsze jest bardziej bezpieczne i zapewnia lepszy poziom nauki (Zahorska 2002, 291). Tymczasem w praktyce szkolnej spotyka się gimnazja molochy, ulokowane w jednym budynku ze szkołą podstawową, mające więcej niż dziesięć klas na jednym poziomie. W szkołach tych odnotowuje się – w porównaniu ze szkołami mniejszymi – nie tylko więcej problemów wychowawczych i to tych najpoważniejszych (alkohol, agresja, narkotyki), ale też i więcej problemów z nauką (Konarzewski 2002, 32), „pojawiają się wagary, wandalizm, chuli-gaństwo, zjawiska nie do pomyślenia w małych szkołach” (Husen 1985, 215; Dudzikowa 2001, 82; Zahorska 2001, 145). Autorzy opracowania *Monitorowanie reformy systemu oświaty* (1999) przyznają, że gimnazja borykają się z trudnościami wychowawczymi: „Niezależnie od lokalizacji gimnazja wyprzedzają szkoły podstawowe pod względem łamania dyscypliny szkolnej (wagary, niszczenie sprzętów szkolnych, złośliwe przeszkadzanie w lekcji), agresji werbalnej (ordynarne odnoszenie się do nauczycieli oraz prześladowanie i poniżanie kolegów), a także wykroczeń przeciwko zdrowiu (palenie papierosów i picie alkoholu)” (Mówińska-Skupieńska, Wentland 1998, 95; Szymański 2001; Konarzewski 1990, 80–81).

Drugie życie to także swoisty sposób szkolnego przystosowania się; okrucieństwo pełni funkcję reakcji uczniów na niepowodzenia szkolne i złą sytuację materialną ich rodzin. Zdaniem M. Jędrzejewskiego (2000) istnieje ścisły związek między przemocą strukturalną doznawaną ze strony szkoły (ja-

²Ministerstwo Edukacji Narodowej w opublikowanym raporcie *Edukacja w latach 1997–2001*. . . powołuje się na przeprowadzone wśród gimnazjalistów badania, z których wynika, że 48% uczniów tego typu szkoły czuje się w niej raczej bezpiecznie, tylko 8% uczniów nie czuje się w niej bezpiecznie.

ko instytucji) a indywidualno-grupową (subkulturową) stosowaną w kontaktach rówieśniczych. Konieczność realizacji oficjalnego programu edukacyjno-wychowawczego (w czym wyraża się socjalizacyjna jej funkcja) powoduje, że „szkoła tkwi w gorsecie skrajnie zmonopolizowanego prawa, maksymalizującego władzę administracji oświatowej i jest bardziej ofiarą niż sprawcą układu przemocy strukturalnej” (Dąbrowska-Bąk 1995).

Stosowanie na terenie szkoły przemocy strukturalnej wyraża się m.in. nierównością władzy i dyskryminacją. Dominujące miejsce w hierarchii szkolnej zajmuje nauczyciel, uczniowie – to jednostki podległe. Interakcje zachodzące między nimi zdeterminowane są stosunkami władzy i podporządkowania. Nauczyciel panuje nad przestrzenią fizyczną klasy, wyznacza również i określa rodzaj aktywności podejmowanej przez uczniów w trakcie zajęć, jej czas trwania oraz tempo. Ogromny dystans między głównymi szczeblami hierarchii szkolnej (nauczycielami a uczniami) wyraża się też nierównością między zakresem praw i obowiązków jednej i drugiej strony, z przewagą praw po stronie nauczyciela oraz dominacją obowiązków po stronie ucznia (Janowski 1995, 50–64; Mieszalski 1997, 99; Karkowska, Czarnecka 2000, 57–68; Dembiński 2001, 188; Kościelniak 2001, 205–221).

Szkoła oddziałuje na uczniów poprzez blokady, sytuacje bez wyboru i przymus. „Występuje tutaj swoista atrofia osobowości, przyjmująca niekiedy formy względnie trwałe. Dzieje się tak dlatego, że w sytuacjach bez wyboru osobowość traci swoje funkcje regulatora zachowania się, natomiast jedynym regulatorem stają się czynniki zewnętrzne, np. cechy sytuacji” (Łukaszewski 1982, 18). Drastyczne ograniczenie możliwości wyboru powoduje zerwanie naturalnego związku między osobą, jej działaniem i jego konsekwencjami, w następstwie czego dochodzi do zaniku poczucia odpowiedzialności osobistej za działania i ich następstwa.

Konsekwencją stosowania „edukacji opresyjnej” jest niski poziom akceptacji szkoły przez uczniów. Niewielu jest też nastolatków, którzy są w stanie identyfikować się ze swoją szkołą, najczęściej wyrażają postulat dokonania w niej wielu niezbędnych zmian (Fatyga 2001, 113–114). Pozytywna percepcja szkoły jako instytucji wpływa na poczucie przynależności, na świadomość bycia jednym z wielu, co w konsekwencji determinuje „normalne” funkcjonowanie ucznia w jej murach. Brak jej akceptacji związany jest ściśle z poczuciem osamotnienia w szkole i predysponuje do bycia ofiarą lub sprawcą przemocy (Rus 2001).

Na charakter i rozmiary drugiego życia szkoły istotny wpływ mają indywidualne zachowania nauczycieli. Według K. Konarzewskiego specyfikę roli zawodowej nauczycieli tworzy niejasność, niespójność tej roli z innymi ich rolami. Konsekwencją tego zjawiska jest syndrom błędów wychowawczych,

na który składają się: agresja, rygorizm i hamowanie aktywności ucznia. Autorytarny styl pracy wynika często z osobistych przekonań nauczycieli, iż są nie tylko profesjonalistami w swojej dziedzinie, ale także wyrazicielami wielu wartości moralnych, obyczajowych czy narodowych, co w rezultacie prowadzi nieuchronnie do wielu konfliktów w szkole (Konarzewski 1990).

Doznanie krzywdy ze strony nauczyciela rzadko bywa przedmiotem otwarcie wyrażanego protestu, tym bardziej że wchodzenie w bezpośredni konflikt z nauczycielami bardzo często uruchamia falę represji z ich strony (odpytywanie czy inne formy psychicznego udręczenia). Z. Ratajczak (1996) przedstawił rejestr represyjnych form zachowań nauczycieli, który jego zdaniem niewiele odbiega od dysfunkcyjnych zachowań przedstawicieli podkultury uczniowskiej. Obejmuje on formy agresji fizycznej (bicie linijką, cyrklem, ciągnięcie za włosy, podnoszenie za głowę do góry, usuwanie z lekcji) oraz agresji werbalnej (reagowanie krzykiem, stosowanie przezwisk, poniżanie godności ucznia za pomocą szyderstw, maltretowanie psychiczne) (Dąbrowska-Bąk 1987; 1995; Klimowicz, Kościanek-Kukacka, Kozłowski 1994, 29–30; Kmiecik-Baran 2000, 37–38). Doznanie przemocy ze strony nauczyciela może skłonić poszkodowanego ucznia do szukania kozła ofiarnego (kolegi, który rzuca się w oczy, jest względnie bezsilny i nielubiany) i przemieszczenia na niego swojej agresji (Aronson 1987)³. Budowanie pozycji nauczyciela nie na autorytecie, lecz na sile i przymusie, może prowadzić do wytworzenia u uczniów przekonania, że relacje interpersonalne powinny opierać się na władzy i dominacji nad słabszymi.

Wśród różnych rodzajów patologii zagrażających uczniom gimnazjum K. Siellawa-Kolbowska (2002, 202) wymienia: przemoc, zażywanie używek i substancji psychoaktywnych oraz zachowania przestępcze, takie jak kradzieże czy handel narkotykami. Używki i substancje psychoaktywne stanowią coraz większe zagrożenie dla młodzieży powyżej 13 roku życia. Wskazują na to między innymi wyniki międzynarodowych badań przeprowadzonych w latach 1995 i 1999 w ramach Europejskiego Programu Badań Ankietywanych w Szkołach na temat Używania Alkoholu i Narkotyków⁴.

Picie alkoholu czy palenie papierosów w wielu nieformalnych grupach rówieśniczych tworzących drugie życie szkoły traktowane jest jako obowiązująca norma. Grona pedagogiczne alarmują o systematycznym wzroście stosowania przez młodzież tego typu używek. Jednak szacunki liczby piją-

³Z badań przeprowadzonych przez G. Miłkowską-Olejniczak (1996, 186–189) wynika, iż dyrektorzy szkół bardzo rzadko traktują szkołę i pracującego w niej nauczyciela jako źródło agresywnych zachowań uczniów.

⁴Omówienie wyników badań i ich dynamiki w czasie znaleźć można w „Serwisie Informacyjnym Narkomania” 2001 nr 13 i 14.

cych i palących uczniów gimnazjum dokonywane przez nauczycieli są rozbieżne z szacunkami klasowych kolegów. Może to świadczyć o dostrzeganiu przez nauczycieli zaledwie wierzchołka góry lodowej i o niemożności poddania kontroli wszystkich „nisz”, w jakich funkcjonuje gimnazjalista.

Badania wskazują na zbieżność w spostrzeganiu narkomanii na terenie gimnazjum przez nauczycieli i uczniów. Paralela opinii o tym zjawisku może wynikać z faktu, iż część zmian psychosomatycznych, jakim podlega uczeń po zażyciu substancji psychoaktywnych, jest niemożliwych do ukrycia przed obserwatorami (Siellawa-Kolbowska 2002; Konarzewski 2002, 75–77). Niebezpieczna dla procesu wychowawczego jest jednak liczba uczniów zażywających narkotyki poza szkołą lub w sposób „nierzucający się w oczy”, tworząca szarą strefę tego zjawiska (Rosiek 1995).

Kolejną słabo poddającą się kontroli strefę tworzą zjawiska wymuszeń, kradzieży i rozprowadzania narkotyków na terenie gimnazjów. Zdarzenia te, zgłaszane przez uczniów i nauczycieli, wymykają się precyzyjnym zestawieniom ilościowym. Stosunki interpersonalne tworzące drugie życie szkoły nie tylko sprzyjają występowaniu zjawisk patologicznych na jej terenie, ale także pozostawianiu w ukryciu sprawców oraz ich ofiar. Szkoły mają zresztą tendencję do doszukiwania się przyczyn zjawisk zagrażających uczniom w środowiskach pozaszkolnych, marginalizując swoją rolę jako źródła i miejsca ich rozwoju.

Funkcjonujące na terenie szkoły grupy nieformalne o charakterze destrukcyjnym stanowią zagrożenie ze względu na możliwość zdominowania szkoły i utrudnienie realizacji założonych przez nią funkcji. Publiczny odbiór szkoły zdeterminowany jest w znacznej mierze przez zjawiska patologiczne występujące na jej terenie, wielokrotnie nagłaśniane w środkach masowego przekazu. Wyłaniający się z tych opisów obraz szkoły funkcjonuje w świadomości społecznej własnym życiem. Codzienne życie szkoły nie obfituje w takie dramatyczne wydarzenia, a jedynymi grupami uczestnictwa na jej terenie nie są tylko negatywne grupy subkulturowe. W strukturze społecznej klasy wyróżnić bowiem można wiele nieformalnych grup spotkaniowych, towarzyskich czy koleżeńskich, będących dla jednostki ważnym środowiskiem wychowawczym. Przynależąc do nich, młodzież ma możliwość zaspokajania wielu potrzeb rozwojowych, których szkoła z racji przyjętego modelu wypełniania swoich zadań, struktury oraz innych czynników pozaszkolnych nie jest w stanie zrealizować. Funkcjonowanie jednostki poza tymi konstruktywnymi grupami (odrzućcie lub izolacja), a przy tym brak pomocy ze strony rodziny czy szkoły, popycha ją do szukania jakiegokolwiek grupy. „Dziecko radzi sobie, korzystając ze środowiska, które mu poda rękę. To najkrótsza droga do wzrostu liczby sekt, ucieczki w subkulturowe grupy lub po

prostu młodzieżowe gangi” (Filas, Janecki, Szczęsny 1997). Wiele z grup o charakterze destrukcyjnym działających na terenie szkół stanowi naturalną alternatywę dla uczniów znajdujących się poza nawiasem społeczności szkolnej.

Szkoła zawsze była terenem rozmaitych zdarzeń w wykonaniu uczniów, które trudno byłoby ocenić pozytywnie. Wielu dorosłych z sentymentem wspomina zachowania, które bulwersowały zarówno ich rodziców, jak i nauczycieli, co nie przeszkadza ferować im dziś negatywnych ocen pod adresem młodych ludzi. Funkcjonujący w świadomości społecznej stereotyp młodzieży nadaje pejoratywne znaczenie ich formacji. Powiedzenia „za naszych czasów młodzież była lepsza”, „za naszych czasów było to nie do pomyślenia” – determinują negatywne oceny ich postaw, poglądów, wartości. Stwierdzenia takie utrwalają istniejące między „młodymi” i „starymi” konflikty ról, interesów, światopoglądów, składające się na tzw. konflikt pokoleń. W znacznej mierze od dorosłego pokolenia zależy, z jakim skutkiem młodzież zrealizuje stojące przed nią zadania rozwojowe, a tym samym, jak dalece uda jej się wejść w ich świat jako dojrzałym, pełnowartościowym jednostkom.

Powołanie nowego typu szkoły, jakim jest gimnazjum, jak dotąd nie gwarantuje lepszej socjalizacji młodzieży. „Grzechy pierworodne”, którymi je obarczono w momencie tworzenia, długo jeszcze będą utrudniały pełną realizację nałożonych na gimnazja zadań. Nie jest też możliwe utworzenie takiej szkoły, którą uczniowie będą tylko kochać. Istniejące w szkole podziały na „my” i „oni” – nauczyciele oraz „my” i „oni” – członkowie innych grup i klas, wynikają ze sprzeczności, które są skutkiem zarówno obowiązującej struktury szkolnej, jak i prawidłowości rozwojowych wieku dorastania. Szkoła jest naturalnym miejscem ścierania się różnych grup i interesów. Problem zaczyna się wtedy, gdy młodzież szkolna zachowuje się aspołecznie lub wręcz przestępczo.

Niedopuszczenie do supremacji tych nieformalnych grup destrukcyjnych w życiu szkoły i zdominowania jej drugiego życia winno stać się zadaniem priorytetowym dla władz oświatowych. O tym, iż szkoły nie są skazane na taki scenariusz tworzenia się drugiego życia, świadczą przykłady gimnazjów przedstawione przez M. Zahorską (2002, 291), które w świadomości społecznej uczniów i ich rodzin traktowane są jako wzorcowe i prestiżowe. Funkcjonowanie uczniów w nieformalnym nurcie tych szkół nie stanowi tam szarej strefy ani dla władz szkolnych, ani dla nauczycieli. Tym, co skutecznie mobilizuje uczniów do działania zgodnie z ustalonymi w szkole zasadami, jest – zdaniem cytowanej autorki – możliwość przeniesienia (za karę) do tzw. chamówek, czyli innego, mniej elitarnego gimnazjum.

Powodzenie reformy wprowadzającej gimnazja zależy w dużej mierze od odpowiedniej polityki władz szkolnych w stosunku do uczącej się w nich młodzieży. Problemowe zachowania gimnazjalistów „czasu burzy i naporu” nie powinny być „pacyfikowane” tylko i wyłącznie środkami instrumentalnymi (ochroniarze i policjanci na szkolnych korytarzach, system monitorowania pomieszczeń szkolnych, metody przymusu i kary). Obecność ochroniarzy w reformowanej szkole może wręcz świadczyć o jej przegranej, o niesprostaniu jej podstawowym obowiązkom. Instalacja kamer (mimo wysokich kosztów ich zakupu) wydaje się niekiedy władzom szkolnym mniej kosztowna i łatwiejsza w utrzymaniu ładu w szkole, niż wdrażanie programu wychowawczego, który sprzyjałby podmiotowemu, partnerskiemu traktowaniu gimnazjalistów.

Literatura

- ARGYLE M. (2001), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa.
- ARONSON E. (1987), *Człowiek istota społeczna*, Warszawa.
- BANDURA A. (1973), *Aggression: A social learning analysis*, New York.
- BENDYK E. (2002), Gry komputerowe. Gra w dwa światy, „Polityka” nr 49.
- BERGER P. (1988), *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E. (1994), Pozycja społeczna „ucznia przeciętnego” w klasie szkolnej, Słupsk.
- (2000), Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu, Słupsk.
- BRONFENBRENNER U. (1970), Czynniki społeczne w rozwoju osobowości, „Psychologia Wychowawcza” nr 1.
- BRZEZIŃSKA A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- CEKIERA C., SOLTYSIAK T. (1998), Dręczenie kotów – szkolne zwyczaje czy zwichnięta samorealizacja uczniów klas starszych w szkołach ponadpodstawowych, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S. Kawula, H. Machel, Toruń.
- CHAŁAS K. (2001), Gimnazjum w pierwszym roku istnienia – szanse i bariery edukacyjne w opinii dyrektorów szkół, „Edukacja” nr 1.
- DĄBROWSKA-BAK M. (1987), Przemoc w szkole, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- (1995), Szkoła a elementy przemocy strukturalnej, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4.
- DEMBIŃSKI M. (2001), Tożsamość nauczyciela i ucznia w czasie lekcji, [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Białystok.

- DUDZIKOWA M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego” rozwoju ucznia*, Kraków.
- DZIEŃDZIURA K., KOSTECKI R., RYBCZYŃSKA D., WOŁK Z. (1994), *Spoleczne i środowiskowe uwarunkowania działalności szkół podstawowych*, Zielona Góra.
- ERIKSON E. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań.
- FATYGA B. (2001), *Młodość bez skrzydeł. Nastolatki w małym mieście*, Warszawa.
- FILAS A., JANECKI S., SZCZĘSNY J. (1997), *Szkoła frustracji. Jak nastolatki uczą się przemocy*, „Wprost” 4 V.
- FRĄCZEK A. (1993), *Socjalizacja a intrapsychnicza regulacja agresji interpersonalnej*, [w:] *Socjalizacja a agresja*, red. A. Frączek, H. Zumkley, Warszawa.
- GOŁASZEWSKI T. (1977), *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa.
- HARRIS J. R. (1998), *Geny czy wychowanie*, Warszawa.
- HOLYST B. (1990), *Wiktymologia*, Warszawa.
- HUSEN T. (1985), *Współczesne tendencje w oświacie*, [w:] *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, Warszawa.
- JALINIK M. (1998), *Przemoc to bunt wobec nicości*, „Edukacja i Dialog” nr 1.
- JANOWSKI A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- , STACHYRA R. (1985), *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, Warszawa.
- JĘDRZEJEWSKI M. (2000), *„Drugie życie” szkoły*, „Problemy Opiekunco-Wychowawcze” nr 3.
- JUNDZIŁŁ E. (1998), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Gdańsk.
- KAMEDUŁA E. (2002), *Kształcenie gimnazjalne – założenia a rzeczywistość*, „Wychowanie na co dzień” nr 7–8.
- KARKOWSKA M., CZARNECKA W. (2000), *Przemoc w szkole*, Kraków.
- KAWUŁA S. (1998), *Agresja a dysonans społeczny. Między przemocą a syntonią w szkole*, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S Kawuła, H. Machel, Toruń.
- (2000), *Współczesne podkultury młodzieżowe: kontestacja czy przestępczość?* „Wychowanie na co dzień” nr 7–8.
- KLIMOWICZ G., KOŚCIANEK-KUKACKA J., KOZŁOWSKI W. (1994), *Dylematy ucznia. Z doświadczeń dorastającej młodzieży*, Warszawa.
- KMIECIK-BARAN K. (2000), *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa.
- KONARZEWSKI K. (2002), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa.
- (1990), *O roli i osobowości nauczyciela, czyli jak uprawiać pedeutologię*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1.

