

**ZESZYTY NAUKOWE  
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS**

---

**ZESZYT 4/2009  
SERIA: PEDAGOGIKA**

---





**ZESZYTY NAUKOWE  
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS**

---

**ZESZYT 4/2009  
SERIA: PEDAGOGIKA**

---

red. Danuta Krzywoń



WYŻSZA SZKOŁA  
HUMANITAS  
Sosnowiec 2009

**ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS  
SERIA: PEDAGOGIKA**

**SKŁAD RADY WYDAWNICZEJ:**

**dr Jadwiga Bakonyi; prof. zw. dr hab. Stanisław Borkowski; dr Hanna Brdyś;  
prof. nadzw. dr hab. Marian Gierula; prof. nadzw. dr hab. Jan Iwanek;  
prof. nadzw. dr hab. Grzegorz Łaszczycza (wiceprzewodniczący);  
ks. prof. zw. dr hab. Janusz Mastalski;  
prof. nadzw. dr hab. Andrzej Matan; prof. dr hab. Andrzej Mitas;  
dr Joanna Naczyńska; dr Lech Regulski;  
prof. zw. dr hab. Kazimierz Ślęczka (przewodniczący);  
prof. nadzw. dr hab. Lesław Teper; dr Katarzyna Trynda;  
dr Aleksandra Wentkowska**

**Recenzent:**

dr hab. Ewa Jarosz

**Redakcja naukowa:**

dr Danuta Krzywoń

**Redaktor Oficyny Wydawniczej „Humanitas”:**

Danuta Dziewięcka

**Projekt okładki:**

Bartłomiej Dudek

Copyright by

**Oficina Wydawnicza „Humanitas”**

ul. Kilińskiego 43

41-200 Sosnowiec

tel.: 032 363 12 25

e-mail: [wydawnictwo@humanitas.edu.pl](mailto:wydawnictwo@humanitas.edu.pl)

[dystrybucja@humanitas.edu.pl](mailto:dystrybucja@humanitas.edu.pl)

**ISSN: 1896-4591**

Wydanie I. Sosnowiec 2009

**Skład, druk i oprawa:**

AWR EDYTOR, Katowice

[www.edytor.pl](http://www.edytor.pl)

# SPIS TREŚCI

Wprowadzenie.....	7
<b>I. DYSKUSJE I POLEMIKI</b>	
<b>Kazimierz M. Czarnecki</b> DYSKUSYJNA TERMINOLOGIA W METODOLOGII BADAŃ NAUKOWYCH („Ilość – jakość” w badaniach empirycznych) .....	13
<b>Kazimierz M. Czarnecki</b> BŁĘDY I POMYŁKI W BADANIACH NAUKOWYCH (Opracowanie autorefleksyjne) .....	21
<b>Jagoda Szostak, Anna Suhecka</b> BIBLIOTEKA RÓWNYCH SZANS.....	31
<b>II. ZAGROŻENIA WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA</b>	
<b>Janusz Mastalski</b> WSPÓŁCZESNE PRZEJAWY DEKONSTRUKCJI RODZINY.....	43
<b>III. DONIESIENIA Z BADAŃ</b>	
<b>Danuta Krzywoń</b> PŁEĆ A PREFERENCJE I ZAINTERESOWANIA ZAWODOWE (Na podstawie badań) .....	55
<b>Zenon Gajdzica</b> CODZIENNE WSPARCIE UCZNIĄ NIEPEŁNOSPRAWNEGO W KLASIE INTEGRACYJNEJ.....	67
<b>Bożena Smolec</b> PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA ZABURZEŃ ZACHOWANIA W ŚWIETLE WYBRANYCH BADAŃ.....	77
<b>Danuta Szeligiewicz-Urban, Justyna Góral</b> PROGRAM WSPOMAGANIA ROZWOJU DZIECI TRZYLETNICH W ZAKRESIE FUNKCJI PERCEPCYJNO-MOTORYCZNYCH .....	91
<b>Hewilia Hetmańczyk</b> DIAGNOZOWANIE RELACJI INTERPERSONALNYCH WŚRÓD UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM .....	103

<b>Ewa Gawlik</b> BUDOWANIE WIĘZI PARTNERSKICH W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ ZA POMOCĄ ZABAWY .....	111
---	-----

<b>Ewa Kraus</b> PODMIOTOWE I PRZEDMIOTOWE UWARUNKOWANIA NIEPOWODZEŃ W STUDIACH STUDENTÓW WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS ( <i>Wyniki badań</i> ).....	119
--	-----

#### **IV. COŚ Z HISTORII POLSKIEJ OŚWIATY**

<b>Anna Gajdzica</b> ZMIANY I PROPOZYCJE ZMIAN W POLSKIEJ OŚWIACIE W LATACH 1945-1979.....	131
--	-----

## WPROWADZENIE

Zeszyt Naukowy pracowników dydaktycznych Instytutu Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu jest czwartym z kolei i składa się z czterech części.

Część pierwsza to „Dyskusje i polemiki”. Zawiera zbiór różnorodnych tekstów skoncentrowanych wokół szeroko pojętej problematyki o tematyce metodologicznej. Część pierwsza zawiera dwa artykuły autorstwa prof. dr. hab. Kazimierza Czarneckiego, profesora nauk psychologicznych, dziekana Wydziału Humanistycznego Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, pt. „Dyskusyjna terminologia w metodologii badań naukowych („Ilość – jakość” w badaniach empirycznych)”, oraz „Błędy i pomyłki w badaniach naukowych (Opracowanie autorefleksyjne)”. Oba artykuły poruszają niezwykle ważną problematykę ogólnej metodologii. Są to „opracowania autorefleksyjne” – oparte na własnym doświadczeniu naukowo-badawczym autora. Autor jest przekonany o tym, że rzetelne przygotowanie się badacza do prowadzenia badań naukowych warunkuje w sposób istotny (zasadniczy) poprawne opracowanie koncepcji badań, ich przeprowadzenie oraz opracowanie ich rezultatów. Oznacza to, że im rzetelniesze jest przygotowanie się do prowadzenia badań, tym mniej w nich popełnionych błędów.

Mgr Jagoda Szostak oraz mgr Anna Suchecka w artykule pt. „Biblioteka równych szans” twierdzą, iż tytułowa biblioteka to nie tylko idea, ale przede wszystkim sprawnie działająca przestrzeń, przyjazna osobom niepełnosprawnym. Zgodnie z zasadą „równych szans” grupa niepełnosprawnych powinna mieć taką samą możliwość czerpania korzyści, jakie daje rozwój techniki, ekonomii, gospodarki i kultury, jak pełnosprawni obywatele. Według autorek jednym z głównych ogniw, dzięki któremu zarówno pełno-, jak i niepełnosprawni mieszkańcy kraju znajdują się w gronie społeczeństwa informacyjnego, są właśnie biblioteki. Często niedoceniane miejsca, które swoją działalnością przybliżają użytkownikom zawile treści internetu, zdigitalizowane zbiory, uczą jak korzystać z wyszukiwarek oraz wskazują wartościowe serwisy www, portale, strony.

W części drugiej zatytułowanej „Zagrożenia współczesnego świata”, książkę prof. dr. hab. Janusz Mastalski w artykule pt. „Współczesne przejawy dekonstrukcji rodziny” przedstawia wybrane zjawiska złej kondycji współczesnej rodziny, która w dużej mierze decyduje o kształcie przyszłego społeczeństwa. Autor, mając świadomość przemian i zagrożeń dotyczących współczesnej rodziny, pyta w tekście o perspektywy tej podstawowej komórki społecznej.

Część trzecia publikacji zatytułowana „Doniesienia z badań” obejmuje artykuł noszący tytuł „Płeć a preferencje i zainteresowania zawodowe (Na podstawie badań)” autorstwa dr Danuty Krzywoń. Autorka porusza aktualny problem różnic w zakresie preferencji i zainteresowań zawodowych u młodzieży gimnazjalnej. Zwraca uwagę na ogromnie ważny problem trafnej i dojrzałej decyzji co do wyboru przyszłego zawodu, takiego zawodu, który będzie satysfakcjonował jednostkę, a nie tylko selekcionował ją ze względu na walory, które przesądzają o tym, że jest ona dobrym kandydatem do określonego zawodu. Takiej właśnie diagnozie i pomocy decyzyjnej służyć może przedstawiony w niniejszym tekście Inwentarz Preferencji Zawodowych J.L. Hollanda. Przedstawiony w tekście materiał przeprowadzonych

badania miały na celu weryfikację trafności zaproponowanego systemu diagnozowania i weryfikacji zależności pomiędzy preferencjami i zainteresowaniami zawodowymi u młodzieży gimnazjalnej. Tekst niniejszy jest jednak tylko wstępem do większej całości bardzo obszernej problematyki doradztwa zawodowego z wykorzystaniem potencjału każdego człowieka i uwzględnia jedynie związki pomiędzy preferencjami i zainteresowaniami zawodowymi u osób różnej płci.

Kolejny tekst tej części to artykuł dr. hab. Zenona Gajdzicy pt. „Codzienne wsparcie ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej”. Autor zwraca uwagę na integrację, której istotą jest wspieranie niewidoczne, niestygmatyzujące, ale systematyczne i skuteczne. Zaprezentowana przez autora analiza pokazuje, że w praktyce zbyt często jest ono eksponowane i kojarzone z prostym pomaganiem w sytuacji trudnej (np. zbierania rozsypanych przyborów szkolnych) oraz służące realizacji celów dydaktycznych (np. w trakcie czytania tekstu), a zbyt rzadko służy wzmocnieniu więzi emocjonalnych, tworzeniu oddolnych naturalnych sieci powiązań między uczniami.

Trzeci artykuł części pt. „Doniesienia z badań” to tekst dr. Bożeny Smolec zatytułowany „Psychologiczne uwarunkowania zaburzeń zachowania w świetle wybranych badań”. Oparty jest on na własnych doświadczeniach terapeutycznych autorki. Autorka wyróżnia 8 etapów zagrożeń dla jednostki, którymi są m.in.: pycha, zależność, zaślepienie, zwątpienie, lęk, egoizm, nienawiść, obsesje. Każde z zagrożeń, gdy zostanie rozpoznane, staje się okazją do uczenia się i zmiany, może być początkiem poszukiwania i doświadczania pokory, autonomii, nowej wizji siebie, wiary w zmianę, odwagi, świadomości miłości i wolności.

Kolejny artykuł jest autorstwa dr. Danuty Szeligiewicz-Urban i Justyny Góral pt. „Program wspomaganie rozwoju dzieci trzyletnich w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych”. Autorki w niniejszym artykule przedstawiają program wspomaganie rozwoju dzieci trzyletnich w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych. Został on wprowadzony w zakres działalności wychowawczo-dydaktycznej w Przedszkolu nr 19 w Siemianowicach od listopada 1998 i trwa do dnia dzisiejszego.

Mgr Hewilia Hetmańczyk jest autorką artykułu noszącego tytuł „Diagnozowanie relacji interpersonalnych wśród uczniów w młodszym wieku szkolnym”. Autorka podkreśla, iż nawiązywanie więzi grupowych i przyjaźni sprzyja wyodrębnianiu się podmiotowości jednostki, a także zwiększa kompetencje w zakresie pełnienia wielorakich ról społecznych. Przedstawia scenariusz zajęć diagnostycznych z wykorzystaniem techniki socjometrycznej „Zgadnij kto?” oraz proponuje praktyczne sposoby diagnozowania stosunków społecznych w klasie szkolnej, co stanowi ważny punkt wyjściowy w pracy wychowawcy klasy.

Autorką artykułu pt. „Budowanie więzi partnerskich w grupie rówieśniczej za pomocą zabawy” jest mgr Ewa Gawlik. Tematyką niniejszego artykułu jest sytuacja rywalizacji oraz współpracy wśród młodzieży w wieku od 12 do 17 lat. W badaniu wzięło udział 11 grup, po 16 osób każda.

Mgr Ewa Kraus jest autorką ostatniego w tej części artykułu „Podmiotowe i przedmiotowe uwarunkowania niepowodzeń w studiach studentów Wyższej Szkoły Humanitas (Wyniki badań)”. Niepowodzenia w studiach dotyczą młodzieży i dorosłych, którzy mają już za sobą sukces edukacyjny w postaci zdanego egzaminu



dojrzałości. Niepowodzenia warunkowane są również przez inne przyczyny niż w nauce dzieci i młodzieży. Celem badań było ukazanie niektórych psychologicznych i społecznych przyczyn, które warunkują niepowodzenia w studiach studentów Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

Część trzecia publikacji „Coś z historii polskiej oświaty” zawiera artykuł dr Anny Gajdzicy „Zmiany i propozycje w polskiej oświacie w latach 1945-1979”. Autorka stwierdza, że wprowadzanie zmian oświatowych wymaga znajomości zarówno teorii zmian, jak i uwarunkowań społecznych, kulturowych, ekonomicznych państwa. Zwraca uwagę na to, iż niezmiernie ważne jest wcześniejsze zapoznanie się również z doświadczeniami z przeszłości, które mogą okazać się cenne ze względu na rozpoznanie elementów, które np. wzbudziły opór społeczny czy zablokowały zmianę.

Mam nadzieję, że kolejny już Zeszyt Naukowy Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu stanie się polem do dyskusji i przemyśleń na gruncie metodologicznym i edukacyjnym nie tylko pracowników i studentów WSH.

dr Danuta Krzywoń



**I**

**DYSKUSJE I POLEMIKI**



# DYSKUSYJNA TERMINOLOGIA W METODOLOGII BADAŃ NAUKOWYCH

(„Ilość – jakość” w badaniach empirycznych)

## WPROWADZENIE

Poszukując materiałów źródłowych do opracowania tematu, myślałem o tym, co nowego, odkrywczego wnosi do ogólnej metodologii badań wprowadzenie terminów:

- „badania ilościowe”,
- „badania jakościowe”,
- „metody badań ilościowych”,
- „metody badań jakościowych”.

Po przestudiowaniu zebranej literatury źródłowej stwierdzam, że wprowadzenie w/w terminów nie wnosi nic nowego ani odkrywczego do metodologii badań. Stwierdziłem jednocześnie, że terminy te wprowadzają w myślenie metodologiczne czytelnika bardzo dużo niejasności i wątpliwości.

Od początków rozwoju nauki i badań naukowych funkcjonują i są znane pracownikom naukowo-dydaktycznym dwa niekwestionowane terminy: „badania naukowe” i „metody badań naukowych”.

Zdaniem prof. Tadeusza W. Nowackiego<sup>1</sup> **badania naukowe** mają służyć uzyskiwaniu nowej wiedzy, „...nowych prawideł (twierdzeń naukowych, tez, pewników, uogólnień, definicji) o zależnościach ...”. Nie ma w tej definicji wzmianki o tym, czy są to „badania ilościowe”, czy „badania jakościowe”.

Zdaniem J. Ostaszewskiej<sup>2</sup> „metoda badań naukowych” to „...zespół czynności, które trzeba wykonać i procesów, które muszą się odbyć, aby uzyskać pewien wynik”. Nie ma w tej definicji wzmianki o tym, czy ma to być „metoda badań ilościowych”, czy „metoda badań jakościowych”.

---

\* Profesor nauk psychologicznych dr hab.; dziekan Wydziału Humanistycznego Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

<sup>1</sup> W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 22.

<sup>2</sup> J. Ekel, *Mały słownik psychologiczny*, Warszawa 1965, s. 7.

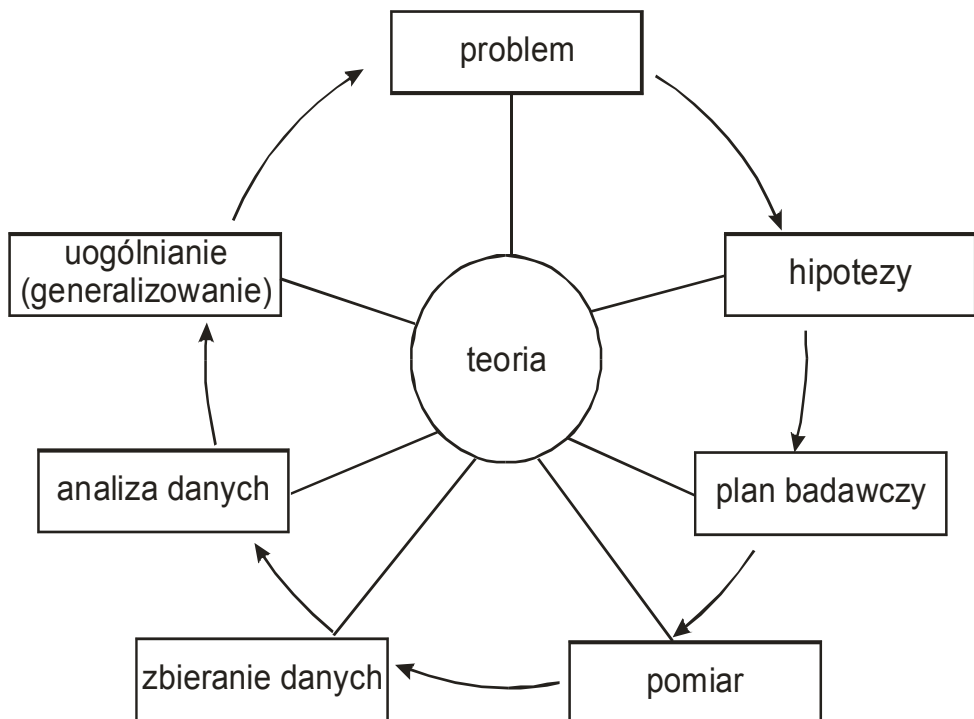
W świetle przedstawionych definicji terminów: „badania naukowe” i „metoda badań naukowych” stawiam dwie tezy:

1. nie ma jasnego, zrozumiałego i przekonującego uzasadnienia metodologicznego do dzielenia badań naukowych na „badania ilościowe” i „badania jakościowe”;
2. nie ma jasnego, zrozumiałego i przekonującego uzasadnienia metodologicznego do dzielenia metod badań naukowych na „metody badań ilościowych” i „metody badań jakościowych”.

## 1. UZASADNIENIE TEZ

### 1.1. Proces badawczy według Ch. Frankfort-Nachmias i D. Nachmiasa

Autorzy pracy<sup>3</sup> napisali: „Naukowcy stosują i kryteria logiczne, i empiryczne po to, aby zweryfikować twierdzenia nauki. Kryteria te znajdują swoje odzwierciedlenie w działaniach badawczych podejmowanych przez naukowców w czasie pro-



Rys. 1. Podstawowe etapy procesu badawczego

Źródło: Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 36

<sup>3</sup> Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 36.

cesu badawczego. **Proces badawczy** to całościowy schemat działań, które naukowcy podejmują w celu wytworzenia wiedzy; to paradygmat naukowych dociekań. Jak przedstawiono to na rys. 1, na proces badawczy składa się siedem podstawowych etapów: problem, hipotezy, plan badawczy, pomiar, zbieranie danych, analiza danych i uogólnianie (generalizowanie). Każdy etap wpływa na teorię, a teoria wpływa z kolei na wszystkie etapy”.

Najbardziej istotną cechą procesu badawczego jest jego cykliczna natura. Zazwyczaj rozpoczyna się on od postawienia problemu, a kończy wstępnymi wnioskami (uogólnieniami). Wnioski sformułowane w ramach jednego cyklu są początkiem cyklu następnego. Ten cykliczny proces trwa nieskończenie, odzwierciedlając w ten sposób postęp dyscypliny naukowej.

## 1.2. Charakterystyka naukowego i nienaukowego (zdroworozsądkowego) podejścia do wiedzy

Zdaniem J.J. Shaughnessy’ego, E.B. Zechmeistera i J.S. Zechmeister<sup>4</sup> podejście do wiedzy naukowej i badań może być naukowe i nienaukowe. Swoje stanowisko ilustrują przy pomocy porównania przeciwstawnych terminów dotyczących procesu badawczego (tab. 1).

**Tabela 1.** Charakterystyka naukowego i nienaukowego (zdroworozsądkowego) podejścia do wiedzy\*

	Nienaukowe (zdroworozsądkowe)	Naukowe
Ogólne podejście	intuicyjne	empiryczne
Obserwacja	przypadkowa, niekontrolowana	systematyczna, kontrolowana
Opisywanie wyników	tendencyjne, subiektywne	nietendencyjne, obiektywne
Pojęcia	niejednoznaczne, zawierające dodatkowe znaczenie	jasne, operacyjne definicje
Narzędzia	niedokładne, nieprecyzyjne	dokładne, precyzyjne
Pomiar	nietrafny i nierzetelny	trafny i rzetelny
Hipotezy	niemożliwe do sprawdzenia	możliwe do sprawdzenia
Postawa	bezkrytyczna, akceptująca	krytyczna, sceptyczna

\*Na podstawie rozróżnień proponowanych przez Marxa (1963)

**Źródło:** J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J.S. Zechmeister, *Metody badawcze w psychologii*, Gdańsk 2002, s. 24

<sup>4</sup> J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J.S. Zechmeister, *Metody badawcze w psychologii*, Gdańsk 2002, s. 24.

### 1.3. Proces badawczy według J. Brzezińskiego

J. Brzeziński<sup>5</sup> wyróżnił i opisał osiem etapów procesu badawczego i stwierdził: „Każdy z nich tworzy pewną swoistą całość i wymaga od badacza określonej wiedzy psychologicznej i metodologicznej oraz określonych umiejętności posługiwania się tą wiedzą”. Oto etapy procesu badawczego według J. Brzezińskiego: problem i hipoteza; zmienne; operacjonalizacja zmiennych; model badawczy; próba; przeprowadzenie badań; analiza statystyczna; ocena badania i hipotez oraz sformułowanie i uogólnienie wniosków.

Każdy z wyróżnionych etapów procesu badawczego posiada określony „cel” oraz „spodziewane efekty”.

Szczegółowa analiza literatury źródłowej, szczególnie prac Teresy Bauman<sup>6</sup>, dotyczącej „ilości – jakości” badań, skłoniła mnie do zacytowania 15 stwierdzeń autorki tekstu oraz postawienia 15 pytań do cytowanych stwierdzeń, wymagających na nie odpowiedzi.

#### **Stwierdzenie 1.**

„... badacz jakościowy nie występuje w roli organizatora badań, lecz czynnie uczestniczy w sytuacjach edukacyjnych, które tam zachodzą”.

#### **Pytanie 1.**

Czy badacz może prowadzić sensowne badania naukowe, jeżeli nie jest ich organizatorem?

#### **Stwierdzenie 2.**

„Badania jakościowe są sposobem poznawania rzeczywistości edukacyjnej w określonym kontekście. Ich wyniki nie mogą zatem stanowić podstawy do uogólnień”.

#### **Pytanie 2.**

Czy wyniki badań naukowych, które nie mogą być uogólnione, mogą być uznane za naukowe?

#### **Stwierdzenie 3.**

„Przedmiotem badań jakościowych są fakty w takiej postaci, w jakiej są postrzegane przez ludzi”.

#### **Pytanie 3.**

Czy „... fakty w takiej postaci, w jakiej są postrzegane przez ludzi, czyli „fakty surowe” (J. Pieter, T. Tomaszewski), mogą stanowić naukową wartość poznawczą bez ich uogólnienia?

#### **Stwierdzenie 4.**

„Na gruncie badań jakościowych nie jest możliwe definiowanie i operacjonalizacja pojęć, ponieważ w tych badaniach nie wychodzi się od spójnej teorii (opisanej za

---

<sup>5</sup> J. Brzeziński, *Metodologia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau i D. Doliński, Gdańsk 2008, s. 205-206.

<sup>6</sup> *Badania empiryczne jakościowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 279-289.



pomocą zdefiniowanych pojęć), lecz od społecznej rzeczywistości, odczytując język świata życia”.

**Pytanie 4.**

Czy wyniki badań jakościowych: bez teorii; bez zdefiniowanych pojęć; bez operacjonalizacji pojęć, „odczytując język świata życia”, można uznać za naukowe?

**Stwierdzenie 5.**

„... pojęcia i teorie, istotne dla badanego problemu, są wyprowadzane z materiałów badawczych w trakcie badań”.

**Pytanie 5.**

Jak z „faktów surowych”, bez ich uogólnienia, można ustalać (wyprowadzać) pojęcia i teorie?

**Stwierdzenie 6.**

„... badacz może, ale nie musi samodzielnie prowadzić badania; może, ale nie musi przebywać w rzeczywistości, którą bada”.

**Pytanie 6.**

- a) Jak można zrozumieć twierdzenie, że badacz podejmujący określone badania „nie musi samodzielnie prowadzić badań”?
- b) Jak można zrozumieć sprzeczności twierdzeń:
  - „badacz jakościowy nie występuje w roli organizatora badań, lecz czynnie uczestniczy w sytuacjach edukacyjnych, które tam zachodzą”;
  - „... ale nie musi przebywać w rzeczywistości, którą bada”?!

**Stwierdzenie 7.**

„Badacz nie musi, ale może konstruować kwestionariusz wywiadu”.

**Pytanie 7.**

W oparciu o jakie pytania badacz prowadzi badania metodą wywiadu?

**Stwierdzenie 8.**

Badacz „nie musi, ale może zadbać o reprezentatywny dobór próby”.

**Pytanie 8.**

Czy wyniki badań jakościowych mogą być prawdziwe, jeżeli nie stosuje się losowego lub celowego doboru próby badawczej?

**Stwierdzenie 9.**

Badacz „nie musi, ale może poszukiwać zależności między zjawiskami”.

**Pytanie 9.**

Jak można pogodzić cytowaną wcześniej definicję badań naukowych prof. T.W. Nowackiego, że badania naukowe mają służyć uzyskiwaniu nowej wiedzy, prawideł, pewników, uogólnień, zależności, ze stwierdzeniem, że badacz nie musi poszukiwać zależności między badanymi zjawiskami?!

**Stwierdzenie 10.**

„...teorie nie są w istocie odbiciem rzeczywistości, są jedynie jej modelami, skonstruowanymi przez umysł badacza”.

**Pytanie 10.**

Jak pogodzić powyższe stwierdzenie z twierdzeniem prof. T. Tomaszewskiego, który napisał, że jednym z trzech głównych zadań nauki i badań naukowych jest „tworzenie obrazów – modeli rzeczywistości”<sup>7</sup> !

**Stwierdzenie 11.**

„Nie formułuje się przed rozpoczęciem badania hipotez, ponieważ formułowanie hipotez jest zawężeniem zakresu poznawanego zjawiska tylko do tych aspektów, które jest w stanie dostrzec badacz”.

**Pytanie 11.**

Czego poszukuje badacz jakościowy, jeżeli nie stawia pytań i nie formułuje hipotez?

**Stwierdzenie 12.**

„Badacz jest zobowiązany do otwartości w relacjach z badanymi, do lojalności względem nich, konsultuje z nimi wyniki swych badań...”.

**Pytanie 12.**

Jak pogodzić sprzeczne stwierdzenia T. Bauman, gdzie najpierw napisała: „W badaniach jakościowych tego typu badacz może, ale nie musi informować badanych o celu swoich badań; może, ale nie musi ujawniać badanym własną tożsamość; może, ale nie musi informować badanych o wynikach badań nad nimi prowadzonych”?!

**Stwierdzenie 13.**

„Subiektywność jest świadomym przyjęciem perspektywy badawczej i poza dążeniem do maksymalnej uczciwości, z jaką prowadzone jest badanie, nie wprowadza się wymogu »nadzoru« nad poprawnością metodologiczną”.

**Pytanie 13.**

Czy wyniki badań jakościowych uzyskane bez ich poprawności metodologicznej mogą być prawdziwe?

**Stwierdzenie 14.**

„Konkluzją z badań jakościowych może być stwierdzenie, że coś się zdarza, że tak bywa, a nie, że tak jest. Wyniki tych badań nie mogą być uogólnione na inne, podobnego typu przypadki”.

**Pytanie 14.**

Jak pogodzić, w świetle powyższego stwierdzenia T. Bauman, podstawowe pytania badań naukowych: jaki jest stan badanej rzeczywistości?; dlaczego jest taki, a nie inny stan badanej rzeczywistości; w świetle jakiej teorii można wyjaśnić zbadany stan rzeczywistości?

---

<sup>7</sup> T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, s. 11.

### **Stwierdzenie 15.**

„Jedną z metod badań jakościowych jest »badanie w działaniu«. Badanie jest systematycznym zbieraniem informacji o zjawiskach, przy czym badacz jest inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń objętych badaniem”.

### **Pytanie 15.**

Jaka jest zasadnicza różnica metodologiczna między metodą – „badanie w działaniu”, a znanymi i opisanymi metodami: „obserwacji uczestniczącej” (E. Witkowski) czy „eksperymentu naturalnego”?

## **2. MOJE TWIERDZENIA KOŃCOWE**

Biorąc pod uwagę przedstawione dowody przeciwko wprowadzaniu do ogólnej metodologii terminów: „ilościowe – jakościowe badania”; „ilościowe – jakościowe metody badań”:

1. uważam, że podstawowym problemem dla wszystkich badaczy jest pytanie: „Co i dlaczego należy badać sprawdzonymi wielokrotnie metodami”?,
2. uważam, że nie można podejmować i prowadzić rzetelnych badań naukowych bez pełnej, świadomej aktywności badacza, który chce wyjaśnić w naukowy sposób badane zjawisko. Badacz musi przestrzegać sprawdzonych w badaniach naukowych zasad: organizowania badań; prowadzenia badań; opracowywania materiałów badawczych i formułowania wyników badań,
3. uważam, że terminy: „ilościowe – jakościowe badania”, „ilościowe – jakościowe metody badań” nie wnoszą niczego nowego, odkrywczego metodologicznie do znanych, sprawdzonych i stosowanych terminów: „badania naukowe” i „metody badań naukowych”.

### **Bibliografia:**

1. Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
2. Bauman T., *Badania empiryczne jakościowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
3. Bauman T., *Metody jakościowe gromadzenia danych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
4. Bauman T., *Badania empiryczne ilościowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
5. Benesch H., *Atlas psychologii*, t. 2, Warszawa 2003.
6. Brzeziński J., *Metodologia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau i D. Doliński, Gdańsk 2008, rozdz. 4.
7. Czarnecki K. (red.), *Metodologia i metody badań psychologicznych*, Katowice 1980.

8. Czarnecki K.M., *Metodologiczne podstawy naukowego rozwoju studentów wyższych szkół zawodowych*, Sosnowiec 2005.
9. Czarnecki K.M., *Metodologiczne podstawy naukowego rozwoju studentów*, Sosnowiec 2009 (wydanie drugie poszerzone).
10. Ekel J. i inni, *Mały słownik psychologiczny*, Warszawa 1965.
11. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.
12. Gondzik E., *Badania ilościowe. Badania jakościowe. Badania ilościowo-jakościowe*, [w:] *Leksykon metodologiczny*, red. K.M. Czarnecki, Katowice 2007.
13. Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.
14. Hyman R., *Badania naukowe w psychologii*, Warszawa 1968.
15. Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003.
16. Marschall G. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2004.
17. Nowacki T.W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 1999.
18. Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
19. Nowak S. (red.), *Metody badań socjologicznych*, Warszawa 1965.
20. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
21. Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.
22. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
23. Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław 1967.
24. Pieter J., *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004.
25. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
26. Reber A.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
27. Rubacha R., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
28. Shaughnesy J.J., Zechmeister E.B., Zechmeister J., *Metody badawcze w psychologii*, Gdańsk 2002.
29. Sillamy N., *Słownik psychologii*, Katowice 1995.
30. Siuta J. (red.), *Słownik psychologii*, Kraków 2005.
31. Skorny Z., *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wrocław 1974.
32. Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998.
33. Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2005.
34. Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1968.
35. Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

# **BŁĘDY I POMYŁKI W BADANIACH NAUKOWYCH**

*(Opracowanie autorefleksyjne)*

## **WPROWADZENIE**

Dlaczego „opracowanie autorefleksyjne”? – ano dlatego, że jest ono oparte na własnym doświadczeniu naukowo-badawczym jego autora, które trwa już prawie 50 lat (od 01.04.1960 roku). Upłynęło więc sporo czasu, by móc krytycznie spojrzeć na „błędy i pomyłki” nie tylko własne, ale również innych badaczy jako bezimienne ich uogólnienie i przestrozę zwłaszcza dla młodych adeptów nauki.

Termin „autorefleksja” jest definiowany dwojako, jako:

1. „zastanawianie się nad samym sobą”,
2. „myśl, wypowiedź wynikająca z takiego zastanawiania się”<sup>1</sup>.

Czytając treść definicji, łatwo zauważyć, że oba ujęcia terminu „autorefleksja” są ze sobą ściśle powiązane, gdyż definicja druga wynika z definicji pierwszej.

W opracowaniu tym termin „autorefleksja” pojmowany jest jako ogólna refleksja dotycząca popełniania błędów i pomyłek w badaniach naukowych, oparta o własne, uogólnione doświadczenie badawcze. Nie są tu opisane własne, konkretne błędy i pomyłki popełniane w badaniach, lecz przedstawiony problem błędów i pomyłek jako składnik warunków, procesu i wyników badań empirycznych. Oznacza to, że treść opracowania może wzbudzić refleksję badawczą zarówno u początkujących, jak i doświadczonych badaczy, szczególnie pedagogiki i psychologii.

Zdaniem prof. Philipa Zimbardo<sup>2</sup> „błędy są częścią życia. Wszyscy je popełniamy. Gorsze od błędu jest wypieranie się go, racjonalizowanie, usprawiedliwianie i próby przekonania siebie i innych, że tak należało postąpić. Zaakceptujmy maksymę, że błędzić jest rzeczą ludzką”.

---

\* Profesor nauk psychologicznych dr hab.; dziekan Wydziału Humanistycznego Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

<sup>1</sup> Słownik wyrazów obcych PWN, Warszawa 2007, s. 90.

<sup>2</sup> Ph. Zimbardo, „Charaktery” 2008, nr 9, s. 61; Ph. Zimbardo, *Zło uwodzi w siedmiu krokach*, „Charaktery” 2008, nr 8.

W języku potocznym spotykamy się z różnorodnymi powiedzeniami (maksymami) dotyczącymi „błędu” i jego pochodnych, jak np.:

- „Nie błądzi ten, który nic nie robi”,
- „Popełnił niewybaczalny błąd”,
- „Błędy młodości są wybacalne”,
- „Wytyka komuś błędy, a sam je popełnia”,
- „Naprawił swój błąd”.
- Termin „błąd”<sup>3</sup> jest definiowany jako:
- „niezgodność z obowiązującymi regułami...”,
- „postępek, działanie, które przynosi komuś złe skutki”,
- „mylne, fałszywe mniemanie o czymś”.

„Błądzenie” oznacza niewłaściwe postępowanie, mylne pojęcie o czymś, mylenie się.

Termin „błąd” wraz z licznymi przymiotnikami jest definiowany i opisany w wielu specjalistycznych słownikach, np. filozoficznym, pedagogicznym, psychologicznym.

Termin „pomyłka” jest definiowany<sup>4</sup> jako „sąd lub postępek niezgodny z istotnym stanem rzeczy lub z obowiązującymi normami, mylne mniemanie, niewłaściwe, nieudane posunięcie, błąd, omyłka”.

Z przytoczonej definicji terminu „pomyłka” wynika, że jest on utożsamiany z „błędem”, dlatego skupiam uwagę Czytelnika na błędach.

W opracowaniu tym przedstawiam wybrane (z wielu) zagadnienia związane z popełnianiem błędów i pomyłek w badaniach naukowych, dodając od siebie odpowiednie komentarze – być może też błędne.

## 1. POJĘCIE BŁĘDU W LITERATURZE NAUKOWEJ

### 1.1. Błąd w ujęciu pedagogicznym

Tadeusz W. Nowacki<sup>5</sup> definiuje pojęcie „błąd” jako „niezgodność między stanem rzeczywistym a wyjaśnieniem”. W. Okoń definiuje „błąd” jako „rozbieżność między rzeczywistością a jej odbiorem w świadomości ludzkiej”<sup>6</sup>.

W przytoczonych definicjach terminu „błąd” nie ma istotnej różnicy w stwierdzeniu, że jest to „niezgodność”<sup>7</sup>, „rozbieżność”<sup>8</sup>, między rzeczywistością a jej wyja-

---

<sup>3</sup> Słownik języka polskiego, t. I, Warszawa 1979, s. 177.

<sup>4</sup> Słownik języka polskiego, t. II, Warszawa 1979, s. 799.

<sup>5</sup> W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 29.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 34.

<sup>7</sup> W. Nowacki, *Leksykon...*, s. 29.

<sup>8</sup> W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 34.

śnieniem oraz „odbiciem w świadomości ludzkiej”. Terminy „niezgodność” i „rozbieżność” oznaczają tę samą istotę „błędu”.

## 1.2. Błąd w ujęciu psychologicznym

J. Pieter<sup>9</sup> stwierdził, że „błąd = nieskuteczne działanie względnie rezultat tegoż”<sup>10</sup>. A.S. Reber<sup>11</sup>, że „błąd” (error) posiada „kilka ogólnych znaczeń, w jakich termin ten jest używany:

1. odejście od poprawności;
2. błędne przekonanie;
3. stan, w którym podtrzymywane jest błędne przekonanie;
4. w statystyce: odchylenie od poprawnego wyniku;
5. w eksperymencie: każda zmiana zmiennej zależnej spowodowana przez czynniki inne niż zmiana zmiennej niezależnej;
6. niewłaściwa lub nieprawidłowa reakcja, która w rezultacie powoduje opóźnienie uczenia się prawidłowej reakcji”.

Uważam, że definicje pojęcia „błąd” podane przez A.S. Rebera są rozwinięciem ogólnej definicji tego terminu, jaką zaprezentował J. Pieter. Błędy popełnia się zarówno w samym myśleniu, w organizacji działania, jak również w procesie działania.

## 1.3. Rodzaje błędów

Najwięcej różnorodnych rodzajów błędów wyróżniają Tadeusz W. Nowacki<sup>12</sup> i Arthur S. Reber<sup>13</sup>. T.W. Nowacki wyróżnia i opisuje błędy następujące: „bezwzględny”, „formalny”, „materialny”, „normalny”, „pomiaru”, „przypadkowy”, „systematyczny”, „względny” i „błędy logiczne”. A.S. Reber wyróżnia następujące rodzaje błędów: „a posteriori” (błędny wniosek), „alfa”, „antycypacji”, „beta”, „bezwzględny”, „bodźcowy”, „czasowy”, „dowolnego przerywania”, „eksperymentalny”, „grupowania”, „instrumentalny”, „kompensujący się”, „miejsca”, „pomiaru”, „prawdopodobny”, „próby”, „przeciętny”, „przypadkowy”, „stały”, „standardowy”, „subiektywny”, „typologizowania”. J. Pieter<sup>14</sup> wyróżnia i definiuje „błędy w uczeniu się”; N. Sillamy<sup>15</sup> wyróżnia i opisuje „błąd jatrogenny” jako „ogół nieprzewidzianych zaburzeń spowodowanych działaniem lekarza lub warunków leczenia”; J. Siuta<sup>16</sup> wyróżnia i opisuje

<sup>9</sup> J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004, s. 52.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 91.

<sup>12</sup> W. Nowacki, *Leksykon...*, s. 29.

<sup>13</sup> A.S. Reber, *Słownik...*, Warszawa 2000, s. 91-94.

<sup>14</sup> J. Pieter, *Słownik...*, s. 52.

<sup>15</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Katowice 1995, s. 35.

<sup>16</sup> J. Siuta (red.), *Słownik psychologii*, Kraków 2005, s. 45-46.

„błędy wychowawcze”, a K.M. Czarnecki<sup>17</sup> wyróżnia i definiuje „błąd badań”, „błąd pomiaru”, „błąd prób”, „błąd tendencyjności”.

Z przytoczonych przykładowo rodzajów błędów wnioskuję, że błędy popełniamy w każdej dziedzinie naszego życia, rozwoju i działania, przez całe nasze życie, przebiegające w określonych warunkach i sytuacjach.

#### 1.4. Źródła popełnianych błędów

W cytowanej literaturze naukowej nie ma wyróżnionego i zdefiniowanego terminu „źródła błędów”. Są one jednak ukazane przy opisie niektórych rodzajów błędów.

Zdaniem J. Pietera<sup>18</sup> „wymagania i normy” są przyczynami popełniania błędów, gdyż często występują w naszym działaniu odchylenia od wymagań i norm. Oznacza to, że wszędzie, gdzie są ustalone wymagania i normy, możemy popełniać błędy.

Zdaniem W. Okonia<sup>19</sup> „Przyczyny błędów są rozmaite, tkwią one w tych procesach, które spowodowały nieadekwatne odbicie rzeczywistości, a więc w wadliwym funkcjonowaniu procesów nerwowych i poznawczych, w braku zainteresowania, jak również w temperamencie i charakterze”.

Moim zdaniem są cztery główne źródła popełniania błędów i pomyłek. Tkwią one głównie w:

1. **podmiocie**, w jego poziomie rozwoju fizycznego i psychicznego, jak również dorosłości społecznej,
2. **rozwaju** i zmienności środowiska społeczno-kulturowego i ekonomicznego, w jakim żyje, rozwija się i działa podmiot,
3. **relacjach**, jakie zachodzą pomiędzy podmiotem i jego środowiskiem,
4. **sytuacjach życiowych**, z jakimi spotyka się podmiot.

Wyróżnione główne źródła popełniania błędów i pomyłek w naszym życiu, rozwoju i działaniu mogą występować jako złożony ich układ, jak np.: podmiot – przedmiot; relacja – sytuacja; podmiot – relacja; podmiot – sytuacja. Problem wymaga empirycznej ich weryfikacji.

## 2. BŁĘDY W BADANIACH NAUKOWYCH

### 2.1. Objasnienia podstawowych pojęć

Dla jaśniejszego rozumienia treści rozdziału drugiego objaśniam podstawowe terminy zawarte w jego tytule: „badania” i „badania naukowe”.

---

<sup>17</sup> K.M. Czarnecki (red.), *Nowy leksykon metodologiczny*, Sosnowiec 2009, s. 30-31.

<sup>18</sup> J. Pieter, *Słownik...*, s. 52.

<sup>19</sup> W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 34-35.



Zdaniem Tadeusza W. Nowackiego<sup>20</sup> „badanie” to „termin o rozmaitych znaczeniach, najogólniej określający działania zmierzające do rozpoznania przedmiotu, problemu”. Wyróżnia i opisuje 24 różnorodne rodzaje badań, w tym również „badania naukowe”.

Według A.S. Rebera<sup>21</sup> „badania (*study*)” to „dziedzina pracy badawczej lub dyscyplina naukowa, np. badania psychologiczne”. Wyróżnia i opisuje 10 rodzajów badań, w tym również „badania naukowe”.

Kazimierz M. Czarnecki<sup>22</sup> wyróżnia i definiuje 24 rodzaje (odmiany) badań stosowanych w poznawaniu rzeczywistości społeczno-przyrodniczej, w tym również „badania naukowe”.

T.W. Nowacki<sup>23</sup> termin „badania naukowe” definiuje jako: „prace podejmowane przez badacza lub zespół zmierzające do osiągnięcia postępu wiedzy naukowej, uzyskania nowych prawideł (twierdzeń naukowych, tez, pewników, uogólnień, definicji) o zależnościach np. historycznych, społecznych itp.”

Zdaniem A.S. Rebera<sup>24</sup> „każda uczciwa próba badania problemu w sposób systematyczny lub wzbogacenia naszej wiedzy na temat problemu może być uznana za badanie naukowe”.

S. Czygier<sup>25</sup> podaje dwie nazwy tego terminu w pracy w j. ang. i j. ros. oraz dwie definicje – „(ang. scientific research; ros. naucznoje isledowanije) – 1. Czynności badawcze prowadzące do wykrycia i ustalenia faktu naukowego, prawa teorii; 2. Dokładne poznawanie rzeczywistości za pomocą analizy i metod badań naukowych”.

Przytoczone przykładowo definicje terminu „badania naukowe” nie różnią się zasadniczo między sobą, gdyż każda z nich akceptuje istotne cechy badań, jakimi są dokładność, rzetelność, uczciwość w poznawaniu metodami naukowymi badanej rzeczywistości (pedagogicznej, psychologicznej, społecznej).

Skoro badacz wie, że badania naukowe mają być dokładne, rzetelne, uczciwe, dające się zweryfikować, to powstaje pytanie: dlaczego popełnia błędy w ich przygotowaniu, prowadzeniu i opracowaniu materiałów?

## 2.2. Błędy w przygotowaniu badań

Termin „przygotowanie” jest pochodny od terminu „przygotować”. Jest on wieloznaczny i szeroko opisany<sup>26</sup>. Oznacza m.in. „stworzyć odpowiednie warunki do czegoś, utworować drogę”. W tym opracowaniu termin „przygotowanie” pojmuję dwojako:

- jako przygotowanie się do opracowania koncepcji badań oraz
- jako przygotowanie samej koncepcji badań.

