

Teoretyczne podstawy wychowania

Teoria i praktyka w zarysie

Leon Zarzecki



KARKONOSKA PAŃSTWOWA SZKOŁA WYŻSZA
w Jeleniej Górze

teoretyczne podstawy wychowania

teoria i praktyka w zarysie

Leon Zarzecki



Jelenia Góra 2012

RADA WYDAWNICZA
KARKONOSKIEJ PAŃSTWOWEJ SZKOŁY WYŻSZEJ

Tomasz Winnicki (przewodniczący), Grażyna Baran,
Izabella Błachno, Aleksander Dziuda, Barbara Mączka,
Kazimierz Stąpór, Józef Zaprucki

RECENZENT

Fryderyk Drejer

PROJEKT OKŁADKI

Barbara Mączka

PRZYGOTOWANIE DO DRUKU

Barbara Mączka

DRUK I OPRAWA

WYDAWCA

Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa
w Jeleniej Górze
ul. Lwówecka 18
58-503 Jelenia Góra

ISBN 978-83-61955-14-6

Niniejsze wydawnictwo można nabyć w Bibliotece i Centrum Informacji
Naukowej Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze,
ul. Lwówecka 18, tel 75 645 33 52

SPIS TREŚCI

	str.
WSTĘP	5
1. WPROWADZENIE DO PEDAGOGIKI	7
1.1. Pedagogika – nauka o wychowaniu i kształceniu	7
1.2. Rozwój pedagogiki jako nauki	8
1.3. Podstawowe pojęcia pedagogiczne	11
1.4. Przedmiot i zadania pedagogiki	15
1.5. Działy pedagogiki	18
1.6. Nauki współdziałające z pedagogiką	21
2. PRZEGLĄD GŁÓWNYCH KIERUNKÓW I PRĄDÓW W PEDAGOGICE WSPÓŁCZESNEJ	25
2.1. Naturalizm pedagogiczny	25
2.2. Pedagogika socjologiczna	26
2.3. Pedagogika kultury	27
2.4. Pedagogika marksistowska	27
2.5. Pedagogika chrześcijańska	28
2.6. Pedagogika krytyczna	28
2.7. Antypedagogika	29
2.8. Alternatywna pedagogika humanistyczna	30
2.9. Rekonstrukcjonizm	30
2.10. Postmodernizm	31
2.11. Globalizm	32
3. WIEDZA O WYCHOWANIU	33
3.1. Pojęcie wychowania – wyjaśnienie niektórych pojęć	34
3.2. Cechy wychowania	40
3.2.1. Złożoność wychowania	40
3.2.2. Intencjonalność wychowania	41
3.2.3. Interakcyjność wychowania	42
3.2.4. Relatywność wychowania	43
3.2.5. Długotrwałość wychowania	44

4.	PODMIOTOWOŚĆ WYCHOWANIA	46
4.1.	Akceptacja dzieci i młodzieży	47
4.2.	Rozumienie empatyczne dzieci i młodzieży	49
4.3.	Podmiotowość w relacji nauczyciel-uczeń	49
5.	PROCES WYCHOWANIA	53
5.1.	Ideał wychowania	55
5.2.	Cele wychowania	58
5.3.	Rola wartości w wychowaniu	61
5.4.	Zasady wychowania	68
5.5.	Metody wychowania	72
5.6.	Formy (techniki) pracy wychowawczej	89
6.	TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE	103
6.1.	Istota trudności wychowawczych	103
6.2.	Przejawy trudności wychowawczych	105
6.3.	Przyczyny i uwarunkowania trudności wychowawczych	107
6.4.	Przewycięzanie trudności wychowawczych	109
7.	DZIEDZINY WYCHOWANIA	113
7.1.	Wychowanie moralne	113
7.1.1	Treści wychowania moralnego w działalności szkoły ...	116
7.1.2.	Współczesne problemy wychowania moralnego	118
7.2.	Wychowanie patriotyczne	120
7.2.1	Historyczne przesłanki powstania i rozwoju patriotyzmu	122
7.2.2.	Aksjologiczne aspekty wychowania patriotycznego ...	123
7.2.3.	Przedmiot wychowania patriotycznego	125
7.3.	Wychowanie umysłowe	127
7.4.	Wychowanie estetyczne	131
7.4.1	Wychowawcze wartości i funkcje sztuki	132
7.4.2	Wymagania stawiane wychowaniu estetycznemu	133
7.5.	Wychowanie zdrowotne i fizyczne	135
7.5.1.	Cele i zadania wychowania zdrowotnego	136
7.5.2.	Wychowanie fizyczne	138
7.6.	Wychowanie seksualne	141
7.6.1.	Wychowanie seksualne w szkole	141
	BIBLIOGRAFIA	144

„Korzenie wychowania są gorzkie
ale owoce słodkie”

Arystoteles

WSTĘP

Problematyka wychowania była i jest ważna, skupiająca uwagę nie tylko przedstawicieli nurtu wychowania ale całego społeczeństwa w wymiarze mikro i makro społecznym. Szczególna rola przypada tu nauczycielom i wychowawcom różnych podmiotów edukacyjno-wychowawczych jak i opiekuńczo-wychowawczych których powinna cechować otwartość na złożoność pracy wychowawczej, niezależność w myśleniu oraz aktywność twórcza.

Potrzeba dalszych opracowań i rozważań w obszarze teorii i praktyki wychowawczej uzasadniają zachodzące w układzie społecznym przeobrażenia ustrojowe a zwłaszcza pluralistyczny charakter, chociażby naszego systemu społecznego. Dokonujące się w naszym kraju przewartościowania w sferze politycznej i przeobrażenia ekonomiczne doprowadziły do wielu dyskusji zawierających się w pytaniach: – *Jak wychowywać? Jakie realizować cele wychowawcze? Jaki powinien być rezultat (efekt) końcowy procesu wychowania.*

W zamiarze koncepcji wychowania jest postulat aby realizować takie zadania wychowawcze, które byłyby do zaakceptowania przez ludzi o różnej orientacji światopoglądowej czy religijnej. Jest to koncepcja wychowania zarówno w warstwie aksjologicznej – dotyczącej szczególnie celów wychowania jak i pragmatycznej, odnoszącej się do metod, technik oddziaływań wychowawczych, które w niniejszym opracowaniu zostały szczególnie wyeksponowane.

Autor przedstawił w niniejszym opracowaniu niektóre zagadnienia z obszaru teorii i praktyki wychowawczej, które mają na celu uzupełnienie wiedzy podstawowej przydatnej studentom kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i resocjalizacyjna jak i pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, oraz treści obejmujących zintensyfikowania wpływów oddziaływań wychowawczych w podmiotach opiekuńczo-wychowawczych.

Przedstawienie całości problematyki z zakresu teorii i praktyki wychowawczej nie było możliwe, nie mniej jednak poszczególne rozdziały należy traktować jako wprowadzenie do zagadnień a dalsze samodzielne studiowanie literatury pozwoli na głębsze konkretyzowanie powyższych treści. Celem zasadniczym niniejszego opracowania jest zaprezentowanie pewnego kwantum wiedzy z zakresu teorii i praktyki wychowania, które przydatne mogą być w realizowaniu przedmiotu „Teoretyczne podstawy wychowania”.

Serdeczne słowa podziękowania autor kieruje pod adresem recenzenta dr. Fryderyka Drejera, którego merytoryczne i redakcyjne uwagi przyczyniły się do ostatecznego kształtu pracy.

1. WPROWADZENIE DO PEDAGOGIKI

1.1. Pedagogika – nauka o wychowaniu i kształceniu

Pedagogika jest nauką o wychowaniu i kształceniu (edukacji). O przedmiocie pedagogiki mówimy zamiennie i równocześnie: **wychowanie, kształcenie, edukacja**, ponieważ terminy te, rozumiane szeroko, są bliskoznaczne. Rozumiemy przez nie wszelkie warunki, procesy i działania wspierające rozwój jednostki ku pełnym jej możliwościom oraz sprzyjające osiągnięciu przez nią właściwej postawy i aktywności na rzecz dobra wspólnego.

Jeżeli używamy pojęcia **wychowanie** w najszerszym znaczeniu to oprócz nauczania i uczenia się, jako działań zmierzających do pozyskania wiedzy i umiejętności, akcentujemy spontanicznie i celowe nabywanie trwałych orientacji wartościujących, względnie stabilnych kompetencji do działania, czyli **postaw**. Kształtowanie spójnych i specyficznych dla danej osoby właściwości zachowania się w zmiennych sytuacjach w różnych okresach życia, czyli – **charakteru i tożsamości**.

Kształcenie rozumieć należy jako: jedność i nierozzerwalność, równoczesność i niezbędność intencjonalnego rozwijania wiedzy, zdolność do przeżywania wyższych emocji moralnych i estetycznych, oraz kontrolowania emocji negatywnych, motywacji i umiejętności skutecznego działania w różnych sferach życia osobistego, społecznego i zawodowego.

Szeroko rozumiane pojęcie **edukacja** zawiera wszystkie wymienione wyżej procesy, oraz wszystkie zorganizowane

czynności *nauczania, uczenia się i wychowania* na wszystkich szczeblach tj. od systemu państwa do podmiotów prowadzących te działania bezpośrednio a więc *rodzinę, grupy rówieśnicze, przedszkole, szkoła, szkoły wyższe, społeczność lokalna, samorząd, organizacje, stowarzyszenia*, oraz pośrednio: *Rząd, Parlament*, czy treści środków masowego przekazu – *tv, radio, internet itp.*

1.2. Rozwój pedagogiki jako nauki

Z teoretycznymi rozważaniami nad zagadnieniami wychowania spotykamy się już w starożytnej Grecji. Tam należy szukać początków pedagogiki. Tkwią one w różnorodnych systemach pedagogicznych, jakie rozwijali starożytni Grecy. Systemy te opierały się na pewnych założeniach filozoficznych i politycznych i w świetle tych założeń ujmowały szereg problemów i zasad wychowania. Realizowali to Sofiści w V wieku p.n.e., m.in. Platon, Arystoteles i inni.

Nazwa *Pedagogika* pochodzi z języka greckiego od wyrazu *paidagogos* – niewolnika w starożytnej Grecji, którego zadaniem było odprowadzanie chłopców – synów wolnych obywateli do miejsca ćwiczeń fizycznych zwanych – *palestrą*.

Pais – chłopiec, dziecko, ago prowadzę, *paidagogos* zatem oznacza prowadzącego chłopca. Chłopcy pod opieką *paidagogosów* – przygotowywali się do ćwiczeń i zawodów fizycznych. Wychowanie fizyczne było zatem zaczynem opieki pedagogicznej i wychowania. (W. Ciechanowicz 2000)

W miarę upływu lat, wraz z rozwojem kultury poszerzały się zadania wychowawcze – *paidagogos*. Uczył on wychowanka jak ma się odpowiednio zachować, przyczyniał się do rozwoju jego charakteru i moralności. *Paidagogos* z opiekuna na boisku przemieniał się w wychowawcę. Jego zadania obejmowały nie tylko

opiekę fizyczną, ale także prowadzenie *duchowo-moralne*, czyli wychowanie (S. Kunowski 1997). Szereg zadań i zabiegów wychowawczych wokół wychowanka zaczęto nazywać *paidagogia*.

Od pojęcia *paidagogia* wywodzi się *pedagogia* która oznacza samo dzieło wychowania, zespół czynności i umiejętności wychowawczych.

W starożytnej Grecji spotykamy jeszcze jedną nazwę używaną zwłaszcza w późniejszym okresie hellenistycznym, wprowadzoną przez sofistów jest to *paideia*. Słowem tym oznaczano wyższe formy działalności wychowawczej. Ich treścią było kształtowanie osobowości na *dobrach kultury*. Słowo to określało odpowiednią działalność wychowawczą. W stosunku do poprzednich terminów miało szerszy zasięg, łączyło ono w jednym słowie zarówno działalność wychowawczą jak i refleksję nad nią.

Cycero, szukając łacińskiego wyrazu dla greckiej *paidei* przetłumaczył je jako *humanitas*, co oznacza *ludzkość, człowieczeństwo* i tworzy podstawę idei humanizmu, humanitaryzmu.

Obecnie grecka *paideia* odrodziła się jako idea humanizmu we współczesnym wydaniu.

Fonetycznym skrótem od nazwy *Paideia* jest wyraz *pedia*, który służy do określania m.in. odrębnych dziedzin pedagogiki praktycznej np. *logopedia, bibliopedia*.

Kulturę pedagogiczną Europy łączy się przede wszystkim z systemami filozoficznymi J. Locke'a (1632-1704), J. J. Rousseau (1712-1778), J. H. Pestalozziego (1746-1827). Wprawdzie szereg twierdzeń wygłaszanych przez rozmaitych pedagogów przedstawiało albo trafne wnioski uogólniające doświadczenia praktyki pedagogicznej, albo pewne normy pedagogiczne, podające słuszne wskazania wychowawcze, to brak było jednak głębszego uzasadnienia naukowego tych twierdzeń. Pedagogika czerpała je z podstawowych nauk pomocniczych tj. biologicznych, psychologicznych i społecznych, lecz rozwój tych nauk w ciągu całych

stuleci był bardzo powolny. Pedagogika nabrała charakteru bardziej samodzielnej nauki w miarę rozwoju wspomnianych dyscyplin, one dostarczały uzasadnienia jej normom, regułom i zasadom. Nastąpiło to szczególnie intensywnie dopiero w XIX wieku. Rozwój nauk przyrodniczych, społecznych i psychologii przyczynił się do pogłębienia problematyki pedagogicznej.

W literaturze pedagogicznej początek XIX wieku określa się jako *unaukowanie pedagogiki*. W 1809 roku w Królewcu J. Fryderyk Herbart przejął po I. Kancie katedrę filozofii. Jego zasługą było obdzielenie pedagogiki od filozofii. Po powrocie na uniwersytet w Getyndze w 1833 roku opracował system oparty na etyce i psychologii. Za główny cel wychowania uznał *uksztaltowanie charakteru moralnego*, natomiast za główne środki – wyrobienie *karności i nauczanie wychowujące*. Szczególny wpływ wywarł J. F. Herbart na rozwój dydaktyki. Zapoczątkowany przez niego kierunek dydaktyki zwany *herbartyzmem* został oparty na tzw. stopniach formalnych: *jasność, kojarzenie, system, metoda*. Miał on wielu zwolenników i z różnymi innowacjami został zapisany w dorobku literatury dydaktycznej.