- KOSTYŁA J. (2000), *Gangsterzy z III a*, „Wprost” 12 III.
- KOŚCIELNIAK M. (2001), *Wolność i przymus w szkole. Wypowiedzi uczniów szkół ponadpodstawowych*, [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Kraków.
- ŁOBOCKI M. (1983), *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa.
- ŁUKASZEWSKI W. (1982), *System społeczny i obraz życia społecznego jako regulatory aktywności*, „Socjologia Wychowania” IV.
- MACHEL H. (1998), *Niektóre właściwości podkultur młodzieżowych*, [w:] *Podkultura młodzieżowa w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S. Kawula, H. Machel, Toruń.
- MASŁOW A. D. (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa.
- MAZUR B. (2001), *Gimnazjum po dwóch latach*, „Nowa Szkoła” nr 7.
- MERTON R. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.
- MIESZAŁSKI S. (1990), *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa.
- MILKOWSKA-OLEJNICZAK G. (1996), *Kto rządzi w polskiej szkole? czyli o agresji dzieci i młodzieży w sytuacjach szkolnych*, [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków.
- (1999), *Przejawy i przyczyny agresywnych zachowań młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 10.
- MONITOROWANIE reformy systemu oświaty (1999). Program badawczy zrealizowany pod kierunkiem K. Konarzewskiego i we współpracy z Zespołem ds. Monitorowania Reformy Systemu Edukacji przy Prezesie Rady Ministrów, Warszawa.
- MÓWIŃSKA-SKUPIŃSKA J., WENTLAND T. (1998), *Stan świadomości gdańskich środowisk szkolnych na temat funkcjonowania podkultur młodzieżowych*, [w:] *Podkultura młodzieżowa w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, red. S. Kawula, H. Machel, Toruń.
- NALASKOWSKI A. (1998), *Spoleczne uwarunkowania rozwoju jednostki*, Warszawa.
- NEWCOMB T., TURNER R., CONVERSE P. (1970), *Psychologia społeczna*, Wrocław.
- O AGRESJI uczniowskiej (2002), *Rozmowa z prof. A. Frączkiem, kierownikiem Katedry Psychologii Edukacyjnej Wydziału Pedagogicznego UW*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 1.
- OBUCHOWSKA I. (2000), *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 9.
- (1996), *Drogi dorastania*, Warszawa.
- OLWEUS D. (1998), *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa.
- O REFORMIE (1998), *Biblioteczka reformy MEN*, z. 1.
- O WYCHOWANIU w szkole (1999). *Biblioteczka reformy MEN*, z. 13.

- PILCH T. (1995), Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa.
- PILIKIEWICZ M. (1985), Nieformalna struktura klasy szkolnej, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” nr 7.
- POSPISZYL I. (1998), *Przemoc w rodzinie*, Warszawa.
- RATAJCZAK Z. (1996), Autorytaryzm i represyjność w pracy wychowawczej nauczyciela, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży: perspektywa psychoedukacyjna*, red. A. Frączek, T. Pufnal-Struzik, Kielce.
- RODE D. (2000), Podkultura uczniowska. Formy i zakres, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” nr 6.
- ROSIEK B. (1995), *Pamiętnik narkomanki*, Warszawa.
- RUS J. (2001), Zjawiska patologiczne w szkołach, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” nr 5.
- SCHULZ R. (1993), *Szkoła jako organizacja*, Toruń.
- SIELLAWA-KOLBOWSKA K. E. (2002), Praca wychowawcza w drugim roku działalności gimnazjów – warunki i efekty, [w:] *Zmiany w systemie oświaty*, red. K. Konarzewski, Warszawa.
- SOWIŃSKA H. (1987), *Dynamika przemian klas szkolnych*, Poznań.
- STEPHAN W. G., STEPHAN C. W. (1999), *Wywieranie wpływu przez grupy*, Gdańsk.
- SZCZEPAŃSKI J. (1972), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa.
- SZYMAŃSKI M. (2001), Gimnazjum – rok trzeci, „*Nowa Szkoła*” nr 7.
- TATAROWICZ J. (1997), Grupy młodzieżowe niepożądane w szkole, „*Nowa Szkoła*” nr 7.
- TATUM D., HERBERT G. (1992), *Bullying: A positive response*, Cardiff.
- THORNE T. (1995), *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej. Mody, kulty, fascynacje*, Warszawa.
- TURNER J. S., HELMS D. B. (1999), *Rozwój człowieka*, Warszawa.
- URBAN B. (2001), Kryteria, mechanizmy, konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Kraków.
- WOJCIECHOWSKI M. (1999), Dręczenie wzajemne uczniów – program naprawczy, „*Ruch Pedagogiczny*” nr 1-2.
- ZAHORSKA M. (2002), *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa.
- (2001), *Opinie na temat gimnazjum – wyniki badań ankietowych*, [w:] E. Putkiewicz, M. Zahorska, K. E. Siellawa-Kolbowska, *Raport. Pierwszy rok gimnazjum 1999/2000*, Warszawa.

Grażyna Miłkowska-Olejniczak

NIEDOSTOSOWANIE SPOŁECZNE UCZNIÓW SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH

Problem niedostosowania społecznego od wielu już lat jest przedmiotem szczególnego zainteresowania zarówno przedstawicieli nauk społecznych, jak i praktyków. Lesław Pytka definiuje niedostosowanie społeczne jako „zaburzenie charakterologiczne o niejednorodnych objawach, spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju, a wyrażające się wzmożonymi, długotrwałymi trudnościami w dostosowaniu się do normalnych warunków społecznych i w realizacji zadań życiowych danej jednostki” (Lipkowski 1971, 37).

Wspólnym elementem różnodyscyplinarnych definicji niedostosowania społecznego jest przekonanie, iż zjawiskami wskazującymi na niedostosowanie społeczne młodzieży są te jej zachowania, które pozostają w sprzeczności z powszechnie obowiązującymi normami, wartościami i oczekiwaniami. Ich negatywne konsekwencje to dezorganizacja społeczna oraz zagrożenie bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego poszczególnych jednostek. Najprościej możemy powiedzieć, że niedostosowanie społeczne to zachowanie charakteryzujące się nieprzestrzeganiem przez jednostkę podstawowych norm współżycia społecznego.

Niedostosowanie społeczne jest procesem, który – jak wskazują C. Czarpów i L. Pytka – przebiega w trzech etapach (stadiach):

– stadium pierwsze charakteryzuje się wystąpieniem u jednostki poczucia odtrącenia, czyli niezaspokojenia potrzeby zależności emocjonalnej. Reakcją może być agresja, zachowania negatywne, buntownicze, narastająca wrogość wobec rodziców i społeczeństwa, niekontrolowane reakcje emocjonalne i brak koncentracji uwagi, szybkie nudzenie się rozpoczętymi czynnościami i brak cierpliwości;

– stadium drugie wyraża się utrwaleniem wrogich reakcji wobec osób socjalizująco znaczących i autorytetów. Jednostka stawia irracjonalny opór w przypadku prób nawiązania z nią kontaktu emocjonalnego, odrzuca wszelkie formy ekspresji uczuciowej, zaczyna zaspokajać podstawowe potrzeby

społeczne i emocjonalne poza domem rodzinnym. Wtedy też pojawiają się pierwsze symptomy standardowego wykolejenia społecznego – alkoholizowanie się, ucieczki z domu, wagarowanie, wybryki seksualne itp.;

– stadium trzecie – jednostka zaczyna autonomizować swą działalność antyspołeczną, która staje się dla niej źródłem przyjemności i satysfakcji. Osoba wchodząca w to stadium zaczyna dążyć do nawiązania kontaktów z gangami oraz grupami chuligańskimi zabawowymi, a nawet przestępczymi. To stadium przejawia się w grupowej działalności antyspołecznej prowadzącej do jawnego konfliktu z obyczajem, moralnością lub prawem (Pytka 1995, 47–48).

Niedostosowanie społeczne ma swoje źródło w rozlicznych uwarunkowaniach. W literaturze przedmiotu funkcjonuje kilka rodzajów przyczyn, które mają wpływ na powstawanie niedostosowania społecznego. Wymienia się tu: organiczne zmiany patologiczne (przyczyny tkwiące w samej jednostce), przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym oraz przyczyny tkwiące w środowisku szkolnym. Przedstawiciele nauk społecznych wskazują m.in. na zagubienie w sferze wartości, degradację relacji rodzinnych, niewydolność wychowawczą rodziny i szkoły, przekaz negatywnych wzorców w środkach masowego przekazu, patologie społeczne (narkomania, subkultury, alkoholizm, przestępczość). Współczesne badania i obserwacje psychologiczno-pedagogiczne podkreślają związek zaburzeń w zachowaniu z zaburzeniami emocjonalnymi (m.in. Urban 2000; Goleman 1997 i in.). Jak pisze Bronisław Urban (2000, 16): „dzieci emocjonalnie zaburzone mogą być odróżnione od swoich rówieśników ze względu na wyraźne różnice w samych reakcjach emocjonalnych, w zachowaniu podlegającym ocenie moralnej, obyczajowej i prawnej oraz ze względu na różne trudności w nauce szkolnej”.

W niniejszych badaniach poszukiwaliśmy odpowiedzi na pytania dotyczące skali zjawiska niedostosowania społecznego wśród uczniów szkół ponadpodstawowych (gimnazjum i liceum) oraz jego głównych uwarunkowań. Badania miały złożony charakter, przebiegały w kilku etapach. Wykorzystano w nich metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę indywidualnych przypadków. Diagnozy młodzieży dokonano przy użyciu zmodyfikowanej Skali Niedostosowania Społecznego L. Pytki. Jej zastosowanie pozwoliło określić stopień nasilenia niedostosowania społecznego wśród uczniów oraz wskazać na jego rodzinne i szkolne uwarunkowania. Po wyłonieniu osób niedostosowanych społecznie wykorzystano techniki wywiadu i analizy dokumentów w celu bliższego poznania indywidualnych uwarunkowań zachowań wybranych osób. Badaniami objęto dwustu uczniów, po sto osób ze szkoły gimnazjalnej i liceum ogólnokształcącego w Zielonej Górze. Metodą indywidualnych przypadków objęto populację dwudziestu uczniów.

Przejawy zachowań antyspołecznych uczniów szkół ponadpodstawowych

Niedostosowanie społeczne młodzieży przejawia się najczęściej w postaci kłamstwa, kradzieży, zachowania agresywnego, wagarowania, skłonności do nadużywania alkoholu, zażywania narkotyków i nikotynizmu. A oto stwierdzone przejawy niedostosowania społecznego badanych uczniów i ich wskaźniki

Kłamstwo (57,5% badanych)

Kłamstwo jest stosowane przez ponad połowę uczniów (57,5%), w tym 49,5% przyznaje, że czasami oszukuje dla własnej korzyści, a 8% stwierdza, że kłamie przy każdej nadarzającej się okazji. Pozostali badani (42,5%) twierdzą, że na ogół nie oszukują. Uczniowie liceum częściej uciekają się do kłamstwa niż młodzież z gimnazjum.

Zachowania agresywne (48% ogółu badanych)

Analiza zachowań agresywnych badanych uczniów pozwala na sformułowanie następujących prawidłowości:

– ogółem 52% badanych stwierdza, że nie przejawia agresji wobec innych osób. Wskaźnik ten maleje w grupie licealistów – o ile wśród gimnazjalistów 66% deklaruje, że nie stosuje agresji (w tym 63% dziewcząt i 69,6% chłopców), o tyle w liceum wskaźnik ten spada do 37,4% (w tym 44,4% dziewcząt i 30,4% w populacji chłopców);

– 41,5% ogółu badanych przyznaje, że podejmują zachowania agresywne wobec innych osób w postaci drwin, zaczepek, dokuczania. Stwierdzono, że zachowania te rosną w populacji uczniów liceum; częściej podejmują je dziewczęta (w gimnazjum 37%, w liceum 53,7%) niż chłopcy (w gimnazjum 23,9%, w liceum 50%);

– 6,5% ogółu przyznaje, że stosuje wyrafinowane formy agresji – znęca się nad kolegami, bije ich, grozi, przeklina. Niewielki ogólny wskaźnik tych zachowań wydaje się mylący, albowiem składają się na niego wypowiedzi wszystkich badanych, w tym także dziewcząt, które (poza jednym wyjątkiem) w ogóle nie podejmują wymienionych czynów. Bliższa analiza pozwala dostrzec, że problem agresji fizycznej dotyczy głównie chłopców, w tym szczególnie licealistów, wśród których co piąty przyznaje się do podejmowania wspomnianych zachowań agresywnych.

Alkohol (39% badanych)

61% badanej populacji uczniów deklaruje, iż w ogóle nie sięga po alkohol. Pozostali uczniowie przyznają się do kontaktu z alkoholem, z tego 8% stwierdza, że zdarza się im upijać. Wskaźniki spożycia alkoholu zdecydowanie rosną wśród licealistów – w populacji gimnazjalistów 72,6% deklaruje, że nigdy nie sięgało po alkohol (77,8% dziewcząt, 67,4% chłopców), w grupie licealistów pełną abstynencję deklaruje już tylko 49,3% ogółu (44,4% dziewcząt i 54,3% chłopców). Ogólnie chłopcy sięgają po alkohol częściej niż dziewczęta, zastanawiający jest jednak gwałtowny wzrost osób mających kontakt z alkoholem wśród licealistek (55,6%). Jak wspomniano, 8% badanych przyznało, że zdarza im się upijać. Analiza szczegółowa wskazuje, że jest to co dziesiąty uczeń gimnazjum i liceum oraz 7,4% licealistek.

Wagarowanie (38% ogółu badanych)

Ponad 1/3 badanych uczniów przyznaje się do sporadycznych ucieczek z lekcji. Do częstego opuszczania lekcji przyznaje się 5,5% ogółu badanych. Częściej wagarują licealiści; oni też w większej liczbie przyznają, że nie lubią przebywać w szkole. Chłopcy częściej opuszczają zajęcia szkolne (43,5%) niż dziewczęta (33,3%).

Nikotyna (28,5% badanych)

Kontakt z nikotyną jest nieco słabszy niż z alkoholem. Blisko 3/4 badanej młodzieży (71,5%) stwierdza, że nigdy nie paliło i nie pali. Pozostałą grupę stanowią osoby, które palą, w tym 7% (głównie chłopcy) przyznaje, że palą już od szkoły podstawowej (21% od szkoły ponadpodstawowej). Wskaźnik nikotynizmu, podobnie jak spożycia alkoholu, gwałtownie rośnie w populacji licealistów. O ile w grupie gimnazjalistów po papierosy sięga od 9% (w populacji dziewcząt) do 24% (w populacji chłopców), o tyle wśród licealistów pali prawie 30% dziewcząt i 55% chłopców.

Narkotyki (18,5% badanych)

Oficjalnie tylko jeden licealista przyznaje, że narkotyzuje się, 18,5% ogółu stwierdza, że zdarzyło im się sięgnąć po narkotyki 1–2 razy; pozostali uczniowie (81% ogółu) nigdy nie brali narkotyków. I znowu, podobnie jak poprzednio, zauważa się zdecydowany wzrost zjawiska w populacji uczniów liceum. O ile w grupie gimnazjalistów 91,6% twierdziło, że nigdy nie brało narkotyków, o tyle wśród licealistów czyni to niespełna 70%. W liceum ro-

śnie odsetek osób mających kontakty z narkotykami – prawie 30% uczniów (w tym 22,2% dziewcząt i 36,9% chłopców) przyznaje się 1–2-krotnego kontaktu, podczas gdy w gimnazjum dotyczyło to 8,35% uczniów (w tym 3,7% dziewcząt i 13% chłopców).

Ucieczki z domów (15% badanych)

W badanej populacji uczniów co siódmy (15%) ma za sobą jednokrotną ucieczkę z domu rodzinnego, siedmioro ucieczki wielokrotne. Częściej dokonują ich licealiści (16,7% dziewcząt i 19,6% chłopców).

Kradzieże (12,5% badanych)

Zdecydowana większość badanych (87,5%) stwierdza, że nie dopuszcza się tych czynów. Problem dotyczy 12,5% badanych, w tym cztery osoby przyznają, że dokonują poważnych kradzieży. Pozostałe osoby dopuszczają się drobnych kradzieży cudzego mienia.

Przestępczość nieujawniona (11,9%)

Przestępczość nieujawniona dotyczy prawie co dziesiątego badanego. Pojedynczego przestępstwa nieujawnionego dokonali głównie chłopcy (w gimnazjum 10,9% badanych, w liceum 13%); cztery osoby przyznają, że zdarzyło im się popełnić przestępstwo wielokrotnie.

Ponadto prawie 1/4 badanych (24%) przyznaje się do kontaktów ze środowiskiem przestępczym. Największą grupę tych osób stanowią uczniowie liceum – przyznaje się do nich co trzecia uczennica (28,3%) i ponad 1/4 uczniów (28,3%). W środowisku uczniów gimnazjum kontakty ze środowiskiem przestępczym ma co ósma uczennica (13%) i co piąty uczeń. Kontakty te wykraczają poza środowisko domowe badanych.

Można stwierdzić, że młodzież podejmuje zachowania antyspołeczne bez względu na typ szkoły, płeć i rodzaj szkoły. Stwierdzoną prawidłowością jest wzrost przejawów niedostosowania wśród uczniów liceum ogólnokształcącego.

Stopień niedostosowania społecznego badanej młodzieży a płeć

Analiza wyników badań oparta na Arkuszu Zbiorczym Skali Niedostosowania Społecznego L. Pytki oraz ogólnokrajowych normach stenowych dla obu płci ukazuje, że jedynie 1/6 badanych uczniów nie przejawia zachowań anty-

społecznych. Ponad połowę (60%) stanowią badani niedostosowani w stopniu przeciętnym, natomiast blisko co czwarty (23,5% ogółu) charakteryzuje się wysokim stopniem niedostosowania.

Tabela 1

Stopień niedostosowania badanych a płeć

Stopień niedostosowania społecznego	Dziewczęta (N=108)		Chłopcy (N=92)		Razem (N=200)	
	N	%	N	%	N	%
Niski	20	18,5	13	14,1	33	16,5
Przeciętny	71	65,7	49	53,3	120	60,0
Wysoki	17	15,8	30	32,6	47	23,5
Razem	108	100	92	100	200	100

Wyższe wskaźniki niedostosowania notujemy u chłopców – blisko 1/3 z nich to osoby niedostosowane w stopniu wysokim.

W dalszym etapie badań dokonaliśmy analizy niedostosowania w odniesieniu do życia rodzinnego i szkolnego.

Niedostosowanie rodzinne badanych

Z badań wynika, że zaledwie co ósmy badany nie przejawia niedostosowania społecznego w życiu rodzinnym. Podobna liczba młodzieży charakteryzuje się niedostosowaniem w stopniu przeciętnym. Większość badanych (74% ogółu) to osoby o przeciętnym stopniu niedostosowania.

Tabela 2

Niedostosowanie rodzinne badanych a płeć

Stopień niedostosowania społecznego	Dziewczęta (N=108)		Chłopcy (N=92)		Razem (N=200)	
	N	%	N	%	N	%
Niski	15	13,9	10	10,9	25	12,5
Przeciętny	82	75,9	66	71,7	148	74,0
Wysoki	11	10,2	16	17,4	27	13,5
Razem	108	100	92	100	200	100

Najliczniejszą grupę niedostosowanych społecznie w stopniu przeciętnym przejawiającą zachowania antyspołeczne na gruncie rodziny stanowią dziewczęta (3/4 badanych). Dziewczęta także częściej niż ich koledzy nie przejawiają w ogóle oznak niedostosowania w życiu rodzinnym. Niedostosowanie w stopniu wysokim występuje częściej u chłopców niż u dziewcząt.

Niedostosowanie szkolne badanych

Niedostosowanie może przejawiać się również w środowisku szkolnym. Sytuacja szkolna ucznia może przyczyniać się do wzrostu jego niedostosowania.

Tabela 3

Niedostosowanie szkolne badanych a płeć

Stopień niedostosowania społecznego	Dziewczęta (N=108)		Chłopcy (N=92)		Razem (N=200)	
	N	%	N	%	N	%
Niski	25	23,1	11	12,0	36	18,0
Przeciętny	83	76,9	81	88,0	164	82,0
Wysoki	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Razem	108	100	92	100	200	100

Wśród badanej młodzieży nie ma osób przejawiających niedostosowanie szkolne w stopniu wysokim. Około 1/5 stanowią uczniowie niedostosowani w stopniu niskim, najliczniejszą grupę stanowi młodzież niedostosowana w stopniu przeciętnym (82%). Wśród chłopców dostrzega się wyższy wskaźnik niedostosowania niż w grupie dziewcząt.

Stopień niedostosowania społecznego jest istotnie różnicowany przez płeć. W każdej z analizowanych płaszczyzn (sytuacji rodzinnej, sytuacji szkolnej oraz zachowań antyspołecznych) dziewczęta charakteryzują się niższym stopniem niedostosowania społecznego niż ich koledzy.