<sup>20</sup> W. Nowacki, *Leksykon...*, s. 21-24.

<sup>21</sup> A.S. Reber, *Słownik...*, s. 74-75.

<sup>22</sup> K.M. Czarnecki (red.), *Nowy leksykon...*, s. 23-28.

<sup>23</sup> T.W. Nowacki, *Leksykon...*, s. 22.

<sup>24</sup> A.S. Reber, *Słownik...*, s. 74.

<sup>25</sup> S. Czygier, hasło: badanie naukowe, [w:] *Nowy leksykon metodologiczny*, red. K.M. Czarnecki, Sosnowiec 2009, s. 25.

<sup>26</sup> *Słownik języka polskiego*, tom II, s. 1038.

Przygotowanie się do opracowania koncepcji badań może zawierać wiele różnorodnych błędów i pomyłek, jak np. studiowanie przestarzałej literatury naukowej (merytorycznej i metodologicznej); zbyt powierzchowne opanowanie treści studiowanej literatury; błędne rozumienie niektórych zagadnień związanych z planowanymi badaniami; nietrafne ujęcie problemu badań, np. brak jego „umocowania” w realnej rzeczywistości; mało jasny tytuł tematu badań. Sądzę, że słabe, powierzchowne „przygotowanie się” do opracowania koncepcji badań jest głównym błędem nie tylko w przygotowaniu samej koncepcji badań, ale również w ich przeprowadzeniu, opracowaniu materiałów i wyników.

Przygotowanie samej koncepcji badań (planu, schematu, struktury zadaniowej) może zawierać różnorakie błędy, np. takie ujęcie problemu badań, którego w realnej rzeczywistości nie ma; takie ujęcie tematu badań, że zawiera on sprzeczności wewnętrzne, jest wieloznaczny lub wieloaspektowy; źle sformułowany cel (cele) badań, pytania badawcze, hipotezy; niewłaściwie dobrana lub sformułowana teoria badań; niezgodny z ogólnymi zasadami statystycznymi dobór próby badawczej; błędnie przyjęte metody badań, np. badanie poziomu wiedzy szkolnej uczniów przy pomocy metody ankietowej zamiast metody testowej.

Przytoczone przykłady dotyczące „przygotowania się” do prowadzenia badań ujawniają wyraźnie ścisły związek z „przygotowaniem koncepcji badań”. Oznacza to, że „przygotowanie się” do prowadzenia badań naukowych musi być bardzo gruntowne pod względem teoretycznym, merytorycznym i metodologicznym.

### **2.3. Błędy w prowadzeniu badań**

Błędy i braki w „przygotowaniu się” i „przygotowaniu koncepcji badań” dają o sobie znać w ich części realizacyjnej. Termin „prowadzenie” – pochodny od terminu „prowadzić”<sup>27</sup> – jest wieloznaczny i szeroko opisany. „Prowadzić badania” oznacza zmierzać „do celu”, wykonać zadania poprzez realizację ściśle określonych (w koncepcji badań) czynności badawczych. Bywa często tak (doświadczenia badawcze autora tego opracowania), że przyjęte w koncepcji badań założenia, ustalenia i przewidywania nie sprawdzają się. Pojawiają się różnorodne trudności w ich rzeczywistej realizacji, jak np. trudności z pozyskaniem osób przewidzianych w doborze próby. Zachodzi więc potrzeba dokonania korekty w doborze próby badawczej i tu właśnie możemy popełniać błędy, zmieniając kryteria doboru próby, nie zmieniając ogólnych założeń i celów badań. Jeżeli badań nie prowadzimy sami, lecz przy pomocy osób innych, to mogą pojawiać się błędy w ich przygotowaniu merytorycznym i metodologicznym.

### **2.4. Błędy w opracowaniu rezultatów przeprowadzonych badań**

Błędy w przeprowadzonych badaniach ujawniają się w błędnym materiale badawczym.

---

<sup>27</sup> *Słownik języka polskiego*, tom II, Warszawa 1978, s. 944-945.

Termin „opracowanie” – pochodny od terminu „opracować”<sup>28</sup> – oznacza m.in. „... nadać temu określoną formę, wykończoną w całości i w szczegółach”, np. opracować tekst rozprawy, pracy „poświęconej jakiemuś zagadnieniu”.

Opracowanie rezultatów przeprowadzonych badań obejmuje:

- opracowanie statystyczne (ilościowe) materiałów badawczych,
- opracowanie jakościowe wyników badań,
- sformułowanie stwierdzeń badawczych (weryfikacja hipotez),
- interpretację wyników badań,
- sformułowanie wniosków,
- sformułowanie refleksji i postulatów dotyczących zrealizowanych badań.

W każdej z wymienionych czynności opracowania rezultatów przeprowadzonych badań możemy popełnić błędy. Pierwszy i najważniejszy błąd, z jakim spotkałem się w recenzowanych pracach doktorskich, magisterskich i licencjackich, polega na braku rozróżnienia dwóch podstawowych czynności: „opracowanie materiałów badawczych” od „opracowania wyników badań”. Żeby uzyskać wynik badań, trzeba najpierw opracować statystycznie zebrany materiał badawczy. Same tabele i wykresy nie są wynikami badań! Wynikami badań są „dominacje” badanego zjawiska ukazane w tabelach, tzw. „fakty naukowe”. Jeżeli np. ktoś przeprowadził badania zainteresowaniami współczesnej młodzieży w wieku dojrzewania i założył, że młodzież interesuje się głównie komputerami, a w wyniku statystycznego opracowania materiałów ankietowych uzyskał równomierny rozsiew różnych dziedzin zainteresowań młodzieży, to nie uzyskał potwierdzenia swojej hipotezy – zakładanego wyniku badań, lecz całkiem inny wynik, że młodzież interesuje się różnymi dziedzinami życia w takim samym stopniu, jak komputerami. Żeby więc uzyskać zakładany w badaniach wynik (fakt naukowo potwierdzony), trzeba najpierw opracować statystycznie materiał badawczy, a nie „wyniki badań”. Wyniki badań opracowuje się dopiero po ich stwierdzeniu (jakie są?). Oznacza to, że opracowanie wyników badań jest osobną czynnością analityczną, o której często mówił prof. J. Pieter (wiedza z uczestniczenia w seminariach magisterskich i doktoranckich prowadzonych przez profesora).

W statystycznym opracowaniu materiałów badawczych możemy popełniać różnorodne błędy. Może to być np. niewłaściwa konstrukcja składnikowa tabel, wykresów (tabele zbyt zagęszczone różnorodnymi danymi; wykresy zawierające zbyt dużą liczbę słupków, warstw, linii); dane w tabelach opracowane według postawionych pytań w ankiecie czy kwestionariuszu, a nie według badanego zagadnienia np.: „Jaka jest płeć badanej młodzieży”? zamiast: „Płeć młodzieży a jej zainteresowania”.

W jakościowym opracowaniu wyników badań możemy popełnić również „błędy jakościowe”, np. jednakowo wartościując uzyskane wyniki badań, zamiast ułożyć je w określonej (uzasadnionej) hierarchii (od najważniejszych poznawczo do mniej ważnych) w stosunku do założeń badawczych.

Stwierdzenia badawcze to fakty naukowo uzasadnione. Sformułowane stwierdzenia badawcze muszą odpowiadać na postawione w badaniach pytania lub hipotezy

<sup>28</sup> Słownik języka polskiego, t. II, s. 532

tezy. Nie zawsze tak jest. Bywają poważne „rozdźwięki” między hipotezą a stwierdzeniem badawczym.

Interpretacja wyników badań powinna odnosić się do założeń teoretycznych oraz do dotychczasowych wyników innych badań (jeżeli takowe są) przeprowadzonych na ten sam temat. Nie może to być interpretacja według „własnego widzimisię”.

Sformułowanie wniosków winno być wyraźnie podzielone na: wnioski poznawcze (odkrywcze), które są stwierdzeniami naukowo udowodnionymi i „wchodzą” w skład stanu dotychczasowej wiedzy o badanym zjawisku w danej nauce, np. pedagogice czy psychologii, oraz wnioski użyteczne (praktycznie użyteczne) dające się wykorzystać w praktyce pedagogicznej czy psychologicznej. Jeżeli nie dokonujemy wskazanego rozróżnienia wniosków, to popełniamy błąd w jednokowym ich traktowaniu.

W sformułowaniu postulatów dotyczących zrealizowanych badań możemy popełniać takie błędy, że są one zbyt ogólnikowe lub też mało związane z przeprowadzonymi badaniami, a szczególnie z ich wynikami. Postulaty wynikające z przeprowadzonych badań mają dotyczyć głównie takich zagadnień, które stanowiły trudności w ich prowadzeniu, jak również tych problemów, które „pojawiły się” jako całkowicie nowe.

Uogólniając treści zawarte w punktach: 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., stwierdzam, że błędy są popełniane w warunkach badań naukowych, ich procesie oraz w ich wynikach. Oznacza to, że ujawniają się one we wszystkich ogniwach całego cyklu postępowania badawczego<sup>29</sup>.

„Błąd” popełnia ten, kto nie wie, jak być powinno. „Pomyłkę” popełnia ten, kto wie, jak być powinno, ale w czasie wykonywania określonych czynności (umysłowych) źle, niewłaściwie, nieprawidłowo skojarzył ich układ. Oznacza to, że „błądzący” musi się bardzo dużo uczyć, a „pomyłkowicz” musi bardzo uważać (być skoncentrowany) nad tym, co i jak robi (myśli i działa).

Znane powiedzenie: „Uczymy się na własnych błędach” jest fałszywe, bo określa najbardziej prymitywną formę uczenia się. Natomiast krytyczne dostrzeżenie cudzych błędów i eliminowanie ich z własnej działalności naukowej jest pozytywnym przejawem zdobywania wiedzy i umiejętności o skutecznym działaniu naukowym.

Jestem głęboko przekonany o tym, że rzetelne przygotowanie się badacza do prowadzenia badań naukowych warunkuje w sposób istotny (zasadniczy) poprawne opracowanie koncepcji badań, ich przeprowadzenie oraz opracowanie ich rezultatów. Oznacza to, że im rzetelniejsze jest przygotowanie się do prowadzenia badań, tym mniej w nich popełnionych błędów.

Sądzę, że błędzenie w badaniach naukowych jest rzeczą uczonego, ale odnajdywanie właściwej drogi badań jest cechą twórczego myślenia i mądrości badacza.

---

<sup>29</sup> K.M. Czarnecki (red.), *Nowy leksykon...*, s. 67.

## Bibliografia:

1. Czarnecki K., Hrapkiewicz H., *Metody badań zagadnień psychologicznych w pedagogice pracy*, Warszawa 1979.
2. Czarnecki K. (red.), *Metodologia i metody badań psychologicznych*, Katowice 1980.
3. Czarnecki K.M. (red.), *Naukowy rozwój człowieka*, Kraków 2001.
4. Czarnecki K.M., *Metodologiczne podstawy naukowego rozwoju studentów*, Sosnowiec 2009.
5. Czarnecki K.M. (red.), *Nowy leksykon metodologiczny*, Sosnowiec 2009.
6. Czerny J., Krzyszpín B., *Geniusze*, Mikołów 2008.
7. Izdebska H., *Błędy wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993.
8. Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
9. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
10. Pieter J., *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004.
11. Reber A.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
12. Sillamy N., *Słownik psychologii*, Katowice 1995.
13. Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2007.
14. Siuta J. (red.), *Słownik psychologii*, Kraków 2005.
15. *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, Warszawa 2004.
16. *Słownik języka polskiego*, t. I, Warszawa 1979.
17. *Słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa 1979.
18. Zimbardo Ph., *Zło uwodzi w siedmiu krokach*, „Charaktery” 2008, nr 8.



## BIBLIOTEKA RÓWNYCH SZANS

### BIBLIOTEKA

Współczesne społeczeństwo funkcjonuje w przestrzeni wyjątkowo bogatej w instytucje i placówki oddziałujące na rozwój oraz na jakość życia człowieka. Każda z nich, prowadząc swoją działalność, ma na względzie spełnianie określonych celów. Biblioteka, przez wzgląd na ofertę tradycyjnie postrzeganej książki, może świetnie realizować dwa wzniosłe cele pracy: wychowawczy i kulturowy (zarówno kulturowo-propagandowy, jak i kulturotwórczy). Cel wychowawczy rozumieć należy jako zamierzone skutki oddziaływań osobotwórczych, natomiast drugi powinien czerpać z instrumentalnych funkcji dóbr kultury, ich nadrzędnych wartości w odniesieniu do zachowań pozakulturalnych<sup>1</sup>.

Z interpretacji tych celów działalności bibliotek wynika, iż przez podejmowanie określonych działań przyczyniają się one do serii zmian zachodzących u swoich użytkowników. A zatem pod wpływem uczestnictwa w ofercie biblioteki zachodzą u uczestników zmiany w poszczególnych sferach osobowości. Najczęściej zmiany te dostrzec można w kilku kategoriach:

- a) w przyroście wiedzy, tj. świadomym przyswojeniu i przechowaniu w pamięci przez jednostkę określonych informacji, poszerzeniu pola informacyjnego i sfery poznawczej,
- b) w rozwoju umiejętności, czyli uzyskaniu sprawności w wykonywaniu określonych zadań czy pełnieniu funkcji,
- c) w zmianie postaw, polegającej na stałej otwartości poznawczej, uczuciowej i behawioralnej,
- d) w kreowaniu hierarchii wartości, w powiązaniu z przedmiotem dążeń i aspiracji osób,
- e) w kształtowaniu wzorców kulturowych, definiowanych jako historycznie lub społecznie uwarunkowanych schematów postępowania i funkcjonowania<sup>2</sup>.

---

\* Mgr; młodszy bibliotekarz w Bibliotece Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

\*\* Mgr; młodszy bibliotekarz w Bibliotece Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

<sup>1</sup> J. Kargul, *Rozważania nad kryteriami oceny działalności kulturalno-oświatowej*, Warszawa 1984, s. 22.

<sup>2</sup> Tamże, s. 25.

Rozpatrując potrzeby użytkowników, biblioteki powinny skupić się na ich potrzebach społecznych, które powinny rozpoznawać lub rozbudzać, gdy nie są one manifestowane (z różnych powodów: strachu, niewiedzy, obaw przed nieznanym). W przypadku użytkowników bibliotek potrzeby społeczne przejawiać się będą nie tylko w realizacji założeń o podłożu naukowym, edukacyjnym, ale przede wszystkim w spełnianiu założeń poznawczych i ogólnorozwojowych. Biorąc pod uwagę ten postulat, można wymienić następujące, pożądane rezultaty zaspokajania potrzeb użytkowników bibliotek:

- a) organizacja wolnego czasu,
- b) twórcze spędzanie wolnego czasu,
- c) doskonalenie różnego rodzaju umiejętności (np. językowych, manualnych),
- d) zdobywanie wiedzy i doświadczenia,
- e) rozwijanie hobby, pasji i zainteresowań,
- f) poszerzanie horyzontów myślowych i możliwość uzyskania holistycznego obrazu świata,
- g) samokształcenie,
- h) nabywanie zdolności interpersonalnych przez zawieranie kontaktów z innymi uczestnikami działań biblioteki,
- i) zdobywanie praktycznych informacji niezbędnych do sprawnego funkcjonowania w grupach społecznych.

Najważniejsze są zazwyczaj oczywiste aspekty pewnych zagadnień. W przypadku biblioteki celem oczywistym jest stworzenie miejsca spotkań wszystkich członków społeczności, każdej grupy społecznej, rzeczywistych i potencjalnych użytkowników.

## RÓWNYCH

Polska to kraj, którego ustawa zasadnicza gwarantuje obywatelom prawo do równości z tytułu samego już bycia jego obywatelem. Dokument głosi, że „wszyscy są wobec prawa równi, (...) nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny”<sup>3</sup>. Równi są wszyscy. Kobiety i mężczyźni, młodzi i starsi, osoby posiadające pełną sprawność umysłową i fizyczną, a także osoby, które są ograniczone pewnymi niesprawnościami ciała lub umysłu.

Grupą, która z różnych ważnych względów zasługuje na dużą uwagę ze strony bibliotek, są osoby niepełnosprawne. Przede wszystkim jest to liczna społeczność, obecnie w Polsce żyje około 5,5 miliona osób niepełnosprawnych, stanowią one zatem 14% ogółu polskiego społeczeństwa. Definicja sformułowana przez Zespół przy Pełnomocniku do Spraw Osób Niepełnosprawnych wyjaśnia, że „osobą niepełnosprawną jest osoba, której stan fizyczny (i) umysłowy powoduje trwałe lub

---

<sup>3</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Stan prawny na 7 listopada 2006 roku, Warszawa 2006, s. 44.



okresowe utrudnienie, ograniczenie lub uniemożliwienie w wypełnianiu zadań i ról społecznych według przyjętych kryteriów i obowiązujących norm”<sup>4</sup>.

W myśl tej teorii do osób niepełnosprawnych zaliczane są osoby z długotrwałą obniżoną sprawnością fizyczną, umysłową, intelektualną lub sensoryczną, która w interakcji z różnymi barierami może ograniczać ich pełne i efektywne uczestnictwo w życiu społecznym na równych zasadach z innymi obywatelami<sup>5</sup>.

W populacji osób niepełnosprawnych wyróżnia się następujące niesprawności:

- ślepotę i upośledzenie wzroku,
- głuchotę i upośledzenie słuchu,
- upośledzenie mowy,
- upośledzenie cielesne,
- upośledzenie uczenia się,
- upośledzenie umysłowe,
- zaburzenia zachowania lub trudności wychowawcze<sup>6</sup>.

Biblioteki publiczne odgrywają dużą rolę w życiu osób niepełnosprawnych. Poza oferowaniem podstawowych usług, takich jak korzystanie z informacji – w formie przystępnej dla użytkowników – zarówno ze względu na treść, jak i jej stronę fizyczną, czyli nośnik – muszą umożliwić im branie czynnego udziału w wydarzeniach kulturalnych, nie tylko o charakterze rehabilitacyjnym, ale i dydaktycznym oraz rozrywkowym. Przede wszystkim ważne jest, by osoby niepełnosprawne pomimo swoich ułomności mogły cieszyć się życiem na odpowiednim poziomie, poziomie jak najwyższym, to znaczy normalnym i pełnym jak tylko jest to możliwe.

Aby prowadzić efektywną działalność na rzecz osób niepełnosprawnych, należy pamiętać, że:

- „osoba niepełnosprawna jest zdolna lub może być zdolna do wielu osiągnięć,
- problem możliwości i osiągnięć tkwi nie tylko w zmianach tych jednostek, ich brakach i wadach wynikłych z niepełnosprawności,
- niepełnosprawność jest problemem społecznym, a prawa tych osób muszą być przestrzegane i respektowane,
- należy wspierać wszelkie inicjatywy służące tworzeniu tożsamości i kultury osób niepełnosprawnych,
- mimo negatywnych doświadczeń powinny znaleźć radość i zadowolenie z życia,
- niepełnosprawni to osoby, które potrafią świadomie kontrolować swoje życie,

<sup>4</sup> S. Kowalik, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Warszawa 1996, s. 25.

<sup>5</sup> *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych* [dokument elektroniczny], [http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja\\_Praw\\_Osob\\_Niepełnosprawnych.pdf](http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepełnosprawnych.pdf) [dostęp: 28 III 2008].

<sup>6</sup> O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk 2005, s. 207.

- główne ideowe hasła i zadania realizowane w urządzaniu ponowoczesnego świata społecznego dla tych osób, to: humanizacja, indywidualizacja, integracja i normalizacja (...)”<sup>7</sup>.

W myśl tezy zawartej w ostatniej wytycznej dla prowadzenia działań mających na celu podniesienie jakości życia niepełnosprawnych istotne są podstawowe warunki pełnej humanizacji. Zasady te dotyczą wszystkich instytucji, które na względzie mają realizację ogólnospołecznych celów. W cytowanej już pracy W. Dykcik wylicza za D. Grajewską 13 zasad prowadzenia skutecznej działalności na rzecz osób upośledzonych, tj.:

1. Zasada personalizacji i podmiotowości – potwierdzająca traktowanie osoby niepełnosprawnej jako w pełni wartościowego podmiotu społecznego;
2. Zasada sukcesu – wskazująca ukierunkowanie na pozytywne myślenie;
3. Zasada indywidualizacji – dostosowania działalności do potrzeb i możliwości konkretnej jednostki;
4. Zasada wielospecjalistycznego podejścia i współpracy z rodziną;
5. Zasada wyzwolenia otwartości, gotowości poznawczej oraz zaangażowania, obejmująca zarówno prowadzącego działalność, jak i jej odbiorcę;
6. Zasada wzajemnego zaufania;
7. Zasada przyjmowania różnych zakresów wolności i autonomii osób niepełnosprawnych;
8. Zasada ścisłej integracji doświadczeń percepcyjnych, ruchowych i językowych w ramach prowadzonych zajęć;
9. Zasada aktywnego, wielostronnego mobilizowania;
10. Zasada doboru odpowiednich technik, metod i środków terapii zajęciowej;
11. Zasada stopniowego, ewolucyjnego i regularnego osiągnięcia zamierzonych celów pracy z osobami niepełnosprawnymi;
12. Zasada uczenia się dla życia, dla poprawy jego jakości;
13. Zasada pomocniczości, współuczestnictwa i solidarności w zabezpieczaniu potrzeb osób niepełnosprawnych<sup>8</sup>.

Przestrzeganie tych zasad stanowi punkt wyjścia do projektowania takiej działalności kulturalnej, w której uczestnictwo będzie pożądanym przez osoby niepełnosprawne, a także wyznaczy jasno kierunki i cele jej prowadzenia.

Świadomi swoich społecznych obowiązków pracownicy bibliotek publicznych zdają sobie sprawę, iż z usług bibliotek korzystają, mogą lub chcą korzystać osoby niepełnosprawne. „Rozumieją i respektują fakt, że nie wszyscy użytkownicy są w równym stopniu zdolni do odbioru informacji i korzystania z biblioteki. Starają się wyrównać ich szanse, działając ze szcze-

---

<sup>7</sup> W. Dykcik, *Ciągłość postępowych zmian w kulturze, etyce, polityce i prawie w zaspokajaniu osób niepełnosprawnych*, [w:] *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-gospodarczych*, red. H. Ochonczenko, A. Nowicka, Kraków 2006, s. 26.

<sup>8</sup> Tamże, s. 31.

gólną troską na rzecz użytkowników niepełnosprawnych i znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej<sup>9</sup>. Zadaniem bibliotek jest podnoszenie jakości życia ich użytkowników, tj. dbanie o stan dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego, o możliwość rozwoju osobistego oraz o warunki do realizacji dążeń i pragnień<sup>10</sup>. Wymogiem realizacji tych postulatów jest także zaprojektowanie bibliotecznej oferty, aby mogły z niej czerpać korzyści także osoby niepełnosprawne, z różnym rodzajem i stopniem upośledzenia.

Praca z użytkownikiem upośledzonym może przybierać formę indywidualną – nastawioną na kontakt z konkretnym użytkownikiem, i zbiorową – adresowaną do szerszego grona odbiorców. Dla klienta niepełnosprawnego mogą one przybierać różnorodne formy:

- spotkania integracyjne, mające na celu poznanie i oswojenie się z posiadanym upośledzeniem,
- promowanie twórczości osób niepełnosprawnych (wystawy, festiwale),
- zajęcia dydaktyczne organizowane na terenie biblioteki dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- nauczanie alfabetu Braille’a,
- dyskusyjne kluby książki zarówno tradycyjnej, jak i mówionej,
- konkursy plastyczne, muzyczne, recytatorskie,
- przedstawienia teatralne.

## SZANS

„Wyrównywanie szans oznacza proces, dzięki któremu różne systemy i instytucje funkcjonujące w społeczeństwie i środowisku, takie jak usługi, różne formy działań, informacja i dokumentacja, są dostępne wszystkim, zwłaszcza osobom niepełnosprawnym”<sup>11</sup>.

Na przełomie XX i XXI wieku nastąpił szybki rozwój technologiczny, ekonomiczny i kulturowy. Społeczeństwo informacyjne, które jest „efektem” tego postępu, wyróżnia się następującymi cechami: „wytwarzaniem, przechowywaniem, pobieraniem i wykorzystywaniem informacji”<sup>12</sup>.

Zakłada się:

- „pełną liberalizację rynków (...),
- spójne i przejrzyste prawodawstwo dostosowane do potrzeb nowego typu społeczeństwa,
- szeroki, powszechny i tani dostęp do Internetu i zawartych w nim treści,

<sup>9</sup> *Kodeks etyki bibliotekarza i pracownika informacji*, Warszawa 2005, s. 11.

<sup>10</sup> *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*, red. Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska, Lublin 2006, s. 18.

<sup>11</sup> *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych* [dokument elektroniczny], [http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja\\_Praw\\_Osob\\_Niepelnosprawnych.pdf](http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf) [dostęp: 28.03.2008].

<sup>12</sup> T. Białobłocki [i in.], *Społeczeństwo informacyjne: istota, rozwój, wyzwania*, Warszawa 2006, s. 19.

- szeroki publiczny dostęp do zasobów informacyjnych,
- wysoki stopień korzystania z informacji,
- umiejętności przekazywania, odbierania, a także szybkiej wymiany danych cyfrowych bez względu na odległość (...)”<sup>13</sup>.

Zgodnie z zasadą „równych szans” grupa niepełnosprawnych powinna mieć taką samą możliwość czerpania korzyści z możliwości, jakie daje rozwój techniki, ekonomii, gospodarki i kultury pełnosprawnym obywatelom. Jednym z głównych ogniw, dzięki któremu zarówno pełno-, jak i niepełnosprawni mieszkańcy kraju znajdują się w gronie społeczeństwa informacyjnego, są biblioteki. Często niedoceniane miejsca, które swoją działalnością przybliżają użytkownikom „zawile” treści internetu, zdigitalizowane zbiory, uczą, jak korzystać z wyszukiwarek oraz wskazują wartościowe serwisy www, portale, strony.

Najczęściej to do bibliotek publicznych należy zapewnienie osobom niepełnosprawnym możliwości korzystania ze zbiorów placówek i zasobów internetu. Większość z nich posiada agendy Książki Mówionej, w których na kasetach, płytach i w postaci plików mp3 otrzymają treści książek.

Niektóre biblioteki publiczne prowadzą szeroką działalność na rzecz integracji osób niepełnosprawnych. Godną uwagi aktywność wykazuje Miejska Biblioteka Publiczna w Katowicach. Przez wiele lat doświadczeń bibliotekarze wypracowali metody pozwalające uczestnikom brać udział w różnych formach zajęć dotyczących słowa pisanego<sup>14</sup>.

Różnorodność inicjatyw ilustruje tabela 1.

Osobom, które z powodu choroby czy niesprawności nie mogą opuszczać domu, biblioteka zapewnia dowóz materiałów bibliotecznych do miejsca zamieszkania. W 2002 roku odbyły się 482 takie wizyty i udostępniono czytelnikom 1660 woluminów. Godne podkreślenia jest to, że wszelkiego typu spotkania mające na celu integrowanie się i poznawanie wzajemnych potrzeb osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych ułatwiają przełamywanie barier i uświadamiają przynależność do ogółu społeczeństwa<sup>15</sup>.

Rok 2003, ustalony oficjalnie przez Komisję Europejską Rokiem Osób Niepełnosprawnych, odbił się szerokim echem w działalności biblioteki w Katowicach. Ogółem w jej placówkach odbyły się 132 imprezy, w których udział wzięło 2897 uczestników<sup>16</sup>.

Sukcesem Miejskiej Biblioteki Publicznej było uzyskanie dotacji z funduszy Unii Europejskiej na realizację projektu „Europejskie abecadło”. Miał on na celu przybliżenie dzieciom, młodzieży oraz osobom niepełnosprawnym wiedzy na temat integracji Polski z Unią Europejską oraz ułatwienie zrozumienia pojęcia tożsamości europejskiej.

---

<sup>13</sup> Tamże, s. 21.

<sup>14</sup> B. Przydacz, *Działalność kulturalno-edukacyjna Miejskiej Biblioteki Publicznej w Katowicach na rzecz środowiska osób niepełnosprawnych*, „Poradnik Bibliotekarza” 2003, nr 6, s. 23.

<sup>15</sup> M. Łysek, *Po co niepełnosprawnym biblioteki?*, „Raptularz Kulturalny” 2001, R. 4, nr 2, s. 56.

<sup>16</sup> B. Przydacz, *Działalność kulturalno-edukacyjna...*, s. 27.

**Tabela 1:** Formy zajęć dla osób niepełnosprawnych organizowanych przez MBP w Katowicach w 2002 r.

Forma	Liczba spotkań	Frekwencja
Spotkania autorskie	6	177
Lekcje biblioteczne, wycieczki do biblioteki	8	173
Pogadanki na temat uzależnień i profilaktyki	5	102
„Ulubieni bohaterzy naszych książek” – spotkania dla dzieci młodszych ze Szkoły Specjalnej	22	649
„Z bajką dookoła świata” – czytanie bajek uczniom ze Szkół Specjalnych	20	316
Cykliczne spotkania literacko-plastyczno-manualne dla dzieci ze Szkoły Życia	49	563
Konkursy i quizy dla dzieci z Pogotowia Opiekuńczego	44	432
Imprezy integracyjne dla dzieci i seniorów Dziennych Domów Pomocy Społecznej (małe formy teatralne)	18	486
„Konkurs pięknego czytania” dla Szkół Specjalnych	1	20
Współdział w festynach i dniach otwartych Ośrodków Rehabilitacyjnych	2	-
„Zabawy z książką” – zajęcia dla dzieci młodszych	13	227
„Kółko pomocy w nauce – Prymus”	Cały rok	483
Odwiedziny chorych i niepełnosprawnych czytelników w domu	482	Wypożyczono 1660 wol.

**Źródło:** Strona internetowa biblioteki<sup>17</sup>

Zagadnienie *N jak Niepełnosprawni* biblioteka realizowała, stosując różne formy pracy z użytkownikiem. Dzięki przyznanym funduszom w Oddziale Książki Mówionej ustawiono stanowisko dla osób niewidomych z zainstalowanym fachowym oprogramowaniem.

W swojej strukturze organizacyjnej placówkę ukierunkowaną na potrzeby niepełnosprawnych posiada również Książnica Beskidzka w Bielsku-Białej. W 2002 roku utworzono tam filię integracyjną jako komórkę koordynującą pracę na rzecz osób niedowidzących, niewidomych, głuchoniemych oraz ze schorzeniami ruchowymi. Filia posiada bogaty zbiór książek mówionych i cyfrowych oraz komputer z przystawką głośnomówiącą i programem Job Access With Speech oraz CZYTAK – NPN. Inicjatywą filii, szczególnie cenioną przez użytkowników niepełnosprawnych, jest organizowana od 2003 roku akcja „Zobaczmy siebie” organizowana corocznie z okazji „Dni integracji”. Propozycją pozwalającą osobom niepełnosprawnym pokonać nieśmiałość są głośne czytania w systemie Braille’a z tłumaczeniem na język migowy, której dodatkowym walorem jest nauka tolerancji poprzez integrację użytkowników z różnym rodzajem upośledzenia. Książnica bezustannie zdobywa

<sup>17</sup> Miejska Biblioteka Publiczna w Katowicach. Zajęcia integracyjne 2008r. [dokument elektroniczny], <http://www.mbp.katowice.pl/index.php?menu=impresje&strona=niepełnosprawni&id=zajeciainTEGRACYJNE> [dostęp:15.10.2009].

cenne informacje dotyczące potrzeb grup z niesprawnościami, stające się inspiracją do wzbogacania oferty kulturalnej i nadawania jej form najbardziej przez nie akceptowanych<sup>18</sup>.

Studenci niepełnosprawni coraz częściej mają możliwość korzystania z zasobów bibliotek uczelnianych. Nowe budynki są dostosowywane do ich potrzeb, istniejące już gmachy przystosowuje się do wymogów.

Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie dla osób niedowidzących i niewidomych przygotowała Bibliotekę Książek Cyfrowych udostępniającą w formie elektronicznej dokumenty naukowe dla studentów niepełnosprawnych w formacie Libra, przygotowanym na podobieństwo znanego systemu DAISY. Dodatkowo „Na potrzeby osób niewidomych i słabowidzących Biblioteka Uniwersytecka udostępnia w holu dwa udźwiękowione stanowiska z dużymi monitorami umożliwiające dostęp do internetu. Poza tym są też dwie kabiny do pracy indywidualnej wyposażone w komputery przystosowane do potrzeb osób z dysfunkcją widzenia<sup>19</sup>. Ponadto dla osób niepełnosprawnych ruchowo BUW przygotowała dwa stanowiska „z dostępem do Internetu, baz lokalnych i programów pakietu Microsoft Office – wyposażone w monitory 19”, klawiaturę PS/2, mysz (Trackball Pro – średnica 5,7 cm z 4 przyciskami; Expert Mouse Trackball – średnica 6 cm z 4 przyciskami), głośniki 40 W<sup>20</sup>.

Biblioteka Jagiellońska na stronie internetowej w zakładce *O bibliotece. Niepełnosprawni*. informuje o nowym gmachu przystosowanym dla ich potrzeb, posiadającym specjalny podjazd, podnośniki dla wózków oraz windy. Osobom słabowidzącym i niewidomym proponuje korzystanie z 2 separatek z 2 specjalistycznymi stanowiskami posiadającymi: „skanery, oprogramowanie OCR FineReader, syntetyzator mowy i powiększalnik<sup>21</sup>”.

Biblioteka Główna Politechniki Śląskiej w Gliwicach „udostępniła dwa multimedialne stanowiska dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych wzrokowo. Stanowiska wyposażone są w:

- oprogramowanie powiększające (Supernova),
- syntezatory mowy dla języka polskiego i angielskiego,
- oprogramowanie do rozpoznawania tekstu,
- program odczytu ekranu (Job Access With Speech) współpracujący z syntezatorami mowy,
- monitor brajlowski (Focus),
- urządzenie do tworzenia grafiki wypukłej (rysunków, wykresów, diagramów),

---

<sup>18</sup> E. Troneczek, *Filia integracyjna Książnicy Beskidzkiej w Bielsku-Białej*, „Bibliotekarz” 2006, nr 11, s. 20.

<sup>19</sup> *Biblioteka Książek Cyfrowych* [dokument elektroniczny], [http://www.idn.org.pl/o\\_idn.htm](http://www.idn.org.pl/o_idn.htm). <http://www.bkc.uw.edu.pl> [dostęp: 15.10.2009].

<sup>20</sup> *Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie. Przewodnik. Dla niepełnosprawnych* [dokument elektroniczny], [http://www.buw.uw.edu.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=150&Itemid=82](http://www.buw.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=150&Itemid=82) [dostęp: 15.10.2009].

<sup>21</sup> *Biblioteka Jagiellońska. O bibliotece. Niepełnosprawni* [dokument elektroniczny], [http://www.bj.uj.edu.pl/o\\_bib/niepelo1\\_pl.php](http://www.bj.uj.edu.pl/o_bib/niepelo1_pl.php) [dostęp: 15.10.2009].

- drukarkę brajlowską,
- wydajne skanery<sup>22</sup>.

„Biblioteka równych szans” to nie tylko idea, ale przede wszystkim sprawnie działająca przestrzeń, przyjazna osobom niepełnosprawnym. Przede wszystkim „to, co proponuje biblioteka, powinno być dla publiczności użyteczne – z różnych powodów. Dla wiedzy, dla celów informacyjnych, dla umiejętności praktycznych. Dla refleksji, bądź dla celów o charakterze estetycznym. Dla rozrywki lub dla psychokompensacji. Dla wszystkich tych celów łącznie, albo przynajmniej dla jednego z nich<sup>23</sup>.

## Bibliografia:

1. Białobłocki T.[i in.], *Spółczesność informacyjna: istota, rozwój, wyzwania*, Warszawa 2006.
2. *Biblioteka Książek Cyfrowych* ([http://www.idn.org.pl/o\\_idn.htm](http://www.idn.org.pl/o_idn.htm). <http://www.bkc.uw.edu.pl/>).
3. *Biblioteka Główna Politechniki Śląskiej w Gliwicach. Niepełnosprawni w Bibliotece* (<http://www.bg.polsl.pl/index.php?go=niepelnosprawni>).
4. *Biblioteka Jagiellońska. O bibliotece. Niepełnosprawni* ([http://www.bj.uj.edu.pl/o\\_bib/niepelno1\\_pl.php](http://www.bj.uj.edu.pl/o_bib/niepelno1_pl.php)).
5. *Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie. Przewodnik. Dla niepełnosprawnych* ([http://www.buw.uw.edu.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=150&Itemid=82](http://www.buw.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=150&Itemid=82)).
6. Dykcik W., *Ciągłość postępowych zmian w kulturze, etyce, polityce i prawie w zaspokajaniu osób niepełnosprawnych*, [w]: *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-gospodarczych*, red. H. Ochonczenko, A. Nowicka, Kraków 2006.
7. *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*, red. Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska, Lublin 2006.
8. Kargul J., *Rozważania nad kryteriami oceny działalności kulturalno-oświatowej*, Warszawa 1984.
9. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Stan prawny na 7 listopada 2006 roku*, Warszawa 2006.
10. *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych* ([http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja\\_Praw\\_Osob\\_Niepelnosprawnych.pdf](http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf)).
11. *Kodeks etyki bibliotekarza i pracownika informacji*, Warszawa 2005.
12. Kowalik S., *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Warszawa 1996.

<sup>22</sup> *Biblioteka Główna Politechniki Śląskiej w Gliwicach. Niepełnosprawni w Bibliotece* [dokument elektroniczny], <http://www.bg.polsl.pl/index.php?go=niepelnosprawni> [dostęp:15.10.2009].

<sup>23</sup> J. Wojciechowski, *Marketing w bibliotece*, Warszawa 1993, s. 32.

13. Łysek M., *Po co niepełnosprawnym biblioteki?*, „Raptularz Kulturalny” 2001, R. 4, nr 2.
14. *Miejska Biblioteka Publiczna w Katowicach. Zajęcia integracyjne 2008r.* (<http://www.mbp.katowice.pl/index.php?menu=imprezy&strona=niepelnosprawni&id=zajeciaintegracyjne>).
15. Przydacz B., *Działalność kulturalno-edukacyjna Miejskiej Biblioteki Publicznej w Katowicach na rzecz środowiska osób niepełnosprawnych*, „Poradnik Bibliotekarza” 2003, nr 6.
16. Przydacz B., *Jesteśmy sobie nawzajem potrzebni. Europejski Rok Osób Niepełnosprawnych w MBP w Katowicach*, „Poradnik Bibliotekarza” 2004, nr 11.
17. Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk 2005.
18. Troneczek E., *Filia integracyjna Książnicy Beskidzkiej w Bielsku-Białej*, „Bibliotekarz” 2006, nr 11.
19. Wojciechowski J., *Marketing w bibliotece*, Warszawa 1993.



## **II**

# **ZAGROŻENIA WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA**



## WSPÓŁCZESNE PRZEJAWY DEKONSTRUKCJI RODZINY

Współczesna cywilizacja funduje człowiekowi coraz więcej „atrakcji”, które w konsekwencji mają wpływ na jego kondycję psychofizyczną, duchową oraz społeczną. Wszechobecny konsumpcjonizm, a jednocześnie liberalne i indywidualistyczne podejście do wartości, wyborów czy zasad sprawiają, że człowiek czuje się coraz bardziej zagubiony. Na wszelkie przemiany szczególnie czuła jest rodzina, której nie da się zastąpić w wielu obszarach ludzkiego rozwoju. Stanowi przecież „swoiste środowisko wychowawcze, w którym zachodzi proces zaspokajania potrzeb, kształtują się wzory postępowania oraz tworzą się zasadnicze elementy osobowości dziecka. (...) Rodzina oddziałuje bowiem na różnorodne sfery jego życia, np. intelektualną, emocjonalną, motywacyjną itp. Rodzice są pierwszymi istotami, które zaspokajają podstawowe potrzeby rozwojowe dziecka. Dając w ten sposób dowód własnej miłości, wywołują w nim podobne uczucia”<sup>1</sup>. Warto też pamiętać, iż „specyficzną cechą środowiska rodzinnego jest między innymi to, że jego funkcje stanowią organiczną całość, złożoną i jednolitą, których nie da się w życiu codziennym spełniać oddzielnie. Dlatego też jakiegokolwiek zaburzenie utrudniające realizację którejś z podstawowych funkcji powoduje krótszą lub dłuższą niezdolność rodziny do jej ogólnego funkcjonowania”<sup>2</sup>.

Czasy współczesne ukazują ogromną potrzebę odbudowania życia rodzinnego, podkreślenia jego znaczenia i ukazania trudności w realizacji podstawowych funkcji i zadań, jakie ma rodzina. Nie można nie zauważyć problemów z nietrwałością współczesnej rodziny. Coraz więcej z nich ulega rozpadowi. A trzeba pamiętać, iż rodzina trwała jest „środowiskiem, w którym realizowana jest opieka rozumiana jako działalność polegająca nie tylko na zaspokajaniu potrzeb, ale także jako działalność odpowiedzialna, ciągła i trwała, bezinteresowna i nasycona emocjonalnie”<sup>3</sup>.

Warto przyjrzeć się bliżej przyczynom złej kondycji współczesnej rodziny, która przecież w dużej mierze zdecyduje o kształcie przyszłego społeczeństwa. Jakże więc nie wymienić kilku podstawowych zjawisk warunkujących obecny stan środowiska rodzinnego.

---

\* Ks. prof. dr hab.; dyrektor Instytutu Pedagogiki i wykładowca Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, dziekan Wydziału Humanistycznego Akademii Pedagogicznej w Krakowie, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej PAT w Krakowie.

<sup>1</sup> Z. Piłat, *Rodzina ważnym środowiskiem wychowawczym*, Warszawa 1998, s. 98.

<sup>2</sup> S. Kawula, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996, s. 149.

<sup>3</sup> F. Adamski (red.), *Miłość. Małżeństwo. Rodzina*, Kraków 1987, s. 224.

## Globalizm

Proces globalizacji zaznacza się najbardziej w wymiarze społecznym, gospodarczym, kulturowym i politycznym. Oprócz znanych wielowymiarowych pozytywów globalizacji należy dostrzec jej zagrożenie dla człowieka. Konsumpcjonizm, który ogarnia społeczeństwa globalne, szkodzi kondycji rodziny. Okazuje się, że „życie jednostkowe i społeczne oparte na nauce, technologii i organizacji zaczęło być bardzo pragmatyczne, nastawione na zysk i przyjemność (...). Coraz więcej ludzi nie jest zdolnych do kierowania rozwojem własnym i osób najbliższych, do rozwiązywania napięć pomiędzy nimi i najbliższymi osobami, do wszechstronnego poznania i rozwiązywania konfliktów lokalnych i globalnych”<sup>4</sup>. Jak więc widać, sztucznie generowane potrzeby rozbudowują nadmiernie sferę ludzkiej natury<sup>5</sup>.

Różnego rodzaju przeakcentowania w sferze materialnej nie pozwalają dostrzec potrzeb drugiego człowieka. Rodzina przeniknięta konsumpcjonizmem staje się przestrzenią ścierania się indywidualizmu i egoizmu. Następuje powolna, aczkolwiek systematyczna desakralizacja wartości. Domownik ma coraz bardziej utrudniony wybór. Trafna decyzja może być utrudniona strategią reklam, zmienioną hierarchią wartości, zwiększoną do granic możliwości rolą pieniądza w codziennym życiu<sup>6</sup>. Niestety, dobry wybór zniekształca również lansowany w mediach, upubliczniony na skalę globalną, uproszczony model życia<sup>7</sup>.

Rodzina w zglobalizowanym świecie staje się coraz bardziej zagubiona pod względem tożsamościowym. Stabilizacja stała się przeszłością, a styl życia został napiętnowany niespójnością, fragmentarycznością, niekonsekwencją postępowania i epizodycznością rozmaitych sfer aktywności jednostek<sup>8</sup>. Więzy rodzinne stają się coraz bardziej rozluźnione, a poczucie wspólnoty, chęć przebywania ze sobą „towarem deficytowym”. Dodatkowo można mówić o pewnym paradoksie. Otóż w dobie kiedy ludzie mają ze sobą stałą łączność, coraz bardziej ją tracą. „Im ciasniej bowiem oplatają nas kable i sieci, tym łatwiej nam pracować w samotności”<sup>9</sup>. Komunikacja we współczesnej rodzinie jest coraz bardziej zaburzona. W konsekwencji agresja i przemoc są na porządku dziennym w wielu środowiskach rodzinnych.