Znaczący przełom w rozwoju myśli pedagogicznej nastąpił pod wpływem *psychologii eksperymentalnej*. W Niemczech Wilhelm Wunt (1877, Lipsk) stworzył pierwsze psychologiczne laboratorium eksperymentalne, gdzie prowadzone były empiryczne badania pedagogiczne nad wychowawczym i szkolnym rozwojem dzieci i młodzieży, oraz nad problemami dydaktyki i higieny nauczania. W badaniach stosowano kwestionariusze, ankiety, testy i obserwacje. Oparta na tych badaniach empiryczna pedagogika naukowa rozwijała się głównie na przełomie XIX, XX wieku. Nową eksperymentalną wiedzę o dziecku i jego wychowaniu, która rozwijała się szybko nazwano *pedologią*. W Polsce kierunek ten był bardzo popularny w XX wieku. Jego przedstawiciele to m.in. J. W. Dawid, A. Szycówna, J. Joteyko, J. Korczak,

10

M. Grzegorzewska. Pedologia empiryczna, korzystając z osiągnięć szczegółowych nauk o człowieku, rozwija się po dzień dzisiejszy na różnych płaszczyznach.

1.3. Podstawowe pojęcia pedagogiczne

W literaturze pedagogicznej spotkać można stwierdzenie, że pedagogika jako nauka powstała po setkach lat trwania **edukacji** jako praktyki społecznej. Praktyka społeczna ulegała ciągłym przekształceniom i wewnętrznym różnicowaniom (Z. Kwieciński, B. Śliwerski 2005). Tak więc pedagogika zajmuje się identyfikowaniem, nazywaniem oraz definiowaniem wszystkich faktów, składających się na praktykę edukacyjną. Fakty te natomiast różnią się między sobą stopniem różnorodności. Takim niejednorodnym zjawiskiem jest: **edukacja, wychowanie, nauczanie, kształcenie, uczenie się**. Zjawiska te powstawały i rozwijały się jako formy praktyki społecznej a pierwsze próby ich definiowania polegały na ustalaniu ich głównych składowych. Z tych definicji teoretycy wyprowadzali pojęcia bardziej szczegółowe. Taką oto drogą kształtował się system pojęciowy pedagogiki, zarówno w sensie ilościowym (przyrost pojęć) jak i jakościowym (zawężenie i precyzowanie zakresu pojęć).

Edukacja jest pojęciem o najwyższym stopniu ogólności i niejednorodności. Zawiera się w stwierdzeniu *...to ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka.* (B. Milewski, B. Śliwerski, 2000, s. 54)

Niejednorodność tego pojęcia jest ukryta w terminach: **ogół oddziaływania, zmienianie, rozwijanie, zdolności życiowe człowieka.**

Ogół oddziaływań oznacza oddziaływania zarówno instytucjonalne jak i indywidualne, świadome i nieświadome.

Oddziaływania te mogą być systematyczne, niesystematyczne, przygodne, zaplanowane itp. Systematyczne i zaplanowane działania edukacyjne mają miejsce w szkole. Niesystematyczne i przygodne zachodzą m.in. w interakcjach rówieśniczych, kryją się w przekazach kultury np. w dziełach literatury.

Zmianianie i rozwijanie może zachodzić w jakimś konkretnym kierunku przyjętym wg. kryterium zewnętrznego, wobec jednostki np. takie organizowanie pracy na lekcji, aby w jego efekcie uczeń stopniowo osiągał jakiś standard rozwojowy przyjmowany przez psychologię np. umiejętność abstrakcyjnego myślenia. Rozwijanie zdolności życiowych może być efektem ubocznym podejmowania przez człowieka jakiejś aktywności np. gra w siatkówkę, piłkę nożną, koszykówkę, czy inne – może prowadzić do wyuczenia się zasad współżycia w grupie.

Zdolności życiowe człowieka – mogą dotyczyć wielu obszarów jego funkcjonowania: *intelektualnego, emocjonalnego, interpersonalnego, motywacyjnego, fizycznego.*

Z powyższych rozważań można wyprowadzić dwa kolejne pojęcia, które nie do końca bezpośrednio, lecz głównie w dalszych swych uszczegółowieniach będą stopniowo redukowały ową niejednorodność. Te pojęcia, to **wychowanie i kształcenie.**

Wychowanie – to świadomie organizowana działalność społeczna oparta na relacji między wychowawcą a wychowankiem, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną związaną z poznawaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia. (W. Okoń 2007)

Kształcenie – to system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce lub zbiorowi jednostek umożliwić:

- a) poznanie świata jaki stworzyła natura i jaki zawdzięczamy kulturze łącznie z nauką, sztuką, techniką,
- b) przygotowanie do zmieniania świata, przez rozwinięcie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb i umiejętności samokształceniowych. (W. Okoń 2007)

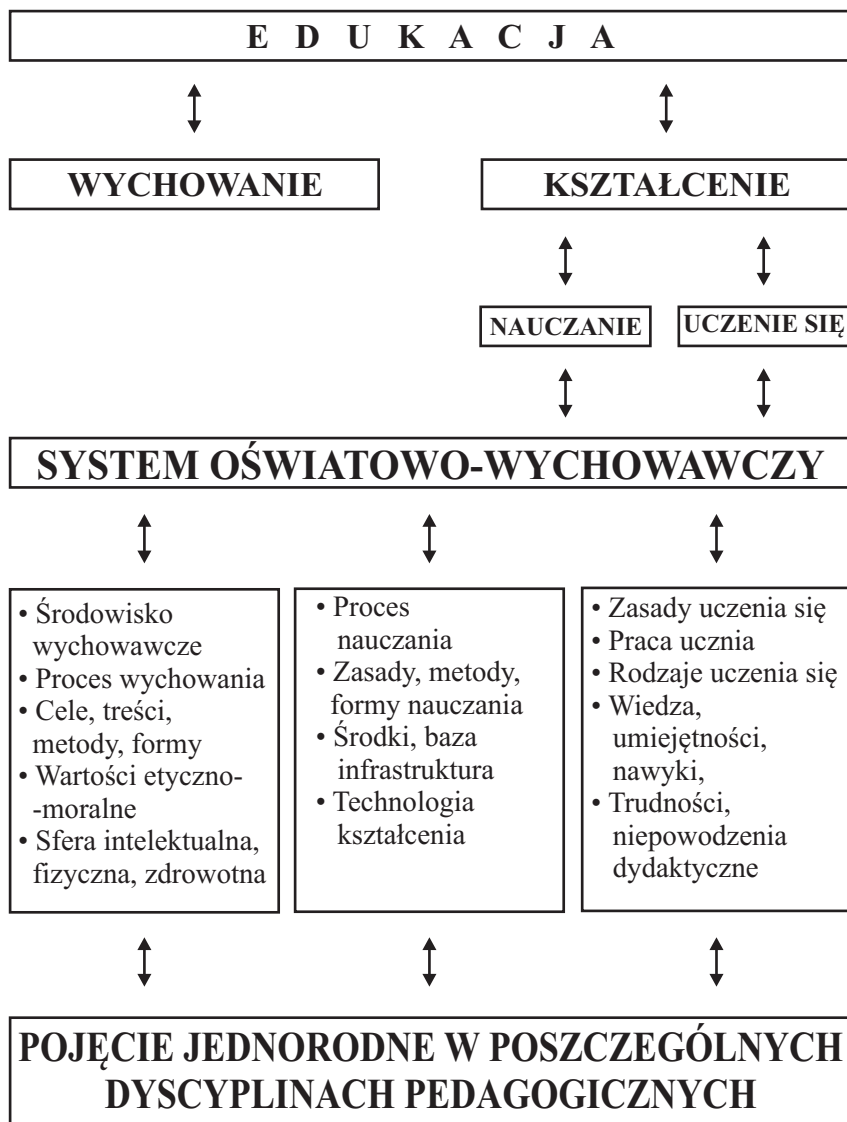
Przy analizie definicji *wychowanie, kształcenie* wyraźnie nasuwa się problem ich zakresu znaczeniowego. Wychowanie tym różni się od kształcenia, że oddziałuje na osobowość wychowanka, a więc na jego potrzeby, emocje, motywację relacje międzyludzkie podczas gdy kształcenie dotyczy przede wszystkim sfery psychicznej człowieka nie wykluczając jego wpływu na rozwój osobowości. Jednak nie jest to zasadniczy cel kształcenia.

Drugi problem analityczny, to ustalenie stosunku obu pojęć do ogólniejszego pojęcia jakim jest *edukacja*. Niejednorodność pojęcia edukacja ulega redukcji dzięki wprowadzeniu pojęcia wychowania w tym sensie, że wychowanie stanowi tę część praktyki edukacyjnej, która dotyczy oddziaływań świadomych, celowych, zmierzających do zmian rozwojowych w kontekście *zdolności życiowych człowieka* i dotyczących funkcjonowania jego osobowości. Podobna sytuacja powstaje dzięki wprowadzeniu pojęcia kształcenia, które częściowo redukuje niejednorodność pojęcia edukacji związanej również ze świadomością i celowością oddziaływań, konkretyzując jednocześnie – *zdolności życiowe człowieka* w postaci zmian rozwojowych zachodzących głównie w sferze intelektualnej.

Wyjaśnijmy kwestię niejednorodności typu oddziaływań związanych z pojęciem *kształcenie – wychowanie*. Problem ten uszczegóławia się, gdy z pojęcia *kształcenie* wyprowadza się pojęcie *uczenie się – nauczanie*.

Nauczanie – to planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami mająca na celu wywołanie pożądanych trwałych zmian

STRUKTURA SYSTEMU POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH



Rys. 1. Ogólna struktura pojęć pedagogicznych.

1.4. Przedmiot i zadania pedagogiki

Tradycyjna pedagogika była nauką o wychowaniu dzieci. Nieustanny jednak rozwój społeczeństwa, rozwój cywilizacyjny, spowodował, że przedmiot badań pedagogicznych uległ rozszerzeniu. W szczególności w ostatnim stuleciu nastąpił szeroki rozwój praktyki wychowawczej, a wraz z nią utworzyły się nowe dziedziny pedagogiki takie jak: pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna, pedagogika społeczna, pedagogika socjalna, pedagogika mediów i inne.

Pod wpływem znacznego rozwoju praktyki wychowawczej rozszerzył się zakres przedmiotu zainteresowań pedagogiki. Obecnie obejmuje on nie tylko problematykę wychowania dorastającego pokolenia, ale również wychowania i kształcenia ludzi dorosłych. Praktyka wykazała bowiem, że człowiek przez całe życie podlega procesowi wychowania, który zaczyna się od urodzenia. Rodzice świadomie uczą dziecka języka oraz zachowania się w czynnościach życia codziennego (socjalizacja pierwotna). Z kolei dzieci uczą się nawzajem, obserwują życie dorosłych i starają się ich naśladować. Już więc przed rozpoczęciem nauki w szkole dziecko podlega wpływom wychowawczym swojego najbliższego środowiska. W kolejnej fazie swojego życia (niezależnie od działalności wychowawczej szkoły) oddziałują na nie szeroki zespół bodźców i podmiotów mających wpływ na jego rozwój, takich jak: **rodzina, otoczenie społeczne, grupy rówieśnicze, lektury, teatr, film, mas media (radio, telewizja, internet) imprezy sportowe i turystyczne.**

Po opuszczeniu szkoły, człowiek w dalszym ciągu poddany jest wpływom otaczającej rzeczywistości a wpływ jest tym większy gdy osiąga on dojrzałość (socjalizacja wtórna). Zaczyna się wtedy wpływ różnych organizacji społecznych, stowarzyszeń,

zakładów pracy kościołów, i in. Bardzo ważny jest w tym okresie tzw. *samorozwój, samowychowanie, samorealizacja* (jest to faza rozwoju człowieka tj. *autonomia*).

Nie można zdecydowanie określić, gdzie leżą granice oddziaływań wychowawczych na młodzież a gdzie zaczyna się działalność *oświata dorosłych*. Nie istnieje bowiem wyraźny podział związany z wiekiem, wyznaczający wyraźny początek pierwszego lub drugiego rodzaju działalności (Z. Kwiecinski, B. Śliwerski 2005). Wszelkie rozgraniczenia są w tym przypadku umowne. Również cele i metody pracy z młodzieżą oraz dorosłymi są podobne, nie można ich ściśle określić dla poszczególnych przedziałów wiekowych.

Przedmiotem badań pedagogiki są nie tylko wpływy wychowawcze organizowane *świadomie i celowo* lecz również wpływy *niezamierzone i żywiołowe*. Nie można być biernym wobec niezamierzonych wpływów wychowawczych, ponieważ nabierają one coraz większego znaczenia w procesie wychowania. Ich oddziaływanie może być współdziałające lub sprzeczne z założeniami wychowania organizowanego celowo w podmiotach edukacyjno-wychowawczych. Dlatego nauczyciel wychowawca musi brać pod uwagę istnienie wpływów niezamierzonych i przeprowadzać ich ocenę pod kątem swoich celów wychowawczych. Uczeń-wychowanek również będzie oceniał doświadczenia i przeżycia wynikające z oddziaływań tych bodźców. Jego zdolność oceny będzie zależeć od stopnia świadomości w tym względzie.

Środowiska wychowawcze powinny zadbać o to, aby wychowanie dzieci i młodzieży było świadome, celowe i ukierunkowane co do celów i zadań, które literatura przedmiotu ujmuje następująco:

1. Wychowanie człowieka wszechstronnie i harmonijnie rozwiniętego zdolnego do pełnego udziału w różnych formach

życia społecznego, posiadającego poczucie odpowiedzialności za losy ojczyzny.

2. Wychowanie człowieka wyposażonego w takie wartości i umiejętności, jakie są mu niezbędne do wypełnienia określonych zadań (ról) w społeczeństwie.
3. Wyposażenie jednostek w niezbędną wiedzę, służącą do rozumienia i prawidłowego odbioru i przekształcania rzeczywistości.
4. Kształtowanie pożądanych z moralnego, wychowawczego i społecznego punktu widzenia postaw, przekonań, hierarchii wartości, rozwój zainteresowań, zamiłowań, talentów.
5. Wdrażanie do samokształcenia, samorealizacji, samowychowania.
6. Wskazywanie istoty dążeń, aspiracji, formułowanie celów życiowych.
7. wychowywanie w oparciu o zasady, normy, tradycje, obyczaje i kulturę obowiązującą w danym społeczeństwie.
8. Wspomaganie rozwoju jednostek o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Cele i zadania wychowania przekładają się na ***funkcje pedagogiki***, które zostały sklasyfikowane w cztery grupy, są to:

1. ***FUNKCJA DIAGNOSTYCZNA*** – czyli gromadzenie wiedzy dotyczącej tego co było, bądź co nadal znajduje się w obiektywnej rzeczywistości. Jest to stwierdzenie obiektywnego stanu rzeczywistości.
2. ***FUNKCJA PROGNOSTYCZNA*** – określenie w oparciu o poznane zjawiska ich przyszłego kierunku zmian i rozwoju.
3. ***FUNKCJA INSTRUMENTALNO-TECHNICZNA*** – dostarczanie wiedzy na temat sposobu realizacji zamierzonych celów (w oparciu o środki, bazę, infrastrukturę).