Stopień niedostosowania społecznego badanej młodzieży a typ szkoły

Kolejnym krokiem jest określenie różnic w niedostosowaniu społecznym uczniów obu typów szkół. Nie jest wykluczone, że podstawową zmienną różnicującą jest nie typ szkoły, lecz wiek badanych osób. Czas nauki w gim-

nazjum i liceum przypada na okres adolescencji, kiedy to w organizmie młodego człowieka zachodzą znaczące różnice fizyczne i psychiczne.

Analizując zachowania antyspołeczne badanych, stwierdzono, że wśród uczniów liceum (17–19-latków) jest prawie trzykrotnie wyższy odsetek osób niedostosowanych w stopniu wysokim niż w grupie gimnazjalistów (gimnazjum – 13%; liceum – 34%). Trzykrotnie niższy jest też w populacji licealistów wskaźnik osób nieprzejawiających oznak niedostosowania społecznego (gimnazjum – 25%; liceum – 8%). Wskaźnik osób niedostosowanych w stopniu przeciętnym wynosi w gimnazjum 62%, natomiast w liceum 58%.

Istotne różnice w stopniu i nasileniu niedostosowania społecznego występują na gruncie rodzinnym. Stwierdzono, że:

- niski poziom niedostosowania społecznego na gruncie rodziny przejawia 20% gimnazjalistów i tylko 5% licealistów,
- przeciętny poziom niedostosowania charakteryzuje 70% uczniów gimnazjum i 78% licealistów,
- wysoki stopień niedostosowania przejawia co dziesiąty gimnazjalista i co szósty uczeń liceum.

Różnice w niedostosowaniu szkolnym badanych uczniów są niewielkie. Stwierdzono, co następuje:

- niskim stopniem niedostosowania szkolnego charakteryzuje się 21% gimnazjalistów i 15% licealistów,
- przeciętny poziom niedostosowania cechuje 79% uczniów gimnazjum i 85% licealistów.

Jak wcześniej stwierdzono, wysokiego poziomu niedostosowania szkolnego wśród badanych nie zdiagnozowano.

Znaczące różnice obserwuje się wśród badanej populacji w grupie osób o niskim stopniu niedostosowania społecznego. Istotnie większą część osób, które nie przejawiają niedostosowania, stanowią uczniowie gimnazjum (powyżej 20% badanych w przypadku niedostosowania rodzinnego, szkolnego i zachowań antyspołecznych). Wśród uczniów liceum odsetek tych osób nie przekracza 15%.

Podsumowując dotychczasowe rozważania dotyczące stopnia niedostosowania społecznego młodzieży szkół ponadpodstawowych, należy zauważyć, że:

- a) prawie co czwarty uczeń wykazuje wysoki poziom niedostosowania przejawiający się w popełnianiu czynów antyspołecznych. W grupie licealistów liczba osób niedostosowanych w stopniu wysokim obejmuje 1/3 populacji (w gimnazjum 15,8%);

b) bardzo niewielka grupa badanych charakteryzuje się niskim stopniem niedostosowania społecznego (w liceum 14%, w gimnazjum 8,5);

c) co siódmy uczeń charakteryzuje się wysokim stopniem niedostosowania na gruncie rodziny. Uczniowie liceum mają zdecydowanie mniej pozytywne relacje z rodziną niż ich młodszy koledzy;

d) wysoki stopień niedostosowania rodzinnego obejmuje w większym stopniu chłopców niż dziewczęta;

e) wśród badanych uczniów nie występuje wysoki stopień niedostosowania szkolnego;

f) wysoki stopień niedostosowania społecznego wśród uczniów gimnazjum przejawia się głównie w zachowaniach antyspołecznych. W populacji gimnazjalistów podejmuje je 13% ogółu badanych, wśród licealistów ponad 1/3 badanych (34%).

Przejawy zachowań antyspołecznych uczniów niedostosowanych w stopniu wysokim

W dalszym etapie badań dokonano bliższej charakterystyki 47 osób zdiagnozowanych jako niedostosowane w stopniu wysokim. Analiza zachowań antyspołecznych pozwala stwierdzić, że:

- zdecydowana większość stosuje kłamstwo (78%), w tym co piąty kłamie zawsze, gdy tylko ma okazję;
- 76% wagaruje, w tym co czwarty często;
- tylko 15% nie spożywa alkoholu, a blisko co trzeciemu z nich zdarza się upijać;
- 42,5% dokonuje kradzieży, a co dziesiąty dokonuje kradzieży poważnych;
- tylko trzech badanych nie przejawia agresji fizycznej i słownej; co czwarty przyznaje, że znęca się nad kolegami, bije ich i im grozi;
- połowa badanych ma kontakt ze środowiskiem przestępczym;
- 46,8% badanych dokonywało ucieczek z domu, w tym 15% czyniło to wielokrotnie;
- 63,8% sięgało 1–2 razy po narkotyki, a jeden przyznaje się do narkotyzowania;
- tylko 12,7% nie pali papierosów, większość (61%) pali od szkoły średniej, co czwarty od szkoły podstawowej;
- ponad 1/3 (36%) dokonało przestępstwa nieujawnionego, w tym cztery osoby wielokrotnie.

Charakterystyka środowiska rodzinnego i sytuacji szkolnej uczniów niedostosowanych w stopniu wysokim

W dalszym toku badań przyjrzelśmy się sytuacji rodzinnej i szkolnej wyłonionych uczniów.

Charakterystyka środowiska rodzinnego uczniów niedostosowanych w stopniu wysokim

Analizując sytuację rodzinną badanych, uwzględniono takie czynniki, jak: struktura rodziny, czas wolny rodziny, kontrola czasu spędzanego przez badanych poza domem, konflikty z rodzicami i rodzeństwem, stosunek do poleceń rodziców, stosunek badanych do gróźb i kar, identyfikacja badanych z członkami rodziny oraz spożywanie alkoholu przez rodziców lub opiekunów.

Badania dowodzą, że:

1. Większość badanych przez nas uczniów charakteryzujących się wysokim wskaźnikiem niedostosowania społecznego wychowuje się w rodzinach pełnych (85,1%); 12,8% w rodzinach niepełnych i tylko jeden uczeń poza rodziną. Można więc stwierdzić, że zdecydowana większość osób niedostosowanych wychowuje się w rodzinach o niezaburzonej strukturze.

2. Atmosfera wychowawcza w większości rodzin badanych uczniów jest niekorzystna. Wskazują na to wypowiedzi młodzieży dotyczące spędzania czasu wolnego w gronie rodziny. Ponad połowa stwierdza, że spędza go tylko z wybranymi członkami rodziny, ponad 1/3 (36,2%) spędza go w ogóle poza rodziną. Tylko co ósmy badany chętnie spędza czas wolny w gronie rodziny.

3. Niekorzystne relacje rodzinne potwierdzają także wypowiedzi badanych dotyczące kontroli ich czasu spędzanego poza domem. Otóż zdecydowana większość rodziców badanych uczniów nie ma rozeznania, gdzie i z kim przebywają ich dzieci. Tylko niespełna 1/4 badanych przyznaje, że informuje rodziców, dokąd i w jakim celu wychodzi z domu; blisko połowa informuje tylko czasami, natomiast prawie 1/3 w ogóle nie tłumaczy, dokąd i po co wychodzi z domu. Zjawisko to jest typowe zarówno w rodzinach uczniów gimnazjum, jak i liceum.

4. Zdecydowana większość młodzieży o wysokim wskaźniku niedostosowania doświadcza konfliktów z rodzicami. Tylko 6,5% tej części badanych stwierdza, że nie ma żadnych konfliktów z rodzicami czy opiekunami, pozostali przyznają, że je mają; ponad 1/4 (27,6%) doświadcza ich często. Zdecydowanie rzadziej pojawiają się konflikty w domach uczniów z gimnazjum. Jest rzeczą charakterystyczną, że w grupie licealistów nie ma ani jednego

chłopaka (i tylko jedna dziewczyna), który nie doświadcza konfliktów ze swoimi rodzicami. Stwierdzono, że konfliktowość między niedostosowanymi dziećmi a ich rodzicami jest znacznie wyższa, niż w wypadku młodzieży funkcjonującej prawidłowo.

5. Niewiele lepiej przedstawia się problem konfliktów badanej młodzieży z rodzeństwem. Ponad połowa uczniów (55,3%) przyznaje się do kłótni, blisko 1/3 do awantur i bijatyk z rodzeństwem. Trzeba jednak zaznaczyć, że zjawisko kłótni z rodzeństwem jest problemem całej badanej populacji, nie tylko uczniów niedostosowanych społecznie. Jediną grupą, która nie wchodzi w omawiane konflikty, są gimnazjalistki. Możemy zatem uznać, że nie jest to zjawisko typowe dla wybranej grupy uczniów niedostosowanych społecznie, stanowi natomiast typową cechę większości rodzin badanych osób.

6. Różnorodny jest stosunek badanej grupy młodzieży do poleceń rodziców czy opiekunów. Blisko połowa uczniów na ogół spełnia ich polecenia, 42,6% czyni to niesystematycznie, natomiast 8,5% badanych w ogóle nie wykonuje poleceń dorosłych. Zdecydowanie częściej odmawiają spełniania poleceń licealiści – chłopcy, spośród których co piąty w ogóle nie wykonuje skierowanych do niego poleceń. Porównując wyniki uzyskane w badanej grupie osób niedostosowanych w stopniu wysokim i w całej badanej populacji młodzieży, zauważamy, że członkowie z pierwszej wyłonionej grupy bardziej negatywnie odnoszą się do poleceń dorosłych niż pozostała część badanych.

7. Zróżnicowane są również reakcje badanej grupy osób niedostosowanych na groźby i kary stosowane wobec nich przez dorosłych. Wprawdzie blisko połowa z nich (44,7%) właściwie reaguje na zwracane uwagi i powstrzymuje się od nagannego zachowania, ale pozostali uczniowie przyznają, że przychodzi im to z trudem, w tym 15% stwierdza, że uwagi w ogóle nie hamują ich niewłaściwego działania. Większym posłuszeństwem wykazują się dziewczynki, chłopcy z trudem rezygnują z niewłaściwego zachowania pod wpływem gróźb i kar. Uczniowie niedostosowani społecznie w stopniu wysokim znacznie trudniej podejmują właściwe działania pod wpływem uwag niż pozostała część badanych, wśród nich też jest zdecydowanie większa grupa osób, które wobec stosowanych sankcji w ogóle nie zmieniają swojego nagannego zachowania.

8. Większość osób niedostosowanych społecznie w stopniu wysokim nie posiada autorytetów wśród członków własnej rodziny. Rodzina, jak twierdzą, nie stanowi dla nich wzorców godnych naśladowania, źródła wartości i cnót moralnych. Blisko 80% badanych stwierdza, że nie naśladuje swoich rodziców. Tylko co piąty badany przyznaje, że posiada w rodzinie osobę godną naśladowania. Wśród badanych są również uczniowie, którzy naśladują dorosłych, a jednocześnie oceniają ich zachowanie jako negatywne (alkoholizm).

9. Blisko 1/3 uczniów niedostosowanych w stopniu wysokim wychowuje się w rodzinach z problemem alkoholowym. W rodzinie co piątego badanego rodzice czy opiekunowie nadużywają alkoholu okresowo, w co ósmej dorośli cierpią na chorobę alkoholową. Porównując spożycie alkoholu przez badanych i ich rodziców zauważamy, że większość młodzieży sięgającej po alkohol wywodzi się z domów, w których piją dorośli. Jak wykazano, w całej populacji badanej młodzieży co trzeci sięga po alkohol, a co dwunasty uczeń czasem upija się.

Charakterystyka sytuacji szkolnej uczniów niedostosowanych w stopniu wysokim

Analizując sytuację szkolną uczniów o wysokim wskaźniku niedostosowania społecznego, uwzględniono takie składniki, jak: drugoroczność, systematyczność uczęszczania do szkoły, wyniki w nauce, relacje z nauczycielami, współpraca z kolegami z klasy, przestrzeganie przepisów szkolnych, zainteresowanie problematyką szkolną, stosunek do szkoły.

W toku badań stwierdzono, co następuje:

1. Zdecydowana większość badanych (85%) to osoby, które nie powtarzały żadnej klasy. Pozostałą część stanowią uczniowie, którzy w swojej dotychczasowej edukacji powtarzali jedną klasę. Nie ma osób, które powtarzałyby więcej niż jeden rok szkolny.

2. Niespełna połowa badanych (44,7%) uczęszcza na zajęcia systematycznie, ponad połowa „na ogół systematycznie” (53,2%). Tylko jeden badany przyznaje, że chodzi do szkoły niesystematycznie.

3. Zdecydowana większość badanych osób osiąga pozytywne oceny semestralne w nauce szkolnej (85%). Pozostali przyznają, że otrzymują oceny niedostateczne – 6,4% ma jedną lub dwie, a 8,5% więcej niż dwie oceny niedostateczne.

4. Ponad połowa uczniów (61,7%) przejawiających zachowania antyspołeczne ocenia swoje relacje z nauczycielami jako konfliktowe, przy czym 53,2% doświadcza tych konfliktów sporadycznie, a 8,5% często. Najmniej konfliktów z nauczycielami mają dziewczęta – uczennice liceum, najwięcej uczennice gimnazjum. W całej populacji badanych wskaźnik osób określających swoje relacje z nauczycielami jako konfliktowe jest niższy i wynosi 42%.

5. Relacje badanych uczniów z rówieśnikami określić można jako zróżnicowane. Ponad połowa (55,3%) chętnie uczestniczy we wspólnych zabawach i pracach, ponad 1/3 (38,3%) przyznaje, że ma okresy wyraźnej niechęci

do jakiegokolwiek współpracy. Nieliczni badani (6,4%) nie chcą podejmować żadnej współpracy, ponieważ nie lubią nikomu pomagać. W porównaniu do całej populacji badanych grupa osób niedostosowanych zdecydowanie mniej przychylnie odnosi się do współpracy z kolegami z klasy. Stwierdzono, że zdecydowanie wrogo do tej współpracy odnoszą się uczennice gimnazjum, które – jak wcześniej wykazano – stanowiły również grupę osób najbardziej konfliktowych.

6. Zdecydowana większość populacji osób niedostosowanych (89,4%) nie przestrzega regulaminu szkolnego i obowiązujących w szkole przepisów, z tego większość łamie niektóre przepisy, a co piąty badany przyznaje, że nie przestrzega żadnych. W porównaniu do ogólnej populacji osób badanych uczniowie niedostosowani osiągnęli zdecydowanie mniej korzystne wyniki.

7. Zdecydowana większość wybranej populacji uczniów nie przejawia szczególnego zainteresowania problematyką szkolną. Blisko 3/4 (70,2%) badanych stwierdza, że interesują ich tylko wybrane przedmioty, blisko 1/4 (23,4%) nie przejawia żadnego zainteresowania i przyznaje, że zaniedbuje obowiązki szkolne. Porównując wypowiedzi badanej grupy do całej populacji, stwierdzić trzeba, że uczniowie niedostosowani wykazują niższe zainteresowanie szkołą niż pozostała część badanych, przy czym cała populacja badanych charakteryzuje się niewielkim zainteresowaniem problematyką szkolną.

8. Uczniowie niedostosowani społecznie mają zdecydowanie negatywny stosunek do szkoły. Tylko co dziesiąty lubi przebywać w szkole i uczestniczyć w zajęciach szkolnych (co trzeci w ogólnej populacji), 70,2% nie lubi przebywać w szkole dłużej, niż są do tego zobowiązani (3/5 w ogólnej populacji), zaś co piąty badany nie lubi szkoły i unika jej (w ogólnej populacji co dwunasty).

Możemy powiedzieć, że przeciętny badany o wysokim wskaźniku niedostosowania społecznego to młody człowiek wychowujący się w pełnej rodzinie, osamotniony w swoim dojrzewaniu, bez autorytetów, skonfliktowany z rodzicami, rodzeństwem i nauczycielami, wychowujący się poza kontrolą dorosłych. Jest agresywny, ucieka się do kłamstwa, pali papierosy, często ma już za sobą doświadczenia z narkotykami. Czas wolny spędza poza domem. Ma zdecydowanie negatywny stosunek do szkoły, nie interesuje się problematyką szkolną, nie przestrzega szkolnych norm i przepisów, wagaruje. Znaczny udział w jego rozwoju mają osoby spoza rodziny, nierzadko ze środowiska przestępczego.

Jak wcześniej wspomniano, w badaniach posłużono się również metodą indywidualnych przypadków w celu bliższego poznania osób zdiagnozowanych jako niedostosowane w stopniu wysokim oraz uwarunkowań podejmowanego przez nie zachowania. Rygory opracowania nie pozwalają na prezen-

tację charakterystyk wszystkich badanych uczniów, stąd też – dla ilustracji – prezentuję dane zgromadzone o trzech osobach. Ich charakterystyki są w wielu fragmentach reprezentatywne dla całej 20-osobowej populacji.

Adam J. (uczeń IV klasy liceum)

Chłopak wypełniając ankietę przyznał, że często dopuszcza się kłamstw, stosuje agresję wobec innych osób, ma kontakty ze środowiskiem przestępczym poza rodziną i szkołą. Od szkoły podstawowej pali papierosy, ma doświadczenia z narkotykami, czasami pije alkohol. W środowisku ma opinię osoby bardzo agresywnej. Jego agresywność uzewnętrznia się w zdecydowanej niechęci i wrogości do innych ludzi (w tym również rówieśników z klasy), krytykowaniu ich, ubliżaniu, poniżaniu, ignorowaniu. W trakcie trzyletniego pobytu w szkole średniej kilkakrotnie wszczywał bójki z innymi uczniami. Z tego powodu stale ma obniżane oceny z zachowania.

Uczeń pochodzi z rodziny pełnej, posiadającej czwórkę dzieci. Jest trzecim dzieckiem z kolei. Rodzice oboje pracują zawodowo. Matka posiada wykształcenie średnie, ojciec zawodowe. Pracę zawodową podjęła też najstarsza córka. Sytuacja finansowa określana jest jako przeciętna.

W wypełnionej przez siebie ankiecie, a także w przeprowadzonym wywiadzie powiedział o sobie bardzo niewiele. Korzystnie wypowiadał się o atmosferze panującej w rodzinie. Stosunek rodziców do siebie określił jako serdeczny, stwierdził, że poświęcają mu tyle czasu, ile oczekuje. Rzadko rodzice karzą go, rzadko też nagradzają. Nie chciał powiedzieć, w jaki sposób jest karany czy nagradzany, stwierdził natomiast, że nie stosowano wobec niego kar fizycznych.

Na pytanie o samopoczucie w szkole odpowiedział, że czuje się w niej najczęściej dobrze, przy czym nie potrafił (lub nie chciał) tej wypowiedzi uzasadnić. Nie potrafił również ocenić stosunku nauczycieli i innych uczniów do siebie. Nauczycieli, podobnie jak i innych dorosłych, nazywa „ciołkami”. Zarzuca im brak sprawiedliwości w ocenianiu oraz faworyzowanie wybranych uczniów. Swoje relacje z nauczycielami określił jako obojętne. Na pytanie o zachowania i wypowiedzi kolegów wzruszył ramionami; zdecydowanie nie chciał mówić o swoich relacjach z nimi. Przyznał jedynie, że nie znosi, gdy podlizują się nauczycielom.

W opinii nauczycieli chłopak jest bardzo skryty, zamknięty w sobie. Z nikim w klasie czy szkole nie nawiązuje bliższych kontaktów koleżeńskich. Jest zdolny, nauka przychodzi mu w miarę łatwo, co widoczne jest w wysokiej średniej ocen (4,2). Pracuje systematycznie, wykonuje wszystkie polecenia i wskazówki nauczyciela, przy czym działania jego nastawione są na minimum. Nie rozwija możliwości, jakie posiada. Jedynym przedmiotem, który naprawdę go interesuje, jest język angielski. Chłopak unika udziału w olimpiadach czy konkursach przedmiotowych, jego aktywność ograniczona jest do czynności niezobowiązujących, obowiązkowych. „Niech inni frajerzy się wystawiają. Mi to nie jest potrzebne” – twierdzi badany.

Zdaniem wychowawcy nie ma głębokiej więzi emocjonalnej między badanym a jego rodzicami. Wychowawca twierdzi, że rodzice – podobnie jak nauczyciele – nie znają syna, jego oczekiwań i potrzeb. Ich współpraca ze szkołą ogranicza się do sporadycznego udziału w zebraniach klasowych. W żadnych innych formach życia klasy rodzice chłopca nie biorą udziału.