Jan Paweł II w 2001 roku mówił do naukowców, że „globalizacja nie jest *a priori* dobra ani zła. Będzie taka, jaką uczynią ją ludzie. Żaden system nie jest celem samym w sobie, należy zatem konsekwentnie głosić, że globalizacja, jak każdy inny system, musi służyć człowiekowi, musi służyć solidarności i dobru wspólnemu”<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> L. Dyczewski, „*Inteligencja życia*” nadzieją nowoczesnego społeczeństwa, „Roczniki Nauk Społecznych” 1(1997), s. 258.

<sup>5</sup> Z. Zdybicka, *Globalizm a religia*, „Człowiek w Kulturze” 14(2002), s. 36.

<sup>6</sup> A. Szwed, *U źródeł konsumpcjonizmu*, „W drodze” 19(1995), s. 37.

<sup>7</sup> M. Ryba, *Przemiany społeczne i polityczne w procesie globalizacji*, „Człowiek w Kulturze” 14(2002), s. 124.

<sup>8</sup> K. Chrostowska, *Problem z określeniem własnej tożsamości w społeczeństwie postindustrialnym*, [w:] *Gospodarka i społeczeństwo w dobie globalizacji*, red. A. Bączkiewicz, Warszawa 2000, s. 220.

<sup>9</sup> T.I. Friedman, *Lexus i drzewo oliwne. Zrozumieć globalizację*, Poznań 2001, s. 513.

<sup>10</sup> Jan Paweł II, Przemówienie do uczestników VII Sesji Plenarnej Papieskiej Akademii Nauk Społecznych (27.04.2001), „L'Osservatore Romano” 6(2001), s. 11.

## Aksjologiczny chaos

Wprawdzie globalizacja „umożliwia zacieśnienie więzi między narodami i kulturami, otwierając każdemu szerszy dostęp do niezliczonych informacji, ale nie ułatwia bynajmniej należytego rozeznania i dojrzałej syntezy, kształtując postawę relatywizmu”<sup>11</sup>. Rodzi się bowiem sceptycyzm, który wyciska na nim specyficzny sposób reakcji i działania, który zwykło się nazywać stylem ironicznym. Człowiek z takim stylem tworzy własną wizję świata, w której indywidualizm źle pojęty, a także bez troskie podchodzenie do poważnych spraw codzienności stają się naczelnymi zasadami postępowania<sup>12</sup>. W zglobalizowanej kulturze wartości, sensy i znaczenia stają się często przedmiotem handlu bądź manipulacji politycznej. Nieustanna konfrontacja norm i wzorów zachowań oraz sposobów życia przynosi w efekcie zagubienie i utratę wiary w niewzruszoność aksjologicznego ładu świata<sup>13</sup>. W związku z tym rośnie coraz bardziej zdezorientowanie, niestabilność oraz erozja dotychczasowych wzorów postępowania.

Trzeba pamiętać, że wychowanie dziecka do wartości, zwłaszcza w okresie, gdy poszukuje ono własnej tożsamości, nie jest procesem łatwym i wymaga szczególnego zaangażowania ze strony rodzica. Globalna tymczasowość nie ułatwia tego procesu. Dziecko niejednokrotnie widzi „nieopłacalność” pewnego działania moralnego i próbuje je poniechać, nie dostrzegając wsparcia ze strony rodziny<sup>14</sup>.

Jedną z przyczyn istniejącego w świecie zła, które w sposób dotkliwy naznacza współczesną rodzinę, jest niedosyt czy wręcz chroniczny brak świadomości moralnej ludzi i – co się z tym wiąże – stopień wrażliwości moralnej, czyli niedocenienie wartości w życiu ludzkim<sup>15</sup>. W wychowaniu rodzinnym oraz w edukacji szkolnej pozostawia się bardzo małą przestrzeń dla wartości, uznaje bowiem się jedynie „moralność cząstkową, minimalistyczną”<sup>16</sup>.

Podstawową wartością, która powinna „konstruować” środowisko rodzinne, jest miłość. Trudno nie zgodzić się z poglądem, że „gdy dzieci widzą, że ojciec i matka odnoszą się do siebie serdecznie, cieszy je to, wzrasta także ich poczucie bezpieczeństwa. Dzieci dostrzegają czułe gesty rodziców: trzymanie się za ręce, pocałunek na przywitaniu i pożegnanie. Naśladują to wobec rodziców, a w przyszłości we własnych małżeństwach. Dzieci kochających rodziców pragną dla siebie również dobrego i trwałego małżeństwa. Stwierdzono, że ta zależność jest znamieną. Tak więc wielkim darem dla dzieci jest to, aby rodzice obdarzali się wzajemną miłością”<sup>17</sup>. Niestety, coraz mniej tej miłości we współczesnych rodzinach, a więcej niechęci, obojętności, a nawet nienawiści.

<sup>11</sup> Jan Paweł II, Homilia na zakończenie Konsystorza (24.05.2001), „L'Osservatore Romano” 7-8(2001), s. 14.

<sup>12</sup> I. Stolarczyk, *Dylematy globalizacji*, Tarnów 2003, s. 124.

<sup>13</sup> J. Jastrzębski, *Spór o wartości w epoce globalizmu*, [w:] *Edukacja ku wartościom*, red. A. Szerląg, Kraków 2004, s. 22.

<sup>14</sup> J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007, s. 139.

<sup>15</sup> M. Loboeki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 71.

<sup>16</sup> Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 7.

<sup>17</sup> E. Wójcik, *O wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993, s. 15.

## Zanik rodziny tradycyjnej

Wydaje się, że typowymi cechami rodziny tradycyjnej są następujące elementy: jest to związek formalny, model oparty na związku mężczyzny i kobiety, którego celem jest prokreacja i wychowanie potomstwa. Rodzina tradycyjna ma mocne osadzenie religijne. Rodzina kieruje się wartościami wynikającymi z wyznawanej wiary. W licznych przypadkach jest to rodzina wielopokoleniowa. Trwałość rodziny opiera się na sakramentalnej przysiędze małżeńskiej. W rodzinie obowiązuje określony podział ról i obowiązków. Posiada ona strukturę bardziej zhierarchizowaną. W hierarchii wartości obowiązek i poświęcenie, a także szacunek mają szczególne miejsce<sup>18</sup>.

W ostatnich latach następuje stopniowy, ale postępujący kryzys powyższego modelu rodziny. Można doszukać się kilku przejawów owego kryzysu.

- Nietrwałość. Powstaje coraz więcej pretekstów do negowania trwałości związków małżeńskich i rodzinnych. Coraz więcej błahych powodów prowadzi do rozwodu. Ponadto dom z obojgiem rodziców, w którym nastąpił emocjonalny rozpad rodziny, wpływa tak samo negatywnie na rozwój psychiczny dziecka jak dom, w którym doszło do rozwodu<sup>19</sup>.
- Źle pojęta egalitaryzacja. We współczesnej rodzinie małżonkowie mają równe prawa, ale nie zawsze równe obowiązki. Na ogół oboje pracują, często oboje zajmują się wychowaniem dzieci i prowadzeniem domu. Trzeba też pamiętać, że w wychowaniu zbyt duża demokratyzacja domowych interakcji może spowodować, iż nad wszystkim będzie się głosować, zastanawiać, debatować i w konsekwencji dziecko zacznie decydować o wielu sprawach rodzinnych, a w wielu sytuacjach pozostawi się mu zbyt dużo swobody.
- Zanik tradycji rodzinnych. Podtrzymywanie wielorakich tradycji rodzinnych sprzyja pogłębianiu relacji pomiędzy domownikami. Ponadto jest to świetna okazja do kształtowania wzajemnej odpowiedzialności za siebie. Rodzinę bez tradycji, bez chwil, w których czuje się rodziną, musi wcześniej czy później dotknąć kryzys. Dziecko, które nie przeżywa wraz z rodziną różnego rodzaju świąt i uroczystości, staje się coraz bardziej wyobcowane, szukające okazji do świętowania w środowisku rówieśniczym.
- Zanik dialogu rodzinnego. Niestety, we współczesnej rodzinie ów dialog zanika, a dziecko coraz częściej przyzwyczajane jest albo do milczenia, albo monologu. Nie ma to, oczywiście, dobrego skutku dla pełnienia obecnych jak i przyszłych ról społecznych.
- Toksyczna atmosfera rodzinna. Źłe funkcjonowanie rodziny jest w wielu przypadkach źródłem wszelkiego rodzaju zjawisk negatywnych. Niekorzystna atmosfera wychowawcza w rodzinie często hamuje normalny

---

<sup>18</sup> J. Mastalski, *Samotność...*, op. cit., s. 119.

<sup>19</sup> N. Kalter, *Long-Term Effects of Divorce on Children. A Developmental Vulnerability Model*, „American Journal of Orthopsychiatry” 57(1987), s. 587-597.

rozwój intelektualny i emocjonalny dzieci. To ona powoduje, że dziecko czuje się w otaczającym świecie bezpieczne lub ma poczucie zagrożenia, przeżywa stany lękowe<sup>20</sup>.

## Alternatywne formy

Zupełnie nowym fenomenem, który może mieć wpływ na kondycję współczesnej rodziny, jest problem dzietności małżeństw. Otóż pojawiły się dwa odrębne zjawiska. Są nimi: childfree (wolni od dzieci) oraz childless (bezdzietni). O ile to drugie zjawisko znane jest od dawna, to „wolność od dzieci” jest czymś nowym. Świadoma rezygnacja z posiadania potomstwa to wybór pewnego stylu życia. Zresztą socjologowie obserwują wzrost liczby osób, które opóźniają prokreację lub rezygnują z posiadania kolejnego dziecka. Specjaliści twierdzą, że do czynników wpływających na niechęć do posiadania dziecka należy zaliczyć m.in. doświadczenia wyniesione z dzieciństwa. Są to: rozpad małżeństwa rodziców, choroba matki, ojca lub rodzeństwa, starszy wiek rodziców, ich nadopiekuńczość<sup>21</sup>. Ponadto pojawia się coraz większe przyzwolenie społeczne dla bezdzietności z wyboru. Świadomość obowiązków i odpowiedzialność, jaką niesie macierzyństwo, powodują, że „wolność od dzieci” staje się coraz powszechniejszym pomysłem na życie, które wybiera coraz więcej kobiet i mężczyzn<sup>22</sup>.

Niewątpliwie omawiane zjawisko generowane jest przez tzw. alternatywne formy wzajemnego współżycia, które pociągają swoją oryginalnością i niezależnością. W 1999 roku do uczestników plenarnego zjazdu Papieskiej Rady ds. Rodziny Jan Paweł II mówił: „Od pewnego czasu instytucja rodziny narażona jest na nieustanne ataki. Zamachy te są tym bardziej niebezpieczne i podstępne, że polegają na negacji niezastąpionej wartości rodziny opartej na małżeństwie. Proponuje się nawet fałszywe alternatywy dla rodziny i żąda się ich uznania przez prawodawstwo. Kiedy jednak prawa, które winny służyć rodzinie jako podstawowemu dobru społeczeństwa, zwracają się przeciw niej, stają się niebezpiecznym czynnikiem destrukcji. W niektórych krajach próbuje się na przykład narzucić społeczeństwu tak zwane »związki faktyczne«, wzmocnione przez cały zespół gwarancji prawnych, które podważają najgłębszy sens instytucji rodzinnej. Cechą »związków faktycznych« jest tymczasowość i brak nieodwołalnego zobowiązania, które jest źródłem praw i obowiązków oraz respektuje godność mężczyzny i kobiety. Próbuje się nadać wartość prawną decyzji, która daleka jest od wszelkiego ostatecznego zobowiązania. Czy przy takich przesłankach można liczyć na prawdziwie odpowiedzialne rodzicielstwo, które nie będzie polegało wyłącznie na przekazywaniu życia, ale obejmie także wychowanie i kształcenie, jakie tylko rodzina może zapewnić w pełnym wymiarze? Próby narzucenia takich rozwiązań stwarzają poważne zagrożenie dla wizji ludz-

<sup>20</sup> J. Mastalski, *Samotność...*, op. cit., s. 120-124.

<sup>21</sup> B. Banasiak-Parzych, *Bezdzietni z wyboru*, „Charaktery” 2(2009), s. 34.

<sup>22</sup> M. Cain, *The Childless Revolution*, Perseus Publishing 2001.

kiego ojcostwa, dla ojcostwa w rodzinie. Zagrożenie to przybiera różne postaci, gdy rodziny nie są należycie ukształtowane<sup>23</sup>.

W wielu środowiskach istnieje moda na kreowanie nowych i nowoczesnych stylów rodzinnego życia. Do najczęściej spotykanych opinii należy przyzwolenie i zachęta do następujących typów „rodzin”:

- DINKS (*double income – no kids* = podwójny dochód – żadnych dzieci) – związek nieformalny, bezdzietny.
- Cocooning – styl spędzania dużego okresu czasu w domu i inwestowanie w niego w celu poprawienia standardu mieszkania (od *zawijania w kokon*).
- LAT – sytuacja, w której nieformalni partnerzy mieszkają osobno i od czasu do czasu aranżują spotkania (od *living apart together*).
- Związki homoseksualne – partnerski styl, w którym mieszkańcy domu są jednej płci.
- Singiel – stary kawaler lub stara panna, mieszkający sami i od czasu do czasu szukający partnera bez zobowiązań.

Warto także pamiętać, iż „dawniej kładziono większy nacisk na instytucjonalny aspekt rodziny. Żywiono przekonanie, że rodzina jest przede wszystkim instytucją powołaną do wykonywania funkcji prokreacyjnej oraz opieki nad dziećmi i ich wychowywania. Była też traktowana jako instytucja organizująca i zapewniająca materialne warunki życia jej członkom. Obecnie toruje sobie drogę przekonanie, że życie małżeńskie ma wtedy jedynie sens, jeśli daje pełną satysfakcję współmałżonkom<sup>24</sup>. Należy się więc zgodzić z tezą, że „we współczesnym świecie rodzina traci powoli monopol jako prywatna sfera życia. Formalne związki małżeńskie ustępują miejsca różnorodnym związkom nieformalnym (tzw. wolne związki). Ich nasilenie się w społeczeństwie świadczy o kryzysie małżeństwa i rodziny w ich dotychczasowych kształtach, o dezintegracji tradycyjnej więzi rodzinnej. W ponowoczesnym społeczeństwie zalegalizowane małżeństwo kobiety i mężczyzny nie jest jedyną alternatywą niosącą szczęście i zadowolenie. Rozwój alternatywnych modeli rodziny jest wskaźnikiem postępujących procesów indywidualizacji<sup>25</sup>.”

## Medialny smog

W ostatnich latach, jak twierdzi T. Tadeusiewicz, „lawinowo rośnie liczba źródeł informacji, ale ich wartość jest często żadna. Smog jest produktem prymitywnego procesu spalania byle czego, byle gdzie i byle jak. Przez analogię, duszący nad-

---

<sup>23</sup> Jan Paweł II, Przemówienie do uczestników plenarnego zgromadzenia Papieskiej Rady ds. Rodziny, 4 czerwca 1999, „L'Osservatore Romano” 11(1999).

<sup>24</sup> Z. Tyszka, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Warszawa 1995, s. 146.

<sup>25</sup> J. Mariański, *Socjalizacja religijna i moralna w rodzinie współczesnej – stan aktualny i perspektywy*, [w:] *Pedagogika pastoralna*, red. M. Marczewski, Lublin 2003, s. 114.



miar informacji paraliżuje rozwój i wykorzystanie technik informatycznych<sup>26</sup>. Analogicznie do „smogu informacyjnego” można ukazać inną rzeczywistość związaną z globalizacją, konsumpcjonizmem i infomanią. Jest nią smog medialny. Media to przecież nie tylko informacja, ale także władza, stymulacja, kreacja stylu, rozrywka oraz „nośnik” wartości i estetycznych upodobań<sup>27</sup>.

Na smog medialny składa się kilka elementów. Najpierw jest to przytłaczająca ilość form przekazu. Chodzi nie tylko o ilość nośników medialnych, ale także sposób przekazu. Współczesne „medialne pokolenia” narażone są na „syndrom braku odporności na informację”, czyli specyficzną formę kulturowego AIDS (Anti-Information Deficiency Syndrome)<sup>28</sup>. Niewątpliwie ów syndrom dotyka w pierwszej kolejności rodziny. Media potrafią wyrządzić poważną szkodę rodzinom, prezentując niewłaściwą, a nawet wypaczoną wizję życia, rodziny, religii i moralności. Nabywając „kulturowe aids”, rodziny stają się bezbronne wobec lansowanej „kultury arrodzinnej”, w której nie ma już miejsca na tradycyjny model rodziny. W ostatnich latach badania wykazały, że wszystkie media posługujące się obrazem cechuje nadreprezentacja obrazów przemocy, seksu i bogactwa. Wielu nadawców pokazuje każdego dnia setki obrazów przemocy i zniszczenia. Wywołuje to ogromną ilość oddziaływań negatywnych, do których można zaliczyć erotyzację wyobraźni, kształtowanie „postawy mieć”, wzrost agresywności i wyobcowanie ze świata realnego<sup>29</sup>. Niestety, media wielokrotnie zastępują rolę wychowawczą rodziców.

Kolejnym elementem *smogu medialnego* jest mediatyzacja aktywności człowieka. Jest to pewna odmiana wirtualizacji i polega na gwałtownym wzroście objętości wiedzy pośredniej, czyli wiedzy pochodzącej nie z przedmiotowego oswojania natury, a z semiotycznego doświadczenia – z mediów, książek, kina, z doświadczenia artefaktów, a także z przekazów umownych<sup>30</sup>. Ponadto elementem omawianego smogu jest jego pozorna niewidoczność. Wydaje się bowiem, że wszyscy postępują podobnie, a media są częścią życia każdego, są jakby domownikami. Przyzwyczajenie do mediów jest tak duże, że przestają one być na co dzień zauważalne. Dopiero gdy ich zabraknie, nagle okazuje się, że należały do tzw. podstawowej konsumpcji.

Ponadto współczesność widziana jest przez pryzmat „sezonowości” wiedzy i prawd naukowych. Media kreują postrzeganie otaczającego świata według lansowanych koncepcji i obowiązującej mody. Powstaje więc cywilizacja, która nie jest już materialna, a symbolem jej są monstrualne konstrukcje. Jest to wręcz cywilizacja niewidoczna<sup>31</sup>. Smog medialny wprowadza poszczególnych członków w nowy wymiar rzeczywistości. Jest to rzeczywistość, w której żyje się życiem na ekranie<sup>32</sup>.

<sup>26</sup> P. Legutko, *Szum doskonały. Rozmowa o zaletach i wadach Internetu z prof. R. Tadeusiewiczem*, „Tygodnik Powszechny” 23(2002), s. 5.

<sup>27</sup> D. McQuail, *Mass Communication Theory. An Introduction*, London 1994.

<sup>28</sup> N. Postman, *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*, New York 1993, s. 63.

<sup>29</sup> M. Braun-Galkowska, *Dziecko w świecie mediów*, „Edukacja i Dialog” 6(2003), s. 2-9.

<sup>30</sup> O. Leszczak, S. Leszczak, *Infotainment: informacja – rozrywka – manipulacja*, [w:] *Książka, biblioteka, informacja – między podziałami a wspólnotą*, red. J. Dzieniakowska, Kielce 2007, s. 447n.

<sup>31</sup> L. Zacher, *Spółczesność informacyjna. Aspekty techniczne, społeczne i polityczne*, Warszawa 1992, s. 159n.

<sup>32</sup> P. Zawojński, *Monitory między nami. O byciu razem i osobno w cyberprzestrzeni*, [w:] *Wiele ekranów*, red. A. Gwóźdź, P. Zawojński, Kraków 2002, s. 423.

Osoby z ekranu stają się coraz bliższe i niejednokrotnie zastępują dialog w rodzinie. Także w cyberprzestrzeni znajomi z różnego rodzaju komunikatorów stają się naturalną grupą zastępującą rodzinę. Nie odczuwa się już potrzeby przebywania z innymi członkami rodziny. Potrzeba bliskości realizowana jest w kontakcie medialnym, który daje namiastkę zrozumienia, intymności i bezpieczeństwa.

### **Przestrzeń braku realizacji siebie**

Należy przypomnieć, że rodzina „jako *przestrzeń* intymności jest najważniejszym gwarantem psychicznej stabilizacji, kształtowania tożsamości osobowej i społecznej oraz sensu życia. W niej realizuje się proces komunikowania między jednostkami. Może być traktowana jako swoisty rodzaj poszerzonej osobowości człowieka. Z jej perspektywy są postrzegane inne wartości i cele życiowe, w niej realizuje się w sposób pełny i osobowy, w pewnym sensie nieograniczony, proces komunikowania między jednostkami. Rodzina umożliwia realizację innych wartości, przekazując je z pokolenia na pokolenie. Może być traktowana jako swoisty rodzaj poszerzonej osobowości człowieka<sup>33</sup>. Niestety, początek XXI wieku przyniósł bardzo niepokojące trendy. Otóż „ojcowie dochodzący, matki zapracowane i zagubione, dzieci osamotnione, czasem emocjonalnie zaniedbane, to coraz częstszy model współczesnej, niestety dysfunkcyjnej, rodziny<sup>34</sup>. Coraz częściej rodzina przestaje być miejscem, w którym domownicy potrafią zrealizować swoje i innych potrzeby.

Więzi rodzinne stanowią fundament wspólnoty każdej rodziny. Można wręcz powiedzieć, że są one w pewnym sensie decydujące w procesie wychowawczym. Relacje, w jakich pozostają wobec siebie członkowie rodziny, wpływają w dużym stopniu na ich życie. W zależności od tego, czy więź rodzinna jest spójna, czy raczej nie, rodzina może odpowiednio się rozwijać albo przeżywać kryzys. Niestety, w ostatnich latach następuje niepokojące zjawisko rozpadu owych więzi. Należy zgodzić się z tezą, iż „jeszcze nie tak dawno rodzina miała więcej cech instytucji, a więc pełniła więcej funkcji, kierując się sformalizowanymi wzorcami zachowań i wzajemnych relacji między członkami (np. między małżonkami, pokoleniami itp.). Ewolucyjnie postępował proces z jednej strony odformalizowania stosunków wewnętrznych oraz – z drugiej strony – wyrównywania pozycji osób rodzinę tworzących w ramach pełnionych ról. Rodzina traciła stopniowo cechy grupy uniwersalnej, czyli takiej, która wszechstronnie zaspokaja potrzeby człowieka. Nie oznacza to jednak całkowitego zaniku jej instytucjonalnego charakteru, lecz jedynie zmianę zakresu i sposobów realizowania przez rodzinę jej funkcji<sup>35</sup>.

Mając świadomość powyżej omówionych przemian i zagrożeń dotyczących współczesnej rodziny, należy zapytać o perspektywy tej podstawowej komórki spo-

---

<sup>33</sup> J. Mariański, *Socjalizacja religijna i moralna w rodzinie współczesnej – stan aktualny i perspektywy*, [w:] *Pedagogika pastoralna*, red. M. Marczewski, Lublin 2003, s. 112.

<sup>34</sup> A. Zwoliński, *Zanik współczesnej rodziny*, [w:] *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, red. B. Muchacka, Kraków 2008, s. 21.

<sup>35</sup> M. Łączkowska, *Wybrane zagadnienia z socjologii rodziny*, [w:] *Studium rodziny*, red. T. Rzepecki, Poznań 1999, s. 144.

łecznej. Odpowiedź nie jest łatwa. Dynamizm przemian społecznych sprawia, iż przyszłość rodziny jawi się jako nieznan kształt będący efektem cywilizacyjnego rozwoju. Niewątpliwie przyszłość rodziny zależy od troski całego społeczeństwa. Stąd też, jeśli rodzina ma spełniać swoje funkcje, należy zrealizować kilka postulatów.

1. Potrzebna jest skuteczna polityka prorodzinna, w której priorytety są określane przez prawdziwe potrzeby, a nie przez koniunkturalizm władz.
2. Należy zwiększyć „świadomość psychopedagogiczną” rodziców w celu niepełniania licznych błędów wychowawczych.
3. W nurt kształtowania zdrowych i trwałych relacji rodzinnych powinny włączyć się media, lansując niezakłamaną obraz rodziny jako środowiska zaspokajającego podstawowe potrzeby ludzkie.

Należy stworzyć warunki dla możliwości wychowania większej ilości dzieci w rodzinie. Modele rodziny: 2+1 lub 2+0 stanowią społeczną drogę donikąd.

Warto wrócić do tradycyjnych wartości, które były pielęgnowane przez wieki w polskiej rodzinie.

### **Bibliografia:**

1. Adamski F. (red.), *Miłość. Małżeństwo. Rodzina*, Kraków 1987.
2. Banasiak-Parzych B., *Bezdzietni z wyboru*, „Charaktery” 2(2009).
3. Braun-Gałkowska M., *Dziecko w świecie mediów*, „Edukacja i Dialog” 6(2003).
4. Cain M., *The Childless Revolution*, Perseus Publishing 2001.
5. Chrostowska K., *Problem z określeniem własnej tożsamości w społeczeństwie postindustrialnym*, [w:] *Gospodarka i społeczeństwo w dobie globalizacji*, red. A. Bączkiewicz, Warszawa 2000.
6. Dyczewski L., „*Inteligencja życia*” nadzieją nowoczesnego społeczeństwa, „Roczniki Nauk Społecznych” 1(1997).
7. Friedman T.I., *Lexus i drzewo oliwne. Zrozumieć globalizację*, Poznań 2001.
8. Jan Paweł II, Przemówienie do uczestników plenarnego zgromadzenia Papieskiej Rady ds. Rodziny, 4 czerwca 1999, „L'Osservatore Romano” 11 (1999).
9. Kalter N., *Long-Term Effects of Divorce on Children. A Developmental Vulnerability Model*, „American Journal of Orthopsychiatry” 57(1987).
10. Kawula S., *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996.
11. Legutko P., *Szum doskonały. Rozmowa o zaletach i wadach Internetu z prof. R. Tadeusiewiczem*, „Tygodnik Powszechny” 23(2002).
12. Leszczak O., Leszczak S., *Infotainment: informacja – rozrywka – manipulacja*, [w:] *Książka, biblioteka, informacja – między podziałami a wspólnotą*, red. J. Dzieniakowska, Kielce 2007.
13. Mariański J., *Socjalizacja religijna i moralna w rodzinie współczesnej – stan aktualny i perspektywy*, [w:] *Pedagogika pastoralna*, red. M. Marczewski, Lublin 2003.

14. Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.
15. McQuai D., *Mass Communication Theory. An Introduction*, London 1994.
16. Piłat Z., *Rodzina ważnym środowiskiem wychowawczym*, Warszawa 1998.
17. Postman N., *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*, New York 1993.
18. Ryba M., *Przemiany społeczne i polityczne w procesie globalizacji*, „Człowiek w Kulturze” 14(2002).
19. Szwed A., *U źródeł konsumpcjonizmu*, „W drodze” 19(1995).
20. Tyszka Z., *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Leparczyk, Warszawa 1995.
21. Wójcik E., *O wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993.
22. Zdybicka Z., *Globalizm a religia*, „Człowiek w Kulturze” 14(2002).
23. Zacher L., *Spółczesność informacyjna. Aspekty techniczne, społeczne i polityczne*, Warszawa 1992.
24. Zawojski P., *Monitory między nami. O byciu razem i osobno w cyberprzestrzeni*, [w:] *Wiele ekranów*, red. A. Gwóźdź, P. Zawojski, Kraków 2002.
25. Zwoliński A., *Zanik współczesnej rodziny*, [w:] *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, red. B. Muchacka, Kraków 2008.

### **III**

## **DONIESIENIA Z BADAŃ**



## **PŁEĆ A PREFERENCJE I ZAINTERESOWANIA ZAWODOWE**

*(Na podstawie badań)*

Wiedzę na temat płci dziecko zaczyna zdobywać bardzo wcześnie, ucząc się zarówno rozpoznawać własną przynależność płciową, jak i poznając, w jaki sposób płeć wiąże się z określonymi zachowaniami i rolami. Już w wieku trzech lat dziecko potrafi klasyfikować ludzi według płci. W rzeczywistości, zanim jest w stanie zrozumieć koncepcję stałości płci (koncepcję, że płeć nie zmienia się z upływem czasu), zaczyna nabywać wiedzę na temat stereotypów płciowych i zachowań typowych dla obydwu płci<sup>1</sup>.

Rozróżnienie męski-kobięcy nie tylko służy od najmłodszych lat do rozumienia innych, ale jest także jednym z podstawowych elementów rozwijającego się pojęcia „ja”<sup>2</sup>.

Poznawcze podejście do kwestii rodzaju zakłada, że płeć jest podstawową kategorią stosowaną do rozumienia naszego środowiska społecznego i nawiązywania interakcji. Ale płeć nie jest jedynie wytworem naszego poznania, lecz jest wytworem społecznym opierającym się na istnieniu różnic fizycznych. Pomimo zakwestionowania i odrzucenia niektórych stereotypów społecznych dotyczących mężczyzn i kobiet, wiele wzorców, przekonań, oczekiwań i założeń opartych na tych tradycyjnych poglądach pozostało i nadal funkcjonuje w różnego rodzaju instytucjach, przepisach prawnych, jak również w zwyczajach, normach i wartościach kulturowych oraz w codziennej praktyce społecznej<sup>3</sup>. Dotyczy to również aktualnej sytuacji w szkole, która nie sprzyja uczniom, jeżeli chodzi o pomoc w planowaniu swojej przyszłości (kariery zawodowej) „zgodnej” ze stereotypami społecznymi. Jeżeli nawet nauczyciel lub wychowawca pomaga uczniom w tym zakresie, to często są to działania sporadyczne, przypadkowe i nie zawsze trafione i kompleksowe. Obecnie wybór zawodu to jednak ciąg niezliczonych decyzji w życiu człowieka, który roz-

---

\* Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu oraz Zakładu Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

<sup>1</sup> K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2004, s. 371.

<sup>2</sup> S.E. Cross, H.R. Markus, *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2004, s. 48.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 49.

poczyna się już w dzieciństwie i kończy w różnych okresach życia w zależności od aktualnej sytuacji każdego człowieka.

Wpływ na wybór zawodu mają takie czynniki indywidualne, jak: inteligencja, zdolności, zainteresowania, system wartości, stan zdrowia, potrzeby, osobowość oraz struktura społeczna, system edukacji, rynek pracy, wpływy wychowawcze środowiska rodzinnego. Ogromnie ważna jest trafna i dojrzała decyzja co do wyboru przyszłego zawodu, takiego zawodu, który będzie satysfakcjonował jednostkę, a nie tylko selekcjonował ją ze względu na walory, które przesądzają o tym, że jest ona dobrym kandydatem do określonego zawodu. Takiej właśnie diagnozie i pomocy decyzyjnej służyć może Inwentarz Preferencji Zawodowych J.L. Hollanda. Inwentarz ten wyrósł z ogromnego doświadczenia J.L. Hollanda, jakie zdobył, pracując przez długie lata w charakterze psychologa klinicznego, szkolnego i doradcy w zakresie wyboru zawodu. Opierając się z jednej strony na bogatym doświadczeniu psychologicznym, z drugiej zaś na racjonalnych przesłankach teoretycznych zebranych z różnych dziedzin: psychologii, psychiatrii, teorii testów i socjologii, autor sformułował pierwsze założenia, które stały się potem podstawą teorii wyboru zawodu i teorii karier. Studia nad typologiami proponowanymi w tym zakresie przez J.P. Guilforda, który wyróżnia sześć czynników w zakresie zainteresowań zawodowych: mechaniczny, naukowy, społeczny, urzędniczy, handlowy i estetyczny, utwierdziły J.L. Hollanda w przekonaniu, że można stworzyć także typy w zakresie zainteresowań zawodowych. Badania R. Lintona (1945), które wykazały ścisły związek między środowiskiem kulturowym a osobowością ludzi żyjących w tych środowiskach, jeszcze bardziej go przekonały o słuszności założenia, że poznając charakterystykę osobowości uformowanych przez określone środowiska, tym samym poznajemy to środowisko. Również środowisko zawodowe odzwierciedla typ osoby, która je formuje. Między typem a środowiskiem zachodzi ścisły związek, który wyraża się w zachowaniu jednostki. W ujęciu teoretycznym – modalności takiej interakcji, Holland wykorzystał również teorię potrzeb H.A. Murraya<sup>4</sup>.

Zdaniem Hollanda w kulturze zachodniej można wyróżnić 6 typów osobowości: realistyczną, badawczą, artystyczną, społeczną, przedsiębiorczą i konwencjonalną. Tym typom osobowości odpowiadają typy zawodowe. Jednostki, które przynależą do określonego typu osobowości, dążą do środowiska najbardziej zbliżonego do ich typu.

Inwentarz powstał na bazie racjonalnych przesłanek zebranych z różnych dyscyplin naukowych. U podstaw jego konstrukcji leżą założenia, że wybór zawodu jest aktem ekspresji osobowości. Dzięki czynnikom indywidualnym i społecznym jednostka wytwarza w sobie określone opinie i zróżnicowane postawy wobec świata, pracy w ogóle i bardziej specyficzne postawy wobec poszczególnych zawodów. W ten sposób osobowość jednostki strukturalizuje się wokół specyficznej aktywności zawodowej, a w wielu wypadkach jej zainteresowania odnoszą się do szerokiego obszaru zawodowego.

W licznych badaniach zauważono, że wybór zawodu zależy od wielu zmiennych osobowościowych, takich jak: uzdolnienia, system wartości, postawy rodzinne,

<sup>4</sup> B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz.S. Nosal, *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*, Warszawa 2006, s. 39.



wiedza itp. oraz stanowi pewną kontynuację życia jednostki, mającą swoje źródło motywacyjne w obrazie siebie. Wykonywanie danego zawodu oznacza nie tylko używanie określonych narzędzi, metod itd., ale określa także pewien status, rolę w grupie społecznej, określony wzorzec życia. W tym sensie preferencja jakiegoś zawodu informuje jednocześnie o wewnętrznej motywacji jednostki, o wiedzy na temat wybranego zawodu, o rozumieniu samego siebie, o własnych możliwościach aspiracjach życiowych oraz o zdolnościach.

Inną przesłanką jest to, że ludzie postrzegają nazwy zawodów w stereotypowy sposób, a osoby, które wykonują te same zawody, są do siebie podobne osobowościowo i podobnie kształtował się ich rozwój zawodowy.

Zawodowe stereotypy czy generalizacje ustalają się przez długie okresy czasu i są stosunkowo niezależne od zawodowego doświadczenia i płci osoby postrzegającej<sup>5</sup>.

Badania Hollanda i innych autorów wykazały, że zainteresowania zawodowe są ściśle związane z szeregiem takich zmiennych, jak: samoocena, kompetencje, cele życiowe, potrzeby i zdrowie psychiczne jednostki. Rozwój adekwatnych sposobów przystosowania wymaga od jednostki właściwego rozeznania się w potencjalnych środowiskach pracy.

Ponadto badania prowadzone przy pomocy Inwentarza Preferencji Zawodowych J.L. Hollanda pozwalają na uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki styl życia preferują badani?
2. Co jest podstawowym przedmiotem zainteresowań badanego?
3. Jaki jest poziom aspiracji badanego?
4. Jak jest typowe usposobienie danej osoby?
5. Czy badany posiada pożądaną samokontrolę?
6. Jak układają się relacje interpersonalne badanego?
7. Jakie są potencjalne możliwości badanego w zakresie oryginalnego, twórczego działania?
8. Czy badany ma znaczące objawy zaburzeń zachowania?

Każdy, kto zapozna się z teorią J.L. Hollanda i chce skorzystać z opartego na niej kwestionariusza diagnozującego, pyta o zakres trafności teorii metody. Holland podaje w swojej książce wiele danych z badań empirycznych potwierdzających jego koncepcję w ogólnym zarysie. Najciekawsze dane potwierdzające teorię Hollanda zawierają badania i metaanalizy konfrontujące ją w szerszym kontekście ze strukturą inteligencji, zdolnościami poznawczymi i pięcioma podstawowymi wymiarami osobowości (por. Acerman, Heeggestad 1997)<sup>6</sup>.

Dla prawidłowej interpretacji Inwentarza konieczna jest znajomość treści poszczególnych skal oraz zasad interpretacyjnych.

---

<sup>5</sup> J.L. Holland, *Zeszyt Samopoznania Preferencji Zawodowych*, Lublin 1997, s. 6.

<sup>6</sup> B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz. Nosal, *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*, Warszawa 2006, s. 43.

Autor Inwentarza interpretację skal ujmuje na trzech poziomach: empirycznym, klinicznym i treściowym. W niniejszym artykule w opisie skal dokonano charakterystyk skróconych, uwzględniając tylko ich ogólną charakterystykę.

## OPIS INWENTARZA

Inwentarz Preferencji Zawodowych (Vocational Preference Inventory) J.L. Hollanda przeznaczony jest do badania osób powyżej 14 roku życia. Z powodzeniem można go wykorzystywać w poradnictwie zawodowym jako narzędzie pomocne do ustalania przynależności badanej osoby do określonego typu zawodowego.

Polska wersja VPI jest tłumaczeniem wersji amerykańskiej i składa się z 160 nazw zawodów pogrupowanych w 11 następujących skal:

1. Skala Realistyczna – Real (Realistic Scale);
2. Skala Intelktualna – Int (Intellectual Scale);
3. Skala Społeczna – Sp (Social);
4. Skala Konwencjonalna – Konw (Conventional Scale);
5. Skala Przedsiębiorczości – Prz (Enterprising Scale);
6. Skala Artystyczna – Art (Artistic Scale);
7. Skala Samokontroli – Sk (Self Control Scale);
8. Skala Męskości – Mk (Masculinity Scale);
9. Skala Statusu – St (Status);
10. Skala Nieprzydatności Społecznej – Nsp (Infrequency Scale);
11. Skala Ugodowości – Ug (Asquiescence Scale)<sup>7</sup>.

Sześć pierwszych skal to tak zwane skale zawodowe. Wskazują one na typ zawodowy, do którego grawituje badana jednostka. Pozostałe pięć J.L. Holland nazywa skalami osobowościowymi. Dostarczają one uzupełniających informacji o badanym w kategoriach osobowościowych<sup>8</sup>.

Osoby uzyskujące wysoki wynik w **Skali Realistycznej – Real (Realistic Scale)** nastawione są na działalność praktyczną. Posiadają zdolności mechaniczne. Mają trzeźwy stosunek do rzeczywistości. Nie lubią zajęć wymagających zdolności artystycznych i agitatorskich. Nie interesują się problemami społecznymi. Mają problemy w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych. Skala ta reprezentuje następujący zespół zmiennych: realizm, praktyczność, męskość, konwencjonalność.

W skali realistycznej mężczyźni reprezentują następujące cechy: męski, praktyczny, posiadający skłonności mechaniczne, mało wnikliwy, szczerzy, o małych umiejętnościach w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych. Natomiast kobiety są: nietowarzyskie, męskie, zatroskane, cenią sobie osiągnięcia naukowe, nieodpowiedzialne, posiadające wielorakie kompetencje techniczne, o małych umiejętnościach w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych.

---

<sup>7</sup> J.L. Holland, *Zeszyt Samopoznania...*, s. 9.

<sup>8</sup> Tamże, s. 10.

**Skala Intelktualna – Int (Intellectual Scale).** Wysoki wynik w tej skali wskazuje na zainteresowania badanego zagadnieniami naukowymi, ceniecie przez niego naukowych osiągnięć, wysokie aspiracje dotyczące kształcenia, inteligencję, pomysłowość, błyskotliwość oraz niechęć do działalności społecznej, politycznej i handlowej. Skala ta mierzy zespół zmiennych obejmujących: pomysłowość, inteligencję, scjentyzm i racjonalizm.

W skali intelektualnej zarówno mężczyźni, jak i kobiety mają zdolności naukowe, są pomysłowi, wnikliwi, dążą do osiągnięcia czegoś, są niezależni, nieśmiały i radykalni.

Osoby z wysokimi wynikami w **Skali Społecznej** posiadają społeczne i wychowawcze zainteresowania. Preferują role kobiece. Łatwo nawiązują kontakty interpersonalne. Są towarzyskie i empatyczne. Cenią moralne i religijne wartości, są odpowiedzialne. Skala Społeczna wydaje się mierzyć zespół zmiennych, takich jak: towarzyskość, kobiecość, pasywność, rozwiązywanie problemów raczej za pomocą wczuwania się niż racjonalnego myślenia. W skali społecznej zarówno kobiety, jak i mężczyźni są towarzyscy, o dużych zdolnościach przekonywania, dominujący, wnikliwi, naiwni, zależni, idealistyczni, zaangażowani religijnie i społecznie, entuzjastyczni, wyrozumiali, kompetentni w sprawach społecznych i wychowawczych.

Mężczyźni uzyskujący wysoki wynik w Skali Społecznej charakteryzują się zainteresowaniami naukowymi, cenią sobie naukowe osiągnięcia, mają wysokie aspiracje dotyczące kształcenia, inteligencję, pomysłowość, błyskotliwość oraz niechęć do działalności społecznej, politycznej i handlowej. Skala ta mierzy zespół zmiennych obejmujących pomysłowość, inteligencję, scjentyzm i racjonalizm. Kobiety z wysokim wynikiem w tej skali są radykalne, dążące do celu i niezależne.

Wynik wysoki w **Skali Konwencjonalnej – Konw (Conventional Scale)** wskazuje na to, że osoba badana posiada urzędnicze zainteresowania i zdolności, dobrze czuje się w rolach podporządkowanych, jest szczególnie efektywna w wyraźnie określonych zadaniach niewymagających elastyczności w myśleniu i działaniu. Jest systematyczna, zdyscyplinowana, silnie identyfikuje się z zewnętrznymi autorytetami, ceni pieniądze i wysokie pozycje społeczne. Skala Konwencjonalna posiada wiele zmiennych zawartych w pojęciu zawartych w pojęciu konwencjonalizmu; niekłamana i bezkrytyczna akceptacja kulturowych wartości i postaw, „zewnątrzsterowność”, konformizm, zdyscyplinowanie, które dotyczy ról społecznych i regulaminu życia, subordynacja, pewna dokuczliwość dla otoczenia.

Zarówno mężczyźni, jak i kobiety w Skali Konwencjonalnej charakteryzują się urzędniczymi zainteresowaniami i zdolnościami, umiejący się dostosować, zdyscyplinowani, mało elastyczni, o orientacji antyartystycznej, ceniący ciężką pracę oraz finansowe i handlowe osiągnięcia. Są wytrwali i praktyczni.

**Skala Przedsiębiorczości – Prz (Enterprising Scale).** Osoby uzyskujące wysoki wynik w tej skali dobrze czują się w rolach wymagających aktywności, entuzjazmu, podejmowania ryzyka. Są dobrymi przywódcami, przywódcami agitatorami. Mają niechęć do wyraźnie określonych zadań. Posiadają silną potrzebę osiągnięć, zabezpieczenia sobie wysokiej pozycji.

Skala ta została nazwana Skalą Przedsiębiorczości, ponieważ określenie to dobrze oddaje w całości zespół takich zmiennych, jak: dominacja, skłonność do ryzyka, towarzyskość, entuzjazm. Osoby w tej skali wykazują cechy dobrego przywództwa, są entuzjastyczne, lubiące ryzyko, towarzyskie, cenią sobie wpływowość.

**Skala Artystyczna – Art (Artistic Scale).** Osoby z wysokimi wynikami posiadają muzyczne, plastyczne i literackie zainteresowania. Są to osoby bardzo oryginalne, obdarzone wyobraźnią, ale niesystematyczne w swoich poczynaniach. Charakteryzują się introwersją, wrażliwością i lęklivością. Skala ta ujmuje zespół zmiennych, które są typowe dla ludzi twórczych i artystów. Mają artystyczne zainteresowania. Przejawiają symptomy lęklivości, są niedojrzałe, ekspansywne, oryginalne, niekonwencjonalne, niesystematyczne i chwiejne w zachowaniach.

Wysokie wyniki w **Skali Samokontroli – Sk (Self Control Scale)** wskazują na zainteresowanie swoim ciałem, jego funkcjonowaniem, chorobami, dolegliwościami fizycznymi oraz sposobami leczenia. Może to świadczyć o wyraźnej niechęci do potencjalnie zagrażających fizycznie sytuacji. Skala ta przypuszczalnie mierzy tę cechę, którą powszechnie uznaje się za samokontrolę i nadmierną kontrolę impulsów, a mianowicie: hipochondryzm, tłumienie, negatywizm, bierność. Niskie wyniki wskazują na impulsywność, tendencję do czynów „wysokowych”, co sugeruje pewien rodzaj psychopatii.