4. *FUNKCJA HUMANISTYCZNA* – zaspakajanie potrzeb człowieka w zakresie jego dążenia do poznania obiektywnej rzeczywistości (*człowiek wartością najwyższą*).

1.5. Działy pedagogiki

W pedagogice, jak w każdej nauce, dokonywane są podziały wiedzy na poszczególne działy, dyscypliny i dziedziny. Z uwagi na to, że pedagogika nieustannie się rozwija w sensie poszerzenia się ilości wyprodukowanej wiedzy, oraz uwzględniania coraz nowszych aspektów, niektóre dziedziny dopiero się rodzą, inne powstają i rozwijają się na obrzeżach już wyspecjalizowanych. Szybko postępuje zjawisko dyferencjacji (różnicowania) wyspecjalizowanych dyscyplin (subdyscyplin, pedagogik szczegółowych).

Dlatego też w literaturze występują różne kryteria ich klasyfikacji. Oto kilka przykładów uporządkowania subdyscypliny nauk pedagogicznych.

I. KLASYFIKACJA WG. M. NOWAKA (1999)

I. PODSTAWOWE DYSCYPLINY PEDAGOGICZNE:

- * *Pedagogika ogólna*
- * *Historia oświaty i wychowania oraz doktryn pedagogicznych*
- * *Teoria wychowania (moralno-społecznego, estetycznego, społecznego, patriotycznego, religijno-filozoficznego)*
- * *Dydaktyka (technologia kształcenia)*

II. SZCZEGÓŁOWE DYSCYPLINY PEDAGOGICZNE:

- * *Pedagogika rodziny*
- * *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*

- * *Pedagogika szkolna (w tym szkoły ogólnokształcące i szkoły zawodowe)*
- * *Pedagogika szkoły wyższej*
- * *Pedagogika dorosłych (andragogika)*
- * *Pedagogika specjalna (w tym rewalidacyjna, resocjalizacyjna i rehabilitacyjna)*
- * *Teoria kształcenia równoległego (edukacja równoległa)*
- * *Teoria kształcenia ustawicznego (edukacja permanentna)*
- * *Pedagogika ludzi starych (gerontologia)*

III. DYSCYPLINY ODPOWIADAJĄCE GŁÓWNYM OBSZAROM DZIAŁALNOŚCI CZŁOWIEKA:

- * *Pedagogika społeczna*
- * *Pedagogika kultury*
- * *Pedagogika pracy*
- * *Pedagogika zdrowia*
- * *Teoria wychowania technicznego*
- * *Teoria wychowania obronnego*
- * *Pedagogika czasu wolnego i rekreacji*

IV. DYSCYPLINY POMOCNICZE I Z POGRANICZA:

- * *Pedagogika porównawcza*
- * *Pedeutologia*
- * *Polityka oświatowa*
- * *Ekonomika oświaty*
- * *Organizacja oświaty i wychowania*
- * *Filozofia wychowania*
- * *Psychologia wychowania*
- * *Socjologia wychowania*
- * *Biologia wychowania*
- * *Informatyka i cybernetyka wychowania*

II. KLASYFIKACJA WG. S. KAWULI (1986)

I. KRYTERIA UWZGLĘDNIAJĄCE CELE DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZEJ UJMOWANE W NAJSZERSZYM ICH ZROZUMIENIU:

- * *Dydaktyka (dydaktyki szczegółowe)*
- * *Teoria wychowania (teorie szczegółowe)*

II. KRYTERIUM METODOLOGICZNE:

- * *Pedagogika ogólna (analiza wszelkich uwarunkowań procesu wychowania)*
- * *Pedagogika społeczna (akcentuje w swoim podejściu rolę środowiska)*

III. KRYTERIUM INSTYTUCJONALNE

(dotyczy konkretnej, instytucjonalnej działalności praktycznej)

- * *Pedagogika szkolna*
- * *Pedagogika przedszkolna*
- * *Pedagogika szkoły wyższej*
- * *Pedagogika wojskowa*

IV. KRYTERIA ROZWOJOWE:

- * *Pedagogika okresu żłobkowego*
- * *Pedagogika okresu wczesnoszkolnego*
- * *Pedagogika dzieci i młodzieży*
- * *Andragogika*

V. KRYTERIA UWZGLĘDNIAJĄCE RODZAJ DZIAŁALNOŚCI GRUPOWEJ LUB JEDNOSTKOWEJ:

- * *Pedagogika obronna*
- * *Pedagogika rekreacji*
- * *Pedagogika działalności kulturalnej*
- * *Pedagogika sportu*
- * *Pedagogika pracy*

- * *Pedagogika czasu wolnego*
- * *Pedagogika zdrowia*

VI. KRYTERIUM DEWIACJI I DEFECTÓW ROZWOJOWYCH

- * *Oligofrenopedagogika*
- * *Tylopedagogika*
- * *Pedagogika rewalidacyjna*
- * *Pedagogika resocjalizacyjna*
- * *Pedagogika penitencjarna*

VII. KRYTERIUM PROBLEMOWE

(dotyczy przekrojowego ujęcia zagadnień badawczych)

- * *Historia oświaty*
- * *Pedagogika porównawcza*
- * *Polityka oświatowa*
- * *Kształcenie zawodowe*

Należy podkreślić, że tradycyjne układy działów w naukach najczęściej konstruowane są w sposób pionowy, tj. na podstawie metod działalności naukowej w obrębie poszczególnych działów, bądź poziomy, czyli na podstawie przedmiotu badań

1.6. Nauki współdziałające z pedagogiką

Badaniem wychowania zajmuje się wiele innych dyscyplin naukowych. Różne czynniki i uwarunkowania powodują, że działalność wychowawcza w obecnych czasach jest bardzo zróżnicowana a jej rola i społeczny zasięg ciągle wzrasta.

Działalność wychowawcza obejmuje bardzo szeroki zasięg, podmiotem wychowania jest nie tylko dzieci i młodzież, ale i dorośli. Działalność ta dotyczy nie tylko wykształcenia i przygotowania do zawodu, lecz także ukształtowania poglądu na świat

i postawy wobec życia. Służy również pogłębianiu uczestnictwa kulturowego.

Zjawisko wychowania musi być przedmiotem refleksji różnych dyscyplin naukowych. Pedagogika nie może opierać się wyłącznie na obserwacjach i analizach własnych, musi w coraz większym stopniu uwzględniać wyniki badań przeprowadzanych w dyscyplinach z nią sąsiadujących a niekiedy dość odległych. Gdy jeszcze niedawno sądzono, iż pedagogika może spodziewać się pewnej pomocy tylko od nauk biologicznych, od psychologii i socjologii, dziś zdajemy sobie sprawę z tego faktu, że znacznie więcej dyscyplin naukowych zajmujących się sytuacją i strukturą człowieka ma związek z pedagogiką. Nauki te nazywamy obecnie **naukami pomocniczymi pedagogiki** współdziałającymi z pedagogiką, są to:

- **nauki przyrodnicze**, obejmujące dyscypliny zajmujące się badaniem procesu wychowawczego, zagadnieniami dziedziczności, fizjologii wyższych czynności nerwowych, sprawności fizycznej i temperamentu, biologicznych podstaw pamięci i uczenia się, jak również badaniem higieny osobistej, szkolnej i społecznej,

- **nauki medyczne** – współdziałające z pedagogiką w zakresie różnych defektów i psychopatologii,

- **nauki psychologiczne** – jak psychologia ogólna i rozwojowa, które zajmują się badaniem funkcjonowania psychiki a zwłaszcza rozwoju osobniczego,

- **psychologia wychowawcza** – której zadaniem jest badanie psychicznych uwarunkowań i skutków wychowawczej działalności,

- **nauki socjologiczne** – współdziałają z pedagogiką:

- * Socjologia wychowania
- * Socjologia pracy i zawodu
- * Socjologia miast i wsi

- * Socjologia przemysłu
- * Socjologia kultury

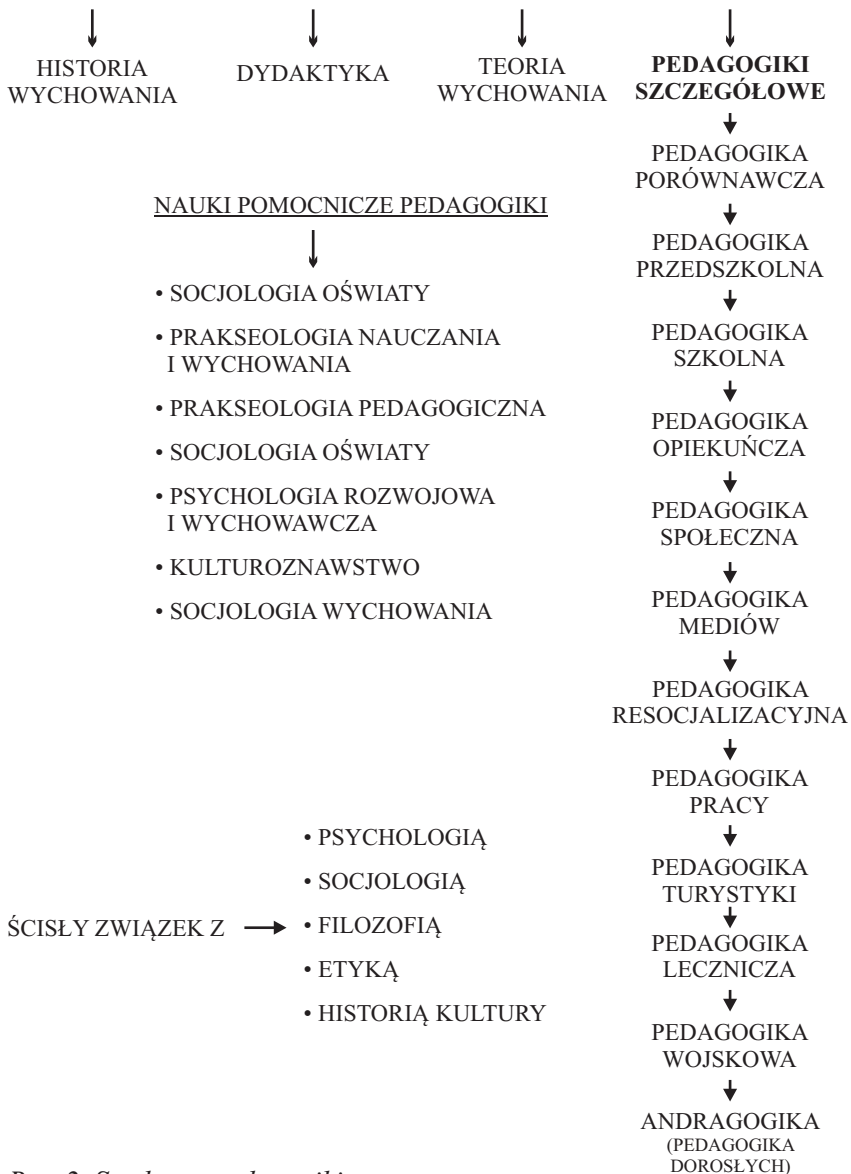
Ważne znaczenie dla pedagogiki mają także *nauki polityczne* – zajmujące się państwem, prawem, ideologią społeczną i formułując podstawy wychowania obywatelskiego. Oprócz psychologii i socjologii pedagogika korzysta z dorobku *filozofii* która jest traktowana jako dyscyplina podstawowa. Gdy psychologia i socjologia dostarcza pojęć potrzebnych do wyjaśnienia faktów edukacyjnych, filozofia dostarcza ogólnej i abstrakcyjnej refleksji nad nimi. Pozwala uporządkować kategorie nadające znaczenie faktom edukacyjnym i wyodrębnia zróżnicowane sposoby stawiania pytań o istotę edukacji.

Do nauk z których korzysta również pedagogika w sposób instrumentalny lub okazjonalny należą *nauki ekonomiczne*, w tym m.in. ekonomika i ekonomia zarządzania, które stoją u podstaw planowania oświatowego.

Związek pedagogiki z innymi dyscyplinami i naukami wynika z faktu, iż korzysta na tym nie tylko pedagogika ale i nauki które z nią współdziałają. Taka współpraca leży więc we wspólnym interesie naukowym i społecznym. Nauczyciel-wychowawca nie może ograniczać się do poznania pedagogiki w ramach swego przygotowania zawodowego, jeśli ma świadomie realizować zadania dydaktyczno-wychowawcze. Powinien poznać nauki pomocnicze i współdziałające z pedagogiką.

STRUKTURA PEDAGOGIKI

PEDAGOGIKA OGÓLNA (NAUKA PODSTAWOWA)



Rys. 2. Struktura pedagogiki.

2. PRZEGLĄD GŁÓWNYCH KIERUNKÓW I PRĄDÓW W PEDAGOGICE WSPÓŁ- CZESNEJ

2.1. Naturalizm pedagogiczny

Kierunek niniejszy przyjmuje również nazwę: *pedagogika funkcjonalna, pajdocentryzm, natywizm lub teorię swobodnego wychowania*. Jest bezpośrednią kontynuacją pedagogiki eksperymentalnej, odzwierciedlającej ruch reformatorski tzw. *Nowego wychowania* który wyrósł z nauk biomedycznych i psychologicznych. Rozwój nauk biologicznych i psychologicznych przełomu XIX i XX wieku przyniósł krytykę szkoły tradycyjnej oraz odrodzenie myśli wychowania naturalnego.