Środowisko, w którym badany spędza czas wolny, to grupa osób spoza szkoły. W relacjach z kolegami w klasie Adam jest agresywny, wyniosły i niedostępny. Taka postawa sprawia, że jest izolowany przez klasę, co – wydaje się – wcale mu nie przeszkadza.

W opinii rówieśników z klasy Adam to milczek i mruk. Uczniowie przyznają, że jest poza zespołem klasowym. Twierdzą, że podobnie jak on, nie czują potrzeby nawiązywania bliższych kontaktów, albowiem „on ma swoich kumpli poza szkołą”. Z nimi spędza wolny czas, zdarza się też, że pije w nimi wódkę i pali „yonty”.

Podczas wywiadu badany robił wrażenie osoby, która bardzo kontroluje własne emocje, myśli i czyny; był wyraźnie zdenerwowany. Powiedział, że nie ma ochoty rozmawiać, bo „to nudne i niepotrzebne. A poza tym – to jest moje życie. Nikomu nic do tego”. Nie chciał rozmawiać na temat swoich zainteresowań, kontaktów pozaszkolnych. Odnosi się wrażenie, że lekceważy on innych ludzi, szczególnie tych, z którymi przebywa nie z racji wyboru, ale z konieczności.

W opinii wychowawcy zachowania ucznia są efektem nieujawnionych konfliktów rodzinnych, a także wpływu kolegów spoza szkoły. Wychowawca twierdzi, że chłopak wymaga pomocy psychologicznej.

Rafał M. (uczeń III klasy gimnazjum)

Z analizy informacji podanych przez samego badanego wynika, że czasami ucieka się do kłamstwa, które stosuje dla własnej korzyści; ma za sobą drobne kradzieże, raz dokonał przestępstwa, które nie zostało ujawnione. Nie ma kontaktów ze środowiskiem przestępczym, dwa lata temu uciekł z domu. Często chodzi na wagary, ucieka też z pojedynczych lekcji. Przyznaje, że jest agresywny wobec innych osób.

Z informacji dotyczących sytuacji rodzinnej wynika, że uczeń wychowuje się w rodzinie wielodzietnej, liczącej siedmioro dzieci. Badany jest drugim z kolei dzieckiem w rodzinie, ma pięcioro młodszego rodzeństwa. Najmłodsze z dzieci ma cztery lata. Rodzice to osoby z wykształceniem zawodowym. Rodzina ma bardzo trudną sytuację finansową, ponieważ matka nie pracuje, ojciec natomiast stracił pół roku wcześniej pracę i jest na zasiłku dla bezrobotnych.

Sam badany funkcjonowanie rodziny ocenia jako częściowo zaburzone. Jako przyczyny zaburzenia podaje brak czasu i zainteresowania ze strony rodziców oraz – co wyraźnie podkreśla – brak uczucia. Chłopak twierdzi, że rodzice bardzo często stosują kary (zakazy, nakazy, kary fizyczne i inne), w ogóle natomiast go nie nagradzają. W dzieciństwie często doświadczał kar cielesnych.

Opinię ucznia potwierdza wychowawczyni klasy, której zdaniem rodzice są niewydolni wychowawczo, a jednocześnie zupełnie bezradni. Ze względu na bardzo trudną sytuację finansową rodzina wymaga pomocy ze strony opieki społecznej. Zdaniem nauczycielki rodzice są wyjątkowo mało zaradni, nie podejmują działań w celu zmiany zaistniałej sytuacji. Ich udział w życiu szkolnym badanego chłopca jest bardzo niewielki, co przejawia się w sporadycznych obecnościach na zebraniach szkolnych, braku zainteresowania jego rozwojem. Wychowawczyni tłumaczy to dużą ilością obowiązków związanych z pozostałymi dziećmi.

Zdaniem wychowawczyni chłopak – na zewnątrz agresywny – jest dzieckiem zagubionym, niepewnym, nieśmiałym. Ma bardzo niskie poczucie własnej wartości. W opinii pedagoga szkolnego jego zachowania (kłamstwa, zachowania agresywne) „stanowią reakcję na doznawane frustracje, brak zaspokojenia potrzeb psychicznych. Poprzez agresję uczeń wyładowuje nagromadzone negatywne emocje, bunt wobec innych, żal i poczucie krzywdy”.

W środowisku szkolnym badany czuje się najczęściej dobrze, chociaż nie potrafi powiedzieć, co mu się w szkole podoba. Nie potrafi również określić, czy jest akceptowany przez nauczycieli i kolegów z klasy. Wie, że nie jest akceptowany przez uczniów z innych klas.

Badany przyznaje, że innych ludzi postrzega jako wręcz wrogich, co rzutuje na jego relacje zarówno z dorosłymi, jak i z rówieśnikami.

Relacje z nauczycielami określił jako konfliktowe. Przyczyny konfliktu upatruje w zachowaniach nauczycieli: wykpiwaniu, wyzywaniu, poniżaniu uczniów, oszczerstwach, a także w niesprawiedliwym ocenianiu oraz faworyzowaniu określonych osób. Podając przykłady skierowanych do niego wypowiedzi nauczycieli, cytował: „Jesteś nieukiem i śmierdzącym leniwcem”, „jesteś śmierdzącym wyrodnym bachorem”, „jesteś patalachem i nie nadajesz się do tej szkoły. Powinieneś być w zerówce”.

Uczeń czuje się bardzo zraniony, gdy nauczyciel nie doceni wysiłku, jaki włożył w wykonanie zadania („wkurza mnie, gdy się czegoś nauczę, a nauczyciel tego nie doceni albo jeszcze głupio skomentuje”). Zapytany o sposób reagowania na omawiane sytuacje, stwierdził: „najczęściej nie robię nic, zamykam się w sobie albo nie wytrzymuję i zaczynam pyskować i wyzywać”. W sytuacjach szczególnie trudnych uczeń opuszcza klasę w trakcie trwania lekcji.

Konfliktowe są również relacje badanego z rówieśnikami, u których – jak twierdzi – irytują go takie zachowania, jak wykpiwanie, przekleństwa, obgadywanie, wyzywiska, „podlizywanie się nauczycielom”. W odwecie za rażące go zachowania kolegów podejmuje takie same formy zachowań: wyzywa, przeklina. Reakcje te podejmuje jedynie wobec uczniów silniejszych, słabszych natomiast bije. Z powodu pobicia młodszego kolegi Rafał był już zawieszany w prawach ucznia.

Badany przyznaje, że najbardziej irytują go osoby dorosłe, rzadziej koledzy i rówieśnicy.

W opinii wychowawcy klasy uczeń jest wyjątkowo trudny. Osiąga bardzo słabe wyniki w nauce (średnia ocen 2,7), co wynika z faktu, że jest mało zdolny, a jednocześnie leniwy i niesystematyczny. Często opuszcza lekcje bez wyraźnego uzasadnienia. Nie wkłada wysiłku we własny rozwój. Ciągłe ma pretensje o oceny, kłóci się z innymi, oczekując uznania i aprobaty, głośno komentuje zachowania nauczycieli jako niesprawiedliwe i tendencyjne. W opinii wychowawczyni badany jest osobą nielubianą i nieakceptowaną przez rówieśników.

Podczas rozmowy uczeń przyznał, że nie ma jasno sprecyzowanych zainteresowań. Chętnie jeździ na rowerze i deskorolce. Najwięcej czasu spędza w gronie uczniów niezwiązanych ze środowiskiem szkolnym, nie chciał jednak powiedzieć, co podczas tych spotkań robią.

Przez nauczycieli postrzegany jest ogólnie jako chłopak impulsywny, niecierpliwy – nie potrafi spokojnie wysłuchać innych, przerywa, krzyczy, uderza. Nie znosi osób prezentujących odmienne zdanie i inne oceny. W zdenerwowaniu często niszczy rzeczy będące w zasięgu jego ręki, uderza ręką w ścianę, kopie. Z tego powodu stale ma obniżaną ocenę z zachowania, ale w ogóle się tym nie przejmuje.

Chłopiec jest powierzony opiece pedagoga szkolnego, jednak – jak dotychczas – jego działania nie przynoszą widocznych rezultatów. Pracę wychowawczą zdecydowanie utrudnia brak zainteresowania i współpracy ze strony rodziców ucznia.

Michał P. (uczeń II klasy liceum)

Uczeń przyznaje się do kłamstwa, zdarzyło mu się upijać; pali papierosy. Nie zażywa narkotyków. Ma na swoim koncie drobne kradzieże. Przyznaje się do zachowań agresywnych i kontaktów ze środowiskiem przestępczym poza domem rodzinnym. Wagaruje.

Chłopak jest jedynakiem. Jego rodzice to osoby wykształcone (matka wykształcenie wyższe, nauczycielka; ojciec – wykształcenie średnie, kierownik biura). Sytuacja finansowa rodziny oceniona została jako dobra.

Funkcjonowanie rodziny chłopak określa jako prawidłowe. Czuje się w niej bardzo dobrze. Stosunek rodziców do siebie nazywa serdecznym. Rodzice poświęcają mu wiele czasu. W wychowaniu syna używają zarówno kar, jak i nagród. W dzieciństwie doświadczał kar cielesnych. Konflikty w rodzinie rozwiązywane są – jego zdaniem – na zasadzie poszukiwania kompromisu.

Samopoczucie w szkole badany określa jako „różne”. Nie potrafi powiedzieć, czy jest akceptowany przez nauczycieli i innych uczniów, albowiem „nie zastanawiał się nad tym”. Nauczycieli postrzega jako osoby niesprawiedliwe. Zarzuca im, że śmieją się z uczniów, pochopnie oceniają ich zachowanie, są niekulturalni i mało delikatni. „Wydaje im się – mówi podczas wywiadu – że mają prawo oceniać uczniów nawet wtedy, gdy nic o nas nie wiedzą. Na przykład oceniają moje zachowanie poza szkołą, a wcale tam nie byli i w ogóle nie wiedzą, co się wydarzyło”. Kolegom z klasy ma za złe, że często śmieją się z jego wyglądu, ubioru, sposobu zachowania. Przyznaje, że te zachowania wprawiają go w złość, której stara się nie uzewnętrzniać, nie zawsze jednak mu się to udaje. Swoją „wściekłość” przejawia w postaci krzyku i kłótni, czasami rękoczynów.

W opinii rówieśników z klasy Michał jest osobą akceptowaną, „ma jednak słabe poczucie humoru i obraża się o byle co”. Przykrości, jakich doświadcza badany, są – zdaniem jego kolegów – robione dla zabawy.

W opinii wychowawczynie klasy badany jest uczniem mało zdolnym, a przy tym bardzo leniwym. Średnia jego ocen wynosi około 2,5. Chłopak nie uważa na lekcji, często przychodzi nieprzygotowany do zajęć. Ponadto często wagaruje. Interwencja u rodziców nie przyniosła żadnych skutków, ponieważ – jak mówi wychowawczynie – „rodzice nie mają żadnego wpływu na syna; on w ogóle nie liczy się z ich zdaniem”. Czas pozalekcyjny chłopak spędza w gronie kolegów spoza szkoły. Z nimi również – podejrzewa nauczycielka – przebywa wówczas, gdy ucieka ze szkoły.

Badany przyznaje, że czasami ucieka z pojedynczych lekcji lub idzie na całodniowe wagarzy. Tłumaczy to lękiem przed drwinami ze strony nauczycieli i wyśmiewaniem kolegów. Czas wolny najchętniej spędza w klubie młodzieżowym, „gdzie można posłuchać dobrej muzyki, pogadać z kumplami i wypić piwo”.

Poszukując przyczyn niedostosowania społecznego badanego, nauczycielka wskazuje na dom rodzinny oraz zupełny brak jakichkolwiek zainteresowań ucznia. Nie widzi przyczyn w środowisku szkolnym.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić zdecydowany wzrost niedostosowania społecznego w badanej populacji uczniów w porównaniu do ogólnopolskich badań przeprowadzonych w roku szkolnym 1996/1996 wśród uczniów szkół podstawowych. Jan Tatarowicz na podstawie danych zebranych z 25 terenowych kuratoriów oświaty (wg dawnego podziału administracyjnego kraju) wykazał, że w każdej przeciętnej klasie szkolnej jest około dwóch uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym (por. Tatarowicz 1997, 5–10). Z analiz prezentowanych w niniejszym opracowaniu wynika, że wskaźnik tych osób wynosi w gimnazjum 3–4 osoby, w liceum 9–11 osób. Mimo że porównanie nie jest uprawomocnione ze względu na zdecydowa-

ne różnice w metodologii prowadzonych badań, dynamika niedostosowania (szczególnie wśród uczniów szkoły średniej) jest zdecydowanie widoczna.

Niedostosowanie społeczne młodzieży ma bezpośredni związek z czynnikami socjokulturowymi, takimi jak: kontakt z podkulturą przestępczą, alkoholizm rodziców, nieprawidłowe relacje wewnątrzrodzinne, brak jasno określonych, zrozumiałych zasad i norm życia w rodzinie, brak kontroli ze strony rodziców (a także środowiska szkolnego i lokalnego), błędy wychowawcze rodziców przejawiające się m.in. w braku zainteresowania dzieckiem, konfliktowość, bezradność wychowawcza szkoły.

Poszukując przyczyn rozkładu rodziny, Z. Tyszka zwraca uwagę między innymi na oderwanie warsztatu pracy od rodziny, alienację jej członków, zmiany struktur społecznych i ruchliwość społeczną. Wszystko to prowadzi do permanentnego poczucia braku czasu i zainteresowania sprawami członków rodziny, w tym także dzieci. W tej sytuacji młodzież nie czuje się zobowiązana do informowania dorosłych o miejscu, czasie i przyczynie pobytu poza domem (Tyszka 1979, 230–231). W rodzinach badanych uczniów nie kontroluje się czasu spędzanego przez dzieci poza domem. Większość rodziców nie jest zainteresowana, dokąd i po co wychodzą one z domu. Przyczyna zjawiska tkwić może w braku czasu na zainteresowanie sprawami rodziny albo w braku zainteresowania samymi dziećmi i ich sprawami.

Brak wzorców dobra i zła, relatywizm etyczny dorosłego pokolenia przyczynia się do niemożności kategoryzowania przez młodzież podstawowych wartości etycznych. Pozostawiona sama sobie młodzież poszukuje własnych dróg wchodzenia w dorosłość, nie zawsze zgodnych z oczekiwaniami społecznymi.

Przez wiele lat wskazywano na wysoki wskaźnik niedostosowania w populacji uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Likwidacja tych placówek sprawiła, że zdecydowana większość młodzieży podjęła naukę w liceach. W tej grupie są również ci, którzy parę lat temu do liceum nie zostaliby przyjęci – tzw. młodzież trudna, sprawiająca poważne trudności wychowawcze i osiągająca niskie wyniki w nauce. Zaprezentowany sąd może stanowić próbę wyjaśnienia przyczyny wzrostu liczby osób niedostosowanych w szkołach średnich. Zakładając słuszność powyższej konstatacji, stwierdzimy, że szkoły ponadgimnazjalne, a także gimnazja i całe środowiska lokalne stają wobec poważnego wyzwania wychowawczego w zakresie profilaktyki pierwszo- i drugorzędowej mającej na celu ochronę młodzieży przed demoralizacją i pomoc jednostkom niedostosowanym.

Literatura

GOLEMAN D. (1997), Inteligencja emocjonalna, Poznań.

LIPKOWSKI O. (1971), Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja, Warszawa.

PYTKA L. (1995), Pedagogika resocjalizacyjna, Warszawa.

TATAROWICZ J. (1997), Nieprzystosowanie społeczne uczniów jako problem i zjawisko w skali krajowej, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 4.

TYSZKA Z. (1979), Socjologia rodzina, Warszawa.

URBAN B. (2000), Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży, Kraków.

III

POMOC I WSPÓŁDZIAŁANIE W WYCHOWANIU

(EKSPERTYZY I RAPORTY)

Grażyna Gajewska

PODMIOTOWOŚĆ RODZINY I SZKOŁY W EDUKACJI DZIECI I MŁODZIEŻY

Rozważania o podmiotowości rodziny i szkoły w edukacji dzieci, które w wyniku rozwoju stają się podmiotami (*Słownik psychologiczny* 1985, 210), wymagają wyjaśnienia kluczowych pojęć, takich jak *podmiotowość* i *edukacja*, nie mają bowiem one w literaturze jednoznacznego określenia (Lewowicki 1993, 595–599). W niniejszej prezentacji wyników badań i dotyczących ich refleksji przez *podmiotowość* rozumiem samodzielność i niezależność jednostki lub grupy społecznej w czymś, od kogoś lub od czegoś. Zawsze istotne jest tło lub odniesienie.

Edukację dziecka rozumiem w jej klasycznym zakresie, tzn. są to procesy związane z opieką, wychowaniem i kształceniem, którym to procesom dzieci podlegają. Odnosząc pojęcie podmiotowości do rodziny lub szkoły jako uczestniczących w edukacji dzieci, rozumiem to pojęcie jako ich samodzielność i niezależność w optymalizacji procesów opieki, wychowania i kształcenia dzieci.

Gwałtowne zmiany społeczne poddały w wątpliwość nienaruszalne – zdawałoby się – wartości, zachwiały pewność oczywistych dotąd poglądów. Zwątpiono w możliwość właściwej opieki i wychowania w rodzinie, w siłę oddziaływań wychowawczych szkoły, a nawet podważono wartość zdobywanej w niej edukacji (np. Kawula, Brągiel, Janke 1998; Pilch 1999; Radziejewicz-Winnicki 2001, Walter 1997; *Sieroctwo społeczne...* 1998; Sendyk 2001). Jednocześnie od kilkunastu lat zagadnienie podmiotowości rodziny i szkoły jako specyficznych i ważnych środowisk edukacyjnych dzieci jest przedmiotem rozważań społecznych i naukowych.

W przedstawianej wypowiedzi wskażę realny stan podmiotowości rodziny i szkoły w procesie edukacji dzieci i młodzieży w środowisku dużego miasta.

Podstawą empiryczną pracy będą prowadzone przeze mnie w latach 1999/2000 badania nad przebiegiem opieki i wychowania dzieci i młodzieży. Badaniem objęto 316 osób: 160 dziewcząt i 156 chłopców w wieku od

dziewiątego do szesnastego roku życia (w tym 140 młodszych w przedziale 9–12 lat oraz 176 starszych – 13–16 lat), którzy uczęszczali do czterech szkół w Zielonej Górze, dwóch znajdujących się w dzielnicach peryferyjnych i dwóch znajdujących się w dzielnicach centralnych miasta. W badaniach tych analizowałam całą przestrzeń życiową dzieci i młodzieży, a dokładniej – wartość środowiska pod względem edukacyjnym, poczucie emocjonalnego – w nim oparcia oraz ich postawy wobec jego zmian (Gajewska 2002).

Zestawiając porównawczo dwa najważniejsze elementy środowiska edukacyjnego, tj. rodzinę i szkołę, można wskazać, że zarówno rodzina, jak i szkoła nie zawsze stanowią wspierające się wzajemnie wartościowe pod względem edukacyjnym środowiska.

Znaczenie rodziny jest tym większe, im lepiej samodzielnie wypełnia ona wobec dzieci funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Świadomość i odpowiedzialność rodzicielska są w nich na tyle ważnymi czynnikami współdziałania, że dostrzega się wpływ nieoddziaływania szkoły. Można zauważyć, że im większa jest podmiotowość rodziny w edukacji potomstwa, tym wyższa jest efektywność opiekuńczo-wychowawcza szkoły, do której uczęszcza dziecko. Zachodzi także zależność zwrotna, którą można wyrazić w stwierdzeniu: im wyższa jest efektywność opiekuńczo-wychowawcza szkoły, do której uczęszczają dzieci, tym wyższa bywa podmiotowość rodziny w ich edukacji. Ta zależność jednak nie jest taka pewna, ponieważ dostrzegana jest jedynie tam, gdzie rodzina jest środowiskiem co najmniej wydolnym wychowawczo, a swoje działania widzi w zgodności z tym, co robi szkoła. Gdy rodzina jest dysfunkcyjna, patologiczna, niesamodzielna w edukacji dzieci, to nawet dobra efektywność opiekuńczo-wychowawcza szkoły będzie niewystarczająca dla zrównoważenia warunków rozwoju. W takich sytuacjach szkoła może także stać się instytucją nadmiernie opiekuńczą nie tylko wobec dziecka, ale i wobec rodziny, co może powodować wtórną jej niesamodzielność.