Przeciętne wyniki wskazują na zdrową spontaniczność, oryginalność w życiu, o ile wiąże się to z innymi pozytywnymi cechami.

Kobiety i mężczyźni osiągający wysokie wyniki w tej skali to osoby odpowiedzialne, nieszukające rozrywek, niepewne, kontrolujące się, ostrożne, wytrwałe, bez skłonności do buntowania się.

Dodatkowo kobiety nie mają wielu zainteresowań oraz technicznych i sportowych kompetencji.

**Skala Męskości – Mk (Masculinity Scale).** Cechy charakterystyczne dla osób osiągających wysokie wyniki w tej skali to: męskość, aktywność, spryt, nietowarzystwość; są to osoby o wielu technicznych i sportowych kompetencjach. Skala mierzy zespół zmiennych obejmujących między innymi wybór ról zawodowych charakterystycznych dla mężczyzn, bądź kobiet, identyfikację z płcią oraz konflikty związane z taką identyfikacją. Wysokie wyniki wskazują na posiadanie przez badanego cech charakterystycznych dla mężczyzn, niskie dla kobiet, np. są większe szanse na wybór zawodu zdominowanego przez kobiety przez mężczyznę z niskimi wynikami niż przez mężczyznę z wysokimi wynikami i odwrotnie. Odwrotnie rzecz się ma w odniesieniu do kobiet. Skala Mk jest także użyteczna do wykrywania kłamstwa, dzięki jej korelacjom ze skalami zainteresowań.

Osoby uzyskujące wysokie wyniki w **Skali Statusu – St**, mają duże aspiracje związane z własną pozycją społeczną, są pewne siebie, lubią wybierać zawody o dużym prestiżu społecznym. Wynik niski w tej skali może wskazywać na niską samoocenę i poczucie własnej wartości. Skala ta mierzy intensywność zainteresowań jednostki prestiżem i mocą, a także wskazuje stopień samooceny.

Kolejna Skala Statusu wskazuje na takie cechy, jak: towarzyskość, odpowiedzialność, zależność. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w tej skali mają duże aspiracje związane z własną pozycją społeczną, są pewne siebie, lubią wybierać zawody o wysokim prestiżu społecznym. Niski wynik może wskazywać na zaniżenie oceny własnej wartości.

**Skala Nieprzydatności Społecznej – Nsp (Infrequency Scale).** Osoby z wysokimi wynikami w Nsp preferują zawody o niskim statusie, niepopularne, odrzucają zawody typowo męskie, popularne, wymagające różnego rodzaju kontaktów interpersonalnych, artystycznych i intelektualnych talentów. Osoby z wysokimi wynikami w Nsp mają nietypowe zainteresowania zawodowe, poniżające postawy wobec siebie oraz dewiacyjne postawy wobec kultury. Skala Nsp wydaje się zawierać zespół pozytywnie skorelowanych takich zmiennych, jak: samoponiżanie się, brak kompetencji, niedostosowanie społeczne, niepowodzenia zawodowe. Towarzyszą temu pewne dane życiowe: niskie uposażenie, brak stałej pracy, niskie zarobki, niski poziom aspiracji. Korelaty Skali Nsp układają się na pewnym kontinuum bipolarnym. Na jednym końcu wysokie wyniki implikują społeczną, zawodową oraz intelektualną dewiację, na drugim – niskie wyniki – implikują normalność i efektywne funkcjonowanie. U osób osiągających wysokie wyniki w tej skali można odnaleźć następujące cechy: brak talentów, zdolności i pomysłów, wyobraźni. Są to często ludzie nietowarzyscy, mało pracowici, niepewni, nie lubiący zmian, nieprzyjaźni, niedojrzali, samoponiżający się, o niskim poziomie aspiracji. Kobiety mają małe zdolności mechaniczne, nie posiadają poczucia humoru, są intrawertywne.

**Skala Ugodowości – Ug (Asquiescence Scale).** Osoby z wysokimi wynikami mają konwencjonalny pogląd na świat zawodowy, są towarzyskie, radosne, szczerze, mają zaufanie do samych siebie. Ekstremalnie wysokie wyniki związane są ze słabym osądem i brakiem osobowościowej integracji. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni osiągający wysokie wyniki w tej skali są towarzyscy, dominujący, entuzjastyczni, radośni, poszukujący rozrywki, normalni, zależni, impulsywni, o wielu zainteresowaniach, spostrzegawczy i akceptujący.

Przy interpretacji wyników bierze się pod uwagę układ wszystkich skal. Zwraca się uwagę na 3 lub 4 najwyższe i najniższe skale bez względu na wielkość wyniku każdej z nich<sup>9</sup>.

W niniejszym artykule przedstawione zostaną jedynie wyniki zbiorcze 408 osób (mężczyzn i kobiet) określonej płci – uzyskanych przez nich grupowo wyników w poszczególnych skalach testu Johna L. Hollanda. Wyniki przeprowadzonych badań uzyskane zostały przy pomocy Testu nieparametrycznego (NPAR TEST), Testu Manna-Whitneya, Testu Kruskala-Wallisa i przedstawione są w poniższych tabelach.

---

<sup>9</sup> Tamże.

**Tabela 1.** Preferencje i zainteresowania zawodowe a płeć

	<b>płeć</b>	<b>N</b>	<b>Średnia ranga</b>	<b>Suma rang</b>
Skala zawodowa – Realistyczna – Real (Realistic Scale)	mężczyzna	77	254,24	19576,50
	kobieta	331	192,93	63859,50
	Ogółem	408		
Skala zawodowa – Intelktualna – Int (Intellectual Scale)	mężczyzna	77	200,35	15427,00
	kobieta	331	205,47	68009,00
	Ogółem	408		
Skala zawodowa – Społeczna Sp (Social Scale)	mężczyzna	77	116,62	8980,00
	kobieta	331	224,94	74456,00
	Ogółem	408		
Skala zawodowa – Konwencjonalna – Konw (Conventional Scale)	mężczyzna	77	217,56	16752,50
	kobieta	331	201,46	66683,50
	Ogółem	408		
Skala zawodowa – Przedsiębiorczości – Prz (Enterprising Scale)	mężczyzna	77	228,41	17587,50
	kobieta	331	198,94	65848,50
	Ogółem	408		
Skala zawodowa – Artystyczna – Art (Artistic Scale)	mężczyzna	77	170,99	13166,00
	kobieta	330	211,70	69862,00
	Ogółem	407		
Skala Samokontroli – Sk (Self-control Scale)	mężczyzna	77	172,83	13308,00
	kobieta	330	211,27	69720,00
	Ogółem	407		
Skala Męskości – Mk (Masculinity Scale)	mężczyzna	77	284,63	21916,50
	kobieta	330	185,19	61111,50
	Ogółem	407		
Skala Statusu – St (Status Scale)	mężczyzna	77	184,06	14173,00
	kobieta	330	208,65	68855,00
	Ogółem	407		
Skala Nieprzydatności Społecznej – Nsp (Infrequency Scale)	mężczyzna	77	191,72	14762,50
	kobieta	330	206,87	68265,50
	Ogółem	407		
Skala Ugodowości – Ug (Acquiescence Scale)	mężczyzna	77	179,76	13841,50
	kobieta	330	209,66	69186,50
	Ogółem	407		

**Źródło:** Badania własne

**Tabela 2.** Preferencje i zainteresowania zawodowe a płeć

	U Manna- Whitneya	W Wilcoxon	Z	Istotność asympto- tyczna (dwu- stronna)
Skala zawodowa – Realistyczna – Real (Realistic Scale)	8913,500	63859,500	-4,185	,000
Skala zawodowa – Intelktualna – Int (Intellectual Scale)	12424,000	15427,000	-,348	,728
Skala zawodowa – Społeczna Sp (Social Scale)	5977,000	8980,000	-7,284	,000
Skala zawodowa – Konwencjonalna – Konw (Conventional Scale)	11737,500	66683,500	-1,095	,274
Skala zawodowa – Przedsiębiorczości – Prz (Enterprising Scale)	10902,500	65848,500	-1,993	,046
Skala zawodowa – Artystyczna – Art (Artistic Scale)	10163,000	13166,000	-2,752	,006
Skala Samokontroli – Sk (Self-control Scale)	10305,000	13308,000	-2,590	,010
Skala Męskości – Mk (Masculinity Scale)	6496,500	61111,500	-6,737	,000
Skala Statusu – St (Status Scale)	11170,000	14173,000	-1,664	,096
Skala Nieprzydatności Społecznej – Nsp (Infrequency Scale)	11759,500	14762,500	-1,024	,306
Skala Ugodowości Ug (Acquiescence Scale)	10838,500	13841,500	-2,015	,044

a – zmienna grupująca płeć

**Źródło:** Badania własne

## **Podsumowanie**

Wstępna interpretacja wyników Kwestionariusza Preferencji Zawodowych (KPZ) Johna Hollanda w badanych grupach osób pozwala stwierdzić, iż istnieje istotnie statystyczna zależność pomiędzy skalami preferencji i zainteresowań zawodowych u osób różnej płci.

Jak wynika z uzyskanego materiału, zarówno mężczyźni, jak i kobiety nie uzyskują istotnie statystycznie wyników jedynie w Skali Zawodowej Intelktualnej, Konwencjonalnej, Przedsiębiorczości, w Skali Statusu i Nieprzydatności Społecznej. W Skali Zawodowej Realistycznej, Społecznej, Artystycznej, Samokontroli, Męskości i Ugodowości kwestionariusza Johna L. Hollanda istnieją statystycznie istotne zależności w przebadanej grupie.

Holland przyjmuje w ramach swojej teorii, że podstawowe preferencje zawodowe tworzą dość zwarty i zamknięty system. Pogląd ten przedstawia on

jako heksagonalny model struktury preferencji. Wynika z niego, że podstawowe preferencje zawodowe tworzą pary powiązane relacją dopełnienia się lub relacją przeciwstawności. Dopełnienie się obejmuje pary wszystkich sąsiadujących ze sobą preferencji, np. relacja dopełniania się obejmuje preferencje realistyczne i badawcze. Podobnie też dopełniają się preferencje społeczne i związane z przedsiębiorczością<sup>10</sup>.

Przedstawione w niniejszym tekście wyniki przeprowadzonych badań miały na celu weryfikację trafności zaproponowanego systemu diagnozowania i weryfikacji zależności pomiędzy preferencjami i zainteresowaniami zawodowymi u kobiet i mężczyzn.

Celem przeprowadzonych badań było oszacowanie preferencji i zainteresowań zawodowych na podstawie teoretycznych ram, które określa koncepcja Hollanda.

Badania miały na celu poprawę stanu świadomości i pola działania wobec problemu doradztwa zawodowego wśród młodzieży gimnazjalnej z wykorzystaniem wielowymiarowego poznania człowieka.

Tekst niniejszy jest jednak tylko wstępem do większej całości bardzo obszernej problematyki doradztwa zawodowego z wykorzystaniem potencjału każdego człowieka i uwzględnia jedynie związki pomiędzy preferencjami i zainteresowaniami zawodowymi u osób różnej płci.

Całościowa interpretacja wyników Inwentarza opiera się przede wszystkim na psychologicznej analizie całego profilu. Pojedyncze skale nie mogą być traktowane jako odrębne wskaźniki psychologicznej rzeczywistości. Należy na nie patrzeć jako na elementy spójnego systemu, w którym poszczególne jego ogniwa są ze sobą ściśle powiązane, wzajemnie się uzupełniają i modyfikują swoje znaczenie w strukturze całości. Dla prawidłowej interpretacji wyników badań konieczna jest znajomość treści poszczególnych skal oraz zasad interpretacyjnych<sup>11</sup>.

Niemniej jednak powyższe dane pokazują, iż wyniki w poszczególnych skalach różnią się u mężczyzn i kobiet. Wydaje się potrzebna dogłębniejsza analiza uzyskanych wyników oraz analiza dodatkowych zmiennych, które pozwolą wyjaśnić i zinterpretować przedstawione dane.

Psychologia rozwoju zawodowego i wyboru zawodu łączy elementy ogólnej teorii psychologicznej z elementami wiedzy na temat uwarunkowań i realizacji decyzji zawodowych jednostki. Opisuje fakty psychologiczne i poszukuje związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy różnorodnymi aspektami tego procesu. Praktykom pozwala zrozumieć istotę zjawiska, na które mają wpływ<sup>12</sup>. Badacze mogą sięgnąć do wielu wartościowych koncepcji, w celu opisu i interpretacji faktów psychologicznych, dających odpowiedź na wiele pytań ważnych dla współczesnej młodzieży, stojącej przed wyborem swojej drogi zawodowej.

---

<sup>10</sup> B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz. Nosal, *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*, Warszawa 2006, s. 39.

<sup>11</sup> J.L. Holland, *Zeszyt Samopoznania Preferencji Zawodowych*, Lublin 1997, s. 25.

<sup>12</sup> A. Paszkowska, *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa 2009, s. 24.



## **Bibliografia:**

1. Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska, Nosal Cz., *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*, Warszawa 2006.
2. Baron J., *Wychowawcza rola środowiska pracy*, Warszawa 1989.
3. Cross S.E., Markus H.R., *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2004.
4. Czarnecki K., *Psychologia zawodowego rozwoju*, Kraków 1998.
5. Deaux K., Kite M., *Stereotypy płci*, [w:] *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2004.
6. Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000.
7. Holland J.L., *Zeszyt Samopoznania Preferencji Zawodów (ZSPZ)*. Adaptacja polska: Roman Pomianowski, Lublin 1997.



# **CODZIENNE WSPARCIE UCZNIĄ NIEPEŁNOSPRAWNEGO W KLASIE INTEGRACYJNEJ**

## **Wprowadzenie**

Kształcenie integracyjne należy do jednej z kilku form edukacji uczniów niepełnosprawnych. W jego obszarze istnieje wiele modeli. W naszym kraju urzeczywistnia się głównie jeden. Pozostałe – szerzej stosowane w innych krajach europejskich – są w Polsce mało znane i rzadko wykorzystywane<sup>1</sup>. Użytkowany model (potocznie nazywany hamburskim) należy pod względem organizacji do skomplikowanych. Wymaga współpracy dwóch nauczycieli, a do klasy prócz uczniów o prawidłowym rozwoju uczęszczają uczniowie ze zróżnicowanymi zaburzeniami rozwojowymi. Warunkuje to konieczność uwzględniania różnych, nierzadko całkiem odmiennych specjalnych potrzeb edukacyjnych. Między innymi dlatego efektywność kształcenia w tym modelu integracji uzależniona jest od wielu czynników. Prócz typowych dla edukacji ogólnodostępnej i edukacji specjalnej pojawiają się także okoliczności swoiste, nieobecne w innych strukturach organizacyjnych. Istnieją także takie uwarunkowania, które w procesie kształcenia integracyjnego przyjmują całkiem inną rangę, aniżeli tę, jaką spotykamy w strukturach edukacji powszechnej bądź separacyjnej. Przykładem jest kategoria wsparcia.

Podstawowym celem opracowania jest prześledzenie codzienności szkolnej dziecka niepełnosprawnego w klasie integracyjnej w kontekście udzielanego mu wsparcia. Ze względu na ograniczone ramy opracowania w dalszej części koncentruję się wyłącznie na jednym, określonym wcześniej jako najpowszechniej stosowany, modelu integracji uczniów niepełnosprawnych.

## **Codziennność ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej**

Deskrypcja codzienności to postrzeganie najrozmaitszych zdarzeń społecznych, z jakich składa się świat ludzki, a w omawianym kontekście świat zakresłony

\* Dr hab.; wykładowca w Instytucie Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

<sup>1</sup> G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006.

obszarem instytucji szkoły, w której zachodzi proces integrowania, pozwala na uchwycenie zdarzeń typowych dla tego procesu, ale osadzonych w szerokim kontekście. Pozwala zatem skoncentrować się na tym co typowe, bez pominięcia tego co powszechne. W efekcie umożliwia zarysowanie całego kontekstu będącego jednocześnie punktem odniesienia dla zjawisk, stanów, procesów, własności swoistych<sup>2</sup>.

Codziennność praktykowana nie potrzebuje więc definicji, jest nieuchronna, a jej opis zwykle monotony<sup>3</sup>, a jednak jeżeli z opisu np. sytuacji szkolnej ucznia niepełnosprawnego usuniemy (bądź pominiemy) zdarzenia oczywiste, deskrypcja będzie niepełna, być może nawet wypaczona. To, czym będzie dysponował czytelnik, pozostanie jedynie zbiorem faktów, jakże często obdartych z kontekstu budującego nastawienie odbiorcy.

Warto jednak pamiętać, że codzienność dotyczy konkretnego miejsca, sprecyzowanego zdarzenia, określonych osób. Trudno opisać codzienność heterogenicznej grupy – np. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oczywiście jest, że okoliczności ich funkcjonowania w szkole będą się różnić znacząco w zależności od wielu czynników. Może wprawdzie powstać opis uogólniony, skoncentrowany na typowych zdarzeniach, czynnościach i sytuacjach, ale nie może on być w pełni wartościowy, ponieważ prowadzi do uogólnień, które rozmywiają istotę jednostkowych zdarzeń. Przykład takiego opisu prezentuję poniżej.

Jak zatem wygląda uogólniona codzienność ucznia z niepełnosprawnością w klasie integracyjnej?

*Punktem początkowym jest pojawienie się w szkole, skorzystanie z szatni i przemieszczenie się do klasy szkolnej. To wiąże się z szeregiem czynności takich jak: skorzystanie z windy/podjazdu, schodów, zmiany obuwia, zdejmowanie wierzchniego okrycia. W przypadku większości uczniów niepełnosprawnych czynności te wymagają wsparcia. Jest ono udzielane przez rodziców, czasem opiekunów. Zdarza się, że zaufają rówieśnikom, którzy udzielają pomocy w tych czynnościach. W oczekiwaniu na rozpoczęcie lekcji dzieci wchodzi w rozmaite interakcje z kolegami i koleżankami również czekającymi na dzwonek. Czasem jednak pozostają wyizolowane, samotnie wyczekują sygnału dzwonka z nadzieją, że zakończy on ich nudę. Bywa również tak, że przed lekcjami właściwymi uczestniczą w różnych formach zajęć dodatkowych o charakterze ogólnodostępnym lub rewalidacyjnym. Po dzwonku na lekcje zajmują miejsce w ławce lub przy stoliku. Wypakowują swoje przybory te zwyczajne i (jeżeli takie posiadają) specjalistyczne. Wszystko dzieje się w ferworze rozmów, krzyków i przepychanek. Rozpoczyna się zwyczajna lekcja. Jeżeli sobie nie radzą, otrzymują inne zadanie, realizują odmienne cele. Często przy wsparciu pedagoga specjalnego, który co chwilę do nich podchodzi, podejmują się wyzwania typowych dla innych uczniów. Bywają niegrzeczni i znudzeni, czasem zaangażowani i aktywni. Uczestniczą w zwykłych rytuałach integrujących, czasem także marginalizujących, nieświadomie projektowanych przez nauczycieli...*

---

<sup>2</sup> P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków 2008, s. 30.

<sup>3</sup> R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Kraków 2000, s. 7.

Tego typu – uogólniony – opis rzeczywistości pozwala wprawdzie dostrzec wagę wsparcia, ale nie wnosi zbyt wiele do wiedzy o jego istocie i warunkowaniach. Jeżeli jednak podejmiemy się na podstawie obserwacji uczestniczącej deskrypcji zindywidualizowanej konkretnego dziecka, w określonym miejscu i sprecyzowanym czasie, wartość opisu się zmienia. Oto przykład.

*Jak zwykle w poniedziałek rano Mirka do szkoły przywiozła mama. Już na schodach spotkał swojego kolegę z klasy. Mama Mirka poprosiła kolegę, by się nim zaopiekował. On zgodził się niechętnie (zauważyłam grymas na jego twarzy), pewnie miał coś do zrobienia jeszcze w okolicy schodów. Nie miał więc ochoty wchodzić do szkoły. Mimo to nie wypadło się nie zgodzić. Zaprowadził Mirka do szatni, nie rozmawiał z nim. Pomógł mu się przebrać i doszedł do wniosku, że dalej sobie poradzi sam. Pobiegł do innych dzieciaków. Mirek faktycznie radził sobie nieźle. Poszedł przed klasę IIa, była na parterze. Zapomniał jednak tornistra. Przed drzwiami spotkał koleżankę – grzeczną Jolkę, która zaczęła dopytywać o jego torbę. Przypomniał sobie o niej i wrócił do szatni. Jego tornister leżał obok ławki, ktoś go (pewnie niechcący) strącił, coś z niego wypadło, chyba rozsypał się piórniki. Dokładnie jednak tego nie widziałam. Mirek zaczął to zbierać. Zadzwonił dzwonek. Wtedy podeszła – dyżurująca – zdeenerwowana wychowawczyni klasy V (biolożka z wykształcenia) i zaczęła nerwowo zbierać wszystko z Mirkiem. Zwracając mu uwagę, że jest niezdarny, powiedziała, żeby to zostawił i pozbięrała to za niego. Po chwili zabrała tornister do ręki i zaprowadziła Mirka do klasy. Tam wszyscy siedzieli już w ławkach. Pani od biologii przywitała się z wychowawczynią klasy IIa, a następnie powiedziała Pani pracującej jako pedagog specjalny w tej klasie, że powinna zainteresować się uczniami niepełnosprawnymi przed lekcją. Wychowawczyni IIa przytaknęła, a Pani Pedagog odpowiedziała, że Mirek nieźle radzi sobie sam, poza tym jest nauczyciel dyżurujący w szatni. Mirek usiadł obok kolegi, przywitali się kłaśnięciem ręki i od razu zaczęli przepychać wyjmowane przybory z plecaków. Mirek miał ich więcej od swojego kolegi, posiadał dodatkowe książki, więc zajmowały więcej miejsca na stoliku. Zaczęła się lekcja. Na początku był rytuał integrujący. Pani czytała imiona z dziennika, a wywołani uczniowie podchodzili do gazetki i przypinali swoje promienie. Dwom uczniom pomogła Pani Pedagog. Mirek sobie świetnie poradził, poczuł się dumny. Dla wszystkich starczyło miejsca na gazetce. Potem był już początek lekcji. Pani zadawała pytania z poprzedniej lekcji, wszyscy się zgłaszali, Mirek też. Raz został wyznaczony do odpowiedzi, trochę się zagmatwał, ale ktoś mu podpowiedział. Później Pani kazała otworzyć podręczniki na stronie 35, a Mirkowi wskazała stronę 30 w jego innej książce. Zaczęło się czytanie. Pani Pedagog zabrała Mirka do ostatniego stolika w klasie i pomagała szeptem przeczytać tekst...*

Ten opis pozwala już na interpretację przydatną pedagogicznie. Oczywiście podobnie jak większość takich deskrypcji nie umożliwiała ona w pełni obiektywnej diagnozy (nie o taką diagnozę chodzi w tego typu badaniach). W wielu miejscach nie rozstrzygniemy, co jest faktem, co przypuszczeniem, domniemaniem, a co może być wymysłem uczestnika i obserwatora<sup>4</sup>. Zakładamy więc, że jest to definicja określonej sytuacji sformułowana z punktu widzenia konkretnej osoby. W tym przy-

<sup>4</sup> H. Garfinkel, *Studia z etnometodologii*, Warszawa 2007, s. 339.

padku była nim studentka studiów podyplomowych prowadząca badania w ramach swojej pracy dyplomowej, zatem osoba znająca realia szkoły, niepełnosprawności. Zapewne także nieco ukierunkowana bagażem wiedzy pedagogicznej.

Interpretacji takich danych można dokonać w aspekcie różnych teorii. W centrum analizy można umieścić dowolne kategorie związane merytorycznie z opisem. W dalszej części zostanie ona zaprezentowana w aspekcie udzielanego wsparcia, które, w moim przekonaniu, stanowi ważny czynnik warunkujący efektywność edukacji integracyjnej.

## **Wsparcie społeczne jako element kapitału społecznego**

Najczęstszymi odniesieniem dla większości współczesnych badań poświęconym kapitałowi społecznemu są prace Jamesa S. Colemana, Roberta D. Putmana oraz Pierre'a Bordieu i Francisa Fukuyamy<sup>5</sup>. Wprawdzie proponowane przez przywołanych autorów definicje różnią się, to jednak zawierają pewne elementy kluczowe. Uogólniając, są to: zaufanie, lojalność, normy, sieć oddolnych powiązań, wsparcie społeczne. Kapitał społeczny odnosi się tu do takich cech organizacji społeczeństwa jak zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania<sup>6</sup>. Podobnego zdania jest Piotr Sztompka<sup>7</sup>, który określa kapitał społeczny jako więzi zaufania, lojalności i solidarności znajdujące wyraz w samoorganizowaniu się i samorządności. Z kolei Pierre Bordieu<sup>8</sup> zwraca szczególną uwagę na kwestię zasobów, które łączy z usytuowaniem w sieci stosunków społecznych. Natomiast zasoby społeczne to sieć powiązań (interakcji), które pozostają do dyspozycji jednostek/grup i ewentualnie mogą zostać zmobilizowane do realizacji indywidualnych bądź grupowych interesów<sup>9</sup> w przypadku edukacji integracyjnej. Jednym z owych interesów jest stworzenie możliwie najlepszych warunków rozwoju uczniowi niepełnosprawnemu, a jedną z możliwości wykorzystywania zasobów jest udzielanie mu wsparcia.

Pojęcie kapitału społecznego jest zatem różnie definiowane. Jako kategoria teoretyczna obecne jest w różnych dyscyplinach nauk społecznych i humanistycznych. Np. w socjologii problematyzuje zagadnienia porządku społecznego, odgrywa rolę kategorii mediującej między pojęciami działania i struktury społecznej<sup>10</sup>. Z kolei w pedagogice (także specjalnej) pojęcie kapitału społecznego prócz roli problematyzującej może stać się istotną kategorią analityczną przydatną w wyjaśnianiu danych ilościowych oraz interpretowaniu zjawisk, zdarzeń, stanów procesów, własności opisanych przy pomocy procedur jakościowych. Omawiana kategoria może

---

<sup>5</sup> Z. Zgala, *Kapitał społeczny: jedna kategoria pojęciowa – wiele kontrowersji*, [w:] M.S. Szczepański, K. Bierwaczonka, T. Nawrocki (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Katowice 2008.

<sup>6</sup> R.D. Putman, *Samotna gra w kregle*, Warszawa 2008.

<sup>7</sup> P. Sztompka, *Życie codzienne...*

<sup>8</sup> P. Bordieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, Warszawa 2005.

<sup>9</sup> A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa 2000.

<sup>10</sup> A. Niesporek, *Miejsce i funkcja pojęcia kapitału społecznego w teorii socjologicznej*, [w:] M.S. Szczepański, K. Bierwaczonka, T. Nawrocki (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Katowice 2008.

stać się także przydatna w procesie projektowania procedur badawczych, może skierować badacza na tory w przeszłości zaniedbane. Właśnie te dwie podstawowe role uważam za szczególnie przydatne w procesie rozpoznawania i rozpatrywania sytuacji szkolnej uczniów niepełnosprawnych<sup>11</sup>. Ze względu na ograniczone ramy opracowania pomijam dalszą dyskusję nad koncepcjami samego kapitału, koncentrując się na kwestiach związanych z procesem wspierania ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej.

## **Szkolna codzienność ucznia niepełnosprawnego a wsparcie społeczne**

Wsparcie jest podstawową kategorią pojawiającą się w opisie codzienności Mirka. Nie zostało ono wprowadzone w sposób bezpośredni nazwane przez obserwatorkę, ale jawi się jako następstwo określonych czynności, takich jak: *zaopiekował, zaprowadził, pomógł* itp.

Konstytutywną cechą wsparcia jest świadczenie komuś przez kogoś pomocy. Istotne dla analizy zachowań pomocowych jest podkreślenie, że występują one powszechnie i są wpisane w codzienne funkcjonowanie człowieka<sup>12</sup>. Z punktu widzenia analiz pedagogicznych ważne są warunki wspierania oraz jego konsekwencje. W omawianym przypadku biorcą wsparcia jest uczeń niepełnosprawny, a jego efektem powinna być poprawa sytuacji szkolnej dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oczywiście nadrzędnym celem wsparcia w omawianym przypadku jest stworzenie możliwie najlepszych warunków jego rozwoju, czasem przez doraźne rozwiązanie sprecyzowanego problemu, innym razem przez wzmocnienie jego potencjału osobistego lub wzmocnienie procesów integracyjnych. Takie podejście sprzyja rozróżnieniu wsparcia na doraźne i dalekosiężne. Oba typy nie zawsze muszą być korzystne w aspekcie rozwoju biorcy wsparcia. Wydaje się, że szczególnie wsparcie udzielane doraźnie powinno być przemyślane tak, by chwilowa korzyść nie przesłaniała celu nadrzędnego. W związku z tym dyskutuje się, czy każda pomoc jest wsparciem. Zdaniem niektórych autorów tylko pomoc regularna spełnia warunki wsparcia<sup>13</sup>, dlatego czasem odróżnia się wsparcie od wspomagania<sup>14</sup>. Pozostawiając na marginesie dalsze rozważania dotyczące istoty omawianego pojęcia, na potrzeby dalszego wywodu przyjmuję, że wsparcie społeczne jest zachowaniem, działaniem, którego celem i rezultatem jest zmniejszenie lub wyeliminowanie trudności doświadczanych przez osobę w codziennym funkcjonowaniu, przy założeniu, że nie może ona rozwiązać tych problemów, korzystając z zasobów własnych<sup>15</sup>. Przy-

<sup>11</sup> Z Gajdzica, *Rola kapitału społecznego w drodze ku dorosłości młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Naukowej: Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości, Kielce 21-22 kwietnia 2009.

<sup>12</sup> J. Grotowska-Lader, *Wsparcie społeczne w perspektywie teorii socjologicznych – kontekst więzi społecznej, sieci społecznych, sieci wymiany*, [w:] J. Grotowska-Leder (red.), *Sieci wsparcia społecznego jako przejaw integracji i dezintegracji społecznej*, Łódź 2008, s. 11.

<sup>13</sup> J. Grotowska-Lader, *Wsparcie społeczne...*, s. 14.

<sup>14</sup> S. Kawula, *Wielorakość kultur w dyskursie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2008, s. 93-94.

<sup>15</sup> J. Grotowska-Lader, *Wsparcie społeczne...*, s. 24.

pomnijmy w tym kontekście, że niepełnosprawność człowieka bywa rozpatrywana także jako dyspozycja do generowania problemów życiowych<sup>16</sup>, a jej ważną cechą jest ograniczony (w wyniku dysfunkcji organizmu lub/i nieadekwatnych warunków i wymagań społecznych) potencjał własny jednostki.

Z pojęciem wsparcia łączy się kategoria więzi społecznej. Najogólniej ujmując, jest ona ogółem relacji i wzajemnych oddziaływań międzypersonalnych i międzygrupowych w obrębie zbiorowości. Manifestacje więzi znajdują swoje uzasadnienie w dwóch odmiennych stanach świadomości. Pierwszy oparty jest na podobieństwach. Odpowiada mu spontaniczność i pozytywne emocje. Drugi konstytuuje się w okolicznościach realizowania odmiennych, dopełniających się ról. Wówczas więź uświadamiana jest jako dana z natury lub przez związki formalne<sup>17</sup>. W efekcie tego można mówić o relacjach ekspresyjnych i instrumentalnych, które w konsekwencji sprzyjają odpowiednio więzom emocjonalnym i formalnym.

Zapewne analogiczne kryteria podziału należy zastosować, omawiając wsparcie dziecka niepełnosprawnego w klasie integracyjnej. Przenosząc teorię w rzeczywistość dnia codziennego, na potrzeby interpretacji fragmentu opisu, wyróżniam formalną (warunkowaną instytucjonalnie) i naturalną (łączyącą się z ekspresją) formę wsparcia. Drugie kryterium podziału oparte jest na trafności wychowawczej. W tym zakresie możemy wyróżnić formę korzystną i niekorzystną dla rozwoju chłopca. Ta druga – w myśl przyjętej definicji – będzie jedynie wsparciem pozornym.

Wsparcie naturalne łączy się z pojęciem sieci oddolnych powiązań. Im ta sieć jest silniejsza, bardziej rozbudowana, tym częściej mamy do czynienia z niewymuszoną, intencjonalną jego formą<sup>18</sup>. Więzy te w przypadku klasy szkolnej, analogicznie jak wyżej, mogą więc być wynikiem różnych związków. Do najbardziej pożądanых – z punktu widzenia spójności grupy wychowawczej oraz rozwoju uczniów – należą te oparte na pozytywnych emocjach, czyli przyjaźni. Inne mogą być warunkowane względami formalnymi czy normatywnymi. Należą do nich te ukonstytuowane na podstawie poleceń nauczycieli (np. wyznaczenie wzajemnie się wspierających par) lub wynikające z realizowania powszechnie uznanych w klasie norm (np. zawsze pomagam sąsiadowi z ławki). Wymuszonego wsparcia udzielił kolega Mirka, prowadząc go do szatni. Z kolei naturalnego wsparcia udzieliła mu Jolka, dopytując się o jego tornister. Trudno powiedzieć, czy jej zainteresowanie warunkowane było zwykłą ciekawością, czy może faktyczną troską. Nie ulega jednak wątpliwości, że było naturalnym odruchem, który okazał się pomocny. Należy zatem rozpatrywać go w kategoriach wsparcia.

Analogiczne kategorie dotyczą relacji nauczyciel – uczeń. Przy czym w tym obszarze punktu wyjścia udzielanego wsparcia zawsze należy doszukiwać się w powinnościach pedagogów. Nie zmienia to faktu, że czasem może ono być naturalnym odruchem pomocowym, a innym razem przemyślanym działaniem opartym na formalnych wymogach, np. rozporządzeniach dyrekcji placówki. Identyfikacja określonego typu jest tu niezwykle trudna, czasem wręcz niemożliwa. Wskaźni-

<sup>16</sup> S. Kowalik, *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk 2002, s. 811.

<sup>17</sup> M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 2001, s. 222.

<sup>18</sup> J. Grotowska-Lader, *Wsparcie społeczne...*, s. 17.



kami mogą być drobne, często nieuchwytnie empirycznie zachowania, takie jak ton wypowiedzi, grymas twarzy lub ruchy mimowolne wykonywane w czasie czynności wspierania. W ich kwalifikowaniu pomocna może być znajomość przepisów szkolnych i panujących w placówce układów nieformalnych, a także potocznie uznanych norm. Jako przykład służy sytuacja w szatni.

*Wtedy podeszła zdenerwowana – dyżurująca – wychowawczyni klasy V (biolożka z wykształcenia) i zaczęła nerwowo zbierać wszystko z Mirkiem. Zwracając mu uwagę, że jest niezdarny, powiedziała, żeby to zostawił i pozbierała to za niego.*

Prawdopodobnie był to przymus warunkowany normami panującymi w szkole, być może także formalnymi rozporządzeniami dyrekcji placówki. Prócz tego działanie to należy zakwalifikować do wsparcia pozornego, które w perspektywie czasowej nie przyniesie wymiernych korzyści, np. w postaci usamodzielniania się wychowanka.

Z kolejnymi formami wsparcia mamy do czynienia już na lekcji. Pierwsza jest wkomponowana w powszechne działania wychowawcze. Została ona określona przez obserwatorkę mianem rytuału integrującego. Obrazuje to następujący fragment:

*Na początku był rytuał integrujący. Pani czytała imiona z dziennika, a wywołani uczniowie podchodzili do gazetki i przypinali swoje promienie.*

Działanie to pozornie wydaje się wyłącznie jedną z form sprawdzenia listy obecności. Sprzyja jednak kształtowaniu obrazu klasy jako całości oraz kreowaniu poczucia równości. Każdy otrzymuje taki sam promień bez rozróżniania na uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Kiedy zdarzy się, że jedno dziecko jest nieobecne, słońce jest niepełne – brakuje jednego promienia. Klasa tworzy zatem całość, podobnie jak słońce ze swoimi promieniami. Rytuał ten wpisuje się w obszar wsparcia, ponieważ takie zabiegi wychowawcze sprzyjają integracji. To dzięki nim uczeń niepełnosprawny jest częściej postrzegany jako jeden z wielu w klasie bez uwydatniania jego specjalnych potrzeb. Inną korzyścią tej formy integrowania jest tworzenie symbolicznej sieci powiązań między uczniami – wszak brak kogokolwiek ukazuje niekompletność grupy. Sądzę, że jest to formalna forma wsparcia, ponieważ nauczycielka zapewne zastosowała ją w sposób przemyślany (prawdopodobnie użytkuje ten sposób sprawdzania obecności systematycznie) z intencją uzyskania korzyści wychowawczej.

W tę formę wsparcia wpisuje się kolejny przykład. Oto on:

*Zaczęło się czytanie. Pani Pedagog zabrała Mirka do ostatniego stolika w klasie i pomagała szeptem przeczytać tekst.*

Analiza sytuacji nie pozostawia wątpliwości, że jest to także wsparcie instytucjonalne, przemyślane, zapewne także stosowane – w okolicznościach pracy nad tekstem – systematycznie. Rozpatrując je w aspekcie korzyści dla rozwoju dziecka, należy stwierdzić, że pojawia się typowy dla kształcenia integracyjnego dylemat. Jest nim konflikt w realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych. Ukierunko-

wanie na osiągnięcie celu kształtującego dyspozycje instrumentalne utrudnia realizację celów wychowawczych, ponieważ wymaga naznaczenia. Bez wątplenia jest nią indywidualna praca na końcu sali z pedagogiem specjalnym. Z kolei pozostawienie Mirka w ławce i umożliwienie mu analogicznej pracy jak rówieśnicy doprowadzi do deprecjacji celu dydaktycznego. Prawdopodobnie umiejętność czytania chłopca jest znacznie mniejsza niż jego kolegów w klasie, zatem poziom pracy klasowej dla niego jest zbyt wysoki. Tego typu sytuacje są wpisane w integrację edukacyjną i są nieuniknione. To jednak dzięki nim uczniowie o wyraźnie niższych zdolnościach umysłowych mogą realizować program nauczania i nabywać podstawowe umiejętności. Jednoznaczne zakwalifikowanie tego wsparcia do grupy korzystnych dla rozwoju i socjalizacji ucznia niepełnosprawnego w grupie jest zatem dyskusyjne.

Na marginesie opracowania pozostaje inna forma wsparcia instytucjonalnego ukonstytuowana na formalnych relacjach. Są nią zajęcia pozalekcyjne. Dziecko niepełnosprawne może uczestniczyć w różnych jego formach – indywidualnych i zbiorowych. Do powszechnie stosowanych należą zajęcia rewalidacyjne (obejmujące uczniów z orzeczeniem o niepełnosprawności), korekcyjno-kompensacyjne (wady postawy), reedukacyjne, określane czasem jako korekcyjne (parcjalne zaburzenia, trudności w uczeniu się), logopedyczne (wady wymowy), wyrównawcze (zaległości w realizacji materiału), a także z zakresu socjoterapii (zaburzenia w zachowaniu) oraz wszystkie zajęcia rozwijające zdolności (np. kółka zainteresowań). Zajęcia te odbywają się systematycznie i bez względu na ich typ (w formie korygowania, kompensowania lub rozwijania zdolności) z założenia służą wspieraniu. Są zatem formą pomocy.

## Konkluzje końcowe

Zaprezentowana perspektywa rozpatrywania wsparcia jest jedną z wielu możliwych. Zapewne prócz zaprezentowanych typów – wyprowadzonych z teorii socjologicznych na potrzeby krótkiego opracowania – w kolejnych analizach warto odnieść się do innych jego płaszczyzn, np. formy emocjonalnej, wartościującej, instrumentalnej, informacyjnej czy duchowej<sup>19</sup>. Każda z nich ukierunkowana jest na realizację nieco innych celów i w związku z tym niesie odmienne następstwa. Z punktu widzenia edukacji uczniów niepełnosprawnych (zwłaszcza jej formy integracyjnej) warto jednak pamiętać, że rozpatrywane działania nie zawsze muszą być wpisane w sytuacje trudne, ale mogą także być immanentnym elementem całego skomplikowanego procesu wychowania i kształcenia. Powinno zatem mieć miejsce w codziennym funkcjonowaniu dziecka. Istotą integracji jest wspieranie niewidoczne, niestygmatyzujące, ale systematyczne i skuteczne. Zaprezentowana analiza pokazuje, że w praktyce zbyt często jest ono eksponowane i kojarzone z prostym pomaganiem w sytuacji trudnej (np. zbierania rozsypanych przyborów szkolnych) oraz służące realizacji celów dydaktycznych (np. w trakcie czytania tekstu), a zbyt rzadko służy wzmacnianiu więzi emocjonalnych, tworzeniu oddolnych naturalnych sieci powiązań między uczniami.

---

<sup>19</sup> S. Kawula, *Wielorakość kultur w dyskursie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2008.

## Bibliografia:

1. Bordieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa 2005.
2. Gajdzica Z., *Rola kapitału społecznego w drodze ku dorosłości młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Naukowej: Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości, Kielce 21-22 kwietnia 2009.
3. Garfinkel H., *Studia z etnometodologii*, Warszawa 2007.
4. Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A., *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa 2000.
5. Grotowska-Leder J., *Wsparcie społeczne w perspektywie teorii socjologicznych – kontekst więzi społecznej, sieci społecznych, sieci wymiany*, [w:] J. Grotowska-Leder (red.), *Sieci wsparcia społecznego jako przejaw integracji i dezintegracji społecznej*, Łódź 2008.
6. Kawula S., *Wielorakość kultur w dyskursie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2008.
7. Kowalik S., *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk 2002.
8. Niesporek A., *Miejsce i funkcja pojęcia kapitału społecznego w teorii socjologicznej*, [w:] M.S. Szczepański, K. Bierwiazonka, T. Nawrocki (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Katowice 2008.
9. Pacholski M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 2001.
10. Putman R.D., *Samotna gra w kręgle*, Warszawa 2008.
11. Sulima R., *Antropologia codzienności*, Kraków 2000.
12. Sztompka P., *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków 2008.
13. Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006.
14. Zgała Z., *Kapitał społeczny: jedna kategoria pojęciowa – wiele kontrowersji*, [w:] M.S. Szczepański, K. Bierwiazonka, T. Nawrocki (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Katowice 2008.



## PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA ZABURZEŃ ZACHOWANIA W ŚWIETLE WYBRANYCH BADAŃ

*Model określania etapu rozwoju w sytuacji zaburzeń w zachowaniu*

**Motto:** „Nieważne ile razy upadniesz,  
ważne ile razy się podniesiesz”  
(Philip Kaplean, nauczyciel zen)

Stopień komplikacji rzeczywistości, ogrom i tempo zmian, wielość informacji i czynników, które musimy brać pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, sprawia, że zasoby, jakie posiadamy i używaliśmy do tej pory do radzenia sobie z pracą i życiem, przestają już wystarczać. Obserwowana bezradność kompetencyjna i intelektualna, jakiej doświadczają nauczyciele, rodzice i społeczeństwo wobec problemów wychowawczych, demoralizacji, agresji i postępującej przestępczości młodych ludzi, stała się inspiracją do zaprezentowania przeglądu literatury i badań własnych na temat zaburzeń zachowania. Ponadto celem artykułu jest ustalenie sposobu uchwycenia ważnych momentów zagrażających prawidłowemu rozwojowi jednostek.

Badania na temat przestępczości nieletnich zostały przeprowadzone w Wydziale III Rodzinnym i Nieletnich Sądu Rejonowego w Będzinie. Zebrany materiał w oparciu o rozmowy i wywiady z sędziami, a także na podstawie analizy dokumentów pozwala stwierdzić, iż nieletni popełniają przestępstwa przeciwko mieniu, głównie kradzieże z włamaniem. Następną kategorią są rozboje i wymuszanie oraz przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu, w tym w szczególności bójki, pobicia oraz różnego rodzaju uszkodzenia ciała. W odniesieniu do lat poprzednich wzrosła liczba nieletnich podejrzanych o popełnione zabójstwo, o uszkodzenie ciała i rozbój. Miejscem rozbojów najczęściej staje się szkoła. Młodzież używa niebezpiecznych środków, tj. broni gazowej, kastetów, kijów bejsbolowych, noży. Statystyki odnotowują wzrost nieletnich dokonujących kradzieży i kradzieży z włamaniem. Sprawcami najczęściej są starsi chłopcy, uczniowie szkół podstawowych i zawodowych. Działają w zorganizowanych grupach i używają przemocy nawet wobec dorosłych. Przestępstwa popełniane są w związku ze spożywaniem alkoholu, który piją coraz to

---

\* Dr psychologii; Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

młodzi. Co rok zwiększa się udział dziewcząt, które popełniają także przestępstwa z użyciem przemocy. Zaskakujące jest to, że coraz bardziej obniża się wiek inicjacji przestępczej. Rośnie liczba dzieci 8, 9, 10, 11-letnich rejestrowanych przez policję.