W Stanach Zjednoczonych na początku XX wieku pedagogika naturalistyczna przyjęła nazwę progresywizmu, którego inicjatorem był John Dewey. Progresywizm stał się początkiem dużego ruchu nowatorskiego zwanego *nowym wychowaniem*. Zaczęły powstawać szkoły eksperymentalne: *szkoła pracy – J. Dewey; metoda projektów – William Heard, Kilpatrick; swobodna ekspresja dziecka – Celestyn Freinet; szkoła na miarę dziecka – Edouard Claparede; szkoła życia przez życie – Owidiusz Decroly; plan daltoński – Helena Parkhurst; szkoła twórcza – Henryk Rowid; szkoła pracy – Georg Kersehensteiner i inni.*

Główne zasady:

- * wychowanie powinno być dostosowane do naturalnego rozwoju dziecka,

- * dziecko powinno uczyć się wtedy, gdy poczuje potrzebę zdobywania wiedzy,
- * nauczyciel ma stwarzać warunki do rozwoju potrzeb poznawczych i moralnych dzieci,
- * nauczanie powinno być indywidualizowane,
- * szkoła ma pobudzać aktywność dziecka,
- * ocena prac indywidualnych i zbiorowych oraz testy pomiaru uzdolnień dzieci zamiast egzaminów,
- * udział uczniów w planowaniu programu,
- * nie przywiązywanie znaczenia do nagród i kar z zewnątrz, poleganie na wewnętrznej motywacji dziecka,
- * położenie nacisku na kooperację i pracę zespołową oraz twórczą ekspresję.

Najskrajniej naturalizm pojmowali twórcy teorii swobodnego wychowania, J. J. Rousseau i L. Tołstoj. Głosili hasła negatywnego wychowania tj. rezygnacji z oddziaływania pedagogicznego i pozostawienie dzieciom pełnej swobody. Mniej skrajni przedstawiciele m.in. J. H. Pestalozzi zakładał, że, skuteczność działalności dydaktyczno-wychowawczej wzrasta w miarę jak nawiązuje się do *natury* dziecka i postępuje w sposób zgodny z prawami natury.

2.2. Pedagogika socjologiczna

Pedagogika zwana inaczej *socjologizmem pedagogicznym* lub *pedagogiką środowisk wychowawczych* głosiła, że wychowanie jest faktem społecznym. Każde społeczeństwo tworzy sobie własny ideał człowieka i ideał wychowania. Socjologizm traktował zjawisko wychowania jako skutek oddziaływań społecznych na jednostki i grupy. Zawierał treści o urabianiu osoby wychowanka do uczestnictwa w grupie. Socjologizm był

reakcja na *naturalizm* – najwybitniejszym jego przedstawicielem był E. Durkheim, natomiast na gruncie polskim: H. Radlińska, S. Karpowicz, F. Znaniecki, J. Chałasiński.

2.3. Pedagogika kultury

Subdyscyplina pedagogiczna zajmująca się badaniem relacji pomiędzy kulturą a wychowaniem. Określana jest jako *pedagogika humanistyczna* lub *pedagogika osobowości*. Rozwinęła się jako próba nie tylko pogodzenia, ale i przeciwstawienia jednostronności tak naturalizmu jak i socjologizmu pedagogicznego.

Pedagogika kultury definiuje osobowość jako harmonijną i zarazem indywidualną strukturę jednostki ludzkiej. Proces jej kształtowania nigdy się nie kończy, albo się jednostka doskonali, albo ulega destrukcji. Wymaga stałego potwierdzenia w czynach i postawach jednostki. Proces wychowania wg. pedagogiki kultury określany jest jako spotkanie jednostki ludzkiej z obiektywnymi warunkami i dobrami kultury.

Człowiek bierze udział w ich tworzeniu, a tym samym wzbogaca swe siły duchowe i tworzy nowe wartości. Prymat procesów naturalnych miał zastąpić prymat *królestwa dusz*. Przedstawiciele: S. Hessen B. Nawroczyński, B. Suchodolski, Z. Mysłakowski.

2.4. Pedagogika marksistowska

Na filozofii marksistowskiej oparta została pedagogika materialistyczna zakładająca, że człowiek wprawdzie jest najwyższą wartością ale jego istota i rodzaj są zdeterminowane całkowicie przez warunki bytu społecznego i prawa rządzące

życiem społecznym. Wychowanie służy przekształcaniu stosunków społecznych w imię sprawiedliwości społecznej. Pedagogika marksistowska była pedagogiką dyrektywną. Do jej przedstawicieli zaliczyć należy: K. Marksa, F. Engelsa, P. Błońskiego, K. Muszyńskiego, S. Szackiego, W. Spasowskiego, S. Rudniańskiego, S. Sempołowską i H. Muszyńskiego.

2.5. Pedagogika chrześcijańska

Pedagogika oparta na chrześcijańskich podstawach filozoficznych i światopoglądowych oraz na doktrynie wychowawczej Kościoła katolickiego. Zakłada pełne rozwijanie osobowości wychowanka jako człowieka. Wychowanek, aby móc rozwijać się wszechstronnie pod względem umysłowym, fizycznym i duchowym, musi przejść przez cztery społeczności wychowania: *rodzinę, państwo, kościół, szkołę katolicką* – które wychowują do pokoju z Bogiem i ludźmi. Przedstawiciele: św. Jan Bosko, ks. kard. St. Wyszyński, Jan Paweł II, S. Kunowski, ks. J. Tarnowski i inni.

Jako wyraźną koncepcja ostatnio krystalizuje się chrześcijańska pedagogika otwarta, która w odróżnieniu od wykazanej wyżej statycznej pedagogiki chrześcijańskiej jest dynamiczna, opiera się na antropologii filozoficznej i inspiracji chrześcijańskiej – *szeroko otwiera się na „osobę ludzką” i wszelkie problemy pedagogiczne.* (M. Nowak 1999)

2.6. Pedagogika krytyczna

Nurt radykalnej krytyki praktyki szkoły przez niektórych pedagogów łączony z konstruktywnym postmodernizmem. Był konsekwencją powszechnego niezadowolenia z usług edukacyj-

nych i szkoły jako instytucji wychowawczej. Pedagodzy krytyczni wyrażają pogląd, że systemy szkolne nie tylko nie wyprzedzają, ale również nie nadążają za potrzebami i wyzwaniem, jakie niesie rewolucja naukowo-techniczna. Wykazują też niemoc i nieudolność na polu wychowawczym. W skrajnej postaci głosili o potrzebie *deskolaryzacji* społeczeństwa odinstytucjonalizowania oświaty. Przedstawiciele: T. Szkudlarek, S. Wołoszyn, L. Witkowski i in.

2.7. Antypedagogika

Antypedagogika wywodzi się z nurtu pedagogiki humanistycznej, lecz w swych założeniach, jak i krytyce istniejącego systemu wychowawczego jest znacznie radykalna. Zrodził ją ruch protestu przeciwko *pedagogicznemu totalitaryzmowi społeczeństwa wychowującego*. Czołowymi przedstawicielami byli: w Niemczech H. Schöenebeck, w Anglii A. S. Neill.

Antypedagodzy stawiają tezę, iż wszelkie wychowanie jest *nielegalne*, a więc każdy kto kocha dzieci nie powinien ich wychowywać, przy czym nie chodzi tutaj o negację wpływu, jaki jeden człowiek wywiera na drugiego, lecz o samą intencję wywierania wpływów zamierzonych. Wychowanie tradycyjne, zdaniem antypedagogiki, narzuca dziecku gotowy cudzy system wartości. Teoretycy przeciwstawiają się wychowaniu typu manipulacyjnego, terrorowi narzucanemu dzieciom przez dorosłych, przekreśleniu ich własnego *ja*, domagając się zarazem wychowywania dzieci w atmosferze życzliwości i przyjaźni.

Na gruncie polskim J. Korczak, jako pierwszy w swojej pracy z dziećmi uznał ich prawo do decydowania o sobie, ich prawo do szacunku. Głosił pogląd, że dziecko nie jest kandydatem na człowieka lecz *jest człowiekiem*. Zorganizowane przez niego

– *społeczeństwo dziecięce* – podlegało zasadom sprawiedliwości, braterstwa, równych praw i obowiązków wszystkich w nim przebywających. Hasłem i ważną formułą antypedagogiki jest – *wspierać a nie wychowywać*. Przedstawiciele, oprócz J. Korczaka, w Polsce to B. Śliwerski, T. Szkudlarek.

2.8. Alternatywna pedagogika humanistyczna

Wyrasta z podstaw współczesnej psychologii humanistycznej. Wspiera się na krytycznej myśli filozoficznej końca XX wieku. Niniejsze treści pedagogiki z podmiotowości dziecka – człowieka czyni podstawową i niepowtarzalną kategorię pedagogiczną. Odrzuca dualizm: przedmiot i podmiot w wychowaniu. Każde wychowanie jest „spotkaniem podmiotowym”.

Przedstawiciele: C. K Rogers, H. G. Gardner, oraz w Polsce – L. Witkowski, J. Rudkowiak, R. Kwaśnica. (S. Wołoszyn 1998)

2.9. Rekonstrukcjonizm

Kierunek ten zaznaczył się w Ameryce, natomiast w Polsce uprawiany jest w stopniu umiarkowanym na obrzeżu pedagogiki postmodernistycznej. Główne treści sprowadzają się do stwierdzenia że zmiana społeczna jest nieunikniona. Korzystniej, gdy zmiana ta nie jest wynikiem nieukierunkowanego dryfu, lecz jest ukierunkowana. Ponieważ przyszłość zapowiada jakąś formę kolektywizmu, a alternatywami są tu albo porządek autorytarny, albo kolektywizm demokratyczny pewne grupy powinny przeć do kolektywizmu demokratycznego. Wiele jest grup które prą jednak do autorytaryzmu. Grupą, która może być najbardziej oddaną wartościom demokratycznym są nauczyciele.

Dlatego nauczyciele powinni być architektami nowego porządku społecznego. Muszą mieć największą wiedzę, szeroką kulturę pedagogiczną. Rekonstrukcjonizm zapowiada zwrot ku pedagogice podstawowej, powrót do przerwanych nurtów rozwojowych pedagogiki polskiej, oraz studiowania wszystkich ważnych nurtów teorii pedagogicznych we współczesnym świecie. Do przedstawicieli tego kierunku zaliczyć należy: O. Rugg, G. Counts, T. Brameld oraz polskich: Z. Kwieciński, B. Śliwerski i inni.

2.10. Postmodernizm

Nurt kulturowy, mający swe odbicie również w pedagogice. W treściach zauważamy, że zacierą się różnica między kulturą popularną a kulturą wysoką, awangardą a kiczem. W kulturze jest wiele swobodnej gry, wszystko jest dopuszczalne, wieloznaczność, różne mody, dowolne używanie cytatów, wzajemnych określeń, parodii, pastiszów.

W pedagogice panuje zgoda na różnorodność, niejednoznaczność, odrzucenie wszelkich wzorców, autorytetów, fundamentalnych idei. Według postmodernizmu edukacja jest nie tylko oświeceniem, narzucaniem postaw nie wiedzących przez wiedzących, lecz odgórnym kształtowaniem tożsamości innych. Postmodernizm zakłada brak jakiegokolwiek urabiania.

Postmoderniści chętnie sięgają do tekstów popularnych (poezja, teksty piosenek, znaków, tytułów gazet, symboliki związanej z subkulturami młodzieżowymi) i czynią je przedmiotem precyzyjnych analiz. W konkluzji głoszą, że pedagogika nie może rościć sobie prawa do prawdy i szczególnej pewności poznania naukowego. Do przedstawicieli tego kierunku zaliczyć należy: M. Foucault, R. Rorty, G. Ulmer, T. Szkuclarek i inni.

2.11. Globalizm

Nurt amerykański, wywodzący się z modernizmu, u podstaw którego leży przekonanie, że ludzkość żyje współcześnie w ramach globalnych systemów – systemu ekonomicznego, politycznego, ekologicznego, technicznego. Globalizacji ulega też kultura a jej najważniejszymi płaszczyznami jest rewolucja mikroelektroniczna, akceptacja języka Angielskiego jako języka międzynarodowego, upowszechnienie osiągnięć naukowych oraz powstanie światowej kultury młodzieżowej, masowe przemieszczanie się ludzi, informacji.

Głównym celem edukacyjnym jest wyposażenie młodzieży w globalną świadomość, że łączy je wspólny status ekonomiczny, historia, potrzeby psychologiczne, problemy egzystencjalne. Siebie samego należy postrzegać jako część ekosystemu ziemskiego. Cywilizacja jest globalnym bankiem kultury z którego można czerpać kapitał. Między człowiekiem a cywilizacją wytworzyła się **luka ludzka** przepaść. Młodzież musi to dostrzegać, a ponadto mieć świadomość wiszących nad ludzkością problemów globalnych, takich jak – głód, wojny, przeludnienie itp. Dlatego ważne jest nauczanie sposobu uczenia się innowacyjnego (antycypacyjnego). Może ono pomóc w przyszłości w przewyżczeniu tych problemów **w zwarciu luki ludzkiej**. Odmianą globalizmu jest **europocentryzm**, wywodzący się z europocentrycznej kultury politycznej. Krytycy dostrzegają zagrożenie jednokierunkowym, jednostronnym przepływem wzorów kulturowych np. **macdonaldyzacja, los-angelizacja amerykańizacja świata**.

Przedstawiciele; L. Anderson, J. Becker P. M. Rosenau, w Polsce – I. Wojnar, Z. Melosik i inni.

3. WIEDZA O WYCHOWANIU

Teoria i praktyka potwierdza, że wychowanie należy do tych rodzajów działalności człowieka, które są powiązane z całościem procesów życia społecznego. Żyjemy w wolnym państwie (aksjomat jedynej ideologii – do 1989 r.) i wychowanie winno być oparte przede wszystkim na uniwersalnych wartościach ludzkich.

Wychowanie może być rozpatrywane co najmniej w dwóch aspektach:

1. Z punktu widzenia zjawiska społecznego i wtedy jest przedmiotem badań **socjologii wychowania**. Rozpatruje ono wychowanie jako zjawisko społeczne powstające w wyniku osiągnięcia przez życie zbiorowe pewnego poziomu współzależności i uporządkowanej organizacji. Z tego punktu widzenia jest ono wytworem i składowym elementem życia społecznego i powinno być rozpatrywane w odniesieniu do procesów, stosunków panujących w zbiorowości społecznej.
2. W rozległej skali jako przedmiot badań **teorii wychowania**. Wtedy wychowanie jest rozpatrywane jako określona działalność społeczna podporządkowana przyjętym celom strategii wychowania, które zostały określone w ustawie o oświacie. Tym co nas najbardziej interesuje, jest określenie wewnętrznych oraz zewnętrznych warunków efektywności działalności wychowawczej. Działania wychowawcze mogą występować w bardzo różnej skali. W skali makro obejmują

całe społeczeństwo, inaczej mówiąc cały system oświatowy państwa. Zapewnia on realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki oraz rozwoju (P. Tyrała 2001 s. 10).