Dostrzeżone prawidłowości wymagają wnikliwego poznania i wskazania szczegółowych uwarunkowań, żeby można było wykorzystać uzyskaną wiedzę do modyfikacji poszczególnych elementów systemu edukacji i pomocy społecznej, preferując rozwój takich mikrośrodków edukacyjnych, których samodzielność, podmiotowość i uspołecznienie będą najwyższe.

Ważnym czynnikiem kształtowanym przez najważniejsze przestrzenie życia – rodzinę i szkołę – jest stwarzanie dziecku możliwości stałego oparcia psychicznego. Jest to w badaniu odzwierciedleniem prawidłowych relacji społecznych i staje się o tyle ważne, że stanowi alternatywę zewnętrznej pomocy profesjonalnej (Fengler 2000, 163). Oparcie to można rozumieć jako skutek optymalnego udziału opiekuna w zaspokajaniu przez dziecko

tych potrzeb biopsychicznych, których samodzielnie nie jest ono w stanie zaspokoić (Gajewska 1997; 2000; por. Reber 2000, 450). „Dzięki oparciu społecznemu liczba koniecznych interwencji profesjonalnych w danym wypadku się zmniejsza” (Fengler 2000, 165). Najwyższy poziom oparcia społecznego najczęściej możliwy jest do osiągnięcia w naturalnym układzie społecznym, którym jest rodzina. Od niej rozpoczną więc podjęte rozważania.

O rodzinie można powiedzieć, że posiada autonomię w edukacji własnych dzieci na poziomie:

– **wysokim**, gdy stanowi wysoce pozytywne środowisko opieki, wychowania i kształcenia, stwarza wysokie poczucie w nim oparcia poprzez optymalne uczestnictwo w zaspokajaniu psychicznych i biologicznych potrzeb. Proces usamodzielnienia i socjalizacji dziecka przebiega wtedy prawidłowo;

– **umiarkowanym**, gdy stanowi tylko umiarkowanie pozytywne środowisko pod względem edukacyjnym, stwarza umiarkowane poczucie w nim oparcia psychicznego, społecznego, ponieważ nie zawsze optymalnie, a często ambiwalentnie uczestniczy w zaspokajaniu psychicznych i biologicznych potrzeb swych członków. W takich warunkach proces usamodzielnienia i socjalizacji dziecka nie zawsze przebiega pozytywnie;

– **niskim** (w zasadzie – brak autonomii), gdy nie stwarza poczucia w nim oparcia psychicznego, a opiekunowie negatywnie lub słabo uczestniczą w zaspokajaniu psychicznych i biologicznych potrzeb dziecka. W takim negatywnym środowisku opiekuńczym, wychowawczym i kształcącym proces usamodzielnienia i socjalizacji dziecka z reguły przebiega nieprawidłowo.

Szkoła stanowi odmienne środowisko edukacyjne, w którym uczniowie spędzają znaczącą część dnia i życia. W zestawieniu z różnorodnością rodzin szkoła proponują młodemu pokoleniu podobną ofertę treści intelektualnej i sposobów pracy oraz ograniczony wachlarz form opieki. Celem szkoły jako instytucji jest także wpływ na osobowość dziecka jako osoby i jako członka społeczeństwa. Współwystępuje więc z rodziną jako ważną przestrzeń życia. Jej jakość pod względem kształcącym, wychowawczym i opiekuńczym powinna być więc wysoka, stwarzając uczniom optymalne oparcie psychospołeczne. W zestawieniu z rodziną jest to środowisko, w którym z założenia dominować powinny działania profesjonalne. Do nich należy między innymi rozpoznawanie warunków życia dziecka pod kątem korzyści dla jego rozwoju. Tego rodzaju diagnoza pedagogiczna warunkuje prawidłowy układ między szkołą a rodziną. W zależności od stanu środowiska rodzinnego szkoła powinna pełnić funkcje nie tylko bieżące, ale także profilaktyczne, ratownicze, kompensacyjne, lecznicze czy resocjalizacyjne, wykorzystując posiadane możliwości w strukturach społecznych wszystkich pracowników, szczególnie

wychowawców klas lub świetlic szkolnych, nauczycieli, pedagogów szkolnych oraz uczniów (Gajewska 2001a; 2001b).

W środowisku badanego miasta w przedziale wieku od 9 do 16 lat 2,2% dzieci żyje w negatywnym pod względem edukacyjnym środowisku rodzinnym; w umiarkowanie wartościowym, czyli takim, które można określić na granicy wydolności wychowawczej, aż 81,0%, a w wysoce wartościowych 16,8%. Wysokie poczucie oparcia psychicznego posiadało w rodzinie 60,8% badanych dzieci, umiarkowane 36,4%, niskie (brak) 2,8%.

Środowisko szkolne aż dla 5,7% badanych było negatywne pod względem edukacyjnym, dla 79,7% umiarkowanie wartościowe, a dla 14,6% wysoce wartościowe. Wysokie poczucie oparcia psychicznego posiadało w szkole dwukrotnie mniej dzieci niż w rodzinie – 29,8% badanych, umiarkowane 62,3%, a niskie (w zasadzie jego brak) 7,9%, co oznacza niemal trzykrotnie więcej niż w rodzinie.

Wymienione dane wskazują na zakres omawianych zjawisk, nie ukazują natomiast obu omawianych środowisk (rodziny i szkoły) łącznie. Ważne jest bowiem to, czy dziecko żyje w środowisku, w którym zarówno rodzina, jak i szkoła nie funkcjonują jako układy pod względem edukacyjnym wartościowe i czy chociaż jedno z nich jest bardziej wartościowe od drugiego. Dane takie zamieściłam w tabeli 1.

Tabela 1

Jakość środowiska rodzinnego i szkolnego a poczucie w nich oparcia psychicznego

Jakość kręgów środowiskowych		Poczucie oparcia w rodzinie						Poczucie oparcia w szkole					
środowisko	poziom	niskie		umiarkowane		wysokie		niskie		umiarkowane		wysokie	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Rodzina	niski	4	1,27	3	0,95	0	0,00	0	0,00	5	1,58	2	0,63
	umiarkowany	5	1,58	108	34,18	143	45,25	25	7,91	162	51,27	69	21,84
	wysoki	0	0,00	4	1,27	49	15,51	0	0,00	30	9,49	23	7,28
Szkoła	niski	3	0,95	13	4,11	2	0,63	8	2,53	10	3,16	0	0,00
	umiarkowany	6	1,90	94	29,75	152	48,10	17	5,38	165	52,22	70	22,15
	wysoki	0	0,00	8	2,53	38	12,03	0	0,00	22	6,96	24	7,59

Źródło: obliczenia własne wg badań przeprowadzonych w latach 1999–2000

Na podstawie analizy korelacyjnej można sformułować twierdzenie: im wyższa jest jakość środowiska rodzinnego pod względem edukacyjnym, tym wyższe jest w niej poczucie oparcia (wsp. korelacji 0,4 – istotny statystycznie, Guilford 1964, 157) oraz poczucie oparcia w środowisku szkolnym ($r = 0,3$).

Najkorzystniejsza dla dziecka jest oczywiście taka sytuacja, gdy rodzina stanowi wysoce pożądane środowisko pod względem edukacyjnym, dając mu stałe oparcie społeczne, a szkoła – stanowiąc także środowisko wysoce pożądane pod względem edukacyjnym – daje mu nawet słabsze, lecz odczuwane pozytywnie oparcie społeczne, przy czym między nimi występuje pozytywna komunikacja i współdziałanie. Stwarza to szanse na równowagę i nie zaburzeń procesu rozwoju dziecka.

Sytuacją mniej korzystną dla dziecka jest taka, gdy rodzina jest zaledwie umiarkowanie pozytywnym środowiskiem pod względem edukacyjnym, nie dającym mu stałego oparcia społecznego, a szkoła stanowi tylko umiarkowanie pożądane środowisko, nie dając dziecku oparcia psychospołecznego, czyli poczucia bezpieczeństwa, przynależności, kontaktów społecznych, samodzielności, uznania. Z reguły wtedy występują też między nimi zaburzenia komunikacji i porozumiewania się. W podobnie niekorzystnej sytuacji będzie dziecko, gdy rodzina jest środowiskiem pozytywnym, a szkoła negatywnym lub umiarkowanym, albo gdy szkoła jest środowiskiem pozytywnym, a rodzina umiarkowanym lub negatywnym. Wydaje się jednak, że emocjonalne zaplecze rodziny ma tu większe znaczenie niż oczekiwane od szkoły.

Najtrudniejsza z pewnością jest sytuacja, gdy zarówno rodzina, jak i szkoła są środowiskami negatywnymi pod względem edukacyjnym, nie dającymi oparcia psychicznego, nie wspierającymi się wzajemnie dla dobra i rozwoju dziecka, lecz wręcz przeciwnie – wrogo do siebie nastawionymi.

Wyodrębnione wcześniej teoretycznie sytuacje wystąpiły w rzeczywistości i zarysowały się w prezentowanych badaniach. Ich zróżnicowanie przedstawiam wnikliwie w przygotowywanej książce, w której obok opracowania ilościowego opisywanego zjawiska dużo uwagi poświęciłam porównawczym analizom jakościowym z zastosowaniem studium przypadku (Gajewska 2002). W dalszej wypowiedzi przedstawiam je jedynie na przykładzie zestawienia liczbowego.

W tym celu w tabeli 2 zamieściłam dane wskazujące różne sytuacje, w jakich funkcjonuje dziecko, biorąc pod uwagę wartość środowiska rodziny i szkoły pod względem edukacyjnym.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 2, większość badanych dzieci, tj. 63,3%, znajduje się w sytuacji, gdy rodzina i szkoła stanowią

Tabela 2

Jakość środowiska rodzinnego i szkolnego badanych dzieci i młodzieży

Jakość rodziny	Jakość szkoły	N	%
Wysoka	wysoka	6	1,8987
Umiarkowana	umiarkowana	200	63,2911
Niska, negatywna	niska, negatywna	1	0,3165
Niska, negatywna	umiarkowana	6	1,8987
Umiarkowana	niska, negatywna	16	5,0633
Umiarkowana	wysoka	40	12,6582
Wysoka	umiarkowana	46	14,5570
Wysoka	niska, negatywna	1	0,3165
Razem		316	100,0000

Źródło: obliczenia własne wg badań przeprowadzonych w latach 1999–2000.

umiarkowanie wartościowe środowiska edukacyjne. Są to potencjalnie zagrożone środowiska. Obraz miasta wybranego jako typowe jawi się bardzo niepokojąco! Można dostrzegać zagrożenia rodzin nie tylko od strony ekonomicznej i mieszkaniowej, co się często rozważa, ale i od strony słabnącej więzi emocjonalnej. Jakie będą dzieci z tych rodzin, gdy dorosną? Jeśli nie doświadczają w najważniejszym okresie rozwoju społecznego podstawowych pozytywnych emocji, nie czują pewności swego miejsca, akceptacji ze strony najbliższych, to jak przekażą to swemu potomstwu? Szkoła może być dla dzieci przyjazna, nauczyciele mogą uczniów lubić, ale kochać mogą przede wszystkim rodzice czy najbliżsi opiekunowie, to od nich tak naprawdę zależy los dziecka. Los ten to nie tylko zdobyte wykształcenie i zawód, to przygotowanie do życia z ludźmi, to rozwój osoby.

Obok wyżej opisanej grupy wśród badanych dzieci było 0,3% żyjących w nisko wartościowym pod względem edukacyjnym, w zasadzie negatywnym środowisku, zarówno rodzinnym, jak i szkolnym.

34,5% badanych znajdowało się w sytuacji, gdy rodzina lub szkoła była mniej lub bardziej wartościowym środowiskiem od drugiego. Stanowi to odzwierciedlenie wzajemnej funkcji kompensacyjnej tych środowisk. W 14,6% była nim szkoła, natomiast w 20,0% – rodzina.

Jedynie 1,9% dzieci było w najkorzystniejszej sytuacji, mając szczęście żyć w środowisku wysoce wartościowym pod względem edukacyjnym.

Interesujące poznawczo i korzystne praktycznie może się okazać rozważenie szczegółowych czynników decydująco wyznaczających badaną jakość edukacyjną środowisk rodziny i szkoły oraz poczucie w nich oparcia psychicznego u dzieci. Analiza wyników pozwoliła na sformułowanie następujących spostrzeżeń dotyczących jakości środowiska rodziny pod względem edukacyjnym:

– w najwyższym stopniu zależy ona od tego, kim są podmioty oparcia dla dziecka w rodzinie, od tego, czy dziecko spędza czas z rodzicami w czasie wakacji letnich oraz od czasu pracy ojca ($r = 0,4$).

– w nie takim silnym, lecz istotnym powiązaniu pozostają: stopień identyfikacji z rodziną, poczucie w niej bezpieczeństwa, źródła lęków w domu. Ważne było posiadanie osób w rodzinie, na które zawsze można liczyć, istnienie w rodzinie wzorów osobowych, czas spędzany z rodzicami w weekendy, i podczas ferii, czas pracy matki, obraz ojca oraz ocena zmian domu i obraz domu ($r = 0,3$).

Okazało się także, że jakość rodziny pod względem edukacyjnym była trochę wyższa wobec dzieci młodszych (u dziewcząt średnia = 2,17; u chłopców 2,21) niż wobec starszych (2,11).

Ustalono także niepokojącą tendencję, że obraz matki był bardziej pozytywny niż obraz ojca (u prawie 14% badanych występował jego negatywny obraz). Mając na uwadze konsekwencje tego stanu, staje się konieczne podkreślenie potrzeby jego modyfikacji. Jeszcze istotniejszy jest negatywny obraz matki u 6% badanych; jeżeli nawet matka nie jest odbierana pozytywnie, to wątpliwa staje się możliwość zastąpienia jej przez kogokolwiek.

Pilnej uwagi wymaga także ustalony w badaniach fakt, że najbardziej pożądane pod względem edukacyjnym formy spędzania czasu wolnego w domu dotyczą młodszych dziewcząt, najbardziej niepożądane – chłopców, u których dominuje spędzanie czasu przed telewizorem i komputerem.

Rozważając szczegółowo przejawy poczucia oparcia psychicznego w rodzinie badanych dzieci, za niepokojące należy uznać to, że aż 3% badanych czuje się odrzuconych, 6% osamotnionych, 2% nieszczęśliwych, 3% nieakceptowanych, 3% niesamodzielnych, 4% niedocenionych, 1% nie czuje się bezpiecznie i kochane. Wskazać należy także na rosnące wraz z wiekiem dzieci poczucie odrzucenia, nieakceptacji, braku uznania i szczęścia oraz na wysokie ograniczenia samodzielności w rodzinie.

Oparcie w rodzinie będzie dla dzieci wyższe, jeśli lepsze będzie samopoczucie w niej dzieci, wyższa z nią identyfikacja, chętnie w niej przebywanie, jeśli większe będzie poczucie w niej bezpieczeństwa i poczucie posiadania w rodzinie osób, na które zawsze można liczyć; jeśli źródłami lęków nie będą rodzice lub rodzeństwo i sąsiedzi; jeśli bardziej pozytywnie dzieci oceniać

będą zmiany dokonujące się w domu; jeśli większe będzie posiadanie oparcia w rodzicach lub w innych członkach rodziny; jeśli częściej dziecko spędza z rodzicami czas w weekendy; jeśli bardziej pozytywny jest obraz matki (prawidłowości istotne statystycznie $r = 0,4-0,3$).

Ujawniły się także zależności, które wprawdzie nie zachodzą na poziomie istotnym statystycznie, lecz dla badanej grupy o podobnej sytuacji domowo-szkolnej są bardzo ważne. Wyniki dowodzą, że oparcie dzieci w rodzinie będzie wyższe, jeżeli będą miały bardziej pozytywny obraz ojca; częściej będą wyjeżdżały w czasie wakacji samodzielnie i z rodzicami; jeśli w bardziej wartościowy edukacyjnie i różnorodny sposób spędzać będą w domu czas wolny; jeśli częściej rodzice lub rodzeństwo stają się wzorem osobowym dla dziecka; jeśli więcej czasu dzieci spędzają z rodzicami podczas ferii zimowych i podczas wakacji letnich; jeśli w rodzinie jest dwoje lub troje dzieci; jeśli rodzina jest pełna; jeśli matka krócej pracuje; jeżeli bardziej pozytywna jest atmosfera domu, mniej konfliktów i patologii; jeśli dziecko posiada w domu własną przestrzeń, wyposażoną pod względem edukacyjnym.

W odniesieniu do szkoły jako analizowanego środowiska przeprowadzone badania pozwoliły na dostrzeżenie prawidłowości i sformułowanie wniosków. Najwyżej różnicuje jakość szkoły pod względem edukacyjnym samopoczucie uczniów w szkole (ustalone testem projekcyjnym ($r = 0,4$)). Wskaźnik ten okazał się czulszy od satysfakcji szkolnej. Na samopoczucie w szkole składa się wiele czynników, ten można uznać za jej globalny przejaw. Mając na uwadze prawdziwość tezy, że im bardziej pozytywne samopoczucie uczniów w szkole, tym wyższa jej jakość pod względem edukacyjnym, niepokojące powinno być zdiagnozowanie u 8% dzieci zdecydowanie negatywnego ich samopoczucia i u 19% obojętnego.

Drugim czynnikiem równie wysoko różnicującym jakość środowiska życia szkoły pod względem edukacyjnym jest posiadany przez uczniów obraz wychowawcy ($r = 0,4$). Podkreśla to jeszcze raz znany fakt szczególnej roli nauczycieli wychowawców wobec uczniów. Co ciekawe, spostrzeżenie to dotyczy zarówno młodszych, jak i starszych dzieci. Mając na uwadze znaczenie tego, jaką osobą jest wychowawca i jak wypełnia szeroko rozumianą rolę edukacyjną, trudno zaakceptować fakt jego niepożądanego obrazu (obojętnego i negatywnego) u 31% badanych. Tu mogą tkwić źródła słabego i złego samopoczucia dziecka w roli ucznia, a przede wszystkim tego wskaźnika dla bezpieczeństwa społecznego. Jest to z pewnością jedno z pilniejszych zadań modyfikujących szkoły. Należy jednocześnie zaznaczyć, że na pozytywny obraz wychowawcy składa się nie tylko to, że jest miły, życzliwy, ale także to, że zawsze można na niego liczyć, że potrafi poradzić i zorganizować cie-

kawe spotkania, wyjazdy, że jest zainteresowany sprawami uczniów, a także wymagający, umiejący wytłumaczyć, zmienić zachowanie, nauczyć czegoś itp. Badani uczniowie nie różnią się w swoich poglądach w tym zakresie od rówieśników w innych miastach.

Ważne okazały się również (na poziomie istotnym statystycznie, $r = 0,3$) takie czynniki, jak: obraz nauczycieli w szkole, posiadanie wzorów osobowych w szkole, brak złości generowanej w szkole, satysfakcja szkolna, posiadanie osób, na które zawsze można liczyć, obraz dyrektora szkoły, ocena zmian szkoły, poczucie bezpieczeństwa w szkole, źródła lęków w szkole.

Poważnym czynnikiem ograniczającym rozwój dzieci jest brak bezpieczeństwa. Z różnym nasileniem dotyczył on w szkole 29% badanych. Można wnioskować, że stan taki deklarowali ci badani, u których niepokój jest względnie trwały i wysoki, potwierdzają go bowiem badania poziomu jawnego niepokoju wystandaryzowanym testem „Jaki jesteś”, którym ustalono, że występuje on u 30% dzieci i młodzieży (ustalony poziom korelacji 0,2). Największym źródłem deklarowanego lęku szkolnego byli koledzy i koleżanki, najczęściej starsi (22%). Dla porównania – nauczyciele i proces dydaktyczny to źródło takiego lęku u 3% badanych. Nie pomijając tego drugiego elementu, szczególną uwagę należy skoncentrować na relacjach między uczniami. Warto tutaj zaakcentować, że najczęstszą okazją do powstania nieprawidłowości w tym zakresie są trzy sytuacje: przerwy między lekcjami, czas przed lekcjami spędzany na terenie szkoły oraz czas po lekcjach spędzany w szkole. Czynnikiem wpływającym na pojawianie się zagrożeń ze strony kolegów jest wiele; znaczna ich część wynika z sytuacji niekontrolowanych przez personel szkolny (mam tutaj na myśli nie tylko nauczycieli), z nieprawidłowości organizacyjnych lub z zaburzeń środowiska wychowawczego. Można założyć, że wraz z reformą edukacji zakres znaczenia destrukcyjnego omawianego wskaźnika zmaleje w szkołach podstawowych, wzrośnie natomiast w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych.