W naszym systemie prawnym granice odpowiedzialności karnej ustalono na 17 lat (art. 10§1 kk). Inne są zasady odpowiedzialności i sposoby postępowania z nieletnim, a inne z młodocianym. Osoba poniżej 17 lat nie ponosi odpowiedzialności karnej, sprawy rozstrzyga Sąd Rodzinny, który stosuje środki wychowawcze, lecznicze i naprawcze. Kodeks karny dopuszcza możliwość karania niektórych nieletnich tak jak młodocianych (art. 10§2 kk). Są to przypadki jednostkowe, odnoszące się do nieletnich głęboko zdemoralizowanych, sprawców, którzy ukończyli 15 lat i popełnili ciężkie zbrodnie, tj. zabójstwa, gwałty, pobicia, rozboje. Sprawy te rozstrzygane są przez sądy powszechne, natomiast decyzje o uruchomieniu tej procedury podejmuje Sąd Rodzinny. Młodzież od lat 17 ponosi odpowiedzialność za naruszenie norm karnych. Zmniejszyła się ilość środków naprawczych, w tym umieszczanie w zakładzie poprawczym. Ten środek traktuje się jako najsurowszy i ostateczny. Zwiększa się zastosowanie środków łagodniejszych, tj. upomnienia, dozór rodziców, nadzór kuratorski i skierowania do ośrodków kuratorskich. Skazani nieletni umieszczani są na podstawie wyroku sądowego w placówkach opiekuńczo-wychowawczych lub młodzieżowych ośrodkach wychowawczych.

**Tabela 1.** Charakterystyka spraw nieletnich w latach 2004-2008

Lata	Ilość spraw ogółem	w tym	
		demoralizacja	czyny karalne
2004	318	124	194
2005	369	134	235
2006	356	127	229
2007	332	151	181
2008	375	152	223
Suma	1750	688	1062

**Źródło:** S. Pawlik, W. Kobięc-Bednarska, R. Motyl, *Przestępstwa nieletnich. Statystyka sądowa przestępczości nieletnich za okres 2004-2008*

**Tabela 2.** Statystyka sądowa przestępstw dokonanych przez nieletnich w latach 2004-2008 w Będzinie

2004 rok			
Demoralizacja	Kradzież	Kradzież z przywłaszczeniem	Inne
145	41	40	23
2005 rok			
Demoralizacja	Kradzież i bójka z pobiciem	Kradzież z przywłaszczeniem	Inne
170	41	37	22
2006 rok			
Demoralizacja	Kradzież z przywłaszczeniem	Kradzież	Inne
170	44	40	36
2007 rok			
Demoralizacja	Kradzież	Kradzież z przywłaszczeniem	Inne
168	44	42	40
2008 rok			
Demoralizacja	Kradzież i bójka z pobiciem	Kradzież z przywłaszczeniem	Inne
176	48	45	41

**Źródło:** S. Pawlik, W. Kobic-Bednarska, R. Motyl, *Przestępstwa nieletnich. Statystyka sądowa przestępczości nieletnich za okres 2004-2008*

Badania naukowe na temat rozwoju teorii osobowości spowodowały, że podjęto wiele badań zmierzających do ustalenia, które z elementów osobowości mogą być odpowiedzialne za przestępcze zachowania człowieka. Autorzy piszący o wadliwej strukturze i funkcjonowaniu osobowości, jako mechanizmu regulacyjnego, koncentrują się wokół takich struktur osobowości, jak: potrzeby, postawy, system wartości, obraz siebie i świata, samoocena, samoakceptacja, poczucie sensu życia, poczucie tożsamości<sup>1</sup>.

Jan Konopnicki uważa, że zaburzone zachowanie, między innymi bunt przeciwko autorytetom, niestałość emocjonalna, agresywność, kradzieże to reakcje obronne, powstające w wyniku przeżywania stanów frustracji w następstwie niepowodzeń szkolnych<sup>2</sup>.

Natalia Han-Ilgiewicz, kierując się wieloletnią obserwacją dzieci popadających w konflikt z prawem, twierdzi, iż przejawiają one niedostateczną akceptację norm społecznych, niezdolność do identyfikowania się ze swoimi celami i wartościami.

<sup>1</sup> B. Hołyst, *Przestępczość nieletnich*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Wyd. Innowacje, Warszawa 1993.

<sup>2</sup> J. Konopnicki, *Mechanizmy psychologiczne wykołejenia przestępczego i resocjalizacji w świetle wyników dotychczasowych badań krajowych*, [w:] J. Szalański (red.), *Wina – kara – nadzieja – przemiana*, Łódź – Warszawa – Kalisz 1998.

Podkreśla takie korelaty jak niespójność lub wręcz sprzeczność pojęć o sobie, brak zrozumienia samego siebie, zarozumiałość<sup>3</sup>.

Opóźnienia i uposledzenia rozwoju umysłowego, słaba pamięć, ograniczony zakres uwagi, brak szerszych zainteresowań i ciekawości, apatia, brak wytrwałości, nieadekwatne reagowanie na bodźce (drażliwość, wybuchowość), stany upojenia alkoholowego osłabiające hamulce psychiczne, zaburzenia w sferze emocjonalno-wolitionalnej to psychologiczne korelaty procesu wykołajenia się, wyróżnione między innymi przez K. Pospiszyla, S. Batawię. Ponadto autorzy ci uważają, iż przyczyny przestępczości nieletnich korelują ze słabą zdolnością do kontaktów uczuciowych, podatnością na sugestię, niekontrolowaną impulsywnością i reakcjami agresywnymi. Wyniki tych badań wskazują na hamujący wpływ lęku na zachowania przestępcze<sup>4</sup>.

## Agresja

Wyrazem agresji w dzisiejszym świecie są już nie tylko wojny, obozy zagłady czy pospolita przestępczość, ale również wzajemne kontaktowanie się ludzi często nasycone jest agresją<sup>5</sup>. Świat przepełniony jest informacjami o powszechnej przemocy i agresji, powodującymi zanik poczucia bezpieczeństwa, izolację i dystans we wzajemnych stosunkach międzyludzkich. Agresja, przemoc, konflikt i nietolerancja stają się stałymi elementami życia codziennego, kultury masowej.

W psychologii z pojęciem agresji łączy się nazwiska Freuda i Adlera. Zainteresowanie agresją datujemy na początek XX wieku, a badania naukowe zaczęły się w latach pięćdziesiątych<sup>6</sup>.

Na gruncie psychologii A. Frączek agresją nazywa „czynności mające na celu zrobienie szkody i spowodowanie utraty cenionych społecznie wartości, zadanie bólu fizycznego lub spowodowanie cierpienia moralnego innemu człowiekowi”<sup>7</sup>.

Teorie wyjaśniające zjawisko agresji można najogólniej podzielić na: teorię popędu (Adler, Freud, Lorenz), podkreślającą biologiczną funkcję agresji wymagającej wyładowania, teorię związku agresji z frustracją (J. Dollard), która głosi, że każda frustracja prowadzi do agresji (dziś wiadomo, że nie zawsze tak jest) oraz teorię uczenia się (A. Bandura, R.H. Walters), głoszącą, że zachowania agresywne są, tak jak wszystkie inne zachowania, wyuczone, w oparciu o warunkowanie instrumentalne oraz modelowanie<sup>8</sup>.

Wyniki badań przeprowadzonych między innymi przez Dorotę Kubacką-Jasiecką, Marka Kosewskiego, J.M. Stanika, Krystynę Ostrowską, Kazimierza Pospiszyla pokazują związek agresji z przestępczością. Marek Kosewski wskazuje na wyższe wskaźniki agresji u więźniów niż u studentów, dodatkowo stwierdzając u więźniów brak poczucia winy po popełnieniu czynu agresywnego. Więźniowie wykazywali

<sup>3</sup> N. Han-Ilgiewicz, *W poszukiwaniu dróg resocjalizacji*, PWN, Warszawa 1967.

<sup>4</sup> K. Pospiszyl, *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, PWN, Warszawa 1973.

<sup>5</sup> I. Obuchowska, *Agresja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wyd. Innowacje, Warszawa 1993.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> T. Pilch, *Agresja i nietolerancja jako mechanizmy zagrożenia ładu społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wyd. AK, Warszawa 1995.

<sup>8</sup> I. Obuchowska, *Agresja...*



również brak hamulców, łatwość wzbudzenia gniewu, nastawienie percepcyjne na bodźce będące sygnałami wywołującymi reakcje agresywne.

Dorota Kubacka-Jasiecka stwierdziła u jednostek agresywnych nieadekwatny, ambiwalentny obraz siebie, uwarunkowany niedojrzałością emocjonalną; brak lub obniżoną zdolność do modelowania reakcji, mały próg tolerancji na stres, żądanie natychmiastowej gratyfikacji, brak utrwalonych i zinternalizowanych ograniczeń, niezdolność do radzenia sobie z ustawicznym lękiem. Badana grupa agresywnych przestępców ocenia świat jako nieufny i wrogi, z którym trzeba walczyć<sup>9</sup>.

K. Pospiszyl w swych badaniach stwierdził, iż cechą charakterystyczną dla zachowania neurotycznego jest lęk, natomiast dla przestępczego podstawowym czynnikiem jest agresja. Autor ten uważa, że agresja wykazuje tendencje do utrwalania się jako bardziej lub mniej stała cecha charakteru, gdyż posiada właściwości katartyczne. Czyny agresywne rozładowujące napięcie psychiczne mogą być odczuwane jako przyjemny stan, a to sprzyja utrwalaniu się wybuchów agresji. Pogląd ten jest kwestionowany przez innych autorów<sup>10</sup>.

J. Szałański uważa, iż agresywne zachowania młodzieży są swoistą prowokacją obronną w odpowiedzi na poczucie odrzucenia, zwłaszcza przez rodziców. Nieudany proces identyfikacji prowadzi w konsekwencji do niskiego poczucia winy lub jego braku. Oraz że „agresywność sprzyja przyswajaniu wzorów zachowania przestępczego. Nasilenie agresywności powoduje osłabienie mechanizmów kontroli wewnętrznej, co prowadzi do niedostatecznego przewidywania skutków własnych czynów i obniżenia zdolności do przeżywania bezinteresownej życzliwości”<sup>11</sup>.

## **Empatia a przestępczość**

Przejawy patologii w życiu społecznym powodują konieczność zwrócenia uwagi na znaczenie empatii w kontaktach międzyludzkich. Istnieje w literaturze wspólny trend wyodrębniający dwa rodzaje empatii: emocjonalnej i poznawczej. Janusz Reykowski rozumie empatię emocjonalną jako reakcję wywołaną spostrzeżeniem cudzych emocji, która w efekcie powoduje doświadczenie cudzych uczuć jako własnych, współodczuwanie, współczucie, które również jest reakcją na cudze emocje. Empatia poznawcza to proces polegający na stawianiu się w czyimś położeniu i w związku z tym na trafnym rozumieniu cudzych uczuć, myśli, pragnień<sup>12</sup>.

Liczne badania wskazują na pozytywną rolę empatii w procesie rozwoju emocjonalno-społecznego. Empatia powoduje zachowania altruistyczne, jest związana z tendencją do współpracy, pozytywnie wpływa na proces kontrolowania i hamowania agresji, koreluje z poczuciem winy dzięki zdolności do antycypowania sytuacji i przyjmowania roli ofiary. Wpływa też na konstruktywne rozwiązywanie konfliktów społecznych.

Empatia pozostaje w relacji z cechami osobowości.

<sup>9</sup> K. Ostrowska, *Psychologiczne determinanty przestępczości młodocianych*, PWN, Warszawa 1981.

<sup>10</sup> K. Pospiszyl, *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych*, PWN, Warszawa 1973.

<sup>11</sup> J. Szałański, *Resocjalizacja w zakładzie poprawczym*, WSiP, Warszawa 1978.

<sup>12</sup> T. Szmukier, *Z rozważań nad regulacyjną rolą empatii*, „Przegląd Psychologiczny” 1989, nr 4.

## Zapotrzebowanie na stymulację

Wieloletnie badania Hansa Eysencka pozwalają stwierdzić, iż ekstrawertycy funkcjonują sprawniej w sytuacjach, gdy wartość stymulacyjna bodźca lub sytuacji bodźcowej jest wysoka, natomiast w sytuacjach stosowania bodźców o niskiej wartości stymulacyjnej lepiej funkcjonują introwertycy. Ekstrawertycy wolą więc takie formy interakcji społecznych, których wartość stymulacyjna jest wysoka, introwertycy natomiast ograniczają swoje kontakty społeczne<sup>13</sup>.

Przeprowadzono wiele badań dla określenia związku ekstrawersji i introwersji z zachowaniami antyspołecznymi. Hans Eysenck sformułował teorię przestępczości, która przewidywała, iż introwertycy, u których proces warunkowania przebiega łatwiej, będą mniej skłonni do przestępczości niż ekstrawertycy. Jak twierdzi autor, reakcją lękową, zapobiegającą podejmowaniu zachowań przestępczych, łatwiej wytworzyć u introwertyków. Ekstrawertycy, ze względu na większą trudność warunkowania, mniej skutecznie przyswajają sobie zasady życia społecznego. Po wprowadzeniu konstruktów neurotyczności i psychopatyczności Eysenck uznał, że przestępcy lokują się wysoko na trzech wymiarach: ekstrawersji, neurotyczności i psychotyczności. U dzieci większy wpływ na zachowania przestępcze ma ekstrawersja, u dorosłych neurotyczność<sup>14</sup>.

## Poziom rozwoju moralnego a przestępczość

Pojęcie rozwoju moralnego jest następnym psychologicznym aspektem wyjaśniania przestępczości. Psychologia rozwoju moralnego zajmuje się głównie ustalaniem prawidłowości rozumienia norm moralnych na przestrzeni życia.

Przy wyjaśnianiu przestępczych zachowań wykorzystuje się najczęściej teorię rozwoju moralnego L. Kohlberga. Według tego autora we wczesnym okresie dorastania występuje tzw. „konwencjonalny poziom rozwoju moralnego”, w którym wyróżnia się dwa stadia. W pierwszym ocena zachowania wynika z aprobaty społecznej, ważną rolę odgrywa w nim aprobata rówieśników. W drugim stadium ocena zachowania oparta jest na prawie i porządku i odczuwany jest w nim szacunek dla autorytetów. W późniejszym okresie dorastania występuje „postkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego”, który charakteryzuje się autonomicznym ujmowaniem zasad moralnych, niezależnie od autorytetów. Tu również autor teorii wyróżnił dwa stadia: pierwsze polega na przyjmowaniu zasad moralnych uznawanych przez społeczeństwo, drugie charakteryzuje się samodzielnym poszukiwaniem reguł. Jest to stadium uniwersalnych zasad sumienia. Badania inspirowane tą koncepcją wskazują, że u dorastających dominuje konwencjonalna moralność, niebędąca wyrazem wewnętrznych zasad<sup>15</sup>.

Związek między normami a postępowaniem nie jest prosty. Wskazuje na to między innymi zjawisko konformizmu. Polega ono na podporządkowaniu się

<sup>13</sup> J. Strelau, *Psychologia temperamentu*, PWN, Warszawa 1998.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, WSiP, Warszawa 1996.

gotowym wzorom i schematom postępowania, między innymi na dostosowaniu się do grupy i opinii większości. Niektórzy autorzy uważają, że konformizm nie jest wynikiem wewnętrznej potrzeby podporządkowania się grupie, ale ceną za akceptację z jej strony, poczuciem bezpieczeństwa i przynależności.

System wartości uznawanych przez jednostkę jest bardzo istotny w regulacji zachowania. K. Ostrowska, kierując się tym założeniem, badała, jaki system wartości preferuje młodzież będąca w konflikcie z prawem i młodzież, która nie była karana, i stwierdziła różnice, szczególnie wobec takich wartości jak praca zawodowa i uczestnictwo w życiu społecznym. Przeszłymi jako cele i dążenia życiowe oraz najważniejsze cechy charakteru wyróżnili zabawę, zmianę, ryzyko. Analiza systemu wartości przestępców pokazała, że osoby, dla których dobro innych nie stanowi wartości, częściej naruszają normy społeczne, respektują natomiast normy grupy, do której przynależą<sup>16</sup>.

Analizując wpływ interakcji grupowych na kształtowanie się dewiacyjnych zachowań, stwierdzono, że ważną kwestią są układy, w jakie wchodzi poszczególne jednostki. Badania prowadzone przez J.D. Coie'a i innych dowiodły, że przyjaźnie między parą agresywnych jednostek stanowią największe ryzyko eskalacji zaburzeń zachowań, a po roku trwania takich przyjaźni zachodzi niemal stu procentowe prawdopodobieństwo występowania trwałych zachowań dewiacyjnych. Ponadto J. Surzykiewicz twierdzi, że grupy rówieśnicze nacechowane postawami aspołecznymi odgrywają znaczącą rolę w generowaniu zachowań przestępczych. Stwierdzono również, że chłopcy z symptomami nieprzystosowania preferują przestępczy konformizm i dezaprobatę norm społecznych. Dążą do dominacji nad innymi, do „siły”, do gromadzenia dóbr i pieniędzy, akceptują kradzieże, nieprzyznawanie się do winy. Najczęściej uchylają się od pomagania innym. Posiadają niskie poczucie rygorystyki moralnego oraz wysokie nasilenie tendencji egocentrycznych<sup>17</sup>.

## **Samooceńa a przestępczość**

Samooceńa to zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do własnej osoby. Rozumiana jest jako całościowy stosunek do siebie i całego postępowania, oparta na ocenie tych cech, z którymi się identyfikujemy. Samooceńa globalna, określana jako poczucie własnej wartości, stanowi najważniejszą strukturę regulacyjną<sup>18</sup>. Możemy wyróżnić samoocęńę zaniżoną i zawyżoną. Zaniżona to stan, w którym człowiek przypisuje sobie niższe możliwości, niż rzeczywiście posiada. Nie docenia swoich zdolności czy swojej społecznej atrakcyjności. Zawyżona samoocęńa polega na przypisywaniu sobie możliwości wyższych od rzeczywistych. Ogólna ocena samego siebie, oparta na porównaniu swoich osiągnięć ze stawianymi sobie wymaganiami, jest ważnym czynnikiem determinującym stosunek do siebie, który określa się jako „poziom samoakceptacji”. Samoakceptacja jest jednym z czynników determinujących społeczne funkcjonowanie jednostki. Odgrywa ona istotną rolę w samorealizacji każdego człowieka.

<sup>16</sup> K. Ostrowska, *Psychologiczne determinanty...*

<sup>17</sup> J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjologiczne*, Warszawa 2000.

<sup>18</sup> H. Kulas, *Samooceńa młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986.

Współczesne badania nad samooceną i samoakceptacją nieletnich w zakładach poprawczych oraz istniejących podkulturach młodzieżowych pokazują związek samooceny z rodzajem i stopniem wyklejenia społecznego. Jak twierdzi R. Drwal, pozytywny obraz siebie jest gwarancją niepopadnięcia w konflikt z prawem, negatywny zaś przeciwnie. M. Braun-Galkowska pisze, iż „człowiek z poczuciem niższości odczuwa stałą niepokój o odtrącenie i często uprzedza je agresją”. Natomiast J. Stanik stwierdził w swych badaniach, iż nieletni przestępcy mają skłonności do widzenia siebie w lepszym świetle, niż wskazuje na to ich zachowanie<sup>19</sup>. Wyniki badań nie są więc jednoznaczne.

Badania prowadzone przez Bartkowicza, Szałańskiego i Sołtysiaka wskazują, że prawie 76% wychowanków zakładu poprawczego przejawiało dwa typy samooceny. W pierwszym, charakterystycznym dla konformisty podkulturowego, nieletni spostrzegają swoją odrębność w porównaniu z innymi ludźmi, przejawiają pesymizm życiowy i znaczny stopień samoakceptacji, gdyż standardy wchodzące w skład idealnego obrazu ich osoby nie odbiegają od realnego obrazu. Drugi charakterystyczny jest dla jednostek antyspołecznych, gdzie wychowankowie postrzegają wokół siebie potencjalnych rywali, nie podejmują starań o pozyskanie akceptacji otoczenia, postrzegają siebie jako niezadowolonych, kapryśnych i niezgodnych, ale nie starają się tego zmienić, stąd znaczna zbieżność realnego i idealnego obrazu własnej osoby i znaczny stopień samoakceptacji<sup>20</sup>.

Z badań empirycznych D. Boreckiej-Biernat nad samooceną w sytuacji ekspozycji społecznej grup osób agresywnych i nieagresywnych wynika, że grupa agresywna nisko oceniła te aspekty swojego „ja”, które bezpośrednio wiążą się ze stosunkiem do norm i wartości moralnych, z funkcjonowaniem w ustalonych rolach społecznych. Wskazuje to na negatywną ocenę siebie przez osoby agresywne w określonych rolach i układach społecznych (jako członka rodziny, uczestnika współdziałania z innymi ludźmi). Młodzież agresywna nisko ocenia swoje właściwości oraz swoje zachowanie, co ma wpływ na niezadowolenie z siebie.

Stopień samooceny jest istotnym czynnikiem determinującym zachowania jednostki. Osoby o zawyżonym, jak i zaniżonym poziomie samooceny charakteryzują się niekorzystnym funkcjonowaniem. Najlepiej przystosowane są osoby o umiarkowanie wysokim poziomie samooceny. Wpływ samooceny na sposób postępowania jest zróżnicowany. Od tego, jak człowiek ocenia siebie, zależą: sposób reagowania na zadania, charakter stosunków z innymi ludźmi, efektywność jego działań, a tym samym dalszy rozwój osobowości. Samoocena determinuje funkcjonowanie jednostki w różnych rolach społecznych.

## Alienacja

Poczucie odosobnienia i izolacji w stosunku do ważnych obszarów środowiska społecznego, mniej lub bardziej długotrwałe, może grozić każdemu. Jeśli to subiek-

<sup>19</sup> B. Gawda, *Poczucie niskiej wartości u młodzieży przestępczej na podstawie analizy pism*, [w:] *Drogi samorealizacji młodzieży dorastającej*, red. L. Niebrzydowski, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1997.

<sup>20</sup> J. Szałański (red.), *Wina – kara – nadzieja – przemiana*, Łódź – Warszawa – Kalisz 1998.

tywne odczucie utrzymuje się dłużej, możemy mówić o wyobcowaniu jednostki, czyli poczuciu alienacji<sup>21</sup>.

We współczesnych badaniach dominuje podejście zapoczątkowane przez H. Seemana, według którego alienacja to subiektywny stan jednostki. Alienacja przejawia się poczuciem bezsilności, poczuciem bezsensu, poczuciem anomii, poczuciem samowyobcowania i poczuciem izolacji. Charakterystyka alienacji w kontekście społecznym ma związek z pojęciem kryzysu, rozumianego jako niekorzystna dla kogoś lub czegoś sytuacja, załamanie się lub dezorganizacja w obrębie systemu jednostkowego, grupowego, ekonomicznego, politycznego. Osoba doświadczająca alienacji znajduje się w stanie kryzysu, pojmowanego jako ostra reakcja na sytuację psychologicznie trudną. Emocjonalnym odpowiednikiem tego stanu jest niezadowolone, apatia, rozczarowanie, lęk, rezygnacja, agresja.

Powołując się na badania M. Makara-Studzińskiej, S. Kołodziej i R. Turek<sup>22</sup>, stwierdzono, że mężczyźni doświadczających alienacji i dokonujących aktów agresji często cechuje brak kompetencji społecznych, takich jak umiejętności komunikacyjne, występowanie u nich symptomów psychopatologicznych, depresji, lęku i hysterii. Cechują się także zależnością emocjonalną, niepewnością siebie, zaniżoną samooceną oraz zaburzeniem kontroli emocjonalnej.

### **Model określania etapu rozwoju i zagrożeń w procesie życia**

Własne doświadczenia terapeutyczne oraz badania z zakresu terapii i rozwoju osobowości pozwalają wyodrębnić etapy rozwoju, jego właściwości oraz zagrożenia towarzyszące rozwojowi. Twórczy przebieg życia człowieka dokonuje się w sposób zaprezentowany na rysunku nr 1 i opisany poniżej.

Etapy	Cele twórczego życia	↔	Zagrożenia dla rozwoju
1.	Pokora	↔	Pycha
2.	Autonomia	↔	Zależność
3.	Wizja	↔	Zasłepienie
4.	Wiara	↔	Zwątpienie
5.	Odwaga	↔	Lęk
6.	Świadomość	↔	Egoizm
7.	Miłość	↔	Nienawiść
8.	Wolność	↔	Obsesja

**Rys. 1.** Cele i zagrożenia twórczego życia

**Źródło:** Opracowanie własne

<sup>21</sup> K. Korzeniowski, *O dwóch psychologicznych podejściach do problemu alienacji. Próba syntezy*, „Przegląd Psychologiczny” 1990, nr 1.

<sup>22</sup> M. Makara-Studzińska, S. Kołodziej, R. Turek, *Mężczyźni jako sprawcy przemocy*, [w:] *Promocja zdrowia w hierarchii wartości*, Annales UIniversitatis Mariae Curie-Skłodowska, Medicina, vol. LX, Supl. XVI, N3, Lublin 2005.

1. Pierwszy etap dokonuje się przez POKORĘ jako niezbędny warunek wszelkiego poszukiwania, charakteryzujący się gotowością do uczenia się, otwartością na nowe, nieustępliwością, zadawaniem pytań, odwagą, uznaniem autorytetu, zapalem, ciekawością. Właściwości te charakteryzują spontaniczne, ufne dziecko. Praktyka POKORY trwa przez całe życie, gdyż ciągle stajemy przed nowymi pytaniami i zagadkami. Aby pojąć sens swojego życia, zachowanie wymaga pokory oraz odwagi i stanowi fundament autonomii. Umiejętne rozwijanie tej cechy u siebie, swoich dzieci i wychowanków, jest koniecznością i zadaniem. Choć POKORA nie jest obecnie w modzie i nigdy nie była ceniona, to jednak prawdziwa autonomia nie istnieje bez odważnej POKORY.

Zagrożeniem dla praktykowania POKORY jest budowanie iluzji autonomii, która kosztuje dużo czasu i energii, jest przejawem egoizmu i PYCHY. Dopóki nie stać nas na popełnianie błędów i przyznawanie się do nich, dopóty będziemy skazani na życie w iluzji, udawanie, budowanie fałszywego „ja”. PYCHA, będąca zagrożeniem, przejawiać się zaczyna w niechęci do zadawanie pytań, braku wątpliwości, nietolerowaniu krytyki, w arogancji, braku dystansu do siebie. Obserwujemy te zachowania u osób dorosłych przejawiających niedojrzałe, egocentryczne cechy osobowości, prowadzące do alienacji i w konsekwencji często do zachowań przestępczych. U małych dzieci w zachowaniach lękowych, wycofaniu, braku zainteresowania światem. Są to cechy zachowań dzieci pozbawionych prawidłowych warunków do rozwoju.

2. AUTONOMIA to warunek rozwoju w drugim etapie, jako początek samodzielnego poszukiwania. Doświadczamy jej jako stanu bycia wolnym, zaczyna się od odkrycia, że dzięki nogom i kręgosłupowi możemy korzystać z ruchu i zdobywać świat. Radość tego doświadczenia może nam towarzyszyć w życiu, jeżeli nie zostało naruszone nasze wewnętrzne terytorium, nasz psychiczny kręgosłup w okresie dzieciństwa. Brak psychicznego kręgosłupa zrównoważony przez zewnętrzne podpory, budowanie zbroi i pancerza przed zewnętrznym zagrożeniem prowadzi do ograniczenia naszego rozwoju i AUTONOMII. Powstanie pancerza oferuje złudzenie autonomii i pozornie spełnia marzenie o niezależności i wolności. Czyni nas jednak zależnym od opinii i wpływu otoczenia. W tym etapie otwartość zostaje zastąpiona przez zamknięcie, elastyczność przez sztywność, a kreatywność przechodzi stagnację. Powstająca w ten sposób ZALEŻNOŚĆ stanowi zagrożenie drugiego etapu. Proces rozwoju i zagrożenia w tym etapie obrazuje przypowieść według La Fontaine'a.

Pewien człowiek musiał wraz z swoim synkiem udać się do odległego miasta. Miał tylko jednego osła, zatem posadził na nim synka, a sam szedł obok i cała trójka była szczęśliwa. Kiedy jednak mijali pierwsze na swej drodze miasteczko, ojciec usłyszał, że na ich widok ludzie szepczą: „Spójrzcie, jaki niemądry jest ten człowiek. Pozwala chłopcu siedzieć na osle, a sam idzie pod górę z takim wysiłkiem.” Ojciec poczuł zakłopotanie, zdjął syna z osła i sam na niego usiadł. I wszyscy wydawali się szczęśliwi. Jednak gdy przechodzili przez następne miasteczko, ojciec znowu usłyszał, że przechodnie szepczą: „Patrzcie, co za okrutny

człowiek, sam siedzi na osle, a biedny mały chłopiec musi iść pieszo.” Ojciec znowu się stropił. Podniósł więc chłopca z ziemi i usadził go na osle przed sobą. I wszyscy wydawali się szczęśliwi. No, może z wyjątkiem osła. Kiedy mijali kolejne miasteczko, ojciec znowu usłyszał szept mieszkańców: „Zobaczcie, jak okrutny i głupi jest ten człowiek, Siedzą obaj z synem na tym małym, biednym osle, który z wysiłku już ledwie porusza nogami.” Biedny ojciec po raz kolejny się zmieszał. Pomyślał, że zejdą wraz z synem z osła i pozwolą mu iść dalej bez jakiegokolwiek obciążenia. W ostatnim już miasteczku, które musieli minąć, by dojść do celu, ojciec znowu podsłuchiwał szept przechodniów: „Zobaczcie, jaki okrutny i głupi jest ten człowiek. Pozwala swemu zwierzęciu iść bez obciążenia, a sam męczy się, idąc pieszo. Gdyby chociaż pozwolił swojemu małemu biednemu synkowi usiąść na osle...”. Usłyszawszy to, ojciec nie wiedział już co począć i zdesperowany postanowił zrezygnować z dalszej podróży<sup>23</sup>.

3. W trzecim etapie rozwój dokonuje się przez WIZJĘ, która stanowi siłę napędową wszelkich poszukiwań. Jest zdolnością do widzenia własnych celów i rozwiązań, ze świadomością potrzeb i marzeń. Ponadto jest zdolnością do widzenia rzeczy i zdarzeń „z lotu ptaka”, rozwojem intuicji. WIZJA wskazuje drogę wyjścia z kręgu konformizmu i komfortu. Zagrożeniem w trzecim etapie jest zaślepienie, objawiające się nadmierną kontrolą, asekuranctwem, konserwatyzmem, brakiem celów, wyzwań i zadań. Charakteryzuje się zatrzymaniem się w rozwoju, zagubieniem w zakotwiczonych wcześniej uzależnieniach, np. w gorączce złota, pieniędzy, seksu, zakupów, skutkujące pracoholizmem, alkoholizmem, narkomanią, zachowaniami przestępczymi i recydywą.
4. Kolejny etap dokonuje się poprzez WIARĘ. Siłę człowieka mierzy się wytrzymałością na przeciwności losu, kryzysy i nieszczęścia. A ta w ogromnej części zależy od wiary. Szukanie „wewnętrznego głosu”, który jest naszym przewodnikiem, rezultatem dotychczasowej pracy i rozwoju i prowadzi do odkrycia tego, co dla nas najważniejsze na wszystkich płaszczyznach naszego życia: rodzinnej, zawodowej, towarzyskiej i duchowej. Efektem jest szacunek do siebie. Zagrożeniem tego etapu jest pojawienie się ZWĄTPIENIA w sobie, brak konsekwencji w działaniu, wycofywanie się, pesymizm, czarnowidztwo, stagnacja, negatywne przekonania co do siebie i świata, lęk przed przemijaniem, depresje, psychozy.
5. Piąty etap to budowanie ODWAGI. Związany z wkraczaniem w nieznanne, bierze się z głębokiej wiary i ufności wobec siebie, w zdolności do podejmowania dużego ryzyka w imię realizacji celu. Przekraczaniem lęku przed nieznanym, trudnym ostatecznym. ODWAGA bierze się z ze zrozumienia sensu i znaczenia swojego życia. Przeciwnością i zagrożeniem realizacji twórczego życia człowieka jest LĘK. Lęk powodujący stawanie się niezdolnym do podjęcia realnego, ryzykownego działania, skutkujący brakiem konsekwencji i determinacji działania. Ponadto lęk przed kompromitacją prowadzi do izolacji, wycofania. Zagrożeniem jest ciągle doświadczanie poczucia winy i niepewności, co powo-

<sup>23</sup> W. Eichelberger, P. Forthomme, F. Nail, *Quest. Twoja droga do sukcesu*, Jacek Santorski &Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007.

duje bierność i wycofywanie się. Skrajne zjawiska to samobójstwa, autouszkodzenia, neurotyzm.

6. Ten etap dokonuje się przez poszerzenie ŚWIADOMOŚCI, która pozwala dostrzegać właściwie rzeczywistość w jej realnym wymiarze, z wycuciem właściwych proporcji. Dzięki ŚWIADOMOŚCI osoba doświadcza siebie i swoje cele jako jeden z niezliczonych przejawów przemiany i rozwoju. Zagrożeniem jest EGOIZM, poczucie wyjątkowości, wywyższanie się, wodzostwo, nadużywanie władzy, możliwości wpływu na otoczenie, izolowanie się, celebrowanie męczeństwa, paranoja. W tym etapie może pojawić się konieczność leczenia psychiatryczno-terapeutycznego.
7. Siódmy etap dokonuje się przez MIŁOŚĆ. W tym etapie o życiu człowieka stanowi umiejętność takiego zdefiniowania swojego życia, aby służyło dobrze innym. Charakteryzuje go zdolność do empatii, współodczuwania, rozumienia potrzeb i uczuć innych, uznawania ich potrzeb za ważniejsze od własnych, gotowość do dzielenia się i wspierania. Zagrożeniem jest NIENAWIŚĆ, charakteryzująca się pogardą wobec innych i świata, przymusem walki, rywalizacji, dominacji i kontroli, poczuciem, że się jest jedynym sprawiedliwym. Towarzyszy temu skrywane poczucie osamotnienia i zagrożenia.
8. Końcowym etapem rozwoju jest uczucie i bycie wolnym. WOLNOŚĆ to zdolność do obrony własnych wizji, swoich przekonań, dokonań, a także wolność od lęku przed utratą, zmianą, odrzuceniem, przed zasłużoną sławą, odpowiedzialnością i popularnością. Całkowita otwartość, gotowość do podejmowania nowych wyzwań. Zagrożenie wynikające z wcześniej nierozwiązanych problemów prowadzi do OBSESJI, która charakteryzuje się przymusem myślenia i realizowania obsesyjnych celów za wszelką ceną, potrzebą kontroli nad sobą i innymi. Występuje także sztywność i ograniczenie, skrywane poczucie winy, lęku, napięcia i wykluczenia, całkowity brak pokory i wiary.

Konkludując – każde z zagrożeń, gdy zostanie rozpoznane, staje się okazją do uczenia się, okazją do doświadczenia pokory i początkiem rozwoju i zmian. W procesie resocjalizacji określenie poziomu rozwoju wychowanka może być podstawą do podjęcia adekwatnych działań pozwalających uruchomić proces zdrowienia.

### **Bibliografia:**

1. Eichelberger W., Forthomme P., Nail F., *Quest. Twoja droga do sukcesu*. Jacek Santorski & Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007.
2. Gawda B., *Poczucie niskiej wartości u młodzieży przestępczej na podstawie analizy pisma*, [w:] *Drogi samorealizacji młodzieży dorastającej*, red. L. Niebrzydowski, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1997.
3. Han-Ilgiewicz N., *W poszukiwaniu dróg resocjalizacji*, PWN, Warszawa 1967.
4. Hołyst B., *Przestępczość nieletnich*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Połykało, Wyd. Innowacje, Warszawa 1993.



5. Kliš M., *Empatia a inteligencja, cechy osobowości i temperamentu*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 5.
6. Korzeniowski K., *O dwóch psychologicznych podejściach do problemu alienacji. Próba syntezy*, „Przegląd Psychologiczny” 1990, nr 1.
7. Kulas H., *Samocena młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986.
8. Makara-Studzińska M., Kołodziej S., Turek R., *Mężczyźni jako sprawcy przemocy*, [w:] *Promocja zdrowia w hierarchii wartości*, Annales UIniversitatis Mariae Curie-Skłodowska, Medicina, vol. LX, Supl. XVI, N3, Lublin 2005.
9. Miluska J., *Dramat tożsamości*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, UMK, Toruń 1990.
10. Obuchowska I., *Agresja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wyd. Innowacje, Warszawa 1993.
11. Obuchowska I., *Drogi dorastania. Psychologia okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, WSiP, Warszawa 1996.
12. Ostrowska K., *Psychologiczne determinanty przestępczości młodocianych*, PWN, Warszawa 1981.
13. Pawlik S., Kobiec-Bednarska W., Motyl R., *Przestępstwa nieletnich. Statystyka sądowa przestępczości nieletnich za okres 2004-2008*.
14. Pilch T., *Agresja i nietolerancja jako mechanizmy zagrożenia ładu społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wyd. Żak, Warszawa 1995.
15. Pospiszyl K., *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych*, PWN, Warszawa 1973.
16. Pospiszyl K., *Psychopatia*, PWN, Warszawa 1985.
17. Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjologiczne*, Warszawa 2000.
18. Szałański J., *Resocjalizacja w zakładzie poprawczym*, WSiP, Warszawa 1978.
19. Szałański J. (red.), *Wina – kara – nadzieja – przemiana*, Łódź – Warszawa – Kalisz 1998.
20. Szmukier T., *Z rozważań nad regulacyjną rolą empatii*, „Przegląd Psychologiczny” 1989, nr 4.
21. Strelau J., *Psychologia temperamentu*, PWN, Warszawa 1998.



*Danuta Szeligiewicz-Urban\**  
*Justyna Góral\*\**

## **PROGRAM WSPOMAGANIA ROZWOJU DZIECI TRZYLETNICH W ZAKRESIE FUNKCJI PERCEPCYJNO-MOTORYCZNYCH**

### **WSTĘP**

Proces przygotowania dziecka do nauki szkolnej jest procesem długofalowym, złożonym z wielu etapów, wkraczającym w bardzo różne dziedziny rozwoju i wychowania dziecka. Obejmuje on cały okres przedszkolny, poczynając już od wieku trzech lat. Nasuwa się pytanie, czy istnieje konieczność lub też potrzeba wspomaganie małych dzieci w ich rozwoju, czy raczej należy pozostawić je naturalnemu rozwojowi, zapewniając im szczęśliwe dzieciństwo bez przymusu do wysiłku. Nikt przecież nie wątpi, że wspomaganie jest konieczne w przypadku dzieci wolniej się rozwijających, lecz gdy dziecko rozwija się w normalny sposób, dorośli nie widzą potrzeby takich działań. Wspomaganie rozwoju jest dla nich czymś wyjątkowym i łączy je z koniecznością zmuszania dziecka do nadmiernego wysiłku. Nie wszyscy jednak zdają sobie sprawę, że wspomaganie małych dzieci w rozwoju może być dla nich ciekawą i wesołą zabawą, formą radosnego działania, a nade wszystko korzyścią dla ich psychofizycznego rozwoju.

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska na łamach kolejnych numerów czasopisma „Wychowanie w Przedszkolu” w roku 1998 przedstawiła program intensywnego rozwoju dzieci trzyletnich w przedszkolu, obejmujący ich całą sferę psychofizyczną. Po kilku latach obserwacji, w jakim stopniu proponowany przez w/w autorkę program wspomaga rozwój dzieci, nauczycielki wychowania przedszkolnego Przedszkola nr 19 w Siemianowicach Śląskich wspólnie z rehabilitantem – osobą zajmującą się koordynacją działań terapeutycznych w zakresie terapii ruchowej zarówno dzieci z grup integracyjnych, jak i dzieci z grup specjalnych – podjęły próbę stworzenia programu na potrzeby własnego przedszkola, którego treści obejmowały zakres funkcji percepcyjno-motorycznych dzieci trzyletnich.

Wspomaganie rozwoju tych funkcji może okazać się dla tych dzieci korzystne w przypadku, gdyby w przyszłości pojawiły się trudności i niepowodzenia w nauce.

---

\* Dr; wykładowca Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

\*\* Mgr; Przedszkole nr 19 w Siemianowicach Śląskich.

Przedstawiony program zakłada dwa zasadnicze cele:

- wypracowanie somatognozji u dzieci, czyli poczucia świadomości własnego ciała, rozumienie jego schematu i orientację w przestrzeni. Pozwala to dzieciom uświadomić sobie własną tożsamość, doprowadzić je do samoakceptacji i zrozumieć pojęcie własnego „ja”,
- wyrobienie u dzieci integracji zmysłowo-ruchowej, co pozwoli im na porządkowanie i właściwe interpretowanie informacji napływających z otoczenia, a następnie odpowiednie reagowanie na nie.

Treści programowe zostały ujęte w czterech blokach tematycznych:

- kształcenie własnej tożsamości,
- kształcenie orientacji przestrzennej,
- kształcenie koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- kształcenie koordynacji słuchowo-ruchowej.

W wyżej wymienionych blokach tematycznych została przedstawiona wiedza o sposobach wspomagania dzieci trzyletnich w ich rozwoju, a także przykłady zabaw i ćwiczeń, które można zorganizować dziecku zarówno w domu, jak i w przedszkolu.

## ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE

Intensywne wspomaganie rozwoju dziecka musi być dostosowane do jego rzeczywistych możliwości poznawczych i wykonawczych, dlatego przedstawiony program opiera się na podanych założeniach:

- proces uczenia się dziecka musi być dopasowany do tego, co ono w danej chwili reprezentuje, czyli tego, co mieści się w strefie jego najbliższego rozwoju (zadania nie mogą być ani za trudne, ani za łatwe),
- dziecko, gromadząc osobiste doświadczenia, potrzebuje obecności i wsparcia osoby dorosłej. Nie wystarczy dać mu zabawkę, dorosły musi pokazać i powiedzieć, jakie możliwości zabawowe łączą się z tym przedmiotem,
- oprócz kontaktu werbalnego z dzieckiem bardzo ważne jest porozumienie niewerbalne (mimika, gesty i sposób wyrażania emocji),
- dzieci trzyletnie charakteryzują się różnym tempem rozwoju, dlatego wolniejszy rozwój któregoś z nich nie może decydować o diagnozie słabego rokowania na przyszłość.

## 1. KSZTAŁCENIE WŁASNEJ TOŻSAMOŚCI DZIECKA

W okresie dzieciństwa większość dziecięcych zachowań jest regulowana przez dorosłych za pośrednictwem poleceń. Są to sposoby zewnętrznego kierowania ich zachowaniami. Rozwój polega jednak na stopniowym przechodzeniu do samokontroli. Okres ten trwa dosyć długo i wymaga dużego wysiłku ze strony dziecka oraz

dorosłych. Trzeci rok życia dziecka jest rokiem bardzo ważnym dla tego okresu. W tym bowiem czasie zaczyna się u dzieci intensywnie rozwijać zdolność do samokontroli zachowania<sup>1</sup>. Trzylatki chcą być samodzielne, nie lubią, gdy się ich wyręcza w wykonywaniu czynności, mimo iż robią to długo i niezdarnie, czasami czyniąc nawet szkodę. Zadaniem nauczyciela bądź rodzica będzie tu wspomóc dziecko w rozwoju samodzielności, a nie wyręczać je, ucząc przy tym bezradności. Rozwój samodzielności prowadzi dziecko do samowiedzy i samooceny, co służy kształtowaniu się systemu „ja”. Przyczyniają się do tego także doświadczenia w oswojaniu się z wizerunkiem własnej osoby, czyli uświadomienie schematu własnego ciała i dostrzeganie podobieństwa z innymi ludźmi<sup>2</sup>.