3.1. Pojęcie wychowania – wyjaśnienie niektórych pojęć

Wychowanie rozumiane jest na ogół jako proces, czyli swoisty rodzaj oddziaływań wychowawczych podmiotu wychowującego na podmiot wychowywany, lub jako czynnik czy produkt tego rodzaju oddziaływań. Nas interesować będzie głównie wychowanie jako proces w wąskim rozumieniu tj. odnoszący się przede wszystkim do sfery emocjonalno-motywacyjnej dzieci i młodzieży, w mniejszym stopniu do rozwijania ich pod względem intelektualnym.

Wychowanie obejmuje także działania wobec ludzi dorosłych. Kierowanie ich rozwojem umysłowym, społecznym i moralnym. Zajmuje się tym *andragogika* jedna ze subdyscypliny Pedagogiki.

Należy pamiętać, że każdy człowiek niezależnie od stopnia swej dojrzałości podlega rozwojowi przez całe życie. Należy zatem zgodzić się z założeniem, że wychowanie odnosi się do całego życia ludzkiego, staje się wychowanie *całozyciowym* (S. Kunowski 1993). Podstawowym pojęciem w teorii wychowania, używanym również przez wszystkie nauki społeczne jest – *wychowanie*.

Etymologicznie w języku polskim wychowanie znaczyło tyle co „żywienie” „utrzymanie” – dopiero w XIX wieku pojęcie to nabiera innego znaczenia, zastępując łacińskie słowo *educare* – *wychowanie*. Najczęściej wychowanie rozumiane jest jako

– *przekształcanie i rozwijanie jednostki*. Najstarsze definicje podkreślają, że istotne dla wychowania są przede wszystkim działania wychowawców, wpływanie na wychowanków urabianie ich. Istnieją również definicje podkreślające nie celowe urabianie wychowanka lecz swobodny wzrost i rozwój dziecka. J. Dewey – określa wychowanie jako proces wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku. Można też wymienić szereg definicji, które eksponują warunki determinujące rozwój wychowanka. P. Petersen – (1982, s. 205) – określa wychowanie jako *szkoła wspólnoty*. Wychowanie odbywa się przez wspólne przeżywanie w trakcie zabawy, pracy, rozmowy, uroczystości itp.

W literaturze pedagogicznej pojęcie *wychowanie* – jest rozumiane w szerszym i węższym znaczeniu. *Szerokie rozumienie* terminu odnosi się do wychowania skoncentrowanego zarówno na rozwoju umysłowym i uczuciowym jednostki, jak również na sferze jej motywacji i konkretnych działań. Wychowanie takie jest utożsamiane z rozwijaniem (kształtowaniem) osobowości pod względem wszystkich jego cech. Obejmuje ono zarówno nauczanie (uczenie się) jak i wychowanie w jego węższym znaczeniu. Inaczej mówiąc przedmiotem wychowania w szerszym znaczeniu jest – *całość psychiki człowieka* – czyli ogół procesów i właściwości psychicznych tj. zarówno intelektualnych (umysłowych) emocjonalnych (uczuciowych) i wolicjonalnych łącznie z działaniem (Łobocki 2008).

W *węższym znaczeniu* – przez wychowanie rozumie się przede wszystkim kształtowanie charakteru jednostki w którym – stała, silna, samodzielna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest skierowana na cele wartościowe w tym na cele moralne (W. Okoń 2001 s. 56) Wychowanie takie sprzyja głównie konstruktywnym przeżyciom emocjonalno-motywacyjnym jednostki oraz jej zachowaniom i postawom społecznie i moralnie pożądanym.

W literaturze pedagogicznej spotyka się określenia: *wychowanie dyrektywne (bezpośrednie) i wychowanie niedyrektywne*.

Bezpośrednia a więc z góry ukierunkowana interwencja w rozwój wychowanka jest dostrzegana zwłaszcza przez zwolenników **socjologizmu**. Socjologizm uwydatnia związane z wychowaniem oddziaływania zewnętrzna na wychowanka. W wychowaniu dyrektywnym zakłada się, że wychowawca jest w pełni odpowiedzialny za rozwój wychowanków, wie czego oni potrzebują i w jakim powinno się podążać.

Wychowanie niedyrektywne – to wspomaganie wychowanków w ich osobistym rozwoju.

To konieczność liczenia się z naturalnym i spontanicznym rozwojem dzieci i młodzieży w procesie wychowawczym, a tym samym podmiotowego ich traktowania (naturalizm – poglądy m.in. J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi i inni).

Nowe definicje wykluczają traktowanie wychowanka jako bezwolnego podmiotu i sugerują, iż w wychowaniu istotną rolę spełnia także aktywność wychowanka. Zatem wychowawca, mając możliwość **dyrektywnego i niedyrektywnego** kierowania rozwojem dzieci i młodzieży, nie bierze za nich pełnej odpowiedzialności, stara się dzielić z nią razem z wychowankiem, a więc odmawia sobie prawa decydowania za nich, zwłaszcza wtedy, gdy sami są w stanie sobie poradzić.

W praktyce pedagogicznej przedstawione tu sposoby rozumienia wychowania bardzo rzadko występują w czystej postaci. Najczęściej widać wzajemną wieź i nakładanie się na siebie. Definicję łączącą obydwa kierunki i spojrzenia przedstawia W. Okoń.

WYCHOWANIE – *świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo instrumentalną, związaną*

z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno- motywacyjną która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw układu wartości i celu życia.

Wszelkie oddziaływania wychowawcze, niezależnie od stopnia poprawności i skuteczności nie są jedynym czynnikiem warunkującym wielostronny rozwój człowieka. Z wychowaniem współwystępuje proces *socjalizacji*.

Socjalizacja

Pojęcie – *socjalizacja* – do literatury wprowadził socjolog Emil Durkheim (1910 r.)

Socjalizacja – ogół działań ze strony społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły i środowiska społecznego, zmierzających do uczynienia jednostki istoty społecznej tj. umożliwienia jej zdobycia takich kwalifikacji, takich systemów wartości i osiągnięcia takiego rozwoju osobowości, aby stać się pełnowartościowym człowiekiem społeczeństwa. (W.Okoń 2007, s. 377)

W pedagogice zaczęto używać tego pojęcia w latach 50-tych XX wieku. Szerokie rozumienie tego terminu zostało zapożyczzone z socjologii i oznacza *wpływ środowiska społecznego na jednostkę*, w wyniku których nabywa ona zdolności do życia w społeczeństwie i pełnienia w nim powszechnie obowiązujących ról. Inne rozumienie to – *kształtowanie osobowości społecznej* lub *nabywanie społecznej dojrzałości czy kompetencji społecznych* – jak również *wchodzenie w kulturę, zwaną akulturacją a współcześnie inkulturacją*. (S. Kowalski 1986, s. 298)

W węższym rozumieniu *socjalizacja* to wpływ życia społecznego, proces oddziaływania społecznego na jednostkę, a jednocześnie skutek tego wpływu w postaci zachodzących zmian także w sferze osobowości. (W.Okoń 2001, 359)

Tak rozumiana socjalizacja jest procesem włączenia jednostki w społeczeństwo, umożliwiającym integrację z nim, czyli zaadoptionie przyjętego w danym społeczeństwie sposobu myślenia i odczuwania, oraz zgodę na obowiązujący w nim system wartości, łącznie z powszechnie głoszonymi tam opiniami, przekonaniem i ideałami itp. Socjalizacja w takim ujęciu jest przede wszystkim procesem adoptowania się dzieci i młodzieży i dorosłych do warunków środowiskowych w jakich przypadło im żyć.

Chodzi też o nabywanie przez nich różnych umiejętności społecznych. W procesie socjalizacji wyróżnia się kilka faz rozwojowych:

1. Faza pierwsza najwcześniej przypada na okres urodzenia do 2-3 roku życia. W tym okresie podstawowym środowiskiem, pod którego wpływem pozostaje dziecko jest – *rodzina*.
2. Druga faza socjalizacji wiąże się z wiekiem przedszkolnym dzieci. Uchodzi ona za pierwszą fazę socjalizacji właściwej, w której wpływy socjalizujące zaczynają obejmować także *środowisko rówieśnicze*.
3. Trzecia faza – to dalszy krąg socjalizacyjnych środowisk (szkoła nadal dom rodzinny, organizacje, stowarzyszenia, zakład pracy, kościoły, kluby itp.).

Inkultuacja

Pojęciem – *inkultuacja* – posłużył się po raz pierwszy amerykański antropolog kultury M.H. Herskowitz (1964). Oznacza ona przejmowanie przez człowieka dziedzictwa kulturowego poprzednich pokoleń. Inaczej mówiąc inkultuacja jest procesem uczenia się kultury. Ogólnie przez inkultuację należy rozumieć proces wchodzenia przez jednostkę w życie kulturalne danego społeczeństwa, czyli wrastanie w charakterystyczną dla niej

kulturę. Dzięki temu jednostka – staje się – *integralnym członkiem tego społeczeństwa i nosicielem jego kultury*. (Nowa encyklopedia -1995 s. 252).

Inkulturowanie jest asymilacją dorobku kulturowego i niejednokrotnie równoczesnym, szczególnym wypadkiem socjalizacji.

Wpływowi inkulturowania podlegają wszyscy w różnym stopniu. Odgrywa ona doniosłą rolę także w rozwoju *osobowości*. Dzieje się tak zwłaszcza dzięki procesowi *internalizacji* (uwewnętrznieniu) związanych z nią wartości kulturowych. Internalizacja pomaga wydatnie we wchodzeniu czy wprowadzaniu w kulturę, czemu jednostka poddaje się na ogół mniej lub bardziej świadomie. Ponadto proces inkulturowania odbywa się głównie za pomocą mowy, czyli słownego porozumiewania i tzw. kulturowego modelowania. Udział w tym modelowaniu jest możliwy dlatego, iż jednostka sposoby odczuwania i myślenia swojego środowiska uznaje za naturalne a swój konformizm traktuje jako wynikający z własnej świadomości i woli.

Praktyka potwierdza, iż zarówno *socjalizacja i inkulturowanie* niemal zawsze towarzyszą procesowi wychowania. Istniejące podobieństwo między wychowaniem z jednej strony, a socjalizacją i inkulturowaniem, z drugiej – skłaniają niektórych do twierdzenia, iż wychowanie jest, po prostu, szczególnym przypadkiem socjalizacji i inkulturowania (J. Górniewicz 2008).

Akulturowanie

Akulturowanie jest kolejnym pojęciem mającym związek z wychowaniem, socjalizacją i inkulturowaniem. To ogół zjawisk powstałych w wyniku bezpośredniego lub pośredniego kontaktu (zderzenie kultur) dwóch grup kulturowych prowadzonych do zmiany wzorów kulturowych jednej, drugiej lub obu kultur. Końcowym efektem tego procesu może być unifikacja wzorów

kulturowych obu grup, bądź przejście wzorów jednej grupy przez drugą. W ujęciu psychospołecznym akulturacja polega na przyjmowaniu przez jednostkę wzorów kulturowych w społeczności w jakiej się znajduje.

W przypadku emigrantów, szeroko pojęta przemiana wzorów kultury dokonuje się pod wpływem uczestnictwa w różnych formach życia społeczno-kulturowego kraju osiedlenia, przejmowana przez jednostkę lub grupę kultury innej grupy etnicznej.

W aktualnym wymiarze społecznym dotyczy to wielu grup narodowościowych żyjących w nowych uwarunkowaniach społecznych, m.in. w związku z poszerzeniem grupy państw wchodzących do – *układu Szengen* – (Unia Europejska – w tym i Polska). Wyróżnić należy *akulturację konieczną* – dotyczy ona wstępnego etapu osiedlenia i jest niezbędna dla każdego, kto chce żyć w nowym kraju. *Akulturację wskazaną* – jest ona korzystna dla lepszej adaptacji w nowym środowisku i obejmuje poznanie niektórych zwyczajów i wyrażen slangowych, których należy przestrzegać przy zachowaniu pierwotnych cech narodowych. *Akulturację pełną* – obejmuje akceptację i przyjęcie przez jednostkę nowych norm, wartości, samoidentyfikacje ze społeczeństwem przyjmującym. (por. J. Górniewicz 2007).

3.2. Cechy wychowania

3.2.1. Złożoność wychowania

O złożoności wychowania świadczą wielorakie uwarunkowania zachowań ludzkich. Potwierdzają to niektóre teorie tłumaczące mechanizm regulacji zachowań ludzkich. Współcześnie większość z nich łączy przekonanie, iż zachowanie człowieka zależy zarówno od uwarunkowań zewnętrznych, jak i uwarun-

kowań wewnętrznych, czyli osobistych przeżyć i doświadczeń człowieka (potrzeby, aspiracje, motyw, dążenia itp.)

Wysoki stopień złożoności procesu wychowania ukazuje go również jako proces adaptacji do obowiązujących norm postępowania. W tym znaczeniu wychowanie nie jest jedynie przekazywaniem, nabywaniem i stosowaniem tego typu norm. Polega ono z jednej strony na asymilacji tj. przyswajaniu nowych norm, które podlegają odpowiedniemu przeobrażeniu pod wpływem nowych uprzednio poznanych, mniej lub bardziej uwewnętrznionych (uznanych za własne) a z drugiej strony, na akomodacji, czyli, przystosowaniu się tych ostatnich norm do dopiero co nabytych.

Przeobrażenia niniejsze, są podobne do tych, które mają miejsce w wypadku uczenia się, jako procesu adaptacyjnego. Złożoność wychowania, w porównaniu z wyjaśnianym w ten sposób procesem uczenia się, jawi się jednak z jeszcze większą ostrością, gdy uświadomimy sobie, że w wychowaniu chodzi nie tylko o zapamiętywanie i rozumienie pożądaných wychowawczo norm postępowania, lecz także o pełną ich akceptację i uwewnętrznienie, a więc uczynienie z nich przewodniej idei w codziennym postępowaniu wychowanka. (M. Łobocki, 2008)

3.2.2. Intencjonalność wychowania

Intencjonalność oznacza, iż wychowawca jest świadomy celów jakie pragnie osiągnąć w wyniku planowo organizowanej działalności wychowawczej. Działają tu zawodowi wychowawcy, przygotowani do pełnienia swej funkcji i znający cele, które należy realizować w procesie wychowania. Intencjonalność dotyczy również niezawodowych wychowawców np. rodziców, którzy nie

zawsze wystarczająco i jasno uświadamiają sobie cele wychowania i zdają sprawę ze słuszności własnych poczynań wychowawczych.