Obszarami środowiska szkoły, które wpływają na jakość edukacyjną tego środowiska, są biblioteka i świetlica szkolna. W prezentowanych badaniach ustaliłam niski ich udział. Biorąc pod uwagę tkwiące w nich możliwości edukacyjne, można sformułować spostrzeżenie o ich niedocenianiu, nieprawidłowej organizacji i wykorzystaniu. Dotyczy to szczególnie biblioteki. We wszystkich badanych szkołach były biblioteka i świetlica. Można się zastanawiać, dlaczego ich obraz u tak wielu uczniów był negatywny lub obojętny? Z drugiej strony prowadzone pod moim kierunkiem badania wszystkich świetlic szkolnych w Zielonej Górze wykazały wysoki stopień kompensacji oparcia psychicznego rodziny u 54,9% badanej 581-osobowej grupy z dwudziestu szkół (Gajewska 2001a, 85–87).

Uzyskane wyniki badań empirycznych wskazują na zróżnicowanie i złożoność analizowanych relacji między rodziną a szkołą w procesie edukacji dzieci. Wskazują, że autonomia rodziny i szkoły pod względem edukacyjnym jest często zbyt niska i wymaga pilnego wsparcia społecznego, także poza rodziną i poza szkołą, tj. w środowisku lokalnym. Biorąc jednak pod uwagę znaczenie w edukacji omawianych podstawowych dwóch układów życia dziecka, konieczne staje się ich dopełnianie z zachowaniem jak najwyższego poziomu podmiotowości każdego z nich. Niekiedy granice podmiotowości rodziny i szkoły w edukacji są nieostre. Zarówno zbyt niska, jak i zbyt wysoka podmiotowość rodziny czy szkoły może powodować trudności w porozumiewaniu się i współdziałaniu w procesie edukacji dziecka. Rozwój demokracji w Polsce, decentralizacja systemu edukacji, pomocy społecznej, zdrowia, samorządności lokalnej sprzyja podmiotowości rodziny i szkoły. Stawia to zwłaszcza przed rodziną (ale także szkołą) ważne, odpowiedzialne zadania wiążące się ze środowiskiem edukacyjnym, jakie tworzą, w którym dzieci będą miały możliwość optymalnie się rozwijać, kształtować i zaspokajać swe potrzeby biopsychiczne, nabywać samodzielność oraz się socjalizować. Tylko wtedy staną się one samodzielne i niezależne życiowo, a także przygotowane do życia w demokratycznym społeczeństwie. Jeżeli jednak dziecko nie dozna oparcia u rodziców, życia w wartościowym środowisku rodzinnym, to jego autonomia i jednocześnie demokracja w całym społeczeństwie okaże się zagrożona, a nawet niemożliwa.

Literatura

- BRĄGIEL J. (1997), Poczucie wsparcia społecznego a sukces szkolny dziecka z rodziny rozwiedzionej, [w:] *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, red. E. Kantowicz, Olsztyn.
- (1999), Samoocena dzieci wychowywanych przez samotnych ojców, „*Rocznik Pedagogiki Rodziny*”, *Studia i rozprawy*, t. II, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski.
- FENGLER J. (2000), *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk.
- GAJEWSKA G. (1997), *Problemy – dylematy wynikające z teorii potrzeb dla teorii i praktyki opieki nad dzieckiem*, Zielona Góra.
- (2000), *Oparcie i wsparcie społeczne dziecka w środowisku zamieszkania wyzwaniem dla pracy socjalnej*, [w:] *Społeczeństwo, demokracja, edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz.
- (2001a), *Elementy pedagogiki opiekuńczej oraz metodyki opieki i wychowania*, Zielona Góra.
- (2001b), *Opiekuńczo-wychowawcze możliwości szkoły*, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” nr 2.

- (2001c), Opuszczenie i osamotnienie dziecka wśród dorosłych, [w:] *Nowe stulecie dziecku*, red. D. Waloszek, Zielona Góra.
- (2001d), Edukacyjne znaczenie zainteresowań dzieci i młodzieży a warsztat pracy pedagoga, [w:] G. Gajewska, A. Doliński, A. Szczęsna, *Kalendarz metodyczny wychowawcy. (Refleksja teoretyczna i metodyczna.) Scenariusze zajęć*, Zielona Góra.
- (2002), *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Toruń.
- , DOLIŃSKI A. (1998), *Warsztat pracy pedagoga – zbiór scenariuszy i konspektów, Seria Zeszyty Metodyczne dla Pedagogów*, nr 1, Zielona Góra.
- , SZCZĘSNA A., DOLIŃSKI A. (2000), *Warsztat pracy pedagoga – zbiór scenariuszy, z. II, III, IV*, Zielona Góra.
- GORDON T. (1991), *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, Warszawa.
- GUILFORD J. P. (1964), *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa.
- KAWULA S. (1999), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń.
- , BRĄGIEL J., JANKE A. W. (1998), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń.
- KROMOLNICKA B. (1998), *Rodziny zrekonstruowane. Dziecięca percepcja postaw rodzicielskich a ich sytuacja szkolna*, Szczecin.
- LEWOWICKI T. (1993), *Podmiotowość w edukacji*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa.
- OBUCHOWSKI K. (1995), *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań.
- (1993), *Człowiek intencjonalny*, Warszawa.
- OLUBIŃSKI A. (2001), *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*, Toruń.
- PILCH T. (1999), *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A. (1999), *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków.
- (2001), *Oblicza zmieniającej się współczesności (szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji)*, Kraków.
- REBER A. S. (2000), *Słownik psychologii*, Warszawa.
- REYKOWSKI J. (1982), *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa.
- SENDYK M. (2001), *Spoleczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, Kraków.
- SIEROCTWO społeczne i jego kompensacja (1999), red. M. Heine, G. Gajewska, Zielona Góra.
- SŁAWIŃSKI S. (1991), *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Warszawa.
- SŁOWNIK PSYCHOLOGICZNY (1985), red. W. Szewczuk, Warszawa.
- SPOŁECZNA psychologia kliniczna, (1993), red. H. Sęk, Warszawa.
- TOMASZEWSKI T. (1985), *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski, O. W. Oczynnikow, K. Obuchowski, Wrocław.

- TONUCCI F. (1996), *La solitude de l'enfant*, Paris.
- TREMPAŁA E. (1994), *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna). Poglądy, doświadczenia, propozycje*, Bydgoszcz.
- TYSZKA Z. (2001), *System metodologiczny wieloaspektowej analizy życia rodzinnego. Seria Socjologia nr 29*, Poznań.
- WALTER B. (1997), *La famille peut-elle encore éduquer?* Ramonville Saint – Agne.
- WINIARSKI M. (2000), *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa.
- WITKOWSKI L. (1990), *Radykalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności, [w:] Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń.
- WSPÓŁCZESNE rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian (2001), red. Z. Tyszka, *Seria Socjologia nr 30*, Poznań.

Jarosław Bąbka

INTERWENCJA EDUKACYJNA WSPOMAGAJĄCA RODZICÓW DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH IDEA I REALIZACJA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Wprowadzenie

Edukacja niepełnosprawnego dziecka może być realizowana w nurcie segregacyjnym, tj. w szkole specjalnej i innych placówkach o tym charakterze, lub w nurcie niesegregacyjnym, np. w szkole umownie określonej jako integracyjna oraz w szkole masowej.

Otwarcie się szkół masowych i integracyjnych na dzieci niepełnosprawne wiąże się z koniecznością przyjęcia do realizacji przez tego typu placówki dodatkowych zadań. Wynika to z konieczności uwzględnienia w toku edukacji swoistych cech uczniów niepełnosprawnych. Polskie doświadczenia związane z realizacją idei integracji pokazały, że nie wystarczy samo włączenie niepełnosprawnego ucznia w oficjalny nurt kształcenia. W związku z tym ta forma edukacji niepełnosprawnych dzieci wywołuje ciągle wiele emocji i kontrowersji, m.in. na skutek braku spodziewanych efektów dydaktycznych i społecznych.

Warto dodać, że edukacja niepełnosprawnego dziecka w systemie niesegregacyjnym wymaga zasadniczych zmian w sposobie organizacji szkoły i procesu wychowania oraz nauczania, a także przemian w relacjach między nauczycielami i wychowankami oraz ich rodzicami.

Wielu autorów zajmujących się problematyką szkoły dostarcza dowodów, jak trudno jest zmienić rzeczywistość szkolną. Przemiany w tym zakresie zachodzą zbyt wolno, a niektóre z nich są pozorowane i dotyczą jedynie atrybutów zewnętrznych¹. W małym stopniu są one związane z procedurami działania z dziećmi, rodzicami, co wymaga głębszych przemian na poziomie

¹Przykładem zmian zewnętrznych może być utworzenie oddziału integracyjnego w szkole bez przekonania co do słuszności takiej formy edukacji u realizatorów idei, np. dyrektora, nauczycieli.

świadomości nauczycieli. Być może dlatego niektóre wprowadzane zmiany nie przynoszą pozytywnych rezultatów.

Specyfikę zadań realizowanych przez nauczycieli i specjalistów w odniesieniu do niepełnosprawnego dziecka, jego rodziców i rówieśników, określają funkcje szkoły: organizacyjna, rewalidacyjna i społeczna (szerzej na ten temat zob. Bąbka 2001).

Z rozmów z nauczycielami pracującymi w oddziałach integracyjnych wynika, że rodzice dzieci niepełnosprawnych nie zawsze mają realne oczekiwania co do możliwości dziecka. Zdarza się, że dochodzi do wyraźnych konfliktów pomiędzy rodzicami a szkołą na skutek niespełnienia oczekiwań co do wizji edukacji dziecka i co do uzyskiwanych efektów. Ilustruje to wypowiedź, którą usłyszał nauczyciel od rodzica: „Jak długo Pani będzie uczyła moje dziecko rysować kółeczka? Kiedy Pani zacznie uczyć córkę czytania?” Nauczycielka wyjaśniła, że dziecko jest upośledzone w stopniu umiarkowanym, ma mały zasób doświadczeń i na razie nie jest gotowe do uczenia się czytania. Brak odpowiedniej współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami na skutek niezrozumienia istoty edukacji oraz rozbieżności oczekiwań co do możliwości niepełnosprawnych dzieci, trudności z indywidualizowaniem oddziaływań, doprowadzają często do antagonizmów, które znajdują wyraz na łamach prasy. Oto przykład: „Panie wychowawczynie [...] zaczęły narzekać na moje dziecko, że nie potrafi spokojnie usiedzieć, za »bazgołki« w zeszytach [...], że przeszkadza w lekcjach, a pani wspomagająca musi zajmować się moim dzieckiem [...]. Zmartwiony tą sytuacją, widząc niechęć pań wychowawczyń, wypisałem dziecko ze szkoły z klasy integracyjnej. Nie chcę, aby z powodu niejasnych konfliktów ktoś się mścił na naszym dziecku i zaniedbywał jego edukację” („Wiadomości Gubińskie” 2002, nr 16).

Przykłady nieporozumień pomiędzy rodzicami a szkołą należy wykorzystywać do wyeksponowania konieczności wsparcia rodziców zarówno pod kątem zaakceptowania upośledzenia dziecka, jak i pod kątem pomocy w realnej ocenie jego szans edukacyjnych.

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę opracowania interwencji edukacyjnej dotyczącej wspomagania rodziców uczniów niepełnosprawnych. Wiąże się to z koniecznością teoretycznego uzasadnienia takiej działalności oraz nadania jej w praktyce bardziej intencjonalnego i przemyślanego charakteru. W dotychczasowych ujęciach interwencję ujmowano w wąskim zakresie, odnosząc ją jedynie do rodziców dzieci niepełnosprawnych, co zdaniem Hurrelmana (1994, 155 i n.) ograniczało efektywność podejmowanych działań. Szerokie ujęcie interwencji pozwala ją odnosić do wszystkich uczestników procesu edukacyjnego: nauczycieli, wychowanków, rodziców dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych.

Z literatury wynika, że w rozwiązywaniu wielu nabrzmiałych problemów społecznych wykorzystuje się celowo opracowaną interwencję skierowaną na rodzinę (por. Badura-Madej 1996; Karwowska-Struczyk 1993). Uwzględniając prawidłowości psychologiczne dotyczące znaczenia pierwszych lat życia dla tego, kim staje się człowiek, można podkreślić znaczenie wczesnego wsparcia rodzin wychowujących niepełnosprawne dziecko. Ingerując w kondycję rodziny i kompetencje rodziców, przyczyniamy się do poprawy rozwoju ich dzieci.

Podjęta w opracowaniu problematyka nie jest nowa. Aleksandra Maciarz (1993, 25) podnosiła w swoich pracach konieczność wspomagania psychoemocjonalnego, opiekuńczo-wychowawczego, socjalno-usługowego i rehabilitacyjnego rodzin wychowujących niepełnosprawne dziecko. Niestety szkoła ogólnodostępna z różnych względów nie była i w wielu przypadkach nie jest jeszcze po dzień dzisiejszy w stanie realizować takich działań, pomimo widocznego zapotrzebowania na nie. Potwierdzają to badania Heleny Łaś (2001, 73), z których wynika, że rodzice niepełnosprawnych uczniów od szkoły oczekują nie tylko stworzenia wychowankom odpowiednich warunków sprzyjających edukacji i rehabilitacji, ale także pomocy w rozwiązywaniu problemów związanych z ich wychowaniem.

Uzasadnienie interwencji edukacyjnej wspomagającej rodziny wychowujące niepełnosprawne dziecko

Interwencja edukacyjna wspomagająca rodziny wychowujące niepełnosprawne dzieci jest uzasadniona z wielu powodów. Rodzina jest najistotniejszym środowiskiem socjalizacji dziecka i grupą odniesienia. Profesjonalne wsparcie potrzebne jest rodzicom już momencie przyjścia niepełnosprawnego dziecka na świat. Tymczasem z badań wynika, że dla niektórych rodziców szkoła realizująca edukację integracyjną jest pierwszym i bezpłatnym miejscem, w którym spotykają się z wielozakresową pomocą (por. Łaś 2001, 73; Bąbka 2001, 133–140).

Korzystanie przez dziecko niepełnosprawne z integracyjnego systemu kształcenia wymaga dużego zaangażowania ze strony rodziców. Dotyczy to np. dowożenia dziecka do oddalonej placówki, niekiedy uczestniczenia w niektórych zajęciach (gdy brak jest nauczyciela wspomagającego), kontynuowania w domu ćwiczeń itp. Faktem jest, że w niektórych środowiskach rodzinnych dziecka na taką współpracę nie można liczyć. Przyczyny tego stanu rzeczy są złożone. Jedne tkwią w niewydolności opiekuńczej i wychowawczej rodzin, inne w ich dezintegracji oraz w próbach scedowania odpowiedzialności za losy dziecka na wyspecjalizowane placówki, np. szkoły.

Od dawna zarówno praktycy, jak i teoretycy podkreślają konieczność współdziałania szkoły z rodzicami w wychowaniu i nauczaniu dzieci i młodzieży. W nowych paradygmatach edukacyjnych i w reformach szkolnych podkreśla się współdziałanie rodziców w organizacji edukacji dzieci, co wymaga przełamania jednokierunkowego komunikowania się z rodzicami i realizacji idei trójpodmiotowości w relacjach: dziecko – nauczyciel – rodzic (por. Lewowicki 1994, 15–18; Wójcik 1997, 72). Niestety ciągle zbyt mało rodziców zaangażowanych jest w życie szkoły. Dotyczy to zarówno rodziców dzieci pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych.

W założenia interwencji edukacyjnej wpisane są zadania dotyczące przebudowywania form zachowania u uczestników programu oraz umożliwienie im podejmowanie racjonalnych decyzji.

Złożoność sytuacji rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne polega na tym, że musi ona nie tylko podjąć się rewalidacji dziecka, ale również pokonać opory związane z zaakceptowaniem niepełnosprawności oraz zmienić sposób odbierania własnej sytuacji. Z literatury przedmiotu wynika, że rodzice gromadzą wiele negatywnych doświadczeń związanych z jawnymi lub ukrytymi praktykami dyskryminacyjnymi (trudności z zapisaniem dziecka do masowego przedszkola, piętnujące spojrzenia osób pełnosprawnych itp.). Można zatem przyjąć, że niekiedy dziwne, nie zawsze zrozumiałe dla otoczenia społeczne zachowania rodziców dzieci niepełnosprawnych są wynikiem utrwalonych negatywnych doświadczeń. Dotyczą one reakcji społeczeństwa na niepełnosprawność, co wiąże się z funkcjonowaniem rodzin w poczuciu napiętnowania niepełnosprawnością. Mechanizmy obronne stosowane przez rodziców utrudniają zobiektywizowanie własnej sytuacji i przyjęcie względem dziecka odpowiedniej postawy. Z badań wynika, że rodzice bardzo często pozostawieni są sami sobie wobec wyłaniających się problemów dotyczących akceptacji dziecka, zdobycia wiedzy na temat specyfiki jego niepełnosprawności (zespół Downa, fenylketonuria), a także wyboru dla dziecka odpowiedniej drogi edukacyjnej (por. Kościelska 1995, 71; Domarecka-Malinowska 1997, 68–80).

M. Kościelska (1995, 59–65) podaje przykłady różnych rodzajów miłości przejawianej przez rodziców wobec niepełnosprawnego dziecka, nacechowanych zarówno akceptacją, życzliwością, jak i wrogością. Można na ich podstawie wnioskować o typach postaw rodziców wobec dziecka, które można usystematyzować na kontinuum – od podstawy uszczęśliwiającej, kiedy dziecko pomimo niepełnosprawności jest sensem życia rodziców, przez postawę zrjonalizowaną, polegającą na aktywnej rehabilitacji i przygotowaniu dziecka do życia w społeczeństwie, aż po przebojową, wyrażającą się ekspansywnością w egzekwowaniu przynależnych praw, przywilejów, wsty-

dliwą – manifestującą się wycofywaniem się z życia społecznego, oraz symbiotyczną, która wyraża się w nieracjonalnej zależności dziecka i rodziców.

Można wnioskować, że emocjonalny, subiektywny odbiór własnej sytuacji przez rodziców wychowujących niepełnosprawne dziecko znajdzie wyraz w ich postawie wobec szkoły i nauczyciela, a także w oczekiwaniach co do losów dziecka oraz efektów dydaktycznych i rehabilitacyjnych. Na tej podstawie wyróżniono kilka typów postaw rodziców wobec szkoły. Można mówić o rodzicach zachowawczych, współdziałających, biernych, walczących, wrogich.

Rodzice zachowawczy stoją nieco na uboczu życia klasowego. Wdzięczni za włączenie własnego dziecka w nurt edukacji, starają się nie narazić dyrektorowi, nauczycielowi. Ci rodzice mogą okazać się uczynni i chętni do działania na rzecz szkoły, potrzebują jednakże zachęty, gdyż sami nie przejawiają inicjatywy. Rodzice współdziałający to najbardziej pożądanym typem rodziców: są otwarci na komunikację z nauczycielami i z innymi rodzicami, bardzo wiele wnoszą do życia klasowego i organizacji szkoły, chętnie działają w radach rodziców. Rodzice unikający mogą przyjmować bierną postawę wobec tego, co dzieje się w szkole. Ich niepewność, nieśmiałość powoduje, że jakiegokolwiek formy pomocy ze strony szkoły mogą traktować jako źródło zagrożenia. Rodzice walczący sprawiają nauczycielom, dyrektorom wiele kłopotów. Wiąże się to z próbą przerwania odpowiedzialności za losy dziecka na szkołę, zwiększaniem wymagań względem pracowników. W skrajnej postaci może się to przejawiać we wrogiej postawie wobec szkoły i pracowników.