## Ćwiczenia i zabawy wspomagające rozwój wiedzy o samym sobie

1. Nawiązanie bliskiego kontaktu z dzieckiem – ćwiczenie indywidualne.  
Dziecko swoimi dłońmi dotyka głowy nauczycielki, która werbalnie zachęca je do czynności głaskania włosów, szyi i twarzy, a następnie pyta o zgodę na dotykanie jego głowy. Uśmiechnięta twarz nauczycielki powinna pomóc w nawiązaniu dobrego kontaktu. Ćwiczenie to jest ważne dla dzieci, które mają kłopoty adaptacyjne w przedszkolu.
2. Oglądanie głowy i nazywanie wyróżnionych części:
  - a) ćwiczenie indywidualne  
Nauczycielka bierze dziecięcą dłoń w swoją, dotyka swego czoła i mówi: to jest czoło..., ty także masz czoło... (dotyka je i leciutko głaszcze). W podobny sposób dokonuje oglądania, dotykania i opisywania kolejnych części głowy – nosa, policzków, brody, ust, uszu. Ważne jest, aby dziecko nazywało poznane przez dotyk części swego ciała.
  - b) ćwiczenie grupowe  
Nauczycielka dotyka swoich części głowy, mówiąc: to są moje włosy..., wy też macie włosy..., dotknijcie i pogłaszczone. Dzieci słuchają i naśladowują jej gesty. Nauczycielka wypowiada miłe słowa o dziecięcej urodzie, np.: Marysiu, masz śliczne loczki, Michał ma miękkie włosy.
3. Rozpoznawanie swojej twarzy w lustrze – ćwiczenie indywidualne.  
Nauczycielka wraz z dzieckiem patrzy w lustro i zadaje polecenia: Pokaż, gdzie masz głowę, włosy, oczy, uszy itd.
4. Oglądanie rąk, nóg i całej sylwetki dziecka.
  - a) ćwiczenie indywidualne  
Nauczycielka siedzi naprzeciwko dziecka i pokazuje swoje części ciała, mówiąc: to są moje ręce..., pokaż swoje i zobacz je..., możemy zaklaskać w dłonie, poruszać palcami itp. W tym przypadku można wykorzystać zabawy paluszkowe.

---

<sup>1</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju dzieci trzyletnich*, „Wychowanie w Przedszkolu” 3, Warszawa 1998.

<sup>2</sup> M. Haith, S.A. Miller, R. Vasta, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 518-583.

b) ćwiczenie grupowe

W taki sam sposób jak wyżej następuje oglądanie, dotykanie i nazywanie części ciała poprzez kierowanie poleceń do całej grupy. Ćwiczenie to należy powtarzać kilkakrotnie, podając dzieciom wiedzę o przeznaczeniu i zadaniach poszczególnych części ciała.

5. Rozpoznawanie swojej sylwetki w lustrze – ćwiczenie indywidualne. Ćwiczenie przebiega podobnie jak przy zapoznaniu się z wizerunkiem twarzy. Jeżeli dziecko ma kłopoty z pokazywaniem w lustrze swoich części ciała, nauczycielka czyni to razem z nim, biorąc rękę dziecka w swoją dłoń.
6. Miny w lustrze – zabawa indywidualna.  
Nauczycielka zachęca dziecko do skupienia uwagi na minach, które ona sama robi do lustra. Następnie mówi do dziecka: popatrz, jaką mam smutną minę..., zrób taką samą..., a teraz wesołą, złą itp. Dziecko powtarza po nauczycielce.
7. Znajomość własnego imienia, nazwiska – ćwiczenie indywidualne i grupowe.  
Dziecko zwykle zna już swoje imię, lecz mogą to być zdrobnienia. Należy zapoznać dziecko ze wszystkimi odmianami jego imienia. Należy również zadbać o przyswojenie dziecku jego nazwiska, chodzi o zrozumienie przez niego pytania: Jak masz na imię? Jakie jest twoje nazwisko? Jest to również dobra okazja do uświadomienia mu przynależności do rodziny.
8. Rozróżnianie płci. Schemat ciała lalki, misia i różnych zwierząt.  
Umiejętność rozróżniania płci sprzyja kształtowaniu się systemu „ja”. Trzeci rok życia jest dobrym okresem, aby dziecko rozeznało się w następujących sferach:
  - przynależność do płci,
  - ciągłość płci, tzn. chłopcy stają się mężczyznami, dziewczynki kobietami,
  - niezmiennosc płci, tzn. nie można zmienić swej płci ani przez ubiór, ani przez zachowanie, ani przez zmianę imienia.
9. Ćwiczenia indywidualne i grupowe:
  - oglądanie i nazywanie poszczególnych części lalki i misia
  - oglądanie zwierząt i rozmawianie o nich (przydatna hodowla zwierząt w kącikach przyrody w domu i w przedszkolu),
  - porównywanie części ciała dziecka z lalką i z misiem,
  - zabawy ruchowe naśladujące zachowanie się i budowę ciała zwierząt.

## UWAGI O REALIZACJI

Kształtowanie własnego „ja” odbywa się w codziennych sytuacjach życiowych dziecka, w kontaktach z dorosłymi, innymi dziećmi, a także w obcowaniu ze zwierzętami i różnymi przedmiotami. Większość sytuacji wspomagających tę sferę rozwoju powinno przebiegać w kontakcie indywidualnym z dzieckiem.

Do współpracy należy wciągać rodziców, pokazując im opisane ćwiczenia jako propozycje do pracy z dzieckiem w domu. Nauczycielka powinna przyjąć naczelną

zasadę, że najważniejsze jest nawiązanie z dzieckiem dobrego kontaktu, dlatego podczas ćwiczeń musi przyjąć taką pozycję, by jej twarz była na wysokości wzroku dziecka, a wszystko odbywało się w atmosferze sympatii, a nawet zachwytu nad dziecącą urodą. Do działań nauczycielki dołączają się działania rehabilitantki w zakresie oddziaływań ruchowych.

## **2. KSZTAŁCENIE ORIENTACJI PRZESTRZENNEJ U MAŁYCH DZIECI**

Celem tego obszaru oddziaływania jest rozwijanie zdolności dziecka do przyjmowania własnego punktu widzenia. Dziecko będzie tu gromadziło doświadczenia:

- patrząc w określonym kierunku i pokazując znajdujące się tam obiekty (nie musi korzystać z werbalnych sposobów komunikowania się, może korzystać z gestów, mimiki, doznań ruchowych i dotyku),
- rzucając przedmioty w wybranym kierunku i obserwując ich lot,
- przesuwać się w określonym kierunku – „chodzenie według wskazań”.

Działania z tego obszaru oddziaływania należały do osoby zajmującej się w przedszkolu sferą ruchową.

### **Ćwiczenia i zabawy wspomagające dziecięce możliwości orientacji przestrzennej – indywidualne**

#### 1. Rzuć woreczek.

Na podłodze należy wyznaczyć dziecku miejsce stania (obręcz lub szarfa). Nauczycielka, stojąc za dzieckiem, mówi: „Zabierz woreczek i rzuć go tam (wskazuje kierunek do przodu), patrz, woreczek jest przed tobą, biegnij i przynieś go, popatrz teraz do góry, tam rzuć woreczek, zobacz, jest u góry, a teraz spadł, jest na dole...”

Następnie podaje się te same polecenia, zmieniając jedynie kierunki (w bok, w tył). Chodzi o to, by dziecko opanowywało znaczenie określeń takich, jak: „w przód”, „do przodu”, „w tył”, „do tyłu”, „w górę”, „do góry”, „z boku” i „w bok”. Ćwiczenia można powtórzyć na spacerze, w ogrodzie, używając piłek, kasztanów itp.

#### 2. Gdzie jest woreczek?

Nauczycielka daje dziecku polecenia, gdzie ma położyć woreczek lub jakiś inny przedmiot:

- przed sobą, blisko swoich stóp,
- za sobą, z tyłu,
- z jednego boku i z drugiego boku.

Kolejna czynność to położenie przez nauczycielkę przedmiotu, a dziecko określa jego położenie w stosunku do siebie.

3. Idź tam, gdzie powiem.

Nauczycielka stoi obok dziecka i trzymając je za rękę:

- mówi i pokazuje, w którą stronę mają iść,
- idą kilka kroków i dziecko mówi „stop”.

Zabawa trwa z wykorzystaniem różnych kierunków.

4. Skąd słycać stukanie?

Dziecko stoi z zamkniętymi oczyma, nauczycielka stoi oddalona o dwa-trzy kroki i wydobywa dźwięki z różnych instrumentów perkusyjnych. Dziecko określa, z jakiej strony dochodzi dźwięk.

5. Czarodziejski dzwoneczek.

Dziecko stoi z zamkniętymi oczyma, nauczycielka dzwoni dzwoneczkiem, przesuwając się, krążąc wokół dziecka, ono zaś wodzi ręką za przesuującym się źródłem dźwięku.

6. Zanieś na swoje miejsce.

To ćwiczenie należy przeprowadzać, gdy dzieci dobrze poznały już salę zabaw, szatnię i łazienkę. Muszą wiedzieć, gdzie zwykle znajdują się znane im przedmioty. Nauczycielka kładzie na stoliku różne przedmioty, a zadaniem dziecka jest rozpoznać je i odłożyć na swoje miejsce.

## UWAGI O REALIZACJI

Wszystkie ćwiczenia należy przeprowadzić najpierw indywidualnie, kilkakrotnie powtarzając je, a następnie z grupką kilkuosobową.

Nie należy wymagać od trzylatka różnicowania ręki lewej i prawej, bowiem ustalenie lateralizacji trwa stosunkowo długo i nie jest jeszcze zakończone<sup>3</sup>.

Ćwiczenia prezentowane w tym rozdziale mają ułatwić dziecku rozpoznanie schematu swego ciała i pomagać w kształtowaniu nawyków ruchowych zgodnie z jego naturalnymi skłonnościami.

## 3. KSZTAŁCENIE KOORDYNACJI WZROKOWO-RUCHOWEJ

Trzylatek ma już dużo opanowanych schematów ruchowych, dotykowych i czuciowych, ćwiczy je bowiem od swego urodzenia, a nawet wcześniej. Jest już sprawny w korzystaniu ze swych oczu, ciągle jednak trudne jest koordynowanie tego, co robi, z tym, co widzi. Są to kłopoty z wykonywaniem bardziej precyzyjnych czynności pod kontrolą wzroku.

Rozwijanie sprawności i koordynacji wzrokowo-ruchowej u dzieci trzyletnich należy potraktować nieco szerzej. Głównym celem będzie uczynić je w miarę zwinne i zręczniejsze, a przez to bardziej samodzielne.

---

<sup>3</sup> H. Spionek, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1965.



## Ćwiczenia i zabawy rozwijające współpracę ręki i oka, indywidualne i grupowe

### 1. Chodzenie po śladach.

Ćwiczenia można przeprowadzać w sali, ogrodzie, parku, o każdej porze roku. Należy rozciągnąć sznurek lub skakankę i zachęcić dziecko, aby dreptało obok osoby prowadzącej. Na piasku można narysować wijącą się linię, podać dziecku rękę i dreptać razem z nim. Na trasie można postawić przeszkodę, którą dziecko musi przekroczyć lub ominąć w zależności od polecenia.

### 2. Wesołe pieski.

Nauczycielka proponuje dziecku:

„Będziesz pieskiem. Pokaż, jak chodzi piesek. A teraz piesek biega, szczeka, wchodzi do budy, je z miseczki, podnosi przednie łapki”.

Wersja: Wesołe kotki – biegają, gonią myszy, piją mleczko z miseczki, ćwiczą koci grzbiet.

### 3. Bocian na łące.

Zabawa kształtuje koordynację całego ciała. Dziecko naśladuje bociana, stojąc na jednej nodze, brodząc po wodzie, podnosząc wysoko kolana. Można także pokazać ruchem rąk machanie skrzydłami i naśladować klekotanie.

Inne warianty zabawy:

- ćwierkający wróbelek, trzepiący skrzydełkami i podskakujący na dwóch nóżkach.
- dostojnie chodzący kogut, który macha skrzydłami i woła „kukuryku”.
- gdacząca kura, która dziobie ziarenka.

### 4. Zanieś misiowi wodę.

W kącie sali siedzi miś. Nauczycielka wręcza dziecku kubek napełniony niewielką ilością wody i mówi: „Zanieś misiowi. On chce pić. Nie wylej ani kropelki”. Można ćwiczenie utrudnić, nalewając więcej wody i wydłużać drogę.

### 5. Zanieś lalce obiad.

W kącie sali siedzi lalka. Nauczycielka wręcza dziecku tacę z jedzeniem (plastikowe naczynia lub pudełko) i wyjaśnia: „Czas na obiad. Zanieś lalce jedzenie i nakarm ją”. Ćwiczenie to wymaga skupienia uwagi i sporej koordynacji, dlatego po jakimś czasie można dopiero zwiększyć odległość i liczbę przedmiotów na tacy.

### 6. Zabawy z tworzywem przekształcalnym (plastelina i masa solna).

Tę serię zabaw należy rozpocząć od kształtowania czynności: tczenia, rozrywania (kawalkowania), łączenia razem, rozklepywania. Wszystko odbywa się przy stoliku, w plastycznym kąciku. Nauczycielka zachęca do naśladowania: „Można wałkować. Jest wałek... Można rozklepać... Jest płacek... Można z placka zrobić kulkę... Albo małą piłkę... Można ją znowu rozklepać... Płacek można podzielić...”. Potem wystarczy tylko zachęcić do lepienia, a dzieci będą już same badały własności tego tworzywa i ćwiczyły sprawność swoich rąk.

#### 7. Zabawy z rysowaniem.

Na stoliku plastycznym trzeba umieścić wszystkie przedmioty potrzebne do rysowania. Jeżeli będą ułożone tak, że tylko usiąść i rysować, większość dzieci to zrobi. Można również zorganizować w plastycznym kąciku malarstwo ścienne. Trzeba tylko umocować na ścianie, tuż przy podłodze płytę, na której można przyczepić arkusze papieru. Poniżej należy położyć zmywalną folię. Malowanie na dużej powierzchni to wielka radość dla dziecka, zwłaszcza metodą dziesięciu palców.

#### UWAGI O REALIZACJI

Dbłość o rozwój opisanych sprawności wymaga stosowania wzmocnień. Im więcej wzmocnień pozytywnych (słowem, mimiką, gestem), tym dziecko będzie się starało lepiej wykonać daną czynność, ze skłonnością do dłuższego skupiania się.

Proponowane ćwiczenia najlepiej realizować najpierw indywidualnie, potem w małych grupach.

Do ćwiczeń należy dobierać w miarę atrakcyjne przybory i pomoce oraz łączyć je z treściami, jakie dziecko aktualnie przeżywa, będąc włączone w proces wychowania przedszkolnego.

Zajęcia plastyczno-techniczne są okazją, aby wdrażać dziecko do samodzielnego działania, trzeba tylko odpowiednio zorganizować mu dobre warunki. E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska<sup>4</sup> proponują zorganizowanie kącika plastycznego.

### **4. KSZTAŁCENIE KOORDYNACJI SŁUCHOWO-RUCHOWEJ**

Dzieci bardzo wczesnie ujawniają zdolności do wychwytywania regularności tego, co się powtarza w życiu, czyli rytmów. Już w czasie życia prenatalnego dziecko żyje w środowisku wypełnionym rytmami: rytmem bicia maczynego serca, rytmem kołysania jej kroków, rytmem oddechu. Potem te rytmy wzmocnione są przez rytm przemienności dnia i nocy, stałe następstwo pór roku, a także cykle życia w przyrodzie (organizmy rodzą się, dojrzewają i umierają).

Dzieci dosyć wczesnie reagują na muzykę, która uspokaja je spokojnym rytmem albo prowokuje do rytmicznego poruszania się.

W kształtowaniu koordynacji słuchowo-ruchowej u dzieci trzyletnich bardzo ważną rolę pełnią ich zdolności do skupiania uwagi na rytmach, dlatego w tym rozdziale zostaną przedstawione zabawy i ćwiczenia, które nastawią dziecięcy umysł na wychwytywanie regularności i kontynuowanie tego, co się powtarza.

Są to krótkie ćwiczenia i zabawy do przeprowadzenia z małą grupą, gdzie należy dzieciom przygotować odpowiednie przedmioty dla każdego oddzielnie.

---

<sup>4</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, op. cit., „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6, s. 449.

## Ćwiczenia i zabawy rozwijające zdolność skupiania się na rytmie i dźwięku

1. Układamy pociągi.  
Potrzebne są zwykłe klocki dla nauczycielki i dla każdego dziecka. Każde ma do dyspozycji co najmniej 6 klocków, najlepiej jednokolorowych.  
Nauczycielka proponuje: „Budujemy pociągi. O tak... – układa 4 klocki w szereg, akcentując rytm – klocek, klocek, klocek...”. Aby dzieci mogły dostrzec regularność, trzeba ułożyć co najmniej trzy klocki w szeregu. Nauczycielka wskazuje jeszcze raz rytmicznie ułożone klocki i proponuje: „Masz klocki, układaj pociąg. Pociąg ma być długi. Kiedy dzieci ułożą swoje pociągi, prowadząca jeszcze raz podkreśla rytm. Zwraca się do dzieci: „To pociąg – wskazuje rytmicznie kolejno swoje klocki i naśladuje głosem – Puf, puf, puf...”. Dzieci robią to samo.
2. Zabawa ruchowa „Pociąg”.  
Prowadząca jest lokomotywą, dzieci ustawiają się za nią i pociąg rusza. Wszyscy rytmicznie człapią nogami i naśladują sapiącą lokomotywę. Można dodać muzykę lub śpiewać piosenkę o pociągu.
3. Słuchaj, zapamiętaj i klaszcz.  
Dzieci siedzą przed nauczycielką, która rytmicznie klaszcze w dłonie i mówi: „Słuchaj (raz jeszcze klaszcze wolno i rytmicznie). Co będzie dalej?”  
Ćwiczenie można nieco skomplikować. Nauczycielka klaszcze teraz tak: 2 razy szybko – przerwa, 2 razy szybko – przerwa, 2 razy szybko. Potem zwraca się do dzieci: „Co będzie dalej?” Zabawa trwa.
4. Zegary.  
Dzieci siedzą na dywanie naprzeciw nauczycielki. Ona mówi: „Patrz, jestem zegarem: tik-tak, tik-tak, tik-tak” (kiwa rytmicznie głową). Zegar dalej tyka. Wszyscy pokazują rytm chodzącego zegara. Inne wersje:
  - zegar bije: bim, bam, bim, bam ...
  - mały zegar cyka: cyk, cyk, cyk – szybko, rytmicznie kiwają głową.
5. Koniki stukają kopytkami.  
Ćwiczenie to jest próbą łączenia rytmicznych dźwięków z ruchem ciała. Dzieci siedzą naprzeciw osoby prowadzącej i próbują naśladować językiem stukot kopyt konia. Następnie łączą odgłos stukania końskich kopyt z rytmicznym kiwaniem głowy.
6. Co słyszymy?  
Dzieci wysłuchują, a następnie różnicują:
  - dźwięki z najbliższego otoczenia (szmery, szelesty, odgłosy mowy),
  - odgłosy przyrody (zwierząt, ptaków, szum deszczu itp.),
  - odgłosy upadających przedmiotów (piłeczka, klucz, łyżeczka),
  - dźwięki instrumentów perkusyjnych (bębenek, tamburyno, grzechotka).

#### 7. Czarodziejski dzwoneczek.

Nauczycielka trzyma w ręce dzwoneczek. Przechadza się po sali, a dziecko z zawiązanymi oczami idzie za głosem dzwoneczka.

### UWAGI O REALIZACJI

Trzylatek to małe dziecko i nie rozumie, gdy mówi się do niego długo i zawile. Dlatego nie warto używać słów, aby wytłumaczyć dzieciom, na czym polega ćwiczenie. Lepiej pokazać to, co mają zrobić, a potem kierować ich uwagę na to, co ważne. Rola nauczycielki polega na demonstracji ćwiczeń i kierowaniu uwagą dzieci. Trzeba posługiwać się głównie gestami i mimiką.

### UWAGI DOTYCZĄCE CAŁOŚCI REALIZOWANEGO PROGRAMU

Trzeci rok życia dziecka jest okresem intensywnego rozwoju mowy, dlatego ważne jest w trakcie ćwiczeń i zabaw nazywanie przedmiotów, czynności i zjawisk, które w danym momencie są blisko dziecka. Należy również wiązać słowa z emocjami dziecka, z tym, co ono odczuwa, robi i dostrzega.

Dbłość o rozwój opisanych czynności wymaga od osoby prowadzącej stosowania wzmocnień, czyli umiejętnego używania nagrody i kary. Im więcej wzmocnień pozytywnych, tym bardziej dziecko będzie się starało lepiej wykonać czynności. E. Gruszczyk-Kolczyńska określa to zjawisko mianem otulania dziecka przyjemnymi doznaniem<sup>5</sup>.

Osoba prowadząca zabawy i ćwiczenia powinna wykonywać je razem z dzieckiem, gdyż łatwiej będzie dziecku uczyć się przez naśladowictwo, a przy okazji będzie czerpać radość ze współdziałania z drugim człowiekiem.

## ZAKOŃCZENIE

Powyższy program wspomagania rozwoju dzieci trzyletnich w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych został wprowadzony w zakres działalności wychowawczo-dydaktycznej w Przedszkolu nr 19 w Siemianowicach od listopada 1998 i trwa nadal. Ćwiczenia i zabawy podane w blokach tematycznych służą nauczycielce trzylatków jako przykłady, z możliwością modyfikacji według własnego uznania, może ona również dobrać osoby wspierające do ćwiczeń podczas prowadzenia zajęć (w prezentowanych działaniach uczestniczyła rehabilitantka).

O skuteczności tego programu w wymienionym przedszkolu będzie można powiedzieć na koniec roku szkolnego 2008/09. Jednak z racji, iż założenia oraz cele zostały oparte na programie intensywnego wspomagania rozwoju psychofizycznego trzylatka, który został autoryzowany przez E. Gruszczyk-Kolczyńską<sup>6</sup> i testowany w przedszkolach, można mieć nadzieję, że będzie on skuteczny, a dzieci będą go odbierały jako ciekawą i wesołą zabawę.

---

<sup>5</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, op. cit., nr 6.

<sup>6</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, op. cit., nr 1.

## **Bibliografia:**

1. Gruszczyk-Kolczyńska E., *Wychowanie w przedszkolu*, nr 1-9, Warszawa 1998.
2. Haith M.M., Miller S.A., Vasta R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.
3. Hurlok E., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1960.
4. Olechnowicz H., *Dobre chwile z naszym dzieckiem*, Warszawa 1997.
5. Przetacznikowa M., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985.
6. Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1965.



## **DIAGNOZOWANIE RELACJI INTERPERSONALNYCH WŚRÓD UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM**

Na wczesnym etapie rozwoju najważniejszy wpływ na funkcjonowanie społeczne dziecka wywierają rodzice i opiekunowie, ponieważ to właśnie w relacjach z nimi dziecko zdobywa podstawowe umiejętności interpersonalne i uczy się budować więź z drugim człowiekiem. W momencie rozpoczęcia nauki szkolnej coraz ważniejsze stają się oddziaływania ze strony rówieśników. Kontakty z kolegami, nawiązywane w tym okresie przyjaźnie czy pozycja w grupie kształtują istotny składnik osobowości – obraz samego siebie<sup>1</sup>. Rówieśnicy w znacznie większym stopniu niż dawniej zaczynają wpływać na dziecko, które stara się ich naśladować w zakresie wzorów myślenia, spostrzegania, reagowania i oceniania. Nawiązywanie więzi grupowych i przyjaźni sprzyja zatem wyodrębnianiu się podmiotowości jednostki, a także zwiększa kompetencje w zakresie pełnienia wielorakich ról społecznych. Uczeń będący członkiem różnych grup rówieśniczych, niedoświadczający odrzucenia i obojętności, przy jednoczesnym zaspokajaniu potrzeby przynależności, zwiększa swoje szanse na nabycie zachowań społecznie akceptowanych zarówno w szkole, jak i późniejszym życiu.

### **Stosunki społeczne i sposoby ich badania**

W każdej grupie rówieśniczej znajdują się dzieci mniej i bardziej popularne. Niektóre z grona mniej lubianych wykazują niski poziom kompetencji społecznych, co jednak nie stanowi jedynego powodu występowania sympatii i antypatii wewnątrzgrupowych. Popularność może zależeć również od składu grupy, a także od atrakcyjności fizycznej danej jednostki. „Znana jest tendencja dzieci do kierowania się przy wyborze przyjaciół wzajemnym podobieństwem. Wynika z tego, że w badaniu socjometrycznym dziecko może otrzymać status lekceważonego lub odrzuconego, dlatego że należy do innej klasy społecznej lub grupy etnicznej niż

---

\* Mgr; asystent w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

<sup>1</sup> P.K. Smith, *Rozwój społeczny*, [w:] P.E. Bryant, A.M. Colman (red.) *Psychologia rozwojowa*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 83.

większość dzieci<sup>2</sup> oraz cechuje się różnicami w wyglądzie fizycznym, takimi jak np. wyraźna niepełnosprawność ruchowa czy wada wymowy, bądź chociażby z pozoru mało istotnymi cechami wyglądu zewnętrznego, jak noszone okulary czy też aparat ortodontyczny. Warto również zwrócić uwagę na wiele innych, równie istotnych czynników warunkujących popularność danego dziecka w klasie szkolnej, do których można zaliczyć: stosunek do kolegów i koleżanek, aktywność, ujawnianie inicjatywy w grupie, inteligencję, wyniki w nauce, cechy temperamentu bądź sytuację ekonomiczno-materialną rodziny<sup>3</sup>.

Dzieci akceptowane w klasie szkolnej to uczniowie cieszący się uznaniem pozostałych rówieśników. Przebywanie w klasie dostarcza im korzyści z punktu widzenia prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego, zapewnia poczucie bezpieczeństwa oraz daje możliwość zaspokojenia wielu innych potrzeb psychicznych. Ponadto dodatnio wpływa na poczucie własnej wartości, przez co jest źródłem sukcesów i satysfakcji z przebywania w gronie przyjaznych ludzi. Rówieśnicy liczą się z ich zdaniem, a także chętnie przebywają w ich towarzystwie.

Z kolei uczniowie izolowani, pozostający na marginesie życia klasowego, nie należą do żadnej mniejszej grupki oraz nie biorą aktywnego udziału w życiu klasy. Inni uczniowie odnoszą się do nich obojętnie, często nie interesują się nimi i nie dostrzegają ich, przez co może u nich nastąpić zachwianie potrzeby przynależności do grupy, jednej z ważniejszych od momentu rozpoczęcia nauki w szkole.

W najgorszej sytuacji pod względem możliwości zaspokojenia potrzeb bezpieczeństwa, akceptacji i uznania znajdują się dzieci odrzucone. Nie doświadczają one poparcia grupy, wręcz przeciwnie, są nielubiane i niewłączane do wspólnych zabaw i zajęć. Uczniowie odrzuceni często pozostają w konflikcie z klasą, zdarza się, że usiłują zwrócić na siebie uwagę, ale robią to w sposób odbiegający od przyjętych norm społecznych<sup>4</sup>.

Zarówno dla uczniów izolowanych, jak i odrzuconych przebywanie w klasie jest źródłem negatywnych przeżyć i frustrujących doświadczeń, toteż istnieje silna konieczność wyłonienia takich dzieci i udzielenia im pomocy we właściwej adaptacji w grupie. Aby jednak można było przystąpić do działań naprawczych, należy wyodrębnić osoby nieakceptowane za pomocą odpowiednio dobranych metod diagnostycznych, ze szczególnym uwzględnieniem socjometrii.

**Metoda socjometryczna** polega na dokonywaniu wyborów pozytywnych i/lub negatywnych spośród członków wybranej grupy, ze względu na ściśle określone kryterium wyboru lub kilka kryteriów<sup>5</sup>. Najogólniej można powiedzieć, że socjometria zajmuje się wzajemnymi oddziaływaniami między ludźmi, jakie zachodzą w badanych grupach<sup>6</sup>.

Zastosowana w poniższym scenariuszu **technika „Zgadnij kto?”** zaliczana jest do nietypowych technik socjometrycznych. Polega na dokonywaniu wyboru

---

<sup>2</sup> Ibidem, s. 72-73.

<sup>3</sup> M. Supińska, *Dzieci izolowane i odrzucone*, „Życie Szkoły” 2003, nr 2, s. 87.

<sup>4</sup> D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982, s. 28-29.

<sup>5</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, „Impuls”, Kraków 2003, s. 173.

<sup>6</sup> E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, „Żak”, Warszawa 2006, s. 315.



nie ma podstawie żywionych przez badaną osobę uczuć sympatii lub antypatii, lecz w wyniku jej ogólnego rozeznania w sytuacji społecznej całej grupy<sup>7</sup>, toteż wymaga przygotowania kwestionariusza zawierającego charakterystyki zachowań. Na początku informujemy dzieci o celach badania i sposobach udzielania odpowiedzi. Po zapoznaniu dzieci z celem zbierania informacji oraz sposobami odpowiadania rozdajemy każdemu charakterystyki zachowania się kolegów (koleżanek) z klasy. Należy zadbać o to, aby dzieci miały warunki do samodzielnego udzielania odpowiedzi i nie dopuszczać do ich uzgadniania czy też ujawniania własnych odpowiedzi, podkreślając obowiązek dochowania tajemnicy.

## **Scenariusz zajęć diagnostycznych z wykorzystaniem techniki socjometrycznej „Zgadnij kto?”**

### **„Iskierka przyjaźni”<sup>8</sup>**

Media dydaktyczne: zbędne.

Cel: stworzenie klimatu bezpieczeństwa, akceptacji i zaufania.

Przebieg ćwiczenia: Grupa staje w kręgu, każdy krzyżuje prawą rękę nad lewą, dzieci zwracają się twarzami do środka koła, chwytają się za ręce. Prowadzący mówi: „Iskierkę przyjaźni puszczam w krąg, niech powróci do mych rąk” i przekazuje impuls uściskiem prawej dłoni dziecku stojącemu obok, to z kolei podaje impuls następnemu itd.

### **„Zaproszenie na puste miejsce”<sup>9</sup>**

Media dydaktyczne: krzeselka.

Cel: przypomnienie imion kolegów i koleżanek.

Cel diagnostyczny: dostarczenie informacji o popularności poszczególnych osób w grupie.

Przebieg ćwiczenia: Ustawiamy w kręgu większą liczbę krzeseł niż jest dzieci. Osoba mająca po lewej ręce puste krzesło zaprasza na nie kolegę bądź koleżankę, wypowiadając zdanie: „miejsce po mojej lewej stronie jest puste i zapraszam na nie...” (podaje imię osoby, którą chce zaprosić).

---

<sup>7</sup> M. Łobocki, op. cit., s. 205.

<sup>8</sup> A. Czerwińska, „Można inaczej” – program socjoterapeutyczny z elementami zabawy, przygody, turystyki i survivalu dla dzieci z przejawami nadpobudliwości psychoruchowej, [w:] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, CMPPP, Warszawa 2004, s. 118.

<sup>9</sup> G. Sawicka-Kalinowska, T. Worobiej, *Program interwencyjny dla klasy szkolnej*, [w:] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, CMPPP, Warszawa 2004, s. 76.

## „Kto to był?”<sup>10</sup>

Media dydaktyczne: zbędne.

Cel: integracja grupy, uświadomienie sobie znajomości poszczególnych osób w klasie.

Cel diagnostyczny: wprowadzenie do techniki socjometrycznej „Zgadnij kto?”, dostarczenie informacji, kto i w jaki sposób jest opisywany przez pozostałych kolegów.

Przebieg ćwiczenia: Grupa siedzi w kole. Prowadzący prosi wszystkich, aby uważnie przyjrżeli się poszczególnym osobom w grupie i dobrze zapamiętali ich wygląd zewnętrzny. Jeden ochotnik wychodzi z koła i staje plecami do pozostałych. Ktoś z siedzących zaczyna opisywać innego uczestnika, a wybrane dziecko próbuje zgadnąć, kto jest właśnie opisywany. Jeżeli udało mu się prawidłowo zgadnąć, inny ochotnik opuszcza koło.

## „Zgadnij kto?”

Media dydaktyczne: kartki z pytaniami socjometrycznymi, przybory do pisania.

Cel diagnostyczny: dostarczenie informacji, w jaki sposób badani postrzegają innych członków grupy, jakie przypisują im cechy i zachowania.

Instrukcja dla uczniów:

„Scharakteryzuję wam pewne osoby z klasy, które doskonale znacie, ale bez podawania nazwisk. Uważnie słuchajcie, starając się odgadnąć, kto to może być, kto najbardziej pasuje do tego opisu? Dla ułatwienia rozdám wam teraz kartki, na których znajdują się dokładnie te same „zagadki”. Za chwilę będę je kolejno odczytywać. Po każdym opisie będziecie mieli chwilę czasu na zastanowienie się i zapisanie, w rubryce obok, imienia i nazwiska wybranej osoby. Jeżeli będzie się wam zdawało, że kilka osób pasuje do tego opisu, napiszcie kilka nazwisk. Jeżeli nie będziecie mogli domyślić się o kogo chodzi, postawcie kreskę. Może się zdarzyć, że któreś nazwisko trzeba będzie podać kilka razy, ponieważ ten kolega (koleżanka) pasuje do kilku opisów. Możesz podać również siebie, jeśli uważasz, że w danym zdaniu o ciebie chodzi. Nie rozmawiajcie i nikomu nie pokazujcie swojej kartki. W przypadku wątpliwości podnieście rękę, podejść i porozmawiamy.”

---

<sup>10</sup> K.W. Vopel, *Zabawy, które łączą*, „Jedność”, Kielce 2004, s. 49.

Imię i nazwisko.....

Klasa.....

1. To jest ktoś, kogo wszyscy bardzo lubią w klasie.	
2. To jest ktoś, kto uważa, że zawsze ma rację.	
3. To jest ktoś, kto chętnie pomaga innym w klasie.	
4. To jest ktoś, kto łatwo się złości.	
5. To jest ktoś, kto zawsze jest uśmiechnięty, zadowolony i nigdy nie narzeka.	
6. To jest ktoś, kto lubi się kłócić i zaczepiać innych.	
7. To jest ktoś, kto staje w obronie pokrzywdzonego.	
8. To jest ktoś, kto unika udziału w zabawach.	
9. To jest ktoś, kto zawsze chętnie przebywa z innymi.	
10. To jest ktoś, kto potrafi zorganizować zajęcia dla pozostałych kolegów.	

### „Tratwa”<sup>11</sup>

Media dydaktyczne: dwa kartony o wymiarach 60 x 90 cm, magnetofon, płyty CD z muzyką relaksacyjną.

Cel: kształtowanie umiejętności współpracy w zespole, integracja grupy.

Cel diagnostyczny: dostarczenie informacji na temat umiejętności współpracy w zespole, obserwacja uczestników w trakcie podziału na grupy.

Przebieg ćwiczenia: Prowadzący poleca, aby grupa podzieliła się na dwa zespoły. Każdy zespół otrzymuje karton o wymiarze 60 x 90 cm. Prowadzący kładzie karton na podłodze i wyjaśnia, że przedstawia on tratwę ratunkową. Każda grupa powinna się zmieścić na tratwie, przy czym wszyscy mają stać na niej chociaż jedną nogą. Wytrzymujemy w obranych pozycjach minimum 30 sekund. Każdy zespół ma nie

<sup>11</sup> G. Sawicka-Kalinowska, T. Worobiej, op. cit., s. 101.

mniej niż trzy minuty na przygotowanie ćwiczenia. Zabawie mogą towarzyszyć odgłosy sztormu lub wzburzonego morza.

„Iskierka przyjaźni” na zakończenie zajęć.

## Podsumowanie

Zaprezentowany powyżej scenariusz zajęć diagnostycznych przeznaczony dla uczniów w młodszym wieku szkolnym został zaprojektowany w taki sposób, aby dostarczyć niezbędnych informacji do oceny spójności grupy oraz jej struktury. Pytania socjometryczne w połączeniu z zabawami pozwalają na lepsze zrozumienie funkcjonowania badanej klasy i relacji w niej zachodzących. Tego typu zajęcia z powodzeniem mogą być realizowane w klasie szkolnej, jak również w przypadku innych grup rówieśniczych, np. świetlicowych. Nie wymagają również szczególnych przygotowań ani poświęceń czasowych nauczyciela, a ich spodziewany czas realizacji wynosi około 45 minut.

Warto dodać, iż zajęcia diagnostyczne powinny stanowić ważny dodatek do systematycznie prowadzonych obserwacji wychowawcy klasy, zarówno w trakcie różnego rodzaju zajęć programowych, jak również wycieczek i innych form pracy pozaszkolnej. Niewątpliwie ważnych informacji dotyczących funkcjonowania grupy mogą dostarczyć także inni nauczyciele mający kontakt z dziećmi, pedagog szkolny czy sami rodzice. Zapoznanie się z opinią innych osób pozwala na zweryfikowanie własnych, często subiektywnych spostrzeżeń dotyczących relacji panujących w danej grupie, a tym samym wpływa na jakość postępowania diagnostycznego.

A zatem dla zapewnienia satysfakcjonujących interakcji społecznych wszystkich członków klasy szkolnej nauczyciel powinien sprawować kontrolę relacji panujących w grupie i czuwać nad właściwym zaspokajaniem potrzeb wszystkich jej członków. Diagnoza socjometryczna, pozwalająca na określenie sytuacji wyjściowej w jakiej aktualnie znajduje się klasa, dostarcza ważnych przesłanek do podjęcia dalszych działań zmierzających w kierunku zapewnienia jak najlepszych relacji wewnątrzgrupowych. W ten sposób można dowiedzieć się, co badani rówieśnicy myślą o sobie nawzajem, ale także jaki jest stosunek poszczególnych jednostek do siebie i otaczającej rzeczywistości. Tego typu informacje pozwalają na opracowanie lepszej strategii w dotarciu do ucznia „trudnego”, sprawiającego tak zwane kłopoty wychowawcze oraz pomoc w korygowaniu obrazu własnej osoby dzieci nieakceptowanych przez pozostałych rówieśników.

W przypadku dziecka w młodszym wieku szkolnym odnoszenie sukcesów w sferze zadaniowej i społecznej prowadzi do rozwoju poczucia kompetencji, co zapewnia prawidłowy rozwój społeczno-emocjonalny i stanowi jeden z najważniejszych kroków prowadzących do przystosowania się do społeczeństwa oraz do pełnego rozwoju osobowości.

## Bibliografia:

1. Czerwińska A., „Można inaczej” – program socjoterapeutyczny z elementami zabawy, przygody, turystyki i survivalu dla dzieci z przejawami nadpobudliwości psychoruchowej, [w:] K. Sawicka (red.) *Socjoterapia*, CMPPP, Warszawa 2004.
2. Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982.
3. Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, „Żak”, Warszawa 2006.
4. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, „Impuls”, Kraków 2003.
5. Sawicka-Kalinowska G., Worobiej T., *Program interwencyjny dla klasy szkolnej*, [w:] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, CMPPP, Warszawa 2004.
6. Smith P.K., *Rozwój społeczny*, [w:] P.E. Bryant, A.M. Colman (red.) *Psychologia rozwojowa*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995.
7. Supińska M., *Dzieci izolowane i odrzucone*, „Życie Szkoły” 2003, nr 2.
8. Vopel K.W., *Zabawy, które łączą*, „Jedność”, Kielce 2004.



## **BUDOWANIE WIĘZI PARTNERSKICH W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ ZA POMOCĄ ZABAWY**

### **Wstęp**

Tematyką niniejszego artykułu jest sytuacja rywalizacji oraz współpracy wśród młodzieży w wieku od 12 do 17 lat. Badania zostały przeprowadzone w formie dwóch zabaw. Dla celów badawczych zabawę pierwszą nazwałam „Kto pierwszy?”, natomiast drugą „Jeśli nie razem, to jak?”. W badaniu wzięło udział 11 grup, po około 16 osób każda. Łączna liczba badanych to 182 osoby.

### **Pojęcie sytuacji, sytuacji współpracy oraz sytuacji rywalizacji**

Sytuacją zajmują się zarówno psychologia, socjologia, jak i filozofia. Pojęcie „sytuacja” jest pojęciem złożonym. Nie ma jednej definicji sytuacji. Termin „sytuacja” używany jest przez różnych autorów w różnym znaczeniu. Jednakże w całej różnorodności definicyjnej pojęcia sytuacji autorzy literatury przedmiotu są zgodni, że sytuacja wiąże się ściśle z pojęciem aktywności społecznej.

Podając definicję aktywności społecznej, powinno zwrócić się uwagę na zachowanie społeczne, które jest przejawem aktywności. Posłużę się więc definicją aktywności społecznej podaną przez Wojciecha Soborskiego, który opisuje ją jako „wszystkie obserwowalne działania człowieka ukierunkowane na innych lub też związane z ich działaniami, (...) natomiast (...) sytuacje, w których obserwuje się aktywność społeczną, winny mieć różnorodny charakter, zwłaszcza gdy chcemy zbadać możliwie wiele cech aktywności społecznej”<sup>1</sup>.

Przedmiotem badań w tym przypadku jest sytuacja rywalizacji oraz współpracy. Oczywiście widoczny jest tu niebywały związek zarówno z aktywnością społeczną, jak i zachowaniem. Zostało wspomniane wcześniej, że sytuacja wiąże się z aktywnością społeczną, a aktywność społeczna z zachowaniem społecznym.

\* Mgr; asystent Instytutu Pedagogiki WSH w Sosnowcu.

<sup>1</sup> W. Soborski, *Struktura aktywności społecznej klas drugich w trakcie wykonywania wspólnych zadań*, t. XVIII (XXXII), 11-12, 1975, s. 641.

W. Soborski w swoim artykule pt. „Struktury aktywności społecznej klas drugich w trakcie wykonywania wspólnych zadań”, zauważa, że „(...) przejawem aktywności społecznej jest zachowanie społeczne. Określenie ‘zachowanie społeczne’ rozumieć można dość szeroko – uznając, że jest to forma aktywności społecznej, w węższym natomiast rozumieniu zachowanie społeczne utożsamiać można z reakcją jednostki w sytuacji o charakterze społecznym”<sup>2</sup>.

W niniejszym artykule nie będę jednak poruszać problemu aktywności społecznej, czy też zachowania społecznego, skupię się natomiast na zagadnieniach sytuacji rywalizacji oraz współpracy.

Zdefiniowanie pojęcia sytuacji rywalizacji oraz współpracy, wymaga w pierwszej kolejności posłużenia się definicją sytuacji i jej klasyfikacją podaną przez Tadeusza Tomaszewskiego.

T. Tomaszewski stwierdza, że „sytuacją człowieka będziemy nazywali układ jego wzajemnych stosunków z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu”<sup>3</sup>. Idąc dalej, należy zwrócić uwagę, że o sytuacji mówimy wtedy, gdy rozpatrujemy „układ” ze względu na człowieka. Człowieka, jako elementu wyróżnionego. Mówimy także o sytuacji, kiedy rozpatrujemy „układ” ze względu na aktywności podmiotu. T. Tomaszewski wyróżnia sytuacje:

- „ze względu na podmiot,
- ze względu na aktywność podstawową,
- ze względu na elementy otoczenia i ich stan”<sup>4</sup>.

Dla nas znaczenia nabiera sytuacja ze względu na aktywność, którą wspomniany autor dzieli na aktywność życiową oraz działanie. W takim podziale aktywności wyłania się sytuacja behawioralna (czynności). Obejmuje ona sytuacje:

- wychowawcze,
- terapeutyczne,
- egzaminacyjne,
- trudne,
- ryzykowne,
- powodzenia,
- niepowodzenia itp.

Mnie jednak interesuje przede wszystkim sytuacja współpracy oraz rywalizacji, dlatego też zasadne będzie przyjęcie podziału sytuacji na:

- sytuacje współpracy,
- sytuacje rywalizacji.

---

<sup>2</sup> W. Soborski, *Struktura aktywności społecznej...*, s. 641.

<sup>3</sup> *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978, s. 17.

<sup>4</sup> P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 583.



Sytuacja współpracy zostanie omówiona na podstawie eksperymentu Muzafera Sherifa<sup>5</sup>, w którym widać wyraźnie, jak powstaje sytuacja współpracy. Dwie grupy dzieci zostały postawione w sytuacjach, w których musiały współdziałać ze sobą, aby osiągnąć swój cel. Ich cel był niewątpliwie celem grupy. Gdy cel jednostki jest także celem grupy, mówimy wówczas o współpracy. Istotną jest informacja, że „czynnikiem o decydującym znaczeniu jest wzajemna współzależność, czyli sytuacja, w której jednostki potrzebują siebie nawzajem i są sobie nawzajem potrzebne, aby osiągnąć cel”<sup>6</sup>. Autor podkreśla dalej, że „współdziałanie sprzyja rozwojowi pozytywnych postaw interpersonalnych, a wzajemne pozytywne nastawienie wzrasta, jeżeli ludzie ze sobą współpracują”. Jednym ze sposobów redukcji zachowań agresywnych i – co się z tym wiąże – wrogości jest stworzenie takich warunków, aby osoby współpracowały a nie rywalizowały.