Wychowanie intencjonalne obejmuje wpływy *intencjonalne*, czyli świadomie ukierunkowane, których celem jest oddziaływanie na rozwój, zwłaszcza społeczny i moralny, wychowanków lub wspomaganie ich w tym rozwoju.

Poprzez naturalny i spontaniczny rozwój jest możliwa realizacja przewidzianych celów wychowawczych, jak w sytuacji wychowania bezpośredniego.

Intencjonalność wychowania niesie z sobą także pewne problemy. Na przykład przesadna świadomość celów wychowawczych, zwłaszcza tych mało realnych, może stanowić jedynie próżną grę pozorów. W przypadku zaś nadmiernego kierowania rozwojem wychowanków, wedle ściśle określonych z góry celów, można odzwyczaić ich od ponoszenia odpowiedzialności za siebie samych. Ponadto nasuwa się pytanie, czy mamy prawo narzucać im stale tylko jakiś określony sposób postępowania, bez stwarzania możliwości wyboru.

3.2.3. Interakcyjność wychowania

Proces wychowania ma miejsce w sytuacji *interakcji* tj. współdziałania ze sobą wychowawcy i wychowanka. Współdziałanie to odbywa się na zasadzie obopólnej wzajemności. Wychowanie interakcyjne zakłada, iż wychowanek jest *godnym partnerem swego wychowawcy*, że nie jest i nie może być jedynie przedmiotem zewnętrznych oddziaływań, jest także – *podmiotem własnego działania*, zasługującym na wysłuchanie i dialog. Słusznie uznaje się wychowanka za równoprawnego partnera w procesie wychowawczym. Wprawdzie w porównaniu z wychowawcą jest z reguły partnerem mniej doświadczonym, ale nigdy nie da się go wykluczyć jako ważnego ogniwa istniejącej interakcji.

W interakcji, proces wychowawczy jest tym skuteczniejszy, im bardziej sprzyja zaktywizowaniu i usamodzielnieniu wychowanka, oraz im częściej wychowawcy na tym zależy w dalszych kontaktach. Nie wolno jej lekceważyć, gdyż w przeciwnym razie proces wychowania przestanie być interakcją, a stanie się jednokierunkowym oddziaływaniem, prowadzącym konsekwentnie do instrumentalnego traktowania wychowanka.

Interakcyjny charakter wychowania stawia szczególnie wysokie wymagania, również przed wychowawcą. Skuteczność wychowania jako procesu interakcji zależy bowiem nie tylko od wyzwolenia aktywności wychowanka lecz w niemałym stopniu także od tego, co jest w stanie zaoferować mu wychowawca.

Interakcyjność wychowania wiąże się także z umożliwieniem wychowankowi nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, zwłaszcza z rówieśnikami. Organizowane w tym celu kontakty, czy spotkania, są nieodłącznym elementem wychowania jako procesu interakcyjnego. W tym sensie charakter interakcji należy przełożyć na szeroko pojęte – *samowychowanie czy samo-realizację*. (M.Łobocki 2008)

3.2.4. Relatywność wychowania

Relatywność wychowania, związana jest z trudnościami, jakich narażona przewidywanie skutków oddziaływań wychowawczych. Wynika to w znacznej mierze z zarysowanej wcześniej złożoności procesu wychowania, a także ze złożonej dynamiki ludzkiej osobowości.

Wychowanie jest tylko jednym z wielu rodzajów wpływów jakim jest poddawany wychowanek. *...nigdy nie jest tak aby wychowawca był sam z wychowankiem, aby go kształtował jak rzeźbiarz swoje dzieło. Jest zawsze tak, że wychowawca ma mniej*

lub bardziej jawnych współników jak dom, albo razem dom i ulice. One współkształtują wychowanka, za którego losy instytucja wychowawcza i zatrudnieni w niej fachowcy mają ponosić odpowiedzialność. (B. Suchodolski 1985 s. 12)

Wśród czynników poza wychowaniem wywierających znaczący wpływ na psychikę i zachowania dzieci i młodzieży należą niewątpliwie środowiska rówieśnicze i lokalne oraz środki masowego przekazu. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem **socjalizacji** lub **wychowaniem naturalnym**, czyli rozwojem samorzutnym i niezorganizowanym. Wpływy socjalizacji są tak przemożne, iż niejednokrotnie trudno byłoby rozstrzygnąć, co jest zaśługą wychowania, a co wynikiem socjalizacji i inkulturyzacji.

Dla rozwoju dzieci i młodzieży nie zawsze też najistotniejsze jest to, co stanowi bezpośredni wynik wychowania, jako oddziaływania zamierzonego. Niekiedy większy wpływ wywiera to, co się dzieje wokół tego procesu, w tym zwłaszcza całokształt wpływów socjalizacyjnych. Stąd też nie sposób zrozumieć wychowania bez ścisłych jego powiązań z procesem socjalizacji.

3.2.5. Długotrwałość wychowania

Długotrwałość wychowania należy rozumieć, jako proces przemiany własnej osobowości przez całe życie. Wychowanie należy odnieść nie tylko do dzieci i młodzieży, lecz także do osób dorosłych. Edukacja permanentna, ustawiczna, samokształcenie ludzi dorosłych staje się w chwili obecnej wyzwaniem pierwszoplanowym.

Długotrwałość wychowania przypomina o konieczności ustawicznego niemal zabiegania o doskonalenie osobowości nie tylko wychowanków lecz także wychowawcy. Chodzi o to, aby oprócz spełniania przez niego w procesie wychowania funkcji prze-

wodnika, doradcy inspiratora stawał się również od czasu do czasu *wychowankiem swych wychowanków*, a więc by nie zapomniał, że może się od nich wiele nauczyć.

W każdym razie, pełniona przez niego funkcja wychowawcza nie oznacza końca jego własnego rozwoju, stanowić ma kontynuację, na coraz wyższym poziomie.

Długotrwałość wychowania łączy się także z systematycznością. Ma to duże znaczenie dla ciągłego pogłębiania i przetrwania osiągniętych wyników. Dłuższe przerwy w procesie wychowawczym niosą ze sobą ryzyko nie tylko zaprzepaszczenia tego, co już się udało osiągnąć, lecz nie rzadko mogą grozić także niebezpieczeństwem wyrażanego cofania się w rozwoju społeczno-moralnym wychowanków.

4. PODMIOTOWOŚĆ WYCHOWANIA

Źródła podmiotowości tkwią w nurcie psychologii humanistycznej (C. R. Rogers, A. Maslow) i psychologii poznawczej (J. Bruner, G. A. Kelly, M. Simon), akcentujących aktywność jednostki ludzkiej.

Ideę podmiotowości akcentuje w swoich pracach wielu autorów (A. Górecka, K. Korzeniowski, J. Koziński, T. Lewowicki, M. Łobocki, K. Obuchowski, M. Tyszkowa, T. Tomaszewski i inni). Związane to jest z nowym spojrzeniem na człowieka, jako na istotę autonomiczną, zdolną do sterowania własnym zachowaniem i brania za nie odpowiedzialności. Podmiotowość ucznia i nauczyciela staje się jednym z celów wychowania. Eksponuje diametralnie różne, w porównaniu ze stereotypową praktyką szkolną, pozycje i role ucznia, jako świadomego i aktywnego współpartnera w procesie edukacji. W takim ujęciu proces wychowawczy jest rozumiany jako interakcja dwu podmiotów: nauczyciela i ucznia. Miarą skuteczności procesów wychowawczych stają się doświadczenia z zakresu podmiotowości, nabywane przez uczniów w celowo tworzonych przez nauczyciela sytuacjach wychowawczych.

Podmiot to człowiek poznający, działający i przeżywający. Ujęcie siebie jako podmiotu, czyli dyspozycyjne poczucie podmiotowości, jest więc integralnym składnikiem własnego – *ja*. Aby jednostka mogła być podmiotem swojej działalności, musi sprawować kontrolę poznawczą nad otoczeniem i sobą, zaś

w sprawach szczególnie istotnych musi być świadoma swojego osobistego systemu wartości.

Podmiot, to osoba zdająca sobie sprawę z kształtu rzeczywistości oraz własnej indywidualności i sposobu współistnienia tych elementów. Podmiotowość jest więc zjawiskiem z kręgu odczuć, przekonań i przeświadczeń. Być pełnym podmiotem, to przede wszystkim mieć świadomość własnej roli, własnego udziału w rozwijaniu osobowości. Mówiąc najprościej, poczucie podmiotowości, to przeświadczenie, iż się jest podmiotem relacji ze światem przedmiotowym. To poczucie, iż świadomie opierając się na własnych wartościach, jest się twórcą zdarzeń i sytuacji. (T. F. Dąbrowska B. Wojciechowska-Charlak, 1997)

Wymownym przejawem podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży może być okazywanie im swej akceptacji i rozumienia empatycznego, łącznie z tzw. autentyzmem oraz rozumienie ich w sensie personalistycznym. (M.Łobocki 2008 s.148)

4.1. Akceptacja dzieci i młodzieży

Okazywanie dzieciom i młodzieży swej akceptacji jest jednym z istotnych przejawów podmiotowego ich traktowania. Zakłada ono, w szczególności, uznanie ich takimi, jakimi są naprawdę. Wychodzi się tu z założenia, że czym innym są zachowania wychowanka, a czym innym on sam, jako osoba, której przysługuje takie samo prawo do wewnętrznej autonomii i indywidualnego rozwoju, jak ludziom dorosłym. Stąd można nie zgadzać się z jego sposobem postępowania, a nawet odczuć oburzenie z tego powodu, ale nigdy nie wolno okazywać mu antypatii czy dezaprobaty ze względu na osobę którą jest.

Wychowanek zasługuje na pełną akceptację w szczególności z uwagi na tkwiące w nim konstruktywne możliwości oraz

naturalna tendencję do ich aktualizacji. Przejawia się to w niebywalej wręcz jego zdolności do *samoaktualizacji i samodoskonalenia*.

Dlatego dokonywana przez wychowawcę akceptacja z reguły jest obopólna, równoległa z ujawnionym przez dzieci i młodzież zaufaniem i poszanowaniem. Należy zatem traktować wychowanków bez chłodnej rezerwy czy powściągliwości, a zawsze tylko z należnym uznaniem i oddaniem. Jest to w pewnym sensie także pewnego rodzaju nagradzanie. W ten sposób zachęca się ich do samodzielnego myślenia, a nie jedynie naucza zgodnie, np. z sugestiami nauczycieli lub wg. podręczników szkolnych.

Wzrasta również w nich poczucie własnej wartości i odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Zezwala się im na wykorzystywanie swych zdolności, wykonywania wielu rzeczy wg. własnych pomysłów, które nie muszą być gorsze od tych zaproponowanych przez dorosłych. Akceptacja dzieci i młodzieży wyklucza jakąkolwiek formę komenderowania, grożenia, moralizowania, pouczenia krytykowania, oceniania (por. T. Gordon, 1990 s. 52-55).

Podmiotowość nie może narzucać czegoś z zewnątrz, przymusowo skłaniać jednostkę, ale winna pozostawić jej swobodny wybór, dawać poczucie wpływu na zdarzenia i odpowiedzialności za ich przebieg. Ten rodzaj funkcjonowania ucznia oznacza, iż nie musi być on zdany na nauczyciela, ponieważ także ma coś sensownego do powiedzenia we własnych sprawach, może o nich wspólnie decydować. W istocie wychowankowie mogą postępować samorządnie a więc ponosić odpowiedzialność za własny rozwój i za to, co faktycznie dzieje się życiu szkolnym. Pozostawiając im taką właśnie swobodę nie krępujemy ich i stwarzamy dobre warunki do rozwoju podmiotowości (M. Łobocki 2008).

4.2. Rozumienie empatyczne dzieci i młodzieży

Niniejsza problematyka wywodzi się z założenia, że każdy człowiek żyje w swym własnym wewnętrznym świecie przeżyć i postrzega świat zewnętrzny w pewien osobliwy sposób, nadając mu tylko przez niego samego odczuwalne znaczenie. Centrum jego wewnętrznego świata stanowi on sam, jako *osoba ludzka*, świat ten jest dla niego rzeczywistością, która odpowiednio zabarwia jego sposób postrzegania świata zewnętrznego i reagowania na niego.

Rozumienie empatyczne jest jakby przenikaniem lub wkraczaniem w wewnętrzny świat drugiego człowieka i zarazem odczuwaniem, iż jest niejako w jego własnym wnętrzu. Stanowi ono jaskrawe przeciwieństwo rozumienia oceniającego i oznacza żyć chwilowo życiem tamtego człowieka, a przynajmniej rozpoznać w nim przeżycia, które on sam sobie uświadamia (M. Łobocki, 2003).

Rozumienie empatyczne zakłada też koncentrowanie się nie tyle na tym co mówi i jak postępuje dana osoba, ile na znaczeniu jakie mają jej wypowiedzi i zachowania oraz patrzenie na nią w taki sposób, w jaki widzi ona aktualnie sama siebie. Chodzi o rozumienie jej reakcji niejako od wewnątrz a w przypadku działalności wychowawczej także uświadomienie sobie tego, czym jest dla dzieci i młodzieży proces wychowania i uczenia się w ich własnym przeświadczeniu.

4.3. Podmiotowość w relacji nauczyciel – uczeń

Nauczyciel i uczeń to podstawowe ogniwa procesu wychowania. Od miejsca jakie zajmują oni w tym procesie i roli jakie pełnią, zależą w dużej mierze efekty wychowawcze. Współczesna pedagogika formułuje postulat *podmiotowości wychowanka*

i podmiotowości nauczyciela. Postulaty te znajdują odzwierciedlenie w treściach wychowania podmiotowego.

W literaturze pedagogicznej różnie określa się istotę podmiotowości w relacji nauczyciel – uczeń. Wg. A. Góryckiej „...wychowanie podmiotowe to takie, które sytuację wychowawczą, wyznaczoną zawsze układem ludzi, rzeczy i zadań traktuje jako *dwupodmiotową*. Podmiotem w tej sytuacji jest też *wychowawca*, jak i *wychowanek*. Zachodzący między nimi stosunek, przepływ informacji, komunikowanie się stanowi – *istotę wychowania ...*”. (B. Wojciechowska-Charlak, 1997)

M. Łobocki (1989 s. 77) ujmuje podmiotowość następująco: „...podmiotowe traktowanie uczniów przez nauczyciela to inaczej humanistyczne do nich podejście ... polega ono na spostrzeganiu ucznia, jako jednostki autonomicznej, która bez względu na wpływy i uwarunkowania zewnętrzne ma prawo do własnej podmiotowości, tj. wewnętrznej niezależności i odpowiedzialności za własne postępowanie, a więc także prawo do samodzielnego kształtowania swego losu. Takie traktowanie ucznia zakłada nieuchronnie liczenie się z jego godnością a co za tym idzie – okazywaniem mu poszanowania i serdeczności z drugiej strony podmiotowe traktowanie wychowanka uwzględnia jego naturalną dążność do aktywności, będącej niezbędnym warunkiem kształtowania pełnej osobowości...”