Do zaproponowanej typologii należy podejść w sposób refleksyjny. Skoro zachowanie rodziców jest zarówno reakcją na otoczenie, jak i wynikiem wcześniejszych doświadczeń, mechanizmów obronnych, to można przyjąć, że niekoniecznie muszą zachodzić proste zależności pomiędzy określoną postawą wobec dziecka a postawą wobec szkoły. Oznacza to, że rodzic przejawiający postawę wstydlivą, symbiotyczną wobec dziecka, może zachowywać się względem szkoły i nauczycieli zarówno w sposób unikający, maskujący, jak i wrogi.

Koncepcyjne aspekty interwencji edukacyjnej

Pojęcie interwencji wiąże się z ingerencją w bieg wydarzeń dotyczących określonych osób, po to, aby umożliwić im przejęcie nad nimi kontroli (Sęk 1991, 379). Z przeglądu literatury wynika, że pojęcie interwencji najczęściej używane jest na gruncie psychologii (interwencja kryzysowa); mowa jest również

o interwencji edukacyjnej (Wiliński 1996, 211–216) i interwencji wychowawczej (Hurrelmann 1994).

Zdaniem Piotra Wilińskiego (1996, 211–216) interwencja o charakterze edukacyjnym wiąże się z ingerencją w system przekonań, akceptowanych wartości oraz wiedzy stanowiącej podstawy działania osób, których ona dotyczy. Chodzi w niej również o zmianę u ludzi nawyków ukształtowanych w przypadku procesów adaptacyjnych. Bywa, że złożoność problematyki, której interwencja dotyczy, wymaga zaangażowania specjalistów z różnych dziedzin.

K. Hurrelmann (1994, 165) uważa, że interwencje wychowawcze trzeba ujmować w szerszym kontekście. Oznacza to, że w przypadku analizowanej problematyki oddziaływanie powinno obejmować swym zasięgiem nie tylko rodzinę, ale i strukturę społeczną danego środowiska. Chodzi o to, że skoncentrowanie środków oddziaływania jedynie np. na rodzicach może spowodować ograniczenie efektywności interwencji. Ważne jest również uwzględnienie w koncepcji interwencji oddziaływania skierowanego na nauczycieli (realizatorów idei), wychowanków oraz bliższe i dalsze otoczenie społeczne.

Jakość relacji pomiędzy niepełnosprawnym dzieckiem a rodzicami uzależniona jest nie tylko od organizacji życia w rodzinie, ale również od tego, jakie wartości, stereotypy, standardy życia rozpowszechnione są w otoczeniu społecznym i kulturze rodziny. Takie podejście nawiązuje do ekologicznej teorii rozwoju człowieka (zob. Bronfenbrenner 1976, 544 i in.). Ingerując w rzeczywistość indywidualną osób związanych z edukacją niepełnosprawnych dzieci, zmieniamy jednocześnie rzeczywistość społeczną i kulturowy świat znaczeń (makrosystem). Anna Brzezińska (2000, 233) taki rodzaj działalności wychowawczej określa mianem podwójnej interwencji.

Wynika z tego, że ingerowanie w przenikające się i nakładające się na siebie systemy uzasadnia posługiwanie się dla określenia wszystkich środków zaradczych terminem *interwencja prewencyjna* (Hurrelmann 1994, 155). Sprzyja ona rozwiązywaniu zaistniałych problemów, jak i zapobieganiu wytworzeniu się układu ryzyka prowadzącego do nieprawidłowych zachowań w relacjach rodzic – dziecko – nauczyciel.

Rozporządzenia ministerialne określają sposób funkcjonowania szkół realizujących edukację integracyjną. Wynika z nich konieczność opracowania programu autorskiego obejmującego organizację i koncepcję merytoryczną pracy z dziećmi. Oznacza to również, że współpraca z rodzicami niepełnosprawnych uczniów powinna być przemyślana oraz stanowić spójną koncepcję, z której wyłaniałby się obraz działań rehabilitacyjnych względem dzieci i ich rodziców. Taka działalność nie ma jednak tradycji w polskiej

oświacie. Z tego względu warto nakreślić podstawowe koncepcyjne ogniwa interwencji. Dotyczą one misji interwencji, zadań ukierunkowanych na różne obszary funkcjonowania osób związanych z edukacją dzieci niepełnosprawnych, jak i ogólnych zasad związanych z jej realizacją. Interwencja edukacyjna ukierunkowana jest na rodziców dzieci niepełnosprawnych, nauczycieli i wychowanków oraz rodziców dzieci pełnosprawnych jako uczestników procesu edukacyjnego. Wymusza to konieczność podjęcia nieco innych problemów i odmiennych działań w obszarach funkcjonowania różnych grup osób, których interwencja dotyczy. W związku z tym założenia interwencji opracowano pod kątem specyfiki grupy rodziców dzieci niepełnosprawnych oraz grupy nauczycieli, wychowanków pełnosprawnych i ich rodziców.

Misja interwencji edukacyjnej wobec nauczycieli, wychowanków i rodziców dzieci pełnosprawnych wiąże się ze zmianą sposobu myślenia o osobach niepełnosprawnych w kategoriach negatywnego stereotypu, rozwijania empatii warunkującej rozumienie zachowania się innych osób, wzmacniania otwartej postawy warunkującej współzależność z innymi w systemie społecznym, jakim jest szkoła i społeczeństwo.

W przypadku interwencji skierowanej na nauczycieli i na rodziców dzieci pełnosprawnych istotne jest podjęcie działań o bliższym i dalszym zasięgu ingerencji w układ zależnych od siebie podsystemów (siedlisk). Dotyczą one:

- przygotowania do procesu integracji jego uczestników: dzieci, rodziców i personelu,
- przemodelowania nastawień środowiska społecznego poprzez dostarczenie informacji dotyczących racjonalnych wymagań, oczekiwań i postaw wobec niepełnosprawnych,
- ukazywania w środowisku możliwości osób niepełnosprawnych i ich osiągnięć (zmiana wizerunku niepełnosprawnych jako osób słabych, niezaradnych itp.),
- organizowania sytuacji sprzyjających gromadzeniu doświadczeń poprzez obcowanie ze sobą zdrowych i niepełnosprawnych w ramach różnych wspólnot na zasadzie demokracji i współzależności.

Wynika z tego, że realizatorzy interwencji skierowanej na wychowanków i rodziców sami powinni być poddani działaniom o charakterze socjalizacji wtórnej: reedukacji, resocjalizacji (Kwieciński 1992, 13–22). Nauczyciel tylko wtedy będzie realizował założenia interwencji, jeżeli w empatyczny sposób dostrzeże problemy rodziców związane z wychowaniem dziecka oraz jeżeli będzie miał odpowiednie do rozwiązania problemu kompetencje (szerzej na temat kompetencji nauczycieli zob. Bąbka 2001, 93).

Taka etapowość powinna być uwzględniana w kreowaniu wizji szkoły i jej dalszego rozwoju. Poszczególne zadania mogą być realizowane poprzez różne formy działania nauczycieli, rodziców i wychowanków. Stanowi to kwestię otwartą i zależną od cech środowiska lokalnego oraz od refleksji i pomysłowości realizatorów idei.

Misja interwencji edukacyjnej wobec rodziców dzieci niepełnosprawnych dotyczy pomocy w przezwyciężaniu związanych z tym kryzysów, co umożliwi im samodzielne rozwiązywanie problemów związanych z wychowaniem dziecka, a także aktywny udział w życiu społecznym. Dalekim celem tego typu interwencji jest zainicjowanie wśród rodziców form samopomocowych.

W przypadku interwencji skierowanej na rodziny wychowujące niepełnosprawne dziecko ważne jest, aby wyjść poza tradycyjne zebrania i udzielanie wskazówek, jak z dzieckiem pracować w domu. Chodzi o zintegrowanie działań związanych z wsparciem psychoemocjonalnym, rehabilitacyjnym, opiekuńczo-wychowawczym i socjalno-usługowym, które uszczegółowiono w postaci przykładowych zadań²:

Wspomaganie psychoemocjonalne obejmuje terapię zaburzeń życia wewnętrznego rodziny, łagodzenie istniejących w niej napięć, modyfikowanie nieprawidłowych postaw wobec dziecka.

1. Rozwijanie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach.
2. Rozumienie własnych zachowań będących wynikiem różnych mechanizmów obronnych.
3. Poszukiwanie możliwości komunikowania się z dzieckiem.
4. Rozwijanie umiejętności komunikowania się z otoczeniem.

Wspomaganie opiekuńczo-wychowawcze dotyczy dostarczenia rodzicom niezbędnej wiedzy na temat potrzeb rozwojowych dziecka i możliwości ich zaspokajania, a także pomocy w rozpoznawaniu możliwości i ograniczeń dziecka.

1. Poznawanie realnych możliwości niepełnosprawnego dziecka (mocnych i słabych stron).
2. Poznawanie prawidłowości rozwojowych dotyczących różnych sfer dziecka w kolejnych fazach życia. Ukazywanie dziecka w procesie rozwoju, od dzieciństwa, po okres dojrzewania i dorosłości.
3. Dostarczenie rodzicom wiedzy na temat zaspokajania potrzeb dziecka w rodzinie w celu stworzenia emocjonalno-poznawczego tła sprzyjającego uzyskiwaniu gotowości do uczenia się.

²Zadania do realizacji powinny uwzględniać różne typy rodziców, ich oczekiwania wobec szkoły, a także jakość stosunków społecznych pomiędzy nauczycielami, wychowankami i ich rodzicami.

Wspomaganie rehabilitacyjne polega na pomocy rodzinie w leczeniu i rehabilitacji dziecka. Wiąże się to również z włączeniem rodziców w proces rehabilitacji.

1. Dostarczenie rodzicom niezbędnej wiedzy na temat specyfiki niepełnosprawności dziecka.
2. Wyposażenie rodziców w niezbędne kompetencje rehabilitacyjne (umiejętność aktywizowania dziecka, systematyczność prowadzenia zajęć, nieprzeciążanie dziecka, ale i niepozostawianie samego sobie itp.).
3. Opracowywanie programów rehabilitacyjnych wraz z demonstracją możliwości kontynuacji w domu.

Wspomaganie socjalno-usługowe obejmuje różne formy pomocy materialnej. Polega ono zarówno na pozyskaniu sprzętu dla dziecka (np. wózka), jak i na przekazaniu sprawy do innych instytucji (TPD, opieka społeczna, PFRON).

1. Spotkania z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej, TPD, pomocy społecznej, ZUS, mające na celu poznanie przez rodziców przysługujących im praw do ubiegania się o różnego rodzaju świadczenia.
2. Interpretacja przepisów, nauka pisania podań itp.
3. Zapoznanie z zasadami działania oraz zakresem pomocy świadczonej przez różnego rodzaju stowarzyszenia w kraju.

Zasady realizacji interwencji. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że niektórzy rodzice będą zamknięci na jakiegokolwiek formy oferowanej im pomocy. Potwierdza to przykład opowiedziany przez nauczycielkę klasy integracyjnej na temat zachowania się rodziców niepełnosprawnego dziecka: „Rodzice stosowali różnego rodzaju uniki, aby nie spotkać się ze mną, zarówno przed, jak i po zajęciach. Obawiali się jakiegokolwiek rozmowy o dziecku”. Założenia dotyczące interwencji powinny być realizowane bez pośpiechu i przy dobrowolnym udziale rodziców. W szkole w przypadku większej liczby uczniów niepełnosprawnych istnieje możliwość utworzenia grupy wsparcia dla rodziców. Szczególne znaczenie w takim rozumieniu interwencji ma pobudzenie rodziców do wspólnego rozwiązywania problemów, co sprzyjać będzie uczeniu się poprzez tutoring (uczenie się od siebie, zob. Wood 1995, 214 i n.). Stanowić to może pewien etap na drodze do samoorganizowania się rodziców i przejęcia inicjatywy dotyczącej dalszego funkcjonowania grupy czy też organizacji w środowisku lokalnym stowarzyszenia.

Osoba moderująca grupę wsparcia. Osoba ta musi zyskać akceptację rodziców. Powinna mieć kompetencje dotyczące pracy terapeutycznej. Ze względu na szeroki aspekt psychologiczny opisanej interwencji dobrze,

aby to był psycholog. W zajęciach, które nie mają charakteru terapeutycznego, powinni uczestniczyć nauczyciele i inni specjaliści pracujący z niepełnosprawnymi dziećmi.

Wspomaganie rodzin uczniów niepełnosprawnych w szkołach realizujących edukację integracyjną w świetle badań

W literaturze przedmiotu problematyka wspomagania rodzin wychowujących dzieci niepełnosprawne znajduje wyraz w ujęciu bardziej postulatycznym, niż empirycznym, a w praktyce jak dotąd nie znalazła pełnego odzwierciedlenia. Idea wspomagania rodzin realizowana jest w placówkach pełniących funkcję rehabilitacyjną, np. w szkołach specjalnych, w ośrodkach rehabilitacyjnych oraz w niektórych szkołach integracyjnych. Z badań Heleny Łaś (2001, 73–74) wynika, że większość badanych przez autorkę rodziców ma przekonanie o efektywności wspierania dziecka i rodziny w rozwiązywaniu trudnych problemów związanych z rehabilitacją przez placówki specjalistyczne. Zdaniem badanych w szkole ogólnodostępnej brakuje zrozumienia i czasu dla dzieci niepełnosprawnych i ich rodzin.

Z badawczego punktu widzenia istotne było zatem ustalenie stanu praktyki szkolnej pod kątem zakresu wspomagania rodziców dzieci niepełnosprawnych przez nauczycieli i innych specjalistów. Badania przeprowadzono w dziesięciu szkołach realizujących edukację integracyjną w rejonie centralno-zachodniej Polski. Wyniki badań zebrano na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród 41 nauczycieli i 23 specjalistów (logopedów, psychologów, rehabilitantów) oraz wywiadów z dyrektorami.

W badaniach skoncentrowano się na całokształcie czynności związanych z pomocą rodzinom wychowujących dziecko niepełnosprawne, ujętych w czterech zakresach: wspomaganie psychoemocjonalne, opiekuńczo-wychowawcze, socjalno-usługowe i rehabilitacyjne. Integralność powyższych form polega na tym, że powinny one się przenikać, choć wspomaganie psychoemocjonalne ma kluczowe znaczenie dla powodzenia pozostałych podejmowanych działań.

Z badań wynika, że nauczyciele i specjaliści w trzech szkołach realizują szeroki zakres wsparcia uwzględniający integralność wyróżnionych form wsparcia. Prowadzą oni rozmowy z rodzicami, oraz terapię zaburzeń życia rodzinnego.

Znaczenie psychoemocjonalnego wsparcia rodziców dla efektów rewali-dacji oddaje jedna z wypowiedzi: „Ponieważ rodzice mają problemy emocjonalne, poczucie krzywdy, winy, proponuję im terapię nastawioną na zlikwi-

dowania stresu. Kontakt oparty bardziej na terapeutycznym podejściu do rodziców, nie tylko instruktażu czy pogadance...” (wypowiedź psychologa). Badani dostarczają rodzicom fachową literaturę, przykłady ćwiczeń z dzieckiem w domu, udostępniają rodzicom tygodniowe plany pracy, co odpowiada wsparciu opiekuńczo-wychowawczemu i rehabilitacyjnemu. Profesjonalizm nauczycieli i specjalistów wyrażał się w następujących wypowiedziach: „Prowadzę rozmowy wyjaśniające cel i sens działań, wyjaśniam również sposób dokonywania oceny dziecka” (wypowiedź nauczyciela); „Proponuję udział w zajęciach W. Sherborne. Daje to rodzicom możliwość zupełnie innego kontaktu z dzieckiem, innymi dziećmi i ich rodzicami” (wypowiedź nauczyciela); „Podrzucam im ciekawe, ale nie za trudne książki...” (wypowiedź logopedy); „Oczekuję wspólnego frontu działania, niezawyzania i niezaniżania wymagań w stosunku do dziecka i nauczyciela” (wypowiedź nauczyciela).

Realizacja wsparcia socjalno-usługowego polega na kierowaniu rodziców do stowarzyszeń, Ośrodków Wczesnej Interwencji i innych organizacji, np. TPD itp. Warto dodać, że ta forma wsparcia realizowana jest w praktyce najrzadziej.

W pięciu szkołach uzyskano wyniki, które wskazują na przeciętny zakres działań. W opisach działań badanych zdecydowanie zabrakło form wspomagania psychoemocjonalnego, podczas gdy rodzicom potrzebne jest wsparcie, które pozwoliłoby im stać się w pewnym stopniu terapeutami dla ich dzieci, przełamać zwątpienie, opór czy bezradność. W placówkach tych były natomiast podejmowane przez nauczycieli i specjalistów działania o charakterze opiekuńczo-wychowawczym i rehabilitacyjnym.

Wąski zakres wspomagania w sposób zdecydowany przejawiał się w dwóch szkołach. Działania nauczycieli i specjalistów polegały głównie na instruktażu pod kątem kontynuacji pracy z dzieckiem w domu. Badani od rodziców oczekiwali głównie kontroli zadań domowych, uczestnictwa w uroczystościach i zebraniach szkolnych. Taka jednostronność w komunikowaniu się z rodzicami, ukierunkowana głównie na usprawnianie dzieci, może narazić jednych i drugich na wiele sytuacji trudnych, np. z powodu braku spodziewanych efektów dydaktycznych i społecznych.

Zakończenie

Słuszność podjętej (jak wspomniano wcześniej, nie nowej) problematyki wynika z obserwowanej w praktyce szkolnej tendencji organizowania oddziałów integracyjnych. Z teorii i praktyki wynika pilna potrzeba otoczenia rodziców dzieci niepełnosprawnych przez nauczycieli i psychologów specjalną pomo-

cą. Przyczynić się to może do podniesienia jakości współpracy pomiędzy rodzicami a szkołą, a także może zapobiegać ryzyku nieprawidłowych zachowań w relacjach rodzice – szkoła.

Na podstawie przeprowadzonych badań można wnioskować, że w szkołach integracyjnych w odróżnieniu od masowych podejmuje się działania związane z wielozakresowym wsparciem rodzin wychowujących niepełnosprawne dziecko. Sprzyja temu obecność specjalistów, których działania zorientowane są bardziej na indywidualny kontakt z dzieckiem i jego rodziną, co umożliwi realizację nie tylko tych najbardziej oczywistych form współpracy i wsparcia (opiekuńczo-wychowawcze i rehabilitacyjne), ale i formy najtrudniejszej do realizacji, tj. wsparcia psychoemocjonalnego. Warto dodać, że ta ostatnia forma była realizowana w badanych szkołach głównie przy udziale zatrudnionych w nich psychologów.

Z badań wynika, że idea wspierania rodzin znajduje wyraz w działaniach szkół integracyjnych, działania te jednakże nie mają charakteru skoordynowanego. Nauczyciele i specjaliści często działają w sposób od siebie niezależny. Inaczej rzecz ujmując, nie uzależniają skutków własnych działań od działań innych osób (zob. Bąbka 2001, 140–142). Realizatorzy idei na tym etapie rozwoju praktyki kształcenia integracyjnego nie dostrzegają również złożoności idei wspomagania rodzin: jej podwójnej interwencji oraz sieci powiązań pomiędzy różnymi nakładającymi się na siebie systemami (mikrosystem, mezosystemem, egzosystemem i makrosystemem). Stąd w działaniach szkół i w badaniach zaznaczył się jedynie wąski aspekt interwencji polegający na ingerencji w mikrosystem, jaki stanowi rodzina niepełnosprawnego dziecka.

Zaprezentowana wizja szeroko pojętej interwencji jest możliwa do realizacji w praktyce. Wymaga ona jedynie większej refleksji u realizatorów idei w podejściu do działań edukacyjnych i niesprowadzania ich wyłącznie do wymiaru instrumentalnego.

Literatura

- BADURA-MADEJ W. (1996), Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej, Warszawa.
- BĄBKA J. (2001), Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Założenia i rzeczywistość, Poznań.
- BRONFENBRENNER U. (1976), Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy, „Psychologia Wychowawcza” nr 5.
- BRZEZIŃSKA A. (2000), Społeczna psychologia rozwoju, Warszawa.
- A. (2000), Psychologia wychowania, [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, red. J. Strelau, t. 3, Gdańsk.