Sytuacja rywalizacji występuje wtedy, gdy cel jednostki jest ważniejszy niż cel grupy. Jeśli młodzież znajduje się w sytuacji rywalizacji, powstaje wrogość, zachowanie agresywne oraz konflikty w grupie.

## **Cel badań**

Celem przeprowadzonego eksperymentu było znalezienie odpowiedzi na pytanie: „W której sytuacji młodzież czuje się komfortowo? W sytuacji rywalizacyjnej czy współpracy?”

## **Metoda badań**

Badanie sytuacji rywalizacji oraz współpracy wśród młodzieży w wieku od 12 do 17 lat wymaga zastosowania różnorodnych metod. Na potrzeby badań została wybrana metoda badawcza – eksperyment. Jak podaje Władysław Zaczyński, „eksperyment jest metodą naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości (wychowawczej), polegającą na wywołaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem”<sup>7</sup>.

## **Zmienne**

Dodatkowo należy określić zmienną zależną oraz zmienną niezależną. Stanisław Nowak twierdzi, że „zmienna określa jedynie, pod jakim względem interesują nas analizowane przedmioty i zjawiska, specyfikując ich możliwe własności, stany lub zdarzenia, którym polegają, a ponadto jakie typy relacji będziemy uwzględniać między podmiotami rozpatrywanymi pod danym względem”<sup>8</sup>. Jerzy Brzeziński dodaje natomiast, że „zmienna, która jest przedmiotem naszego badania, której

---

<sup>5</sup> A. Aronson, *Człowiek, istota społeczna*, Warszawa 2005, s. 245.

<sup>6</sup> Tamże, s. 234.

<sup>7</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 73.

<sup>8</sup> S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 152.

związki z innymi zmiennymi chcemy określić (wyjaśnić), nosi nazwę zmiennej zależnej. Natomiast zmienne, od których ona zależy, które na nią oddziałują, noszą nazwę zmiennych niezależnych<sup>9</sup>. W tym eksperymencie zmienną niezależną będzie integracja uczestników w czasie trwania obozu i wpływać ona będzie na zmienną zależną, którą jest wybór przez uczestników obozu współpracy bądź rywalizacji.

## Opis badania

Eksperyment dotyczył sytuacji rywalizacji („zabawa I”) oraz sytuacji współpracy („zabawa II”). „Zabawa I”, zwana „Kto pierwszy?”, polegała na tym, że młodzież przy muzyce chodziła wokół krzesel. Krzesel było zawsze mniej niż uczestników zabawy. Gdy muzyka przestawała grać, każda osoba musiała usiąść na krzesło. Osoba, której nie udało się znaleźć wolnego krzesła, odpadała z zabawy, zabierając ze sobą jedno krzesło. „Zabawa” trwała dotąd, aż zostały dwie osoby i jedno krzesło. Wygrywała ta osoba, która szybciej usiadła na krzesło.

Druga „zabawa”, nazwana przeze mnie „Jeśli nie razem, to jak?”, dotyczyła sytuacji współpracy. Polegała na tym, że było tyle krzesel, ilu uczestników. Tak jak i w pierwszej zabawie, młodzież chodziła wokół krzesel w takt muzyki, a przy jej wyłączeniu każdy siadał na krzesło. Różnica polegała na tym, że w tej „zabawie” odpadały krzesła, a nie uczestnicy. Celem gry było, aby wszyscy zmieścili się na końcu zabawy na jednym krzesle. W tej „zabawie” każdy był tak samo ważny. Cel jednostki był celem grupy. Pierwszą „zabawę” jak i drugą określiłam jako sytuację zadaniową. W zależności od grupy, pierwsza lub/i druga sytuacja była sytuacją zadaniową trudną lub/i łatwą.

Eksperyment w formie dwóch „zabaw” został przeprowadzony w czasie trwania III i IV turnusu Obozu Młodzieżowego w Dziwnówku w okresie wakacyjnym roku 2009. Turnusy zostały zorganizowane przez Nadwiślańską Agencję Turystyczną z Tychów. Eksperyment odbył się dwukrotnie w każdej z grup – na początku trwania turnusów, czyli w drugim dniu pobytu oraz pod koniec turnusu – dwa dni przed wyjazdem do domu. Badaniem zostało objętych 96 osób w turnusie III i 86 w turnusie IV w wieku od 12 do 17 lat.

Na pierwszym turnusie trującym od 19 lipca do 2 sierpnia 2009 r. w badaniu wzięło udział 11 grup koedukacyjnych liczących po 16 osób.

Średnia wieku w grupach wynosiła:

- Gr. I – 15 lat;
- Gr. II – 13 lat;
- Gr. III – 17 lat;
- Gr. IV – 16 lat;
- Gr. V – 12 lat;
- Gr. VI – 14 lat.

---

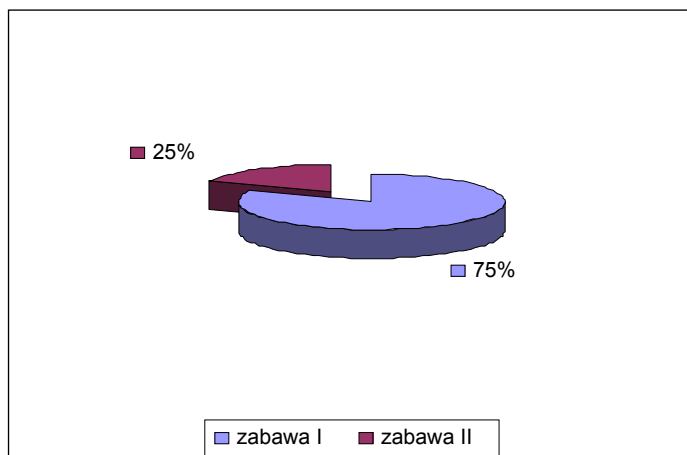
<sup>9</sup> J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1984, s. 24.

W pierwszej turze eksperymentu (czyli w drugim dniu pobytu) po pierwszej i drugiej zabawie na pytanie „powiedz, która zabawa bardziej ci się podobała – pierwsza czy druga?”, odpowiedzi były następujące: w grupie I – 12 osób na 16 odpowiedziało, że pierwsza; w grupie II – 10-ciu osobom na 16, bardziej podobała się druga zabawa; w III grupie 12 na 16 osób opowiedziało się za pierwszą; w grupie IV – 16 osób na 16 wskazało zabawę pierwszą, w V grupie 15 osób na 16 również pierwszą zabawę, w grupie 6 było podobnie, bo 11 osób na 16 odpowiedziało, że bardziej podobała im się pierwsza zabawa.

W pierwszej zabawie, zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, próbowali pokazać swoją pozycję. Zabawa ta wyzwała zachowania agresywne, przejawiające się agresją słowną (przekleństwa) oraz agresją fizyczną. Wygrywał silniejszy.

Zabawa druga w pierwszej turze nie wywoływała szczególnego wrażenia, a nawet wzbudzała niechęć. W odniesieniu do tej zabawy powtarzały się takie komentarze, jak: „głupia”, „nudna”, „nie ma o co walczyć”.

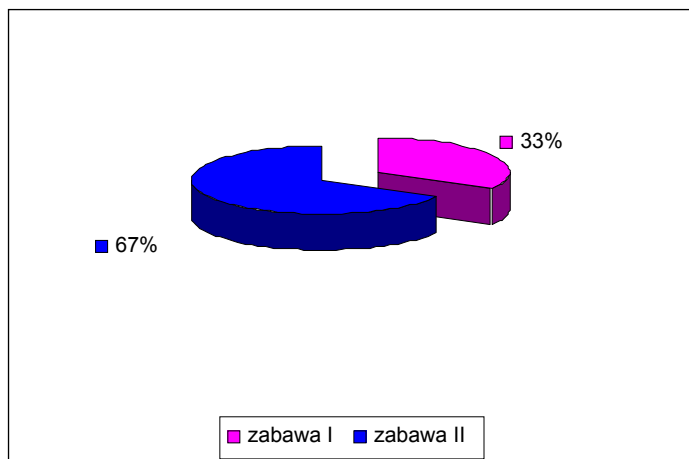
Na pytanie, którą zabawę powtórzyć, tylko grupa II chciała powtórzyć zabawę II. Przedstawia to rysunek 1.



**Rys. 1.** Wybór „zabawy”, jako lepszej w turze I (próba 96 osób)

**Źródło:** Badania własne

Ten sam eksperyment został przeprowadzony drugi raz, dwa dni przed wyjazdem do domu. W turze drugiej brały udział te same grupy. Jeszcze raz została przeprowadzona zabawa pierwsza i druga. Na pytanie, która zabawa bardziej im się podobała, odpowiedzi były inne. Grupy I, II, III, IV odpowiedziały, że bardziej podobała im się druga. Natomiast w grupie V i VI bardziej podobała się zabawa pierwsza. Zabawę I wybrało 33% badanych, a 67% opowiedziało się za zabawą II. Przedstawia to rys. 2.



**Rys. 2.** Wybór „zabawy”, jako lepszej w turze II (próbna 96 osób)

**Źródło:** Badania własne

64 osoby z grup I, II, III, IV nie wykazywały zainteresowania zabawą I. Natomiast ożywienie widać było wyraźniej w trakcie zabawy II. Można było zauważyć nawet pewną „strategię”, jak siadać, aby się wszyscy zmieścili. W trakcie zabawy II uczestnicy komunikowali się, śmiali się, wyrażali zadowolenie. Można było zauważyć, że każdy członek grupy był tak samo ważny. Na tę zmianę mogły mieć wpływ zarówno czynniki czasu (bo obozowicze „żyli” już ze sobą pewien czas), jak i wytworzone więzi w grupie.

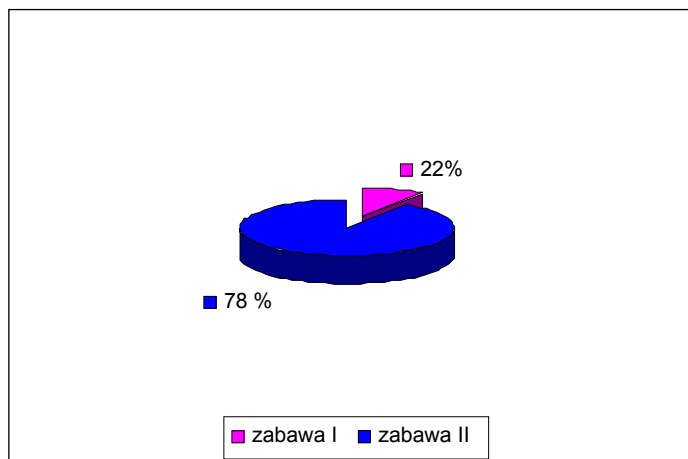
Można było zauważyć, że w grupie V i VI zabawa pierwsza wywoływała pewien wzrost poziomu adrenaliny. Poza tym wyraźnie dało się zauważyć rolę liderów, którym grupa się podporządkowała.

W turnusie IV, który trwał od 2 do 15 sierpnia, przebieg eksperymentu był nieco odmienny. W tym turnusie było 5 grup. Grupy również były koedukacyjne. Ilość uczestników w grupie wyniosła średnio po 16 osób. Łączna liczba osób biorących udział w badaniu wyniosła 86.

Średnia wieku w grupach była identyczna:

- Gr. I – 15 lat;
- Gr. II – 13 lat;
- Gr. III – 17 lat;
- Gr. IV – 16 lat;
- Gr. V – 12 lat.

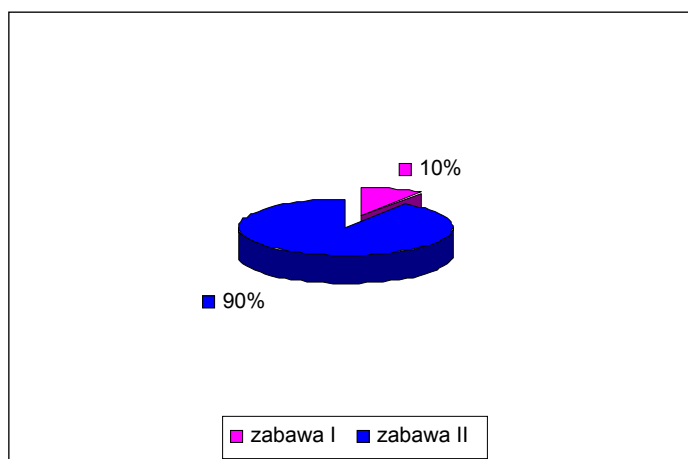
Procedura była taka sama – eksperyment został przeprowadzony na początku turnusu (drugi dzień pobytu) i na końcu (2 dni przed wyjazdem). Podczas trwania eksperymentu, osoby z każdej grupy, na pytanie „powiedz, która zabawa bardziej ci się podobała?”, w znacznej większości (bo 67 osób – w tym 56 dziewcząt oraz 11 chłopców) opowiadały się za zabawą drugą. Obrazuje to poniższy rys. 3:



Rys. 3. Wybór „zabawy”, jako lepszej dla turnusu IV w turze I (próbą 86 osób)

Źródło: Badania własne

W czasie zabawy I obozowicze, owszem uczestniczyli, jednak nie widać było „walki”. Natomiast w zabawie drugiej dało zauważyć się zainteresowanie, rozmowę, uśmiech, „kombinowanie”, jak zrobić, aby zmieścili się wszyscy. Po zakończeniu eksperymentu w czasie trwania turnusu zauważalne było „zgranie” wśród osób w grupie. Przy powtarzaniu eksperymentu dwa dni przed wyjazdem, na pytanie „powiedz, która zabawa bardziej ci się podoba?” 14 chłopców i 63 dziewczęta opowiedziało się za zabawą II. Natomiast 1 chłopiec i 8 dziewcząt wybrało „zabawę I”. Przedstawia to rysunek 4.



Rys. 4. Wybór „zabawy”, jako lepszej dla turnusu IV w turze II (próbą 86 osób)

Źródło: Badania własne

W trakcie trwania turnusu II można było zauważyć, że młodzież czekała na „zabawy”, więc potwierdził się fakt, iż uczestnicy tego wyjazdu byli bardziej nastawieni na współpracę, co widać było przez cały ich pobyt.

## Zakończenie

Stosując opisany eksperyment, starałam się uzyskać odpowiedź na wcześniej postawione przeze mnie pytanie: „W której sytuacji młodzież czuje się komfortowo: sytuacji rywalizacyjnej czy współpracy?”

Wyniki badań pokazują, że młodzież o wiele bardziej czuje się komfortowo w sytuacji współpracy, czego dowodem mogą być odpowiedzi na pytanie o to, która zabawa wydaje się młodym ludziom bardziej atrakcyjna. Młodzież nie musiała dokonywać uzasadnienia swojego wyboru, a jednak na 110 kartkach z odpowiedziami pojawiły się one. Oto niektóre z wypowiedzi: „zabawa 2, bo nie musiałam się zastanawiać, co zrobić, żeby wygrać”; „zabawa 2, bo uczy myślenia”; „zabawa 2, ponieważ łączyła grupę. Na co dzień skłóceni potrafilimy się zorganizować”; „zabawa 2, bo poczułam się taka sama, jak inni”.

Próba eksperymentu ukazała, że poprzez zabawę można rozwijać więzi partnerskie w grupie rówieśniczej. Zabawa może być, jak pisze Johan Huizinga, zajęciem w okresie odpoczynku i dla odpoczynku, a staje się „(...) uzupełnieniem, a nawet częścią życia w ogóle (...) upiększa życie, uzupełnia je, w tej właśnie mierze jest (...) niezbędna dla społeczeństwa z uwagi na zawarty w niej sens, ze względu na swoje znaczenie, na wartość wyrazu i z uwagi na związki duchowe i społeczne, które tworzy (...)”<sup>10</sup>.

## Bibliografia:

1. Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2005.
2. Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985.
3. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.
4. *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978.
5. Skarbek W., *Socjologia wychowania*, Piotrków Trybunalski 2003.
6. Soborski W., *Struktura aktywności społecznej klas drugich w trakcie wykonywania wspólnych zadań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1975, nr 11-12.
7. Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Warszawa 1999.

---

<sup>10</sup> J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985, s. 25.

# PODMIOTOWE I PRZEDMIOTOWE UWARUNKOWANIA NIEPOWODZEŃ W STUDIACH STUDENTÓW WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS<sup>1</sup>

(Wyniki badań)

## WPROWADZENIE

Niepowodzenia w studiach dotyczą młodzieży i dorosłych, którzy mają już za sobą sukces edukacyjny w postaci zdanego egzaminu dojrzałości. Niepowodzenia warunkowane są również przez inne przyczyny niż w nauce dzieci i młodzieży.

Celem moich badań było ukazanie niektórych psychologicznych i społecznych przyczyn, które warunkują niepowodzenia w studiach studentów Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

## 1. PROBLEM BADAŃ

### 1.1. Pojęcie niepowodzeń szkolnych

Zagadnienie niepowodzeń jest przedmiotem zainteresowania pedagogiki, psychologii i socjologii.

J. Konopnicki definiuje niepowodzenia szkolne jako „stan, w którym znalazło się dziecko na skutek niespełnienia wymagań szkoły”<sup>2</sup>.

Zdaniem K. Czarneckiego „niepowodzeniem w uczeniu się szkolnym ucznia jest rozbieżność ocen między wysiłkiem ucznia wkładanym w uczenie się (samoocena) a jego skutkami szkolnymi ocenianymi przez nauczyciela”<sup>3</sup>.

---

\* Mgr; pracownik administracyjno-dydaktyczny Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, słuchaczka Seminarium Doktoranckiego w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie.

<sup>1</sup> Problem i wyniki badań opracowałam pod kierunkiem prof. dr. hab. Kazimierza M. Czarneckiego.

<sup>2</sup> J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966, s. 14.

<sup>3</sup> K.M. Czarnecki, *Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych*, [w:] *Niepowodzenia szkolne*, red. J. Łysek, Kraków 1998, s. 127.

H. Spionek rozumie niepowodzenia szkolne jako „rozbieżność pomiędzy wiadomościami, umiejętnościami i nawykami faktycznie opanowanymi przez uczniów a materiałem, jaki powinni opanować według założeń programowych w zakresie poszczególnych przedmiotów”<sup>4</sup>.

## 1.2. Rodzaje niepowodzeń szkolnych

Niepowodzenia są stanem, procesem i wynikiem, który narasta stopniowo i może mieć charakter jawny lub ukryty. **Niepowodzenia ukryte** to mniejsze lub większe braki w wiedzy i umiejętnościach uczniów, których nie dostrzegają nauczyciele, jak również zaniedbania w sferze zdolności poznawczych, samorzutnej aktywności i samodzielności, które jest bardzo trudno dostrzec. **Niepowodzenia jawne** to określone braki w wiedzy i umiejętnościach uczniów, a w konsekwencji niska ocena ich wyników<sup>5</sup>.

## 1.3. Przyczyny niepowodzeń szkolnych

J. Konopnicki podzielił przyczyny niepowodzeń na intelektualne, emocjonalne, społeczne, organizacyjno-szkolne i dydaktyczne, wyróżnił również przyczyny dominujące i wtórne oraz bezpośrednie i pośrednie. Przyczyna bezpośrednia jest taka, którą najłatwiej zauważyć; pośrednia to taka, którą możemy odkryć po zastosowaniu metod badań naukowych<sup>6</sup>.

Cz. Kupisiewicz wyróżnił przyczyny: indywidualne; społeczno-kulturowe; socjologiczno-reprodukcyjne; dydaktyczne; interakcjonistyczne<sup>7</sup>.

K.M. Czarnecki zwrócił uwagę na trudności w uczeniu się, które są powodem częściowej lub całkowitej niemożności wykonania określonego zadania. Mogą one tkwić w samym zadaniu, jak i w podmiocie, mogą być obiektywne lub subiektywne. Uczeń w czasie zdobywania wiadomości i umiejętności z określonego przedmiotu napotyka na następujące trudności i niepowodzenia w nauce:

- brak lub powierzchowność zainteresowania nauką szkolną,
- brak lub powierzchowność zainteresowań przedmiotem,
- brak lub słaba motywacja do uczenia się przedmiotów teoretycznych lub umiejętności praktycznych,
- złe lub niedoskonałe metody i sposoby nauczania,
- zły stan zdrowia (fizycznego, psychicznego),
- braki i zaniedbania z wcześniejszych lat uczenia się szkolnego,
- uciążliwości dojazdu lub dojścia do i ze szkoły,
- brak lub obniżony poziom zdolności intelektualnych do uczenia się<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975, s. 15.

<sup>5</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004, s. 408.

<sup>6</sup> J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia...*, s. 26-27.

<sup>7</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 200.

<sup>8</sup> K.M. Czarnecki, M. Staworzyńska-Grządziel, *Podstawowe pojęcia psychologii ogólnej*, Ryki 2004, s. 110-112.



## 1.4. Skutki niepowodzeń szkolnych

Uczniowie z trudnościami w nauce bardzo często są izolowani zarówno w szkole, jak i w rodzinie, co prowadzi również do niepowodzeń wychowawczych. Ich zachowanie jest źródłem wielu konfliktów w szkole i w domu. Są wyizolowani, sfrustrowani i zakompleksieni, nie wierzą we własne możliwości, tracą motywację do nauki i poczucie własnej wartości. Są podatni na wpływy środowiska zewnętrznego, szukają akceptacji w grupach rówieśniczych, a chcąc odreagować swoje niepowodzenia, często sięgają po alkohol i narkotyki.

## 1.5. Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym

Cz. Kupisiewicz napisał: „Walka z tym zjawiskiem stanowi wyzwanie dla Europy jutra oraz czynnik stanowiący o dalszym rozwoju demokracji”.

Raport Ministrów Edukacji Unii Europejskiej z 1989 roku wskazuje na sposoby, za pomocą których powinno się zwalczać przyczyny niepowodzeń. Są to:

- „pedagogika selekcji” – w przypadku koncepcji naturalistycznej;
- „pedagogika zindywidualizowanej pomocy dla uczniów borykających się z trudnościami w nauce” – w przypadku koncepcji psychoafektywnej;
- „pedagogika kompensacji” – kompensacja stanie się możliwa dopiero w wyniku radykalnej przebudowy stosunków społecznych, w tym systemu edukacji;
- „pedagogika usprawnień treściowo-metodycznych” – w przypadku kompensacji interakcjonistycznej i pedagogicznej, w tym przede wszystkim dydaktycznej<sup>9</sup>.

J. Konopnicki wyróżnia profilaktykę i terapię<sup>10</sup>; F. Bereźnicki – profilaktykę, diagnozę oraz terapię pedagogiczną<sup>11</sup>; K. Żegnałek – profilaktykę pedagogiczną, diagnozę pedagogiczną i terapię pedagogiczną<sup>12</sup>.

## 2. BADANIA WŁASNE

### 2.1. Cel badań

Celem moich badań było poznanie przyczyn, które warunkują niepowodzenia w studiach studentów Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu na kierunku administracja.

<sup>9</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, s. 198.

<sup>10</sup> J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia...*, s. 141.

<sup>11</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia...*, s. 418.

<sup>12</sup> K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2005, s. 297.

## 2.2. Problem badań

Jakie są **rozmiary niepowodzeń** w studiach studentów na kierunku administracja?

Jakie są **przyczyny niepowodzeń** w studiach studentów na kierunku administracja?

## 2.3. Metody badań własnych

W swoich badaniach zastosowałam metodę analizy, oceny i interpretacji dokumentacji uczelnianej, obejmującej teczkę osobowe studentów. T. Pilch badanie dokumentów zalicza do technik badań pedagogicznych, które – jego zdaniem – „służy do gromadzenia wstępnych, opisowych, także ilościowych informacji o badanej instytucji czy zjawisku wychowawczym”<sup>13</sup>.

Analizie zostały poddane dokumenty studentów –teczka akt osobowych – a w szczególności ankiety osobowe 137 studentów mających niepowodzenia w studiach.

## 2.4. Teren badań

Badaniem zostali objęci studenci studiów niestacjonarnych I stopnia na kierunku administracja. Badaniem objęto studentów, którzy rozpoczęli studia w październiku w roku akademickim 2004/2005 i otrzymali dyplomy licencjata w roku 2006/2007.

Rok akademicki 2004/2005 rozpoczęło 318 studentów. W roku 2007 dyplom licencjata otrzymało 178 absolwentów (55,97%) grupy, która studia rozpoczęła.

W wyniku skreśleń i rezygnacji studiów nie ukończyło 137 osób (43,08%), a trzy osoby (0,95%) z powodu skierowania na powtarzanie semestru są nadal studentami.

## 3. WYNIKI BADAŃ

1. Wśród 137 badanych, 97 osób samodzielnie zrezygnowało ze studiów, decyzją dziekana zostało skreślonych z listy 40 studentów. Niepowodzenia objęły 75 kobiet (54,75%) i 62 mężczyźni (45,25%).

**Tabela 1.** Skreślenia i rezygnacje kobiet i mężczyzn N=137

	K		M		OGÓŁEM	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
SKREŚLENIA	20	14,6	20	14,6	40	29,2
REZYGNACJE	55	40,2	42	30,6	97	70,8
<b>OGÓŁEM</b>	75	54,8	62	45,2	137	100

**Źródło:** Opracowanie własne

<sup>13</sup> T. Pilch, *Zasady badań naukowych*, Warszawa 1995, s. 98.

2. Jak wynika z podań o przyjęcie na studia, wśród późniejszych studentów z niepowodzeniami było 63 (84%) panien, 12 (16%) mężatek, 60 (96,8%) kawalerów i 2 (3,2%) żonaty.
3. Rezygnację bez podania przyczyny złożyły 52 osoby (38%); brak środków finansowych podało 20 (14,6%); zaś za nieuregulowanie czesnego i niezaliczenie semestru dziekan skreślił 40 osób (29,2%), w tym 37 (11,64%) z powodu niezaliczenia semestru i 7 (2,20%) z powodu zaległości finansowych (37 plus 7 nie daje liczby 40, a to oznacza, że osoby zostały skreślone z wymienionych dwóch powodów. Inne powody rezygnacji: podjęcie pracy – 4 (1,26%); problemy osobiste i rodzinne – 6 (1,89%); trudności z zaliczeniem przedmiotu – 2 (0,63%); wyjazd za granicę – 4 (1,26%); wypadek losowy – 1 (0,31%); zgon – 2 (0,63%); zmiana uczelni – 2 (0,63%). Zrezygnowało lub zostało skreślonych łącznie 137 osób. 188 powodów rezygnacji i skreśleń nie zgadza się z ogólną liczbą badanych, ponieważ w niektórych przypadkach podanych przyczyn było więcej niż jedna.

**Tabela 2.** Powody skreśleń bądź rezygnacji

N=137

Powód	K		M		OGÓŁEM	
	skreślenia	rezygnacje	skreślenia	rezygnacje	skreślenia	rezygnacje
bez podania przyczyny	-	31	-	21	-	52
brak środków finansowych	-	12	-	8	-	20
nieuregulowanie czesnego	6	-	1	-	7	-
niezaliczenie semestru	17	4	20	3	37	7
podjęcie pracy	-	2	-	2	-	4
problemy rodzinne i osobiste	-	2	-	4	-	6
trudności z zaliczeniem przedmiotu	-	1	-	1	-	2
wyjazd za granicę	-	2	-	2	-	4
wypadek losowy	-	1	-	-	-	1
zgon	-	1	-	1	-	2
zmiana uczelni	-	1	-	1	-	2
<b>Razem</b>	<b>23</b>	<b>57</b>	<b>21</b>	<b>43</b>	<b>44</b>	<b>188</b>

**Źródło:** Opracowanie własne

4. Największą grupę studentów z niepowodzeniami stanowiły osoby urodzone w latach 1984-1985 – 67 (48,9%), wśród nich były 43 kobiety (31,4%), natomiast mężczyźni, których było 24, stanowili 17,5%. Urodzeni w latach 1974-1983 to grupa 65 osób (47,4%): kobiety – 27 (19,7%), mężczyźni 38 (27,7%), urodzeni w latach 1973-1983: 4 kobiety (2,9%) i przed rokiem 1962: 1 kobieta (0,8%).

Tabela 3. Kategoria wiekowa studentów

N=137

Urodzeni w latach	K		M		OGÓŁEM	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1984-1985	43	31,4	24	17,5	67	48,9
1974-1983	27	19,7	38	27,7	65	47,4
1973-1983	4	2,9			4	2,9
przed 1962	1	0,8			1	0,8
<b>Razem</b>	75	54,8	62	45,2	137	100

Źródło: Opracowanie własne

5. Analiza dokumentów umożliwiła wyodrębnienie daty skreślenia, co pozwoliło na uzyskanie informacji dotyczących „wytrwałości” studentów w pokonywaniu trudności w studiowaniu. Podział jest następujący: niezaliczona I sesja egzaminacyjna; po I sesji egzaminacyjnej; po II sesji egzaminacyjnej; po III sesji egzaminacyjnej; skreślenie w 2007 roku i w 2008 roku. Najwięcej studentów nie zaliczyło I sesji egzaminacyjnej. Wśród nich było 37 kobiet, co stanowi 49,33% grupy, a 27% w odniesieniu do całej grupy badanych; mężczyzn było 42, co czyni 67,74% w odniesieniu do grupy mężczyzn, a 30,6% do całej grupy. Pierwszego semestru nie zaliczyła grupa 16 kobiet stanowiących 21,33% wszystkich kobiet przyjętych na studia, a 11,7% grupy z niepowodzeniami; 19 mężczyzn, co stanowi 30,65% całej grupy mężczyzn przyjętych na studia, a 13,9% grupy z niepowodzeniami. Niepowodzenia mężczyzn ujawniły się dość szybko, bo nie zaliczyli oni pierwszego roku studiów. W przypadku kobiet niepowodzenia są bardziej rozciągnięte w czasie, ponieważ pozostała część, 17 osób (12,3%) dotrwała do II i III semestru, a 5 osób (3,7%) nawet do 2008 roku. W całej grupie 137 osób, które nie ukończyły studiów, I sesji egzaminacyjnej nie zaliczyło 79 osób (57,6%); po I sesji egzaminacyjnej z niepowodzeniami było 35 osób (25,6%); po II sesji 5 osób (3,65%); po III sesji 13 osób (9,49%), a w roku 2007 – 4 osoby (2,92%) i jedna osoba (0,73%) w 2008 roku.

Tabela 4. Data skreślenia bądź rezygnacji

N=137

Data skreślenia	K		M		OGÓŁEM	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Niezaliczona I sesja egzaminacyjna	37	27	42	30,6	79	57,6
Po I sesji egzaminacyjnej	16	11,7	19	13,9	35	25,6
Po II sesji egzaminacyjnej	5	3,6	-	-	5	3,6
Po III sesji egzaminacyjnej	12	8,7	1	0,8	13	9,5
2007 rok	4	2,9	-	-	4	2,9
2008 rok	1	0,8	-	-	1	0,8
<b>RAZEM</b>	75	54,7	62	45,3	137	100

Źródło: Opracowanie własne

6. Największą grupę z niepowodzeniami stanowią osoby, które ukończyły liceum zawodowe – 56 osób (40,8%); na drugim miejscu są osoby, które ukończyły technikum – 49 (35,8%), najmniej jest niepowodzeń w grupie osób, które ukończyły liceum ogólnokształcące – 32 osoby (23,4%). Wśród absolwentów liceum ogólnokształcącego więcej jest kobiet niż mężczyzn i taka sama sytuacja jest w przypadku liceum zawodowego – 41 kobiet (29,9%) całej grupy objętej niepowodzeniami. Natomiast wśród kończących technikum jest więcej mężczyzn niż kobiet – 39 (28,5% całej grupy). Może to wynikać z faktu, że technikum wybiera więcej mężczyzn niż kobiet, natomiast licea zarówno ogólnokształcące, jak i zawodowe częściej wybierają kobiety.

Tabela 5. Typ ukończonej szkoły średniej

N=137

Ukończone szkoły	K		M		OGÓŁEM	
	liczby	%	liczby	%	liczby	%
Liceum ogólnokształcące	24	17,6	8	5,8	32	23,4
Liceum zawodowe	41	29,9	15	10,9	56	40,8
Technikum	10	7,3	39	28,5	49	35,8
<b>Razem</b>	75	54,7	62	45,3	137	100

Źródło: Opracowanie własne

7. 124 osoby (90,5%) w czasie składania podania o przyjęcie na studia mieszkały w mieście, natomiast 13 osób (9,5%) na wsi. Ogólnie wśród przyjętych na studia jest więcej mieszkańców miast niż wsi. Kobiet z niepowodzeniami mieszkających w mieście było 69 (50,4%), a mężczyzn 55 (40,1%); mieszkanki wsi – 6 (4,4%), mieszkańców – 7 (5,1%).

Tabela 6. Miejsce zamieszkania studentów

N=137

Miejsce zamieszkania	K		M		OGÓŁEM	
	liczby	%	liczby	%	liczby	%
MIASTO	69	50,4	55	40,1	124	90,5
WIEŚ	6	4,4	7	5,1	13	9,5
<b>Razem</b>	75	54,8	62	45,2	137	100

Źródło: Opracowanie własne

8. Studenci z niepowodzeniami interesowali się głównie: kulturą (film, teatr, literatura, muzyka, filatelistyka, architektura) – 74 osoby; sportem (wędkarstwo, żeglarstwo) – 64; turystyką (podróże) – 13; informatyką (komputery) – 14; transportem (lotnictwo, motoryzacja) – 21; prawem i polityką – 4; językami obcymi – 3; modą – 2. Studenci wymienili 195 rodzajów zainteresowań, wymieniając zazwyczaj więcej niż jeden rodzaj zainteresowań. Można zatem założyć, że **brak zainteresowań kierunkowych** jest jednym z powodów niepowodzeń w studiach. Zainteresowania kulturą (film, teatr, literatura, muzyka, filatelistyka, architektura) dominują u kobiet, a u mężczyzn – sport, motoryza-

cja, informatyka i komputery, radio, czasopisma i gazety. 43 osoby wskazały, że słuchają radia ESKA; 39 – RMF FR, PLANETA – 24, RADIO ZET – 12 osób. Najbardziej poczytna jest „Gazeta Wyborcza”, wskazało ją 22 osoby, „Dziennik Zachodni” – 20, „Fakt” – 16, „Super Ekspres” – 10. W pojedynczych przypadkach wskazywano „Politykę”, „Rzeczpospolitą”, „Cosmopolitan”, „Twój Styl”, „Filipinkę”, „Bravo”, „Auto Świat”, „Sport”.

Tabela 7. Zainteresowania studentów

N=137

Rodzaje zainteresowań	K	M
Kultura (film, teatr, literatura, muzyka, filatelistyka, architektura)	53	21
Informatyka/Komputery	4	10
Języki obce	2	1
Transport (lotnictwo, motoryzacja)	3	18
Moda	2	
Podróże, turystyka	11	2
Prawo, polityka	3	1
Sport, wędkarstwo, żeglarstwo	22	42
<b>Razem</b>	100	95

**Źródło:** Opracowanie własne

Uzyskane dane ukazują, że duża część rodziców studentów jest oficjalnie bierna zawodowo. Ojcowie i matki są emerytami, rencistami, pobierają świadczenie przed-emerytalne, są bezrobotni albo nie pracują w ogóle. Ta część rodziców studentów, która jest czynna zawodowo, pracuje na stanowiskach, które nie wymagają wyższego czy nawet średniego wykształcenia.

#### 4. INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ

Rozmiary niepowodzeń w studiach są duże i tendencja ta jest z roku na rok rosnąca, za wyjątkiem roku 2001. Wygląda to następująco: rok 2000 – 110 niepowodzeń (28,28%) na 389 przyjętych; rok 2001 – 145 niepowodzeń (27,30%) na 531 przyjętych; rok 2002 – 170 niepowodzeń (31,95%) na 532 przyjętych; rok 2003 – 256 niepowodzeń (36,51%) na 701 przyjętych; rok 2004 – 137 niepowodzeń (43,08%) na 318 przyjętych na studia.

Przyczyny niepowodzeń w studiach są zróżnicowane u kobiet i mężczyzn. Obejmują one obie grupy, a ich skalę należy odnieść do wszystkich przyjętych na studia. W 2004 roku przyjęto na studia 318 osób (229 kobiet i 89 mężczyzn), z których trzy osoby nadal są studentami z powodu skierowania na powtarzanie sesji. W odniesieniu do kobiet (229), które zostały przyjęte na studia, niepowodzeń doznało 75 osób (32,75%); w przypadku mężczyzn (89), niepowodzeń doznało 62 osoby (69,66%).

Biorąc pod uwagę grupę kobiet i mężczyzn przyjętych na studia jako 100%, niepowodzenia w większym stopniu dotyczą mężczyzn niż kobiet (różnica jest ponad dwa razy większa), to oznacza, że niepowodzenia w studiach zależą od płci, bo mężczyźni są ponad dwa razy większą grupą osób z niepowodzeniami niż kobiety.

Kategoria wiekowa studentów wskazuje jednoznacznie, że wszyscy mężczyźni, którzy zostali skreśleni, bądź sami zrezygnowali ze studiów, są w wieku poborowym. Można przypuszczać, że zdecydowali się oni na studia, aby uniknąć obowiązkowej służby wojskowej.

Niepowodzenia kobiet, ze względu na kategorię wiekową, wskazują, że najwięcej niepowodzeń w tej grupie występuje bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej; 37 osób nie zaliczyło I sesji egzaminacyjnej; 16 zakończyło swoją karierę edukacyjną po I sesji; 5 osób po II sesji; 12 osób po III sesji, a jedna osoba zrezygnowała w 2008 roku.

Wyniki badań wskazują jednoznacznie, że typ ukończonej szkoły średniej ma duży wpływ na niepowodzenia w studiach. Osoby, które ukończyły licea ogólnokształcące, stanowią najmniejszą grupę dotkniętych niepowodzeniami – 32 osoby (23,35%); absolwenci technikum stanowią grupę 49 osób (35,77%), a największą grupę stanowi młodzież kończąca licea zawodowe – 56 osób (40,88%).

Wśród 318 osób przyjętych na studia w 2004 roku 287 (90,25%) to mieszkańcy miast, a 31 (9,75%) to mieszkańcy wsi. Grupa objęta niepowodzeniami, zamieszkująca miasta, stanowi 124 osoby (90,52%), natomiast w grupie 31 osób z terenów wiejskich niepowodzenia objęły 13 osób (9,48%). W odniesieniu do ogólnej grupy mieszkańców miast, dyplomów nie otrzymało 43,20%, natomiast w grupie zamieszkujących wieś – 41,93%. Otrzymane wyniki pozwalają sądzić, że niepowodzenia w studiach w niewielkim procencie są uzależnione od miejsca zamieszkania, ale w większym stopniu dotyczą studentów z miast niż wsi.

Biorąc pod uwagę stan cywilny studentów, można sądzić, że obowiązki rodzinne czy utrzymanie rodziny mają niewielki wpływ na niepowodzenia w studiowaniu.

W wyniku analizy materiałów badawczych należy stwierdzić, że zainteresowania większości osób przyjętych na studia nie wykraczają poza przeciętne zainteresowania czy szczególne upodobania. Trudno więc stwierdzić ich wpływ na niepowodzenia w studiach. Podobnie jest w przypadku badania zawodu wykonywanego przez rodziców. Wykonywany przez rodziców studentów zawód nie wskazuje jednoznacznie na poziom wykształcenia rodziców i jego wpływ na niepowodzenia w studiach. Nie można jednoznacznie stwierdzić, że poziom wykształcenia rodziców studentów ma wpływ na ich niepowodzenia w studiach.

Władze Wyższej Szkoły Humanitas systematycznie dostosowują bazę lokalowo-dydaktyczną do potrzeb osiągnięcia przez studentów wysokich wyników w studiach i skutecznego ich rozwoju zawodowego, zgodnie ze wskazaniem Raportu Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), że „wiedza jest centralnym składnikiem produkcji, a uczenie się jest dziś najważniejszym procesem gospodarczym”<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> J. Kopel, *Lokalny rynek pracy w perspektywie procesów globalizacji*, Sosnowiec 2002, s. 19.

## **Bibliografia:**

1. Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004.
2. Czarnecki K.M., *Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych*, [w:] *Niepowodzenia szkolne*, red. J. Łysek, Kraków 1998.
3. Czarnecki K.M., Staworzyńska-Grządziel M., *Podstawowe pojęcia psychologii ogólnej*, Ryki 2004.
4. Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.
5. Kopel J., *Lokalny rynek pracy w perspektywie procesów globalizacji*, Sosnowiec 2002.
6. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
7. Łysek J. (red.), *Niepowodzenia szkolne*, Kraków 1998.
8. Pilch T., *Zasady badań naukowych*, Warszawa 1995.
9. Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975.
10. Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2005.



**IV**

**COŚ Z HISTORII  
POLSKIEJ OŚWIATY**



## **ZMIANY I PROPOZYCJE ZMIAN W POLSKIEJ OŚWIACIE W LATACH 1945-1979**

### **Część I**

W Polsce kilkakrotnie wprowadzane były reformy oświaty. Zmiany edukacyjne determinowane są przez czynniki społeczne i kulturowe danego państwa, zatem na przykładzie poprzednich przekształceń można prześledzić np. kwestie oporu społecznego czy też uwarunkowania niepowodzeń wprowadzanych zmian. Bez wątplenia przy planowaniu zmian edukacyjnych warto wykorzystywać doświadczenia z poprzednio wprowadzanych reform. Do najbardziej znaczących zmian edukacyjnych w Polsce należą dokonania Komisji Edukacji Narodowej, dzięki której zwycięstwo odniosła idea edukacji publicznej, uniezależnionej od Kościoła i zakonów, organizowana i nadzorowana przez państwo, oraz reforma z okresu międzywojennego, tzw. „jędrzejowiczowska” – jednostronnie krytycznie oceniana w latach 50. i 60. – co było związane z utożsamianiem międzywojennych zmian oświatowych z ideologią burżuazyjną. W okresie powojennym do najbardziej znaczących należały reformy z roku 1961, 1973, a także 1999. Miały one charakter całościowy, i co jest dla nich charakterystyczne – przy ich przygotowaniu popełniono te same błędy, a oceniając je z perspektywy czasu warto docenić to, co udało się zrealizować i korzystnie przygotować.

Przygotowany tekst podzieliłam tak, aby zasygnalizować – w poszczególnych etapach rozwoju polskiej oświaty – zakres i sposób wprowadzania reform. Całość zamykają konkluzje.

### **Oświata po 1945 roku**

Oświata po II wojnie światowej była w szczególnie trudnej sytuacji. Brak wykształconej kadry, zniszczona sieć oświatowa, problemy wynikające z nierówności dostępu do oświaty przed wojną – to tylko niektóre z problemów, które musiały być rozwiązane po zakończeniu działań wojennych.

---

\* Dr nauk humanistycznych; Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

W 1944 roku PKWN wydał wytyczne, które miały zniwelować wadliwą strukturę szkolnictwa powszechnego. Miało to być efektem wprowadzenia zasady, dzięki której wszystkie szkoły miałyby posiadać jednakowy program, a wszystkie klasy obejmować pojedyncze roczniki uczące się oddzielnie. Szkoły I stopnia z jednym nauczycielem powinny zostać przekształcone na szkoły niepełne o czterech lub trzech klasach dla dzieci młodszych. Z kolei dzieci starsze powinny być kierowane do najbliższej szkoły zbiorczej, gdzie mogłyby kontynuować naukę. Taka reorganizacja mogła mieć miejsce w sytuacji, gdy dzieci z klas wyższych zostałyby przyjęte przez szkoły zbiorcze w innym rejonie szkolnym<sup>1</sup>.

W czerwcu 1945 roku zorganizowano Ogólnopolski Zjazd Oświatowy. Podstawą prowadzonych dyskusji były dwa główne projekty reform. Pierwszy przygotowany przez Ministerstwo Oświaty, przewidujący szkołę 11-letnią, podzieloną na trzy cykle programowe – kurs propedeutyczny (obejmujący klasy I-V), średni niższy – gimnazjalny (klasy VI-VIII) i licealny (klasy IX-XI). Drugi projekt został opracowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego i przewidziana była w nim 8-letnia szkoła podstawowa i 4-letnie liceum. Wokół obu projektów toczyła się ożywiona dyskusja, a w toku obrad lansowano również dodatkowe projekty, jak wprowadzenie 10-letniej szkoły powszechnej z nadbudową 2-letniego liceum. W efekcie rozmów przyjęto projekt kompromisowy, w którym przedstawiono między innymi zasady reformy systemu oświaty<sup>2</sup>.