W rozumieniu układu tzw. dwupodmiotowego, wychowanie jest interakcją dwu podmiotów, dorosłego i dziecka, nauczyciela i ucznia. W niniejszym modelu zasadniczej zmianie ulega miejsce i rola ucznia. Z przedmiotu oddziaływań przekształca się w *podmiot zabiegów wychowawczych* charakteryzujący się – poczuciem *tożsamości, ciągłości, i niepowtarzalności*. To trojkie poczucie odrębności stanowi warunek konieczny do wyodrębnienia ucznia ze społeczności klasowej.

Podmiotowość nauczyciela, rozumiana jako swoboda jego działania, wyrażająca się wyznaczaniem sobie celów, podejmowaniem decyzji, wykonywaniem działań i sprawdzaniem wartości własnych osiągnięć, podlega podwójnym uwarunkowaniom.

Z jednej strony są to uwarunkowania zewnętrzne, zależne od warunków społeczno-ekonomicznych państwa, sytuacji materialnej oświaty, z drugiej natomiast strony są to uwarunkowania wewnętrzne takie jak: kwalifikacje nauczycieli, czynniki osobowościowe, zdolności czy identyfikacja z zawodem.

Nauczyciel, który dąży do podmiotowości swoich wychowanków, stwarza sytuacje w których wychowanek aktywnie uczestniczy. Może to być sytuacja naturalna lub celowo zorganizowana przez wychowawcę, ale jedna i druga musi być atrakcyjna, korzystna, zaspokajająca potrzeby dostosowane do wieku i umiejętności uczniów. Ważne jest przekonanie, że zadania oparte na wartościach mają sens. Wychowawca musi czuć się odpowiedzialny za sytuacje jakie stwarza. Sam też ma większe szanse, by działać w sposób podmiotowy. Podmiotowość wychowawcy jest większa, gdy wybierając sytuacje korzystne dla swoich podopiecznych, miał dość szerokie pole do własnej aktywności. Podmiotowość wychowanka określana jest przez jego aktywność w otoczeniu, obiektywną ocenę sytuacji oraz możliwością ujmowania swoich przeżyć i reakcji. Wychowankowi powinno się zostawić swobodę wyrażania swoich przeżyć.

Równie istotnym zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest tworzenie takich warunków, w których okazując życzliwość i zrozumienie pozyska sobie sympatię i zaufanie uczniów. Będą oni wtedy chcieli dzielić się z nimi swoimi kłopotami i trudnościami. Sprzyjający klimat jest szczególnie ważny przy rozwijaniu zainteresowań uczniów. Nauczyciel umożliwia wtedy wspólne i samodzielne podejmowanie decyzji, zachęca do aktywności i samodzielności w wykonywaniu zadań.

Efekt podmiotowości uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym możliwy jest do osiągnięcia w warunkach ich współdziałania z wychowawcami i to zarówno podczas lekcji, jak i w czasie organizacji życia społecznego klasy. Chodzi tu o dostarczanie wychowankom wartościowych przeżyć, kształtowania odpowiedzialności wychowanków i nauczyciela za wspólne wykonywanie zadań. Najbardziej zaawansowaną formą realizacji tych zadań jest tworzenie warunków do współuczestnictwa w tworzeniu celów oraz ustalanie tych obszarów, w których wychowanek realizuje samodzielnie cele osobiste. Wychowanek jeżeli wie, że wywierają wpływ na ustalenie wspólnych celów i posiadają pewien stopień autonomii w ich realizacji, odczuwają, że wykonywane zadania są wyrazem ich podmiotowości.

W związku z tym, rola nauczyciela-wychowawcy sprowadza się do tworzenia różnorodnych sytuacji, w których uczeń ma możliwości:

1. Dobrowolnego i swobodnego podejmowania zadań.
2. Szukania możliwych sposobów rozwiązań.
3. Własnej oceny wykonania zadań i osiągniętego wyniku.

Sytuacje takie może nauczyciel tworzyć zarówno na lekcjach, jak i na zajęciach pozalekcyjnych, związanych z organizacją imprez i uroczystości szkolnych, z organizacją wycieczek i różnorodnych prac wychowanków, itp. Wychowanek zdobywa wiele doświadczeń mających związek z poczuciem dobrze wypełnionego obowiązku, poczuciem wolności przy podejmowaniu decyzji, poczuciem kontroli i odpowiedzialności. Wszystko to przyczynia się do powstawania u niego **orientacji podmiotowej** jednocześnie. Nauczyciel organizując różnorodność sytuacji wychowawczych, doskonali swój warsztat pracy. Doskonali pewne predyspozycje osobowo-zawodowe, zgodne z wykładnią **nowo-czesnego nauczyciela wychowawcy**.

5. PROCES WYCHOWANIA

Różne są określenia pojęcia *proces wychowania*. Najczęściej termin *proces* – wywodzi się z łacińskiego słowa *procedere* – co oznacza – postępowanie naprzód.

Rozumieć należy, że proces jest pewnym ciągiem działań bądź zmian, które są uporządkowane i wynikają jedne z drugich. Proces ma wyraźnie nakreślony kierunek postępowania, pewną strukturę i określone właściwości. Ze względu na te właśnie określenia i analizy procesu wychowania, występują w literaturze różne podejścia teoretyczne.

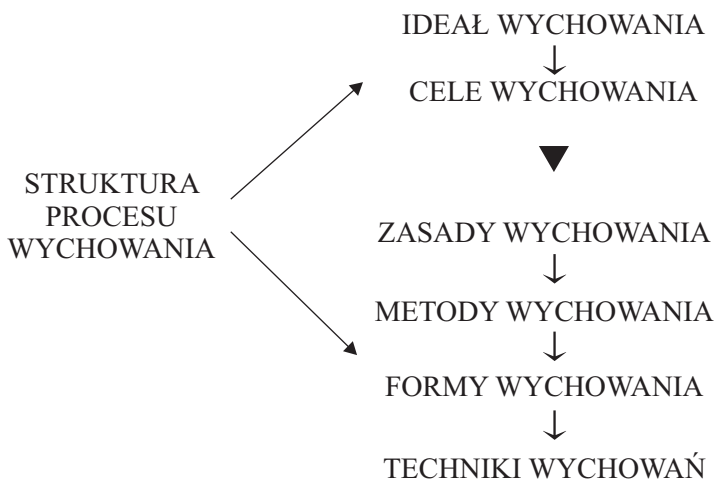
PROCES WYCHOWANIA – to system czynności wychowawców nauczycieli, (rodziców) i wychowawców umożliwiających wychowankom zmienianie się w pożądanym kierunku, a więc kształtowanie i przekształcanie wiedzy o świecie, uczuć, przekonań i postaw społecznych, moralnych i estetycznych, kształtowanie woli i charakteru, oraz wszechstronne rozwijanie osobowości. (W. Okoń, 2007)

W przekonaniu K. Sośnickiego – *proces wychowania* – jest pewnym ciągiem zmian dokonujących się w obrębie osobowości, zmian które prowadzą do nowego stanu psychicznego i fizycznego człowieka. Proces wychowania niejako ugruntowuje się w wychowanku, dokonuje się nim i tylko przez analizę zmian w jego osobowości można orzekać o kierunku i skuteczności oddziaływań wychowawczych. Pedagodzy o orientacji socjologicznej uważają, że o procesie wychowania możemy mówić tylko wówczas, kiedy analizuje się ciągi działań podejmowanych przez wychowawców

wobec wychowanka lub wychowanków. Działania te są bowiem zaplanowane, uhierchaizowane, można ocenić ich skuteczność pedagogiczną w postaci zmian w zachowaniu wychowanków. uznanych przez wychowawców za pożądane. Tylko działania zewnętrzne wobec wychowanka możliwe są do kontroli, korekcji i ewentualnie całkowitej zmiany. Takie podejście do procesu wychowania nazwać można – *obiektywistycznym*. (J. Górniewicz 2008). Zauważyć można w poglądach pedagogicznych poświęconych procesowi wychowania, że proces ten przebiega harmonijnie i ma kształt regularnej linii wznoszącej się pod kątem 45 stopni. Prowadzi on na ogół do postępu.

Na strukturę procesu wychowania składa się wiele elementów do których zaliczyć należy:

1. Ideał wychowania
2. Cele wychowania
3. Zasady wychowania
4. Metody wychowania
5. Formy (techniki) wychowania



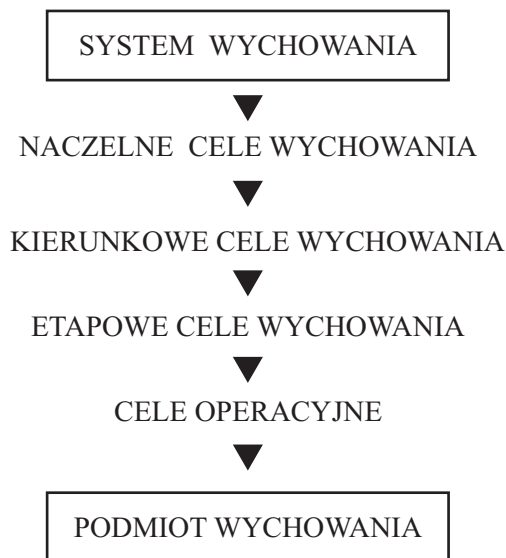
Rys. 3. Struktura procesu wychowania.

5.1. Ideal wychowania

W literaturze naukowej w różny sposób określa się termin *ideal wychowania*, oraz wskazuje jego rolę w procesie kształtowania osobowości. Pedagodzy, na podstawie dociekań filozoficznych i rezultatów badań dokonujących się na innych nauk, konstruują wizerunek człowieka. Charakteryzuje się on określonym zestawem cech wartościowych z punktu widzenia tradycji kulturowej i potrzeb społecznych czy wymagań dominującej ideologii.

Ideal ma określoną strukturę, poszczególnymi jego elementami są zhierarchizowane cele wychowania. Takie ujęcie współzależności ideału i celów wychowania można nazwać *deterministycznymi*. Realizacja danego celu zbliża bowiem kształt osobowości wychowanka do *ideału*. Polega to na tym, że proces przybliżania się do ideału rozpływa się na kilka etapów:

1. W pierwszym dokonuje się redukcja ideału na cele nadrzędne których treścią w swej istocie są wartości uniwersalne jak: *prawda, dobro, piękno*. Tym wartościom odpowiadają określone dziedziny wychowania tj. wychowanie umysłowe, wychowanie moralne, wychowanie patriotyczne czy wychowanie estetyczne (piękno).
2. W drugim etapie redukcja ideału polega na tzw. *strategii kierunkowej wychowania* – kształtowanie postaw wychowanka wobec różnych obiektów rzeczywistości i niego samego, lub strategii instrumentalnej nakierowanej na rozwijanie różnych zdolności i dyspozycji osobowości dzięki którym człowiek poznaje świat i go zmienia.
3. W kolejnym etapie to cele operacyjne, czyli cele realizowane na konkretnych zajęciach dydaktyczno-wychowawczych, wyprowadzane przez nauczycieli (w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły).



Problematyka analizy ideału wychowawczego ma dwa aspekty:

1. treściowy,
2. formalny.

Na podstawie *analizy formalnej* można opisać ideał i jego strukturę, zaś na podstawie *analizy merytorycznej*, treść konkretnych ideałów. Analiza formalna ideału wychowawczego wchodzi w zakres *teleologii wychowawczej*, zaś analiza merytoryczna w skład *aksjologii wychowania*.

Teleologia wychowania – określa zasady stanowienia i współzależności ideału i celów wychowania. Jedną z ważniejszych, jest zasada spójności treści ideału i celów wychowania. Oznacza ona, że poprzez realizację konkretnych celów, urzeczywistnia się treści ideału w osobowości wychowanka. Cele na każdym szczeblu wdrażania w praktyce muszą wynikać z przyjętego ideału.

Aksjologia wychowania – określa wartość dyspozycji rozwijanych w procesie wychowania, oraz wskazuje, jaki zestaw

wartości powinni zinternalizować wychowankowie. Zajmuje się zatem analizą źródeł wartości w wychowaniu oraz dokonuje ich klasyfikacji.

Ideał wychowania wraz z przemianami dokonującymi się na gruncie ekonomii, w strukturach politycznych i w systemach społecznych. Jednak, nawet w jednolitym, wydawałoby się systemie społeczno-politycznym i edukacyjnym, współwystępują różne koncepcje stosowania i określania zawartości merytorycznej ideału wychowawczego. Ideał wychowania jest problemem teoretycznym. Oznacza to, że w praktyce wychowawcy nie dysponują jakimś pełnym ukonkretnionym opisem człowieka. Nie wiadomo kim miałby on być, ani też jakim miałby być. Istnieje natomiast w sferze społecznej pewien konkret. Jest nim **kulturowy wzór osobowości**, czyli wyobrażenie ludzi o tym, jak powinien zachować się dany człowiek w określonych sytuacjach społecznych, czyli pełniący określone funkcje i role społeczne. Na owo wyobrażenie społeczne nakłada się też wiedza zdobyta przez jednostkę w toku nauki szkolnej, wiedza zdobyta własnym wysiłkiem, poprzez studiowanie książek, analizę dzieł sztuki itp. Wyobrażenie o człowieku zostaje ukonkretnione o nowe jakości. Zatem kulturowy wzór osobowości, stanowiący punkt wyjścia jednostki do myślenia o innych ludziach o ich zachowaniach, wzbogacony zostaje o wizerunek religijny, artystyczny czy naukowy. Każdy człowiek ma więc **swój własny ideał wychowawczy**, oparty jednak na takim samym w danym kręgu kulturowym **wzorcu osobowości**.

Ideał wychowania jest potrzebny pedagogom do formułowania celów, oraz do przygotowania planów procesu wychowawczego, ma określać dyspozycje, jakie powinni oni rozwijać u uczniów. Zadaniem natomiast **wzoru osobowego**, jest dostarczanie wychowankom **konkretnego materiału do**

naśladowania. Ma on przemawiać do wyobraźni, oraz, jako realny, mobilizować do działania.