- DOMARECKA-MALINOWSKA E. (1997), Rodzina dziecka niepełnosprawnego, [w:] Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej, red. E. Tomasik, Warszawa.
- HURRELMANN K. (1994), Struktura społeczna a osobowość, Poznań.
- KARWOWSKA-STRUCZYK M. (1993), Rodzice i przedszkole a rozwój dziecka. „Nowa Szkoła” nr 1.
- KOŚCIELSKA M. (1995), Oblicze upośledzenia, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (1992), Socjopatologia edukacji, Warszawa.
- LEWOWICKI T. (1994), Przemiany oświaty, Warszawa.
- ŁAŚ H. (2001), Postawy rodziców wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, [w:] Człowiek niepełnosprawny w środowisku lokalnym, red. A. Maciarz, Z. Janiszewska-Nieścioruk, H. Ochonczenko, Zielona Góra.
- MACIARZ A. (1993), Wspomaganie rodziny w wypełnianiu podmiotowej roli w wychowaniu i rehabilitacji dzieci [w:] Podmiotowa rola w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych, red. R. Kostecki, A. Maciarz, Zielona Góra.
- NALASKOWSKI A. (2000), Barwy alternatyw edukacyjnych (eufemizmy porażek), [w:] Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków.
- SĘK H. (1991), Podstawowe rodzaje pomocy psychologicznej, [w:] Społeczna psychologia kliniczna, red. H. Sęk, Warszawa.
- WILIŃSKI P. (1996), Interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną: założenia i uzasadnienia, [w:] Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju, red. R. Cichoński, Poznań.
- WOOD D. (1995), Społeczne interakcje jako tutoring, [w:] Dziecko wśród rówieśników i dorosłych, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań.
- WÓJCIK M. (1997), Trójpodmiotowość w edukacji jako kierunek reform oświatowych w Polsce (potrzeby-kontrowersje-zagrożenia), [w:] Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych, red. M. Ochmański, Warszawa.
- ZARZĄDZENIE nr 29 z 4 X 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, Dz. Urz. MEN nr 9, poz. 36.

Arkadiusz Żukiewicz

TROSKA O BEZPIECZEŃSTWO DZIECI JAKO PŁASZCZYZNA WSPÓŁPRACY RÓŻNYCH PODMIOTÓW SPOŁECZNYCH

O potrzebie bezpieczeństwa i znaczeniu jej zagwarantowania dla prawidłowego funkcjonowania człowieka i pełnienia przypisanych ról w kontekście związków z pozostałymi potrzebami osoby ludzkiej pisze A. Maslow (1990, 87 i n.). Zdaniem tego badacza bezpieczeństwo jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka, których zaspokojenie implikuje procesy skierowane na realizację kolejnych potrzeb z grupy wyższego rzędu.

Czym jest samo pojęcie bezpieczeństwa? Można przyjąć, że bezpieczeństwo jest stanem spokoju i niezagrożenia (por. Żukiewicz 2002, 41). Jest ono zatem bardzo ważne w życiu codziennym. W wymiarze publicznym bezpieczeństwo jest istotnym czynnikiem determinującym jakość egzystencji nie tylko jednostki, ale także i całych zbiorowości – grup społecznych, narodów czy społeczeństw.

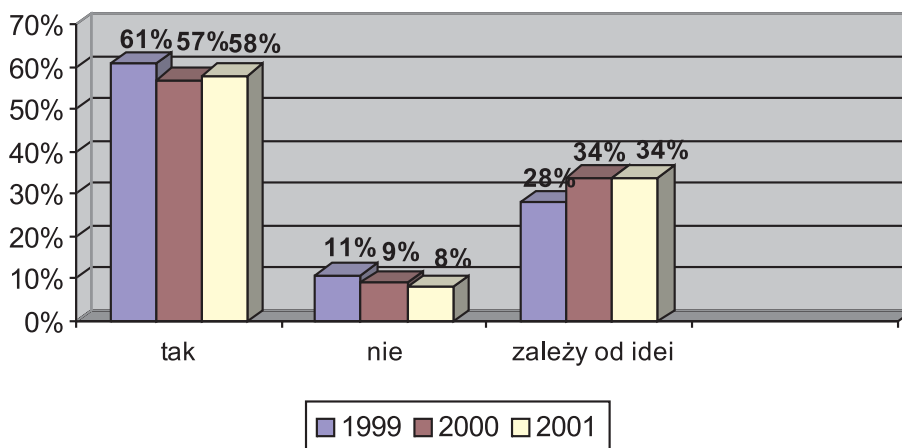
Co można uczynić, aby poziom bezpieczeństwa publicznego był wysoki? Jakie działania zdają się skuteczne i preferowane przez szerokie grupy społeczne? Do kogo i jakie przedsięwzięcia adresować, by podejmowane programy zorientowane na podwyższanie poziomu bezpieczeństwa były efektywne?

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania racjonalne wydaje się przeprowadzenie badań diagnostycznych. W 1999 roku powstał szeroki program badawczy „Poczucie bezpieczeństwa publicznego w środowiskach lokalnych”. Implikował on trzy edycje procesu eksploracyjnego realizowane kolejno w latach 1999–2001. Ich podmiotem była społeczność lokalna miasta Wrocławia (czerwiec 1999, kwiecień 2000) oraz mieszkańcy miast i wsi województwa lubuskiego (marzec 2001). W okresie tym przebadano łącznie 2773 osoby, w tym 1587 kobiet i 1186 mężczyzn.

W prowadzonym sondażu diagnostycznym wykorzystano kompleksową ankietę, której część dotyczyła przedsięwzięć, które zdaniem respondentów warto podjąć dla poprawy stanu bezpieczeństwa publicznego. Badania pozwoliły zebrać liczne i ważne informacje dotyczące społecznych oczekiwań

wobec metod i form działania, a także konkretnych programów prewencyjnych i profilaktycznych, których celem jest stałe podwyższanie poziomu poczucia bezpieczeństwa publicznego mieszkańców miast i wsi. W świetle zgromadzonego materiału empirycznego okazało się, że istnieje wysokie społeczne zainteresowanie uczestnictwem w akcjach na rzecz poprawy bezpieczeństwa w środowisku lokalnym.

Wykres 1. Czy włączysz się w akcje na rzecz bezpieczeństwa publicznego?

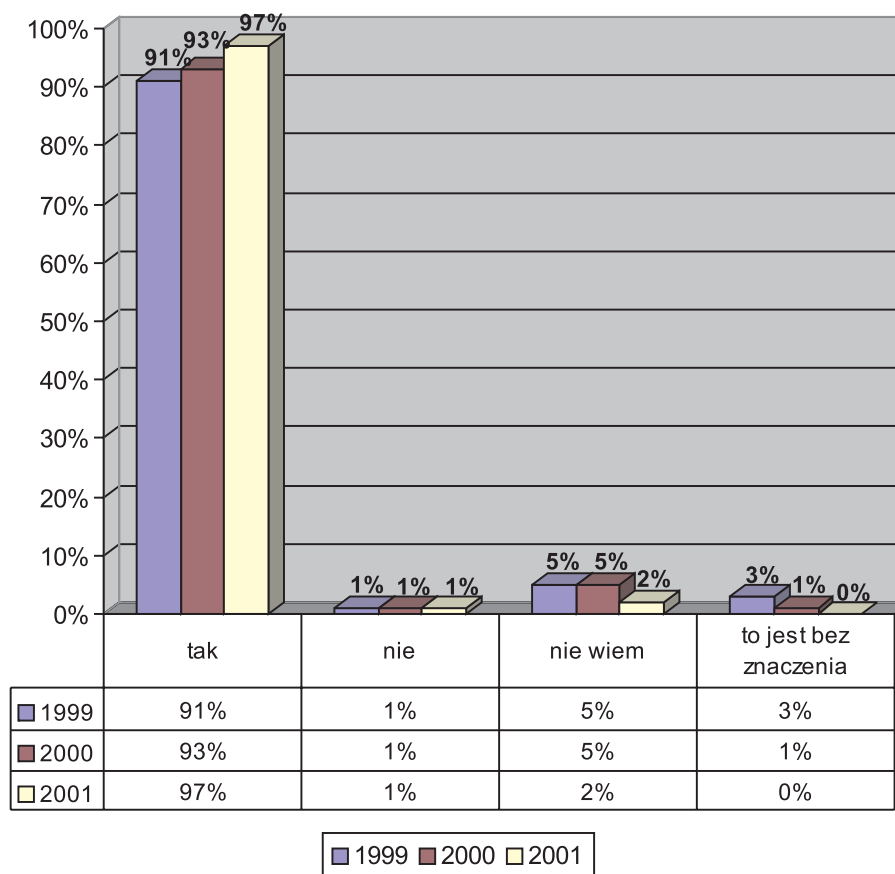


Z uwagi na coroczną zmianę obszaru i populacji poddanej badaniom, nieprawomocne byłoby wskazywanie dynamiki zmian w zakresie gotowości społecznej do uczestnictwa w programach o charakterze samopomocowo-prewencyjnym. W toku trzech kolejnych edycji prowadzonej diagnozy utrzymywał się niski poziom zainteresowania aktywnością na rzecz tworzenia bezpiecznych warunków życia codziennego. Około trzy razy więcej badanych uzależniało swój akces od idei, charakteru i form przedsięwzięć. W większości wykluczano tu możliwość udziału w akcjach wymagających bezpośredniego kontaktu z przestępcą. Deklarowano chęć wspierania policyjno-administracyjnych programów prewencyjnych w wymiarze organizacyjnym, a niekiedy również finansowym. Przejawem ostatniej wskazanej formy poparcia dla działań na rzecz bezpieczeństwa w środowisku zamieszkania może być przedsięwzięcie mieszkańców osiedla Maślice we Wrocławiu, którzy z własnych składek zakupili i ofiarowali policji radiowóz.

Jeszcze wyższe wskaźniki procentowe odnotowano w odniesieniu do propozycji edukacji dla bezpieczeństwa. Za takim elementem oddziaływa-

nia kształceniowo-wychowawczego na poziomie oświaty zinstytucjonalizowanej opowiedziało się ponad 90% badanych podczas każdej edycji badań. Ustalono przy tej okazji, że zdaniem respondentów policjant powinien prowadzić takie zajęcia jako główny realizator procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wskazywano tu potrzebę pedagogicznego wsparcia ze strony profesjonalistów sfery edukacyjnej, co zdaje się przejawem dojrzałości tej części badanych, świadczy bowiem o ich świadomości, że proces dydaktyczno-wychowawczy dla skuteczności oddziaływania wymaga od realizatora przygotowania merytoryczno-metodycznego oraz wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z grupą uczniów w różnym wieku i na różnym etapie rozwoju społecznego, intelektualnego, psychicznego, a także fizycznego.

Wykres 2. Czy w szkole powinno uczyć się dzieci o bezpieczeństwie?



W odpowiedzi na tak określone oczekiwania w kwietniu 2002 roku zrealizowano po raz pierwszy program edukacyjno-wychowawczy pt. „Wiosna z LUPO”. Była to inicjatywa podjęta wspólnie przez Komendę Miejską Policji w Zielonej Górze i Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Cel, jaki jej przyświecał, to pedagogiczne wspomaganie policyjnego programu prewencyjnego LUPO realizowanego w lubuskich szkołach od 1999 roku. W ramach tej współpracy powstały zespoły policyjno-pedagogiczne, w których znaleźli się zielonogórcy dzielnicowi oraz wolontariusze z grona społeczności studenckiej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Utworzone zespoły zostały przygotowane do realizacji programu „Wiosna z LUPO”, a następnie „Lato z LUPO” oraz „Zima z LUPO”. Dotarli oni do wszystkich zielonogórskich szkół podstawowych (osiemnaście placówek).

Uczniowie mieli okazję dowiedzieć się, jak należy postępować w sytuacjach niebezpiecznych, na jakie elementy należy zwrócić szczególną uwagę podczas zgłoszenia policyjnego, czego się wystrzegać, by nie zostać ofiarą przestępstwa itp. Atrakcją dla dzieci było zawsze „100 pytań do dzielnicowego” oraz krzyżówki rozwiązywane przez uczniów w formie quizu.

Przedsięwzięcia te, jak wspomniałem wyżej, są realizowane w ramach policyjnego programu prewencyjnego „Akademia LUPO” opracowanego w Komendzie Wojewódzkiej Policji w Gorzowie Wlkp. (szerzej nt. programu zob. Cioroch 2003, 155–162).

Rozszerzanie zakresu i tematyki prac zorientowanych na propagowanie w środowiskach szkolnych idei bezpieczeństwa w życiu codziennym implikowało powstanie nowego podmiotu działającego formalnie w ramach struktury Uniwersytetu Zielonogórskiego – Koła Naukowego Pedagogów Wolontariuszy funkcjonującego przy Instytucie Pedagogiki i Psychologii. Za zgodą ze strony Uniwersytetu (dyrektora Instytutu Pedagogiki i Psychologii prof. dr hab. Krystyny Ferenz) i policji (I zastępcy Komendanta Wojewódzkiego Policji w Gorzowie Wlkp. insp. Aleksandra Borkowskiego) członkowie Koła wraz z policjantami opracowują i realizują w lubuskich szkołach programy profilaktyczne i prewencyjne oraz imprezy okolicznościowe o tematyce bezpieczeństwa dla dzieci i młodzieży. Udział w tych imprezach zaznaczają także honorowi sponsorzy, ofiarując prezenty i nagrody dla uczestników organizowanych akcji.

Z ponaddwuletnich doświadczeń współpracy szkół, policji i środowisk akademickich w działaniach skierowanych na podnoszenie poziomu bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w ich środowiskach szkolnych i pozaszkolnych wynikają konstruktywne wnioski, które dotyczą sfery podmiotowej i przedmiotowej prowadzonej kooperacji.

W stosunku do środowisk policyjnych, które w województwie lubuskim od wielu już lat realizują programy prewencyjne, jednoznacznie pozytywna okazała się współpraca z wolontariatem studenckim. Członkowie Koła Naukowego Pedagogów Wolontariuszy rekrutowani z kierunków pedagogicznych wzbogacają proces realizacji określonych przedsięwzięć z zakresu prewencji kryminalnej o doświadczenia i kompetencje pedagogiczne, a szczególnie metodyczno-dydaktyczne. Funkcjonariusze Policji Państwowej są fachowcami w odniesieniu do merytorycznej części zadań prewencyjnych, nie każdy z nich jednak posiada wiedzę, umiejętności czy naturalne predyspozycje osobowościowe do pracy z dziećmi i młodzieżą. Stąd tworzenie zespołów pedagogiczno-policyjnych kompetentnych w sferze merytorycznej i metodyczno-dydaktycznej podwyższa jakość podejmowanych działań i zwiększa ich efektywność. Dodatkowym pozytywnym elementem wynikającym z kooperatywnego charakteru realizowanych zadań jest promocja policji jako instytucji, która poza pełnieniem funkcji restrykcyjnych podejmuje także funkcje prewencyjno-wychowawcze, co w konsekwencji przyczynia się do tworzenia pozytywnego w ocenie społecznej wizerunku policjanta – przyjaciela obywatela. Z bezpośrednich obserwacji i rozmów z policjantami realizującymi programy prewencyjne w szkołach można wnioskować, że pomoc pedagogów jest dla nich nie tylko wsparciem, ale także wzbogaceniem ich osobistych doświadczeń pracy z najmłodszymi pokoleniami naszego społeczeństwa.

W odniesieniu do studentów zaangażowanych w prace Koła udział w kooperacyjnym modelu edukacji dla bezpieczeństwa jest dla nich pozadydaktyczną formą kształcenia postaw i umiejętności działania praktycznego w naturalnych środowiskach szkolnych. Studenci jako wolontariusze dobrowolnie angażują się w podejmowane prace, a stale rosnąca liczba członków Koła może dowodzić popularności i trafności profilu oraz misji, jaką przyjął Zarząd KNP-W. Studenci z tej racji działają w różnych sekcjach, które odpowiadają za realizację określonych zadań. Są zatem wkomponowani w szerszą strukturę organizacyjną, której konstrukcja odpowiada potencjalnej placówce ich przyszłego zatrudnienia. Uczą się tu pracy w grupie, współdziałania z innymi jednostkami, kierowania określonymi zespołami, koordynacji prac wielu podmiotów w celu przygotowania i realizacji kompleksowych przedsięwzięć. Mają także okazję doskonalić się w samodyscyplinie, poczuciu odpowiedzialności za podejmowane działania i ich efektywność.

Współpraca w grupie nakierowana na tworzenie planów działania, programów profilaktycznych i prewencyjnych, organizowanie współpracy z policją i placówkami szkolnymi daje wolontariuszom dodatkową możliwość nabywania doświadczeń, które bez wątpienia będą pomocne w ich pracy za-

wodowej. Jako opiekun merytoryczny Koła dostrzegam, iż stworzenie młodszym ludziom odpowiednich warunków działania wyzwala ich wewnętrzne poczucie sprawstwa oraz zdolność do podejmowania przedsięwzięć, których z czasem sami stają się inicjatorami i wykonawcami. Przykładem mogą tu być programy profilaktyczne realizowane w 2003 roku w zielonogórskich szkołach średnich na temat szkodliwości alkoholizmu, narkomanii, przemocy w rodzinie i w szkole. Działania tego typu są przejawem kształtowania się postaw odpowiedzialności młodych pedagogów za bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w szerokim znaczeniu tego pojęcia.

Merytorycznym wsparciem dla członków Koła są warsztaty i kursy organizowane z myślą o ich prawidłowym przygotowaniu do podejmowanych działań. Są one prowadzone przez specjalistów ze środowisk szkolnych, policyjnych i akademickich. To także pozytywny wymiar współpracy różnych podmiotów, co odnosi się nie tylko do studentów, ale także do placówek systemu edukacyjnego, których obecni wolontariusze w niedługim czasie staną się pracownikami.

Środowiska szkolne włączone we współpracę na rzecz promocji bezpieczeństwa dzieci i młodzieży uzyskują w naturalny sposób wsparcie w codziennych procesach wychowawczych. Angażowanie potencjału środowiskowego (w tym przypadku środowiska policyjnego i akademickiego) z całą pewnością wzbogaca szkolną ofertę dydaktyczno-wychowawczą. Dla samych uczniów „goście zewnętrzni” są swego rodzaju czynnikiem wzmacniającym określone pozytywne postawy. Jest to ponadstandardowa forma oddziaływania, która wydaje się efektywna. Nauczyciele otrzymują ze strony partnerów wsparcie i wzmocnienie realizowanych treści w zakresie szeroko pojętej edukacji dla bezpieczeństwa, która nie jest jeszcze w polskim systemie edukacyjnym stałym elementem programowym. Ponadto w toku współpracy ujawniono potrzeby w zakresie merytorycznego wyposażenia nauczycieli i pedagogów szkolnych w wiedzę i umiejętności dotyczące prawidłowego tworzenia i realizacji programów profilaktycznych i prewencyjnych. Konsekwencją takiego rozpoznania problemów było opracowanie dla nauczycieli i pedagogów przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich II szczebla projektów długich i krótkich kursów uwzględniających aktualne potrzeby w zakresie profilaktyki i prewencji kryminalnej w środowiskach odpowiednich placówek systemu oświatowego.

Podjęte trójporozumienie, które z roku na rok przynosi coraz efektywniejsze formy oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego w sferze edukacji dla bezpieczeństwa, zdaje się przypominać w swej naturze inicjację uzupełniania klasycznej instytucji oświatowej o nowe elementy. Być może jest to namiastka nowoczesnej szkoły (zob. szerzej Pachociński 1999, 87–89),

która w obecnej erze będzie coraz bardziej eksponować wszelkie odmiany współpracy w obszarze zarówno nauczania, jak i uczenia się. Wzorzec kooperatywny jest dla uczniów, którzy go osobiście doświadczają, swoistym odniesieniem do zmian w strukturze edukacyjnej podlegającej wraz z pozostałymi płaszczyznami stosunków społecznych procesom globalizacyjnym.

Literatura

- CIOROCH G. (2003), Kompleksowe programy prewencyjne jako jeden z podstawowych fundamentów lubuskiej strategii bezpieczeństwa, [w:] Modelowe rozwiązania działalności profilaktycznej w grupach dzieci i młodzieży, red. A. Doliński, Zielona Góra.
- MASŁOW A. (1990), Motywacja i osobowość, Warszawa.
- PACHOCIŃSKI R. (1999), Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń, Warszawa.
- ŻUKIEWICZ A. (2002), Bezpieczeństwo publiczne a aktywizacja sił społecznych, [w:] Bezpieczeństwo publiczne u progu XXI wieku, red. A. Żukiewicz, Wrocław.