Ustrój szkolny, który przetrwał do roku 1962, był niejako „pokłosiem” obrad Zjazdu Oświatowego. „Ostateczny kształt reformy to skrócenie o jeszcze jeden rok nauki w szkole podstawowej w stosunku do wcześniejszych umiarkowanych postulatów”<sup>3</sup>. W efekcie powstała jedenastolatka z 7-letnią szkołą podstawową. Przez pierwsze lata szkoła ogólnokształcąca zachowała cechy instytucji demokratycznej. Pozostawiono szkoły państwowe i prywatne, prowadzone i wspierane przez różne organizacje, stowarzyszenia, samorządy lokalne czy też Kościół.

Największe oddziaływanie na kształt polskiego szkolnictwa w latach pięćdziesiątych miała sytuacja polityczna. Okres ten, nazywany przez historyków okresem stalinizacji życia w Polsce, należy bez wątpienia do najtrudniejszych etapów w powojennej historii szkolnictwa, a zmiany, które wówczas zostały wprowadzone, objęły szkolnictwo wszystkich szczebli. Władze PRL bardzo energicznie ingerowały w życie naukowe, literaturę i sztukę. W bardzo trudnych warunkach znalazła się nauka polska – „czystością” ideologiczną świata nauki zajmował się specjalnie powołany Instytut Kształcenia Kadr Naukowych<sup>4</sup>. Zasadniczym celem prowadzonej polityki oświatowej stała się „likwidacja wszelkiej różnorodności, pluralizmu kultury i oświaty polskiej

---

<sup>1</sup> Por.: *Wytyczne organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45*, [w:] T. Gomuła, J. Krasuski, S. Majewski, *Organizacja systemu edukacyjnego w Polsce w latach 1932-1993*, Strzelec, Kielce 1994. Ostateczną podstawą prawną zmian zaproponowanych w 1944 roku była *Instrukcja* z 16 lipca 1945 roku. Por. *Ibidem*, s. 116-118.

<sup>2</sup> Były to: powszechność, publiczność, jednolitość i bezpłatność szkolnictwa; decentralizacja sieci szkół średnich; przedszkola obowiązkowe, zakładane i utrzymywane przez związki publiczne; obowiązkowa i jednolita 8-letnia szkoła podstawowa; rozwój oświaty dorosłych. Por.: *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy. Rezolucja końcowa*, [w:] T. Gomuła, J. Krasuski, S. Majewski, *Organizacja systemu edukacyjnego...* op. cit., s. 113-114.

<sup>3</sup> J. Gęsicki, *Gra o nową szkołę*, PWN, Warszawa 1993, s. 68.

<sup>4</sup> Por.: A. Albert, *Najnowsza historia Polski 1914-1993*, Świat Książki, Warszawa 1995, s. 231-232.

oraz oparcie ich na założeniach ideologicznych marksizmu-leninizmu<sup>5</sup>. System edukacji tracił stopniowo możliwości niezależnego rozwoju i zdominowany został przez ideologię i propagandę komunistyczną. O braku autonomii świadczy fakt, że o wszelkich zmianach w treściach kształcenia i programach nauczania dyskutowano na posiedzeniach plenarnych i zjazdach PZPR, skąd dopiero mogły trafiać do szkół w postaci zarządzeń resortowych<sup>6</sup>.

Przełom październikowy 1956 roku spowodował również pewne (chwilowe) odpolitycznienie systemu oświaty. Pod koniec 1956 r. rozpoczęła się zapowiadana od kilku lat publiczna dyskusja dotycząca reformy organizacyjnej i programowej systemu szkolnego<sup>7</sup>. W korzystniejszych warunkach odbywał się również rozwój nauki polskiej. Zmalała presja ideologiczna i organizacyjna, która hamowała bądź deformowała pracę naukową w okresie stalinizmu. Rozpoczęto szeroko zaplanowane reformy w programach szkolnych. Ograniczono polityczną indoktrynację młodzieży, przejściowo dopuszczono dobrowolną naukę religii w szkole. Nowe tendencje i możliwość podejmowania dyskusji na tematy związane z systemem szkolnictwa znalazły swoje odbicie na Zjeździe Oświatowym ZNP w 1957 roku w Warszawie. Dyskusje dotyczyły zarówno organizacji systemu, demokratyzacji szkolnictwa, jak i efektów braku twórczego podejścia nauczyciela do programu. Jednym z aktywnych uczestników Zjazdu był ówczesny minister W. Bieńkowski<sup>8</sup>.

Sytuacja uległa pogorszeniu w 1958 roku – zwłaszcza w naukach humanistycznych, gdzie zaczęły rosnać naciski na „ideologiczną słuszność” osiągniętych rezultatów<sup>9</sup>. Wyraźnym tego sygnałem jest wypowiedź W. Pomykały, który wystąpił w zamieszczonym w „Nowej Szkole” tekście przeciwko W. Bieńkowskiemu. Uznał, że ten zbagatelizował pewne istotne sukcesy, za które W. Pomykało uważał upowszechnianie w latach 1949-1956 materialistycznej koncepcji dziejów i roli ideologii socjalistycznej w procesie nauczania szkolnego. Jednocześnie sformułował zarzut, iż W. Bieńkowski głosił w tekście postulat kształtowania nonkonformizmu jako podstawowej cechy ucznia i wychowanka<sup>10</sup>. Sam fakt, że tekst opublikowało czołowe pismo pedagogiczne, został oceniony jako „otwarcie pola wzmożonej działalności sił rewizjonistycznych”<sup>11</sup>. W związku z tym, jak pisze W. Pomykało, „odnotowujemy pojawienie się w tym czasie szeregu artykułów i publikacji, w których następuje faktyczny odwrót od pedagogiki socjalistycznej, od charakterystycznych proklamowanych przez nią celów wychowania i właściwego dla niej ideału wychowawczego”<sup>12</sup>. Za

<sup>5</sup> Por.: S. Majewski, *Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie kieleckim 1961-1975*, WSP, Kielce 2000, s. 31.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Głosy w dyskusji, por.: B. Suchodolski, *Problemy podstawowe reformy szkolnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1958, nr 4; K. Lech, *Reforma szkolna potrzebna i realna*, „Głos Nauczycielski” 1960, nr 8; M. Kozakiewicz, *Reforma treści nauczania też kosztuje*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1960, nr 4.

<sup>8</sup> Por.: S. Majewski, *Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego...*, op. cit., s. 37-38.

<sup>9</sup> Por.: A. Albert, *Najnowsza historia Polski...*, op. cit., s. 410-413.

<sup>10</sup> Por.: W. Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976*, KiW, Warszawa 1977, s. 203-204

<sup>11</sup> Ibidem, s. 204.

<sup>12</sup> Ibidem.

szczególnie istotne uważa autor zmienianie światopoglądu przez osoby postrzegane dotąd jako bezkrytyczni zwolennicy socjalistycznego ideału wychowania, a które wykazywały „wyjątkowo aktywny udział w rozwijającej się recydywie bezkrytycznego hołdowania pedagogicznej myśli burżuazyjnej (...)”<sup>13</sup>. Zmiany programowe w szkolnictwie były odczytywane jako atak na szkołę socjalistyczną, która, jak twierdził W. Gomułka, „(...) podobnie jak wszystkie inne instytucje tworzące określony system społeczno-polityczny spełnia zawsze służebną funkcję w interesach tych klas społecznych, które w systemie tym sprawują władzę. W systemie feudalnym szkoła służyła feudałom i kościołowi, który również był feudalnym posiadaczem, w systemie kapitalistycznym służyła i służy kapitalizmowi i burżuazji, w systemie socjalistycznym służy i służyć powinna wszystkim ludziom pracy, powinna wychowywać młodzież w duchu moralności socjalistycznej”<sup>14</sup>. Tak więc nastąpił powrót do kreowania jednolitego, socjalistycznego ideału wychowania, a chwilowa odwilż nie przyniosła znaczących zmian w naukach pedagogicznych. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w nowym „Programie nauczania w szkole podstawowej”<sup>15</sup>, który ukazał się w 1959 roku. Przedstawiono w nim socjalistyczny ideał wychowania, a za najważniejsze zadanie szkoły uznano wychowanie młodego pokolenia na przyszłych współgospodarzy i budowniczych Polski Ludowej.

## **Reforma oświaty wprowadzana Ustawą z 15.07.1961 roku**

Związek pomiędzy ideologią państwa a oświatą stał się szczególnie widoczny w sytuacji opracowywania reformy edukacji. W styczniu 1961 roku sprawa reformy szkolnej była przedmiotem dyskusji i uchwał VII Plenum KC PZPR, gdzie ustalono ogólne wytyczne do przygotowania reformy przez resort oświaty. Reforma szkolna konkretyzowała w sferze wychowawczej ideał określony przez VIII i IX Plenum oraz III Zjazd PZPR. Za główne zadania uznano kształtowanie światopoglądu naukowego. Cechą charakterystyczną było uznanie, że „socjalistyczna identyfikacja z wizją forsownej industrializacji kraju jest nadal celem, który w kształceniu i wychowaniu całych pokoleń Polaków powinna realizować szkoła. (...) Reforma szkolna była wreszcie istotnym czynnikiem stymulacji korzystnych procesów w dziedzinie eksplozji wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego”<sup>16</sup>. W Ustawie w „Postanowieniach ogólnych” podkreślona została świeckość szkoły i innych placówek oświatowo-wychowawczych, a także to, iż tylko państwo ma możliwość zakładania, prowadzenia i utrzymywania szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych<sup>17</sup>. W zakresie organizacji sieci szkolnej nadal obowiązywał dekret z 1956 roku<sup>18</sup>. Ogólnie

---

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> W. Gomułka, *Referat na naradzie aktywu oświatowego 24 września 1958 roku*, Podaje za: S. Majewski, *Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego...* op. cit., s. 40.

<sup>15</sup> Por.: *Program nauczania w szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1959, s. 22.

<sup>16</sup> W. Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego...* op. cit., s. 208-209.

<sup>17</sup> Por.: Dz. U. Nr 32, poz. 160, art. 2; art. 4.1.

<sup>18</sup> Długość pieszej drogi dziecka z domu do szkoły nie powinna wynosić więcej niż 3 km dla klas I-IV, a 4 km dla uczniów klas V-VIII. Por.: Dekret z dnia 23 marca 1956 roku (Dz. U. Nr 9, poz. 52, art. 5.2).

można stwierdzić, że podstawowe założenia reformy były zbieżne z założeniami programu wysuniętego w 1945 roku na Zjeździe Oświatowym w Łodzi, natomiast zaplanowana struktura szkolnictwa powielala jeden z projektów prezentowanych w 1957 roku na kolejnym Zjeździe Oświatowym.

Ustawa wprowadziła ośmioklasową szkołę podstawową, która miała się stać „organizacyjną i programową podstawą całego systemu kształcenia i wychowania”<sup>19</sup>. Największe nadzieje na poprawę efektywności pracy w szkole upatrywano w reformie programów. Zwiększono liczbę godzin przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i praktycznych (na które przeznaczono 46% globalnej liczby godzin)<sup>20</sup>. Reforma szkolnictwa obejmowała reformę treści nauczania i wychowania (uwspółcześnienie i unowocześnienie zasobu wiedzy i umiejętności zdobywanych przez uczniów w szkole) oraz zmianę metod nauczania na lepsze, aktywniejsze, pedagogicznie skuteczniejsze<sup>21</sup>.

Podstawą całego systemu kształcenia i wychowania stała się ośmioletnia szkoła podstawowa. Przedłużenie o rok nauki szkolnej miało na celu „przygotowanie uczniów do dalszego kształcenia się i zdobywania kwalifikacji zawodowych”<sup>22</sup>. Jeszcze korzystniej dla absolwentów zdaje się być uczniem powtarzającym klasę, tak wynika z wypowiedzi K. Trzebiatowskiego, który pisze, że „w nowym systemie oświatowym uczniowie mają w chwili kończenia nauki szkolnej 15, a powtarzający jakąś klasę – 16 albo 17 lat. Daje to już im możliwość bardziej rzeczowego precyzowania własnych zamiarów i pragnień co do dalszego kierunku kształcenia, a poza tym ułatwia podejmowanie pracy zawodowej i uzupełnianie nauki w szkołach przyzakładowych (...)”<sup>23</sup>. Powyższy fragment wypowiedzi wskazuje, że często usilne szukanie korzyści wprowadzanych zmian w celach propagandowych było sztuczne i nieprzemyślane. Faktem jednak jest, iż wprowadzone wydłużenie czasu pobierania nauki w szkole podstawowej było zabiegiem „odkładającym” o rok wejście na rynek pracy licznych roczników absolwentów.

Wprowadzanie postanowień Ustawy rozpoczęto w drugiej połowie 1961 roku. Reforma organizacyjna i programowa szkolnictwa podstawowego została przeprowadzona w latach 1962-1967, w liceach ogólnokształcących w latach 1967-1971, a reorganizacja szkolnictwa zawodowego rozpoczęła się od 1967 roku<sup>24</sup>. Z niewielkimi zmianami system szkolny „zaprojektowany” w latach sześćdziesiątych, a sięgający swymi korzeniami do lat czterdziestych, „pozostał w realizacji” do lat osiemdziesiątych.

Od 1 września 1963 roku wprowadzono nowy program nauczania określany przez Ministerstwo Oświaty jako „tymczasowy”, który miał obowiązywać do roku szkolnego 1966/1967. Przewidywano w tym czasie zbieranie uwag i wniosków doty-

<sup>19</sup> Dz. U. Nr 32, poz. 160, art. 6.

<sup>20</sup> Por.: VII Plenum KC PZPR. *O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego*, KiW, Warszawa 1961.

<sup>21</sup> W. Tułodziecki, *Założenia reformy szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa 1965, s. 10.

<sup>22</sup> Dz. U. Nr 32, poz. 160, art. 7.2.

<sup>23</sup> K. Trzebiatowski, *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*, PWN, Warszawa 1972, s. 80.

<sup>24</sup> Por.: Ibidem, s. 39.

czących programów w celu ich ulepszenia<sup>25</sup>. We wstępie programu zamieszczono *Pismo Ministra Oświaty do nauczycieli*, w którym zwraca się do pedagogów z apelem o przesyłanie uwag i spostrzeżeń „dotyczących programu, konkretnych propozycji poprawek i zmian zarówno w materiale nauczania, jak i w uwagach o realizacji programu”<sup>26</sup>.

W szkole podstawowej wyodrębniono dwa szczeble kształcenia: nauczanie początkowe w klasach I-IV i nauczanie systematyczne w klasach V-VIII. „Na szczeblu klas V-VIII nauczanie ma charakter systematyczno-przedmiotowy, przy jednoczesnym zachowaniu związków między przedmiotami nauczania. Związki te występują zarówno w układzie pionowym (stosowanie zasady ciągłości i logicznego następstwa wiadomości), jak i w układzie poziomym (zapewnienie wiązania treści zawartych w materiale nauczania różnych przedmiotów)”<sup>27</sup>.

Projekt nowego programu był testowany w dwóch, trzech szkołach na terenie każdego województwa<sup>28</sup>. Nowy plan nauczania zmienił proporcje między godzinami nauczania przeznaczonymi na poszczególne grupy przedmiotów – więcej godzin przeznaczono na przedmioty matematyczno-przyrodnicze<sup>29</sup>. Czas zajęć uczniów został ujednoczony i w każdej szkole miał obowiązywać taki sam wymiar godzin lekcyjnych ucznia jak w planie zasadniczym<sup>30</sup>. Reforma została przeprowadzona bez dostatecznego wsparcia ze strony badań naukowych, a na etapie wdrożeń programów nie zapewniono nauczycielom możliwości odpowiedniego przygotowania się do pracy w nowym systemie. Przede wszystkim jednak błędy reformatatorów wynikały z braku podejmowania rzeczowej dyskusji, co krytykował między innymi M. Falski<sup>31</sup>.

Zmiany organizacyjno-programowe miały służyć realizacji zasady jednolitości szkolnictwa w relacji miasto – wieś. Jednak zakładany w chwili startu reformy program dla szkół miejskich i wiejskich nie mógł być realizowany w tych ostatnich ze względu na stwarzane wymogi organizacyjne, bowiem według przyjętych w założeniach reformy ustaleń, realizacja programu w szkole ośmiodziałowej wymagała w szkole co najmniej sześciu nauczycieli. Szkoły z niepełną liczbą nauczycieli realizowały program o odpowiednio zmniejszonej liczbie godzin. W szkole, w której pracowało siedmiu nauczycieli – 213 godzin, a tam gdzie ich było czterech już

---

<sup>25</sup> Por.: M. Pęcherski, *Uwagi o projekcie programu nauczania w klasach V-VIII 8-klasowej szkoły podstawowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1963, nr 2.

<sup>26</sup> *Program Nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, PZWS, Warszawa 1963, s. 7. Termin „program tymczasowy” był krytykowany, trudno bowiem mówić o trwałym, niewymagającym zmian programie nauczania. Ponadto do owego programu „tymczasowego” opracowano podręczniki, pomoce i instrukcje. Efekty tak wprowadzanych zmian opisane zostały przez M. Falskiego, *Reforma nauczania w klasach I-IV*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1963.

<sup>27</sup> *Program Nauczania...* op. cit., s. 13.

<sup>28</sup> W. Tułodziecki, *Założenia...*, op. cit., s. 88.

<sup>29</sup> Por.: W. Tułodziecki, *Na progu nowego roku szkolnego*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 7/8.

<sup>30</sup> Por.: W. Tułodziecki, *Założenia...* op. cit., s. 16.

<sup>31</sup> M. Falski, *Fragmety prac z zakresu oświaty 1945-1972*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1973, s. 129-130.



tylko 129-132 godzin<sup>32</sup>. Tak więc każda szkoła, pracując na jednolitym programie, miała zróżnicowane możliwości jego realizowania, co w efekcie było bardzo niekorzystne dla małych szkół najczęściej znajdujących się na wsiach.

Trwające kilka lat wdrażanie zmian nie zostało jeszcze zakończone, gdy w grudniu 1971 roku w uchwale VI Zjazdu PZPR stwierdzono: „W oparciu o naukowe analizy i praktyczne doświadczenia przodujących nauczycieli i szkół, przedstawiony powinien zostać do decyzji politycznej projekt nowego modelu systemu oświatowego. Projekt ten uwzględniać powinien postulat powszechności średniego nauczania oraz określać treści kształcenia na różnych poziomach nauczania (...)”<sup>33</sup>. Tak więc rozwiązania jednej wprowadzonej reformy jeszcze nie zdążyły zostać w pełni zweryfikowane, gdy już planowano kolejną poważną reformę – przy założeniu politycznego podejmowania decyzji.

### **Działalność Komitetu Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL**

30 stycznia 1971 roku minister oświaty i szkolnictwa wyższego powołał Komitet Ekspertów dla Opracowania *Raportu o Stanie Oświaty w PRL*. Komitetowi przewodniczył J. Szczepański, a w skład komitetu weszło 24 przedstawiciele nauki i działacze oświatowych, z czego w skład ścisłego prezydium dziewięć osób<sup>34</sup>.

Komitet miał za zadanie przeanalizowanie funkcjonującego systemu szkolnego oraz innych form oświaty w celu ustalenia propozycji jego modyfikacji i doskonalenia, a także określenie zadań i opracowanie projektu przyszłego modelu oświaty „na tle perspektywicznych przeobrażeń społecznych, technicznych i kulturalnych”<sup>35</sup>. W 1973 roku został opublikowany raport o stanie oświaty wraz z propozycjami przyszłych reform. Do powszechnej dyskusji została opracowana i przedstawiona syntetyczna wersja *Raportu*.

Na zamówienie Komitetu wykonano prawie 90 ekspertyz i opracowań naukowych, a w ich przygotowaniu brało udział ponad 200 pracowników nauki. Zebrano 273 analizy i informacje opracowane przez szereg instytucji oświatowych i gospodarczych, a także przez organizacje społeczno-polityczne i zawodowe, a w trakcie prac członkowie Komitetu wielokrotnie spotykali się z nauczycielami oraz pracownikami nauki. Prace służące przygotowaniu tego raportu podzielono na cztery obszary<sup>36</sup>. Autorzy *Raportu* określili założenia ideologiczne oraz zadania polityki oświatowej. Uznali za konieczne realizowanie zadań polityki oświatowej przez cały system wszystkich szkolnych i pozaszkolnych instytucji kształcenia i wychowania. Podstawowym założeniem polityki oświatowej była centralizacja kompetencji i decyzji, przy jednoczesnym określaniu bardzo szczegółowych i konkretnych zadań

<sup>32</sup> Por.: M. Maciaszek, *Treść kształcenia i wychowania w reformach szkolnych PRL*, KiW, Warszawa 1980, s. 92.

<sup>33</sup> *Uchwała VI Zjazdu PZPR*, „Trybuna Ludu” 1971, nr 351. Podaję za: J. Gęsicki, *Gra o nową szkołę...*, op. cit., s. 35.

<sup>34</sup> *Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 4.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 7.

<sup>36</sup> Informacyjno-metodologiczne, analityczne, teoretyczne i prognostyczne, modelowe. *Ibidem*, s. 8-9.

do realizacji. Jednocześnie polityka gospodarcza, socjalna i kulturalna miały brać pod uwagę cele i zadania polityki oświatowej, a także stanowić jej uzupełnienie<sup>37</sup>.

Przy ocenie szkolnictwa podstawowego zwrócono uwagę na zbyt małą liczbę godzin lekcyjnych w klasach I-IV i ubogie treści programowe. W procesie nauczania dominuje wiedza encyklopedyczna, werbalizm, a zbyt mało uwagi poświęca się rozwijaniu myślenia i postaw twórczych oraz umiejętności praktycznego wykorzystywania wiedzy. Zwrócono również uwagę na brak integracji wiedzy w obrębie poszczególnych przedmiotów nauczania oraz pomiędzy przedmiotami. Krytyka odnosiła się nie tylko do programów, ale również do podręczników, a także metod, środków oraz organizacji nauczania i wychowania w szkole podstawowej. Zwrócono uwagę na zbyt małą współpracę szkoły z rodziną i systemem oświaty pozaszkolnej. Praca w szkołach ma charakter tradycyjny – nie wykorzystuje się nauczania problemowego czy kształcenia wielostronnego. Konsekwencją pracy nauczycieli według zasad „tradycyjnej” dydaktyki jest koncentrowanie całego procesu dydaktyczno-wychowawczego na podręczniku szkolnym i nauczaniu werbalnym. Efektywności procesu kształcenia nie sprzyjają zbyt liczne klasy<sup>38</sup>.

W *Raporcie* propozycje modyfikowania systemu oświatowego zostały poprzedzone ideami przewodnimi rekonstrukcji systemu<sup>39</sup>. Efektem prac nad możliwościami modyfikowania systemu edukacji było przedstawienie dwóch wariantów upowszechniania szkoły średniej, z których każdy miał dwie odmiany.

Wariant I opierał się na dotychczasowej strukturze szkolnictwa. Pierwsza wersja nie przewidywała zmian w strukturze szkolnictwa, a głównym założeniem było modyfikowanie treści, metod oraz bazy materialnej, przy powiązaniu nauczania w szkole z kształceniem równoległym. Wersja I B polegała na modyfikacji obecnego szkolnictwa przez wprowadzenie powszechnego wykształcenia średniego w ramach dwunastoletniej szkoły średniej. Przewidziane zostały zmiany organizacyjne w szkolnictwie zawodowym oraz zmiany proporcji liceów ogólnokształcących w stosunku do szkół zawodowych.

Wariant II A przewidywał upowszechnienie średniego wykształcenia na poziomie szkoły 10-letniej. Do jego wdrożenia konieczne byłoby upowszechnienie form opieki przedszkolnej oraz wprowadzenie bardzo poważnych zmian w zakresie dydaktycznym szkoły. Kształcenie zgodnie z tym modelem miałyby obejmować trzy stopnie nauczania, z których ostatni, 2-letni, miał być zróżnicowany na kilka kierunków kształcenia.

Z kolei wariant II B polegał na 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Powszechna szkoła ogólnokształcąca miałyby się opierać na powszechnym systemie wychowania przedszkolnego, mającego na celu wyrównywanie ewentualnych braków wychowania rodzinnego, a także kompleksową opieką nad rozwojem społeczno-emocjonalnym, zdrowotnym i fizycznym. Ścisłe powiązanie opieki przedszkolnej

---

<sup>37</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>39</sup> Wśród nich na uwagę zasługują: rozszerzanie współpracy z innymi instytucjami kształcenia i wychowania; zmiana konstrukcji programów – uwzględnianie potrzeb jednostek i społeczeństwa, unowocześnianie i zmniejszanie zakresu treści kształcenia; realizowanie w systemie szkolnym zasad: powszechności, drożności, elastyczności i szerokiego profilu kształcenia. Por.: Ibidem, s. 34-35.

z nauczaniem początkowym miało łagodzić dotychczasowy próg szkolny. Zwrócono również uwagę na modernizowanie programów nauczania w klasach początkowych, w których powinno się respektować zasadę zróżnicowania środowiskowego, wiążącą emocjonalnie dzieci z ich regionem ojczystym<sup>40</sup>. Ostatnie trzy lata nauki miały mieć charakter orientacyjno-selekcyjny, decydujący o skierowaniu absolwenta szkoły do pracy zawodowej, szkół zawodowych lub na studia wyższe. Nie przewidywano zdawania przez uczniów matury, a o przyjęciu na studia wyższe miało decydować świadectwo ukończenia szkoły<sup>41</sup>. Większość członków Komitetu właśnie ten ostatni wariant uważała za najkorzystniejszy i najbardziej realny do wprowadzenia.

*Raport o Stanie Oświaty* zawiera szczegółowe informacje dotyczące modernizowania w zakresie treści i metod wychowania i kształcenia, zmian w zakresie kształcenia i doksztalcania nauczycieli. Postulowany w raporcie skoordynowany system kształcenia i wychowania – obejmujący między innymi rodzinę, przedszkole, system szkolny, organizacje młodzieżowe, instytucje naukowe, media – został przedstawiony w formie celów i zadań do realizacji<sup>42</sup>. Proponowano, aby zaplanowane zmiany przebiegały w dwóch etapach: *doraźnym*<sup>43</sup> i *długofalowym*<sup>44</sup>.

Przyjmując szeroką definicję kształcenia i wychowania, która obejmuje wszelkie oddziaływania przyczyniające się do formowania osobowości jednostki, „autorzy *Raportu* starali się zidentyfikować wszystkie instytucje wpływające na kształtowanie się działającej osoby (pominięcie Kościoła nie wynikało z ich inicjatywy) i uznając ważną rolę szkoły, starali się odnieść wpływy tych instytucji do szkoły<sup>45</sup>. Wyniki prac Komitetu Ekspertów zostały poddane dyskusji<sup>46</sup>, a następnie miały stać się podstawą do opracowania modelu reformy edukacji<sup>47</sup>. Jednak ówczesne władze oświatowe zlekceważyły przedstawione przez ekspertów warianty i zaproponowały własną koncepcję, wprowadzającą tzw. dziesięciolatkę.

<sup>40</sup> Moim zdaniem służyć temu mogłoby kształcenie zintegrowane realizowane zgodnie z koncepcją S. Hessena. Por.: *Struktura i treść w szkole powszechnej*, Zak, Warszawa 1997.

<sup>41</sup> Por.: *Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 4, s. 34-42. Na uwagę zasługuje propozycja objęcia dzieci w klasach IV-VIII zróżnicowanym programem zajęć pozalekcyjnych, przystosowanych do indywidualnych uzdolnień i zainteresowań poszczególnych dzieci.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 53-60.

<sup>43</sup> Będącym etapem podniesienia poziomu efektywności kształcenia oraz wyrównywania różnic wynikających z uwarunkowań środowiskowych. Na tym etapie, będącym bazą do kolejnego, konieczne byłoby również przygotowanie kadry nauczycielskiej do pracy zgodnie z zaplanowanymi zmianami, a także przygotowanie i opracowanie programów i podręczników oraz zabezpieczenie bazy materialnej szkolnictwa.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 60.

<sup>45</sup> J. Szczepański, *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989, s. 12.

<sup>46</sup> Por.: „Nowa Szkoła” 1973, nr 7/8.

<sup>47</sup> Na terenie województwa białostockiego prowadzono badania dot. tego, który z proponowanych modeli szkolnictwa byłby najkorzystniejszy dla danego regionu. (Por.: J. Niemiec, *Organizacja szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie białostockim. Założenia reformy i ich konsekwencje*, Ośrodek Badań Naukowych, Białystok 1974.) Autor pracy podkreślił znaczenie rozpoznania właściwości – specyfiki określonego terenu, na którym wdrażana jest zmiana edukacyjna. Jest to z pewnością jeden z kluczowych elementów warunkujących skuteczność i efektywność przekształceń oświatowych, niestety zazwyczaj jest nieuwzględniany przez reformatorów.

## Reforma oświaty wprowadzana Uchwałą z 13.10.1973 roku

Teoretycznie władze polityczne postanowiły realizować zmodyfikowany wariant II A zaproponowany przez Komitet Ekspertów, jednak w praktyce pozostawiono jedynie ogólne ramy czasowe, w jakich miało się odbywać kształcenie. Autorzy *Raportu* kładli szczególny nacisk na wychowanie przedszkolne i kształcenie propedeutyczne, jako kluczowe dla dalszego „sukcesu” edukacyjnego młodych ludzi, tymczasem etapy te zostały w przyjętym programie potraktowane w sposób marginalny. Komitet przedstawił propozycje zmierzające do zbliżenia kształcenia ogólnego z zawodowym, tymczasem w przyjętym programie to drugie zostało zepchnięte na margines nauczania. Bardzo niekorzystne na początku lat 70. były proporcje uczniów pierwszych klas szkół ponadpodstawowych. W 1972 roku, a więc w okresie rozpoczynania reformy sieci szkolnictwa podstawowego, w liceach ogólnokształcących rozpoczynało naukę 15% ogółu uczniów klas pierwszych szkół ponadpodstawowych, w technikum i liceach zawodowych 21,5% uczniów, a w szkołach zawodowych znalazło się aż 63,5%. Z. Kwieciński uważa, że „reformatorzy oświaty z lat siedemdziesiątych nie zamierzali zmieniać tych proporcji. Przeciwnie, pragnęli utrzymać przez szkolnictwo strukturalną przewagę klasy robotniczej, a zamrozić próg reprodukcji inteligencji poprzez licea ogólnokształcące, dopuszczając udział uczniów tych liceów najwyżej do 20 proc. w całym składzie zbiorowości szkół ponadpodstawowych”<sup>48</sup>. Skomplikowany został również tryb naboru na studia wyższe<sup>49</sup>.

Koncepcja została przyjęta w Sejmie przez aklamację w 1973 roku w rocznicę Komisji Edukacji Narodowej. Była to w rzeczywistości wierna kopia radzieckiej reformy z 1958 roku<sup>50</sup>. Zgodnie z uchwałą przyjętą przez Sejm, reforma systemu oświaty miała przebiegać w dwóch etapach – przygotowawczym i wdrożeniowym. Pierwszy etap przeznaczony był na opracowanie nowych programów nauczania oraz na prace organizacyjne i eksperymentalne<sup>51</sup>. Uchwała sejmowa zakończyła etap przygotowań do reformy oświaty – etap określenia ustroju szkolnego. Następny etap miał trwać do 1975 roku i zakończyć się, zgodnie z zasadami legislacyjnymi, ustawą sejmową, która określałaby konkretne rozwiązania dotyczące systemu edukacji narodowej<sup>52</sup>. Propozycje programowe zostały poddane ogólnopolskiej dyskusji z udziałem nauczycieli oraz środowisk naukowych<sup>53</sup>. W zmodernizowanym systemie edukacji zamierzano upowszechnić wychowanie przedszkolne, a w pierwszej

<sup>48</sup> Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, UMK, Toruń 2002, s. 9.

<sup>49</sup> Por.: J. Gęsicki, *Gra o nową...*, op. cit., s. 76-77.

<sup>50</sup> Por.: J. Brzeziński, L. Witkowski, *Wstęp*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski, *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń 1994.

<sup>51</sup> Por.: M. Pęcherski, *System oświatowy w Polsce Ludowej na tle porównawczym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1981, s. 338.

<sup>52</sup> Por.: J. Gęsicki, *Strategia i taktyka reformy systemu edukacji. Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. Seria Raporty Tematyczne, nr 17*, PWN, Warszawa – Kraków 1989, s. 22.

<sup>53</sup> Wnioski z dyskusji zawiera: *Sprawozdanie z ogólnopolskiej dyskusji nad założeniami organizacyjno-programowymi nowego systemu oświaty oraz wstępnymi wersjami programów dziesięcioletniej szkoły średniej*, WSiP, Warszawa 1977.

kolejności miało to dotyczyć dzieci 6-letnich. Zaczęto w przedszkolach, a częściowo i w szkołach tworzyć klasy, tak zwane „zerowe”, mające wyrównać start szkolny dzieci w chwili rozpoczęcia nauki szkolnej<sup>54</sup>.

Jak zauważa J. Gęsicki, o ile „(...) w pierwszym etapie zachowano pozory demokratycznego wyboru, to w drugim nie doszło nawet do opracowania projektu ustawy sejmowej. Reforma była przeprowadzona w sposób bezkarny, sprzeczny z obowiązującym prawem – bez zgody (uchwały) organu przedstawicielskiego”<sup>55</sup>.

Etap kompleksowych wdrożeń rozpoczął się w 1978 roku po uruchomieniu I klasy szkoły 10-letniej. Przyjęto zasadę, że co roku reforma będzie obejmowała następną klasę<sup>56</sup>. W założeniach jednolita szkoła dziesięcioletnia miała mieć trzy stopnie: początkowy (3-letni), średni (obejmujący 5-letnią wspólną naukę) oraz etap 2-letni, zróżnicowany na kilka kierunków kształcenia<sup>57</sup>. Na podbudowie szkoły dziesięcioletniej miały opierać się szkoły zawodowe oraz szkoły specjalizacji kierunkowej<sup>58</sup>. Dobór treści oraz organizacja procesu kształcenia i wychowania zostały oparte na zasadach programowo-metodycznych określających organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego. Były to zasady: podmiotowego traktowania ucznia, integracji kształcenia i wychowania, łączenia teorii z praktyką oraz różnicowania treści i form kształcenia<sup>59</sup>.

Wśród warunków wyliczanych jako kluczowe dla powodzenia reformy wymieniano przygotowanie kadry nauczycielskiej, odpowiednie wyposażenie szkół, rozbudowę sieci szkół wiejskich, system finansowania pozwalający szkołom na prawidłową realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych, a za decydujący problem uznano zapewnienie podręczników i książek pomocniczych<sup>60</sup>.

Przyjęty program dziesięciolatki został skrytykowany w „Ekspertyzie dotyczącej sytuacji i rozwoju oświaty w PRL” opracowanej przez zespół pod kierunkiem B. Suchodolskiego (czerwiec 1979). Autorzy zwracają uwagę między innymi na znaczenie przedmiotów integrujących wiedzę z różnych dziedzin nauki, łączących nauczanie i wychowanie. Występują one w takiej formie jedynie w klasach początkowych. B. Suchodolski szczególnie negatywnie ocenił wycofanie z pierwotnej koncepcji wprowadzenia do programów nauczania tak zwanych przedmiotów integrujących, które miały organizować nauczanie wokół problemów kompleksowych, istotnych zarówno dla życia społecznego, jak i dla rozwoju jednostki. Jednak najważniejszą wadą programów dziesięciolatki było, zdaniem profesora, „(...) przyjęcie zasady, że w całym szkolnictwie musi obowiązywać jeden program nauczania.

<sup>54</sup> Por.: E. Szkoda, *Ewolucja założeń programowo-organizacyjnych edukacji wczesnoszkolnej w Polsce w latach 1932-1999*, [w:] P. Kowalik (red.), *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*, Impuls, Kraków 1999, s. 23.

<sup>55</sup> J. Gęsicki, *Strategia i taktyka reformy systemu edukacji*. Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. Seria Raporty Tematyczne, nr 17, op. cit., s. 22.

<sup>56</sup> Por.: A. Świecki, *Szkoła przyszłości*, ZG TWP, Warszawa 1978, s. 20.

<sup>57</sup> Por.: Ibidem, s. 16.

<sup>58</sup> Por.: J. Kuberski, *Szkoła i społeczeństwo. Problemy nadchodzącej reformy*, KiW, Warszawa 1977, s. 12-13.

<sup>59</sup> *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej*, WSiP, Warszawa 1977, s. 10-13.

<sup>60</sup> Por.: J. Wołczyk, *Założenia reformy systemu edukacji narodowej*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 1978, s. 804-805.

Oznacza to ukształtowanie programu wedle możliwości przeciętnych nauczycieli i przeciętnych uczniów<sup>61</sup>.

Dyskusje oraz krytyka sposobu realizacji i braku przygotowania programowo-metodycznego spowodowały, iż 28 XI 1980 r. roku minister oświaty i wychowania ogłosił wycofanie się z wprowadzanej reformy i powrót do założeń z 1961 roku<sup>62</sup>. Jednak trzyletnia realizacja „reformy” wymusiła zmiany programowe. Lata osiemdziesiąte były więc okresem reformy programowej, której zasady były zgodne z postulatami sformułowanymi w *Raporcie*<sup>63</sup>.

Jak zauważył J. Gęsicki, jedną z podstawowych przyczyn niepowodzenia reformy z lat 70. był brak podziału na organy wyznaczające politykę oświatową oraz organy administracyjne szkolnictwa<sup>64</sup>. Ocena efektów reformy programowej została dokonana przez Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej.

## Konkluzja

Wprowadzanie zmian oświatowych wymaga znajomości zarówno teorii zmian, jak i uwarunkowań społecznych, kulturowych, ekonomicznych danego państwa. Niezmiernie ważne jest wcześniejsze zapoznanie się również z doświadczeniami z przeszłości, które mogą okazać się cenne ze względu na rozpoznanie elementów, które np. wzbudziły opór społeczny czy zablokowały zmianę. W opisywanym w tekście okresie mieliśmy do czynienia z prowadzeniem polityki oświatowej charakterystycznej dla państw totalitarnych z silnie zhierarchizowaną strukturą. Obowiązujący ideał wychowania był wykładnią tego, co miało być realizowane w praktyce edukacyjnej i co jednocześnie było istotne z punktu widzenia elit sprawujących władzę. Taki system miał i swoje „atuty” – nie wymagał bowiem od nauczycieli kreatywności, poszukiwania nowych rozwiązań, bo te nie były w wielu zakresach wskazane czy oczekiwane. Warto jednak zauważyć, że w tamtym czasie wiele elementów wartych jest na pewno pozytywnej oceny – kompleksowy raport opracowany przez profesora Jana Szczepańskiego, wprowadzanie odmian nauczania łącznego w klasach I-III, merytoryczne dyskusje nad charakterem zmian prowadzone bardzo szeroko w środowiskach nauczycieli z udziałem kadry naukowej (co jest widoczne przy gruntownej analizie prasy nauczycielskiej z lat 50. i 60., np. „Życia Szkoły”), weryfikacja programów nauczania, czy funkcjonowanie szkół eksperymentalnych, w których realizowano projekty przed wprowadzeniem ich do szerszego zastosowania w szkołach.

Obecnie obserwujemy w Polsce brak klarownej, jednoznacznej polityki oświatowej. Poszczególne partie polityczne nie poświęcają bowiem edukacji zbyt wiele uwagi,

---

<sup>61</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1983, s. 233.

<sup>62</sup> Cz. Kupisiewicz, *Przemiany i warunki odnowy*, „Rocznik Pedagogiczny” 1986, nr 10.

<sup>63</sup> Jednolitości kanonu kształcenia ogólnego przy różnicowaniu treści fakultatywnych oraz form i metod kształcenia; wielostronnego rozwoju oraz podmiotowego traktowania ucznia; integracji kształcenia i wychowania; łączenia teorii z praktyką; kształcenia równoległego i ustawicznego. Por.: J. Gęsicki, *Gra o nową...*, op. cit., s. 78.

<sup>64</sup> Por.: J. Gęsicki, *Strategia i taktyka reformy systemu edukacji*. Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. Seria Raporty Tematyczne, nr 17, op. cit., s. 19.

traktując ją jako element marginalny. Taka tendencja na pewno nie jest korzystna zwłaszcza w kontekście perspektywicznego rozwoju społecznego. Być może owa niechęć – również deklarowana przez nauczycieli praktyków do polityki oświatowej – jest swego rodzaju efektem odrzucenia po opisywanym czasie lat powojennych.

\*

Przedstawiony artykuł jest częścią materiału będącego analizą zmian edukacyjnych. Ze względu na ograniczenia wynikające z objętości tekstu przedstawiona została część obejmująca okres do 1979 roku. Druga część to analiza wybranych raportów oraz projektów z 1991 i 1999 roku. Zostanie ona opublikowana w następnym Zeszytcie Naukowym.

### **Bibliografia:**

1. „Nowa Szkoła” 1973, nr 7/8.
2. Albert A., *Najnowsza historia Polski 1914-1993*, Świat Książki, Warszawa 1995.
3. Brzeziński J., Witkowski L., *Wstęp*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski, *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń 1994.
4. Dz.U. Nr 32, poz. 160, art. 2; art. 4.1; art. 6; art. 7.2.
5. Dz.U. Nr 9, poz. 52, art. 5.2.
6. Falski M., *Reforma nauczania w klasach I-IV*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1963.
7. Falski M., *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945-1972*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973.
8. Gęsiński J., *Gra o nową szkołę*, PWN, Warszawa 1993.
9. Gęsiński J., *Strategia i taktyka reformy systemu edukacji*. Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. Seria Raporty Tematyczne, nr 17, PWN, Warszawa – Kraków 1989.
10. Gomuła T., Krasuski J., Majewski S., *Organizacja systemu edukacyjnego w Polsce w latach 1932-1993*, Strzelec, Kielce 1994.
11. Hessen S., *Struktura i treść w szkole powszechnej*, Żak, Warszawa 1997.
12. Kozakiewicz M., *Reforma treści nauczania też kosztuje*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1960, nr 4.
13. Kuberski J., *Szkoła i społeczeństwo. Problemy nadchodzącej reformy*, KiW, Warszawa 1977.
14. Kupisiewicz Cz., *Przemiany i warunki odnowy*, „Rocznik Pedagogiczny” 1986, nr 10.
15. Kwieciński Z., *Wykluczanie*, UMK, Toruń 2002.
16. Lech K., *Reforma szkolna potrzebna i realna*, „Głos Nauczycielski” 1960, nr 8.

17. Maciaszek M., *Treść kształcenia i wychowania w reformach szkolnych PRL*, KiW, Warszawa 1980.
18. Majewski S., *Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie kieleckim 1961-1975*, WSP, Kielce 2000.
19. Niemiec J., *Organizacja szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie białostockim. Założenia reformy i ich konsekwencje*, Ośrodek Badań Naukowych, Białystok 1974.
20. Pęcherski M., *System oświatowy w Polsce Ludowej na tle porównawczym*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1981.
21. Pęcherski M., *Uwagi o projekcie programu nauczania w klasach V-VIII 8-klasowej szkoły podstawowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1963, nr 2.
22. Pomykało W., *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976*, KiW, Warszawa 1977.
23. *Program Nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, PZWS, Warszawa 1963.
24. *Program nauczania w szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1959.
25. *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej*, WSiP, Warszawa 1977.
26. *Sprawozdanie z ogólnopolskiej dyskusji nad założeniami organizacyjno-programowymi nowego systemu oświaty oraz wstępnymi wersjami programów dziesięcioletniej szkoły średniej*, WSiP, Warszawa 1977.
27. Suchodolski B., *Problemy podstawowe reformy szkolnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1958, nr 4.
28. Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1983.
29. Szczepański J., *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989.
30. Szkoła E., *Ewolucja założeń programowo-organizacyjnych edukacji wczesnoszkolnej w Polsce w latach 1932-1999*, [w:] P. Kowalik (red.), *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*, Impuls, Kraków 1999.
31. Świecki A., *Szkoła przyszłości*, ZG TWP, Warszawa 1978.
32. Trzebiatowski K., *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*, PWN, Warszawa 1972.
33. Tułodziecki W., *Na progu nowego roku szkolnego*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 7/8.
34. Tułodziecki W., *Założenia reformy szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa 1965.
35. *Uchwała VI Zjazdu PZPR*, „Trybuna Ludu” 1971, nr 351.
36. *VII Plenum KC PZPR. O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego*, KiW, Warszawa 1961.
37. Wołczyk J., *Założenia reformy systemu edukacji narodowej*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 1978.
38. *Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 4.