5.2. Cele wychowania

Celem nazywamy taki stan rzeczy, którego osiągnięcie jest postulowane. Można stwierdzić, że celem wychowania jest pewien postulat dotyczący oddziaływań międzyludzkich, który wychowawca chce osiągnąć jako rezultat wychowania. Celami takimi są tzw. standardy (normy) wychowawcze, wskazujące na pożądane społecznie i moralnie zachowania i postawy, oraz inne cechy osobowości wychowanków. Określają one zazwyczaj mniej lub bardziej ogólne zmiany czy przeobrażenia w tym zakresie. Inaczej mówiąc, są nimi: *pożądane i oczekiwane zmiany, jakie pod wpływem respektowania odpowiednich metod, środków i warunków kształtują się w osobowości wychowanków w postaci poglądów, postaw, nawyków, oraz innych cech osobowości* (W. Okoń, 2001).

Postulowane w celach wychowania zmiany dotyczą zwykle zmian, zarówno o charakterze poznawczo-instrumentalnym, jak i motywacyjno-emocjonalnym. Pierwsze z tych zmian wiążą się z poznawaniem świata, ludzi i wartości, łącznie z możliwością wywierania na nich własnego wpływu. Drugie natomiast, tj. zmiany natury motywacyjno-emocjonalnej, polegają na formowaniu stosunku wychowanka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, systemu wartości i celu życia (por. W. Okoń 2001, s. 53).

W literaturze pedagogicznej w różny sposób próbowano uzasadnić przyjęcie kreślonych celów wychowania. Na podstawie analizy stanowisk można wyróżnić pięć źródeł celów wychowania: (J. Górniewicz, 2008, s. 81).

1. Natura człowieka – zadatki wrodzone.
2. Wartości ponadczasowe – źródła kultury.
3. Wartości społeczne – przygotowanie człowieka do określonych ról społecznych.
4. Wartości ideologiczne – panująca ideologia.
5. Wartości religijne – zasady dekalogu.

W teorii wychowania występują co najmniej dwie orientacje w których w różny sposób próbuje się określić relacje między celami i wartościami w wychowaniu. Dyskusja nad tym problemem sięga niemal korzeni naukowej pedagogiki i podjęta została przez samego J. F. Herbarta i jego uczniów, a następnie przez przedstawicieli – *nowego wychowania (progresywizmu)*. Stanowisko pierwsze reprezentują ci badacze, którzy uważają, iż wartości stanowią podstawę do formułowania celów wychowania. Według nich ideał człowieka, ideał wychowania, jest zbiorem określonych wartości zhierarchizowanych i skoncentrowanych wokół wartości naczelných. Reasumując – *wartości* – stanowią cel zabiegów wychowawczych, ten zaś można osiągnąć poprzez kształtowanie postaw wobec różnych obiektów rzeczywistości. Wartości stanowią treść postaw wychowawczych. (por. J. Górniewicz 2008)

Drugą koncepcję wzajemnych związków wartości i celów wychowania wysunęli autorzy, którzy podkreślają społeczny kontekst wychowania. Ujmują je, jako pewną formę społecznej działalności, jako wytwór organizacji życia społecznego. Cele wychowania wywodzą oni z analizy rzeczywistości społecznej. W ich przekonaniu cele muszą wynikać z dążeń i aspiracji konkretnych grup i warstw społecznych. Autorzy wyrażają pogląd, że nie występuje tylko jeden uniwersalny ideał, lecz jest ich tyle, *ile kręgów kulturowych i wychowawczych*. Zatem społeczeństwo i kultura, którą ono wytworzyło, określają wartości,

zaś wychowankowie internalizują je w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Inni autorzy wyrażają pogląd, że efekty wychowania można ocenić z punktu widzenia przyjętego w społeczeństwie systemu aksjologicznego. Dopiero po osiągnięciu pewnego założonego celu wychowania przyznaje mu się jakaś wartość. Dokonuje to samo społeczeństwo, które wyraża ocenę konkretnych faktów edukacyjnych, a nie tylko deklaracji co do sposobu ich urzeczywistnienia. Cele wychowania mają wartość społeczną wówczas, kiedy zostaną w pełni zrealizowane i służą rozwojowi jednostek i grup społecznych. Jak się wydaje zmieniła się tu ranga poszczególnych elementów struktury procesu wychowania. Cel wynika z analizy społecznej rzeczywistości i osiąga się go poprzez kształtowanie postaw, zaś poziomowi jego realizacji w praktyce przydziela się pewną społeczną ocenę. (K. Konarzewski 1988).

Analizując wyróżnione orientacje w teorii wychowania dotyczące określenia wzajemnych relacji między wartościami a celami w wychowaniu można stwierdzić, że odmienne są tu źródła wartości. W pierwszym przypadku wynikają one z pewnej abstrakcji, koncepcji człowieka, w drugim przypadku – z empirii, wyrażają bowiem konkretne potrzeby społeczne. Zarówno w pierwszej, jak i w drugiej orientacji, treścią celów są *wartości*. W konkluzji stwierdzamy iż nawet wyprowadzanie celów z analizy rzeczywistych dążeń społeczeństwa jest w istocie dokonywaniem wyboru *wartości powszechnie aprobowanych*.

Różnica między tymi koncepcjami tkwi też w założeniach światopoglądowych i aksjologicznych. Jedni odwołują się do wizji świata, który ma nadejść. Wychowanie jest tu traktowane, jako instrument przekształcania świadomości ludzi i urzeczywistniania

owej wizji świata w życiu praktycznym. Inni z kolei stoją na straży dotychczasowego porządku społecznego i pragną go utrwać w świadomości dorastających pokoleń. Jedni chcą szybkich zmian, inni zaś (i są to konserwatyści) pragną zachować stan dotychczasowy.

5.3. Rola wartości w wychowaniu

W literaturze jest dość duże zróżnicowanie, co do jednoznacznego rozumienia pojęcia – *wartości*. Wartości mają być wieloznacznie rozumiane, traktowane jako zjawisko autonomiczne, oznaczają: zjawiska, pojęcia, oraz idee w których tkwi atrybut wartościowania. Istnieje przekonanie, że wartości istnieją niezależnie, a rola człowieka polega na ich odkrywaniu i poznawaniu. Uruchamiają one też ludzką motywację. W takim rozumieniu wartości mają duże znaczenie w strukturze osobowości, ukierunkowują bowiem ludzkie działania i dążenia.

Wartości – wszystko co cenne, godne pożądania i wyboru, co stanowi cel ludzkich dążeń. (Słownik pojęć filozoficznych...)

Wartości, to też pozytywnie oceniane obiekty ludzkich postaw. Są wtedy pojmowane nie jako przedmioty emocjonalnego pożądania, lecz jako to, co zasługuje na akceptację. Mogą też stanowić ogólne kryterium, na podstawie którego człowiek uznaje różne obiekty za godne pozytywnej oceny.

Hierarchia uznawanych wartości stanowi jedno z podstawowych uwarunkowań wpływających na ludzkie zachowania. Wartości są czynnikiem ukierunkowującym postawy, motyw, postępowania i zachowania. Wpływają na ocenę innych ludzi, zdarzeń, własnych zachowań i predyspozycji. Wyznaczają postawy wobec różnych obiektów. Nie tylko każdy człowiek posiada system i hierarchie wartości, lecz każdą kulturę cechuje

wytworzony w niej system i hierarchiczna wartość. Są także wartości trwałe, ogólnoludzkie, akceptowane przez przedstawicieli różnych grup społecznych.

To, czym są wartości, można zauważyć dokonując przeglądu różnych ich klasyfikacji (np. wg E. Sprangera, M. Rokeacha, J. Homplewicza i R. Jedlińskiego). Przydatna może okazać się klasyfikacja wartości zaproponowana przez R. Jedlińskiego.

Wyróżnia się w niej następujące wartości:

1. Transcendentne – Bóg, świętość, wiara, zbawienie.
2. Uniwersalne – dobro, prawda.
3. Estetyczne – piękno.
4. Poznawcze – wiedza, mądrość, refleksyjność.
5. Moralne – bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość, wierność.
6. Społeczne – demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina.
7. Witalne – siła, zdrowie, życie.
8. Pragmatyczne – praca, spryt, talent, zaradność.
9. Prestiżowe – kariera, sława, władza, majątek, pieniądze.
10. Hedonistyczne – radość, zabawa.

Spośród wartości uniwersalnych o jakie należałoby zabiegać w procesie wychowania, na szczególną uwagę zasługują między innymi takie, jak: **altruizm, tolerancja, odpowiedzialność, wolność, sprawiedliwość.**

ALTRUIZM jest jedną z nieocenionych wartości, które bezwzględnie warto przyswajać wychowankom jest **altruizm**. Altruizm utożsamia się z:

1. Niesieniem różnego rodzaju pomocy lub wsparcia jednej, kilku a niekiedy i więcej osobom.

2. Uświadomieniem potrzeby okazywania im troski.
3. Bezinteresownością tego typu świadczeń.
4. Pełną ich dobrowolnością.

Niesienie innym pomocy, czy wsparcia jest możliwe w wielu płaszczyznach, tj:

1. Materialnej – łącznie z różnymi czynnościami usługowymi jak opiekowanie się dziećmi, robienie zakupów, różne datki itp.
2. Cieleśnej – odnoszącej się do zaspakajania głodu i pragnienia, pielęgnowanie w czasie choroby, udzielanie pomocy w nagłych wypadkach.
3. Informacyjnej – związanej z przekazywaniem ważnych życiowo wiadomości.
4. Moralnej – dotyczącej obrony jednostki przed naruszeniem przynależnych jej praw.
5. Motywacyjnej – w podtrzymywaniu na duchu i dodawaniem otuchy.
6. Emocjonalnej – okazywanie serdeczności, współczucia, przyjaźni.

A zatem, altruistą, jest nie tylko ten, kto ma do zaoferowania komuś coś wymiernego, ale również ten, kto nie szczędzi mu życzliwości i zrozumienia, pociesza go, przynosi mu ulgę, zapewnia pogodę ducha, interesuje się sprawami innych ludzi i jest gotowy ich wysłuchać. (M. Łobocki, 2008 s. 108)

TOLERANCJA – przez tolerancję rozumie się na ogół „skłonność do zgody na myślenie, działanie i uczucia inne, niż nasze” lub „przyznanie innym prawa do własnych poglądów, do określonego postępowania i stylu życia, mimo odmiennego od naszego, a nawet sprzecznego, lub też nisko przez nas ocenianego”. (*Słownik...* 1993, s. 1080)

Tolerancja rozumiana jest też jako „wyraz szacunku dla autonomii oponenta”, a tym samym, jako przyznawanie prawa drugiemu człowiekowi do decydowania o sobie samym. Nierzadko kojarzy się z nią brak ingerencji w sprawy innych ludzi i to nawet wtedy, gdy z moralnego punktu widzenia ingerencja taka wydaje się pożądana i w pełni uzasadniona. Tolerancja – to uznawanie prawa innych ludzi do wyrażania własnych poglądów i do używania odmiennych od naszych sposobów postępowania, jeśli oczywiście nie sprzeniewierają się one dobru wspólnemu i godności osobistej jednostki, a także nie pozostają w sprzeczności z żadną z pozostałych wartości uniwersalnych i ponadczasowych. Zatem bycie tolerancyjnym ma swoje ograniczenia. Nie obowiązuje wobec wszystkich wyrażanych przez ludzi poglądów ani sposobów ich postępowania. Nie jest na pewno wskazana w odniesieniu do opinii, zachowań czy postaw godzących w dobro wspólne i jednostkowe. Ale również takie rozumienie tolerancji nie jest wystarczająco precyzyjne. Nie zawsze bowiem wiemy, co naprawdę jest dobrem wspólnym czy jednostkowym oraz czy zachowanie nasze i innych ludzi rzeczywiście pozostają w skrajnej sprzeczności z uznawanymi powszechnie wartościami. (M. Łobocki, 2008)

ODPOWIEDZIALNOŚĆ – częściej zamiast próby definiowania odpowiedzialności, czyli określenia tego, czym ona jest w istocie – mówi się zazwyczaj jedynie o pewnych jej znamionach. W literaturze spotyka się takie stwierdzenia, że z odpowiedzialnością mamy do czynienia w czterech różnych sytuacjach, a mianowicie, gdy:

1. Ktoś ponosi odpowiedzialność za coś albo, inaczej mówiąc, jest za coś odpowiedzialny.
2. Ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś.
3. Ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności.
4. Ktoś działa odpowiedzialnie.

A zatem, używając słowa – **odpowiedzialność** – rozumie się przez nie na ogół, bądź to ponoszenie odpowiedzialności, podejmowanie odpowiedzialności, pociąganie do odpowiedzialności lub działanie odpowiedzialne. Są to cztery podstawowe sposoby rozumienia odpowiedzialności.

Odpowiedzialność w najogólniejszym znaczeniu tego słowa jest to świadomie i dobrowolnie podjętym zobowiązaniem ponoszenia konsekwencji swego zachowania w zależności od przewidywanych konsekwencji popełnionego lub zaniechanego czynu. Mówi się o różnych rodzajach odpowiedzialności, tj. **odpowiedzialności moralnej, prawnej, służbowej, cywilnej, karnej, konstytucyjnej itp.** (Nowa encyklopedia ...1996).

Najbardziej interesuje nas w kontekście wartości **odpowiedzialność moralna**, przez którą rozumie się na ogół świadome i dobrowolne podejmowanie czynów, zgodnych z zasadami i normami moralnymi, przy czym niespełnienie tych czynów pociąga za sobą sankcje w postaci np. wyrzutów sumienia, poczucia wstydu, przeżywania wobec siebie głębokiego rozżalenia i rozgoryczenia. Jednostka odpowiedzialna moralnie sama się rozlicza z własnych zachowań czy postaw. W przypadku sprzeniewierzenia się poczuciu odpowiedzialności moralnej bierze ona na siebie wynikające z tego skutki. Jest świadoma własnej winy i dąży do naprawienia wyrządzonego zła. Słowem – odpowiada moralnie za swe czyny, tj. poddaje się kontroli własnego sumienia i godzi się z konsekwencjami, jakie wynikają z uchylenia się przez nią od odpowiedzialności za siebie i innych.

WOLNOŚĆ – jedna z podstawowych wartości moralnych. Stanowi ona warunek konieczny dla wszelkiego działania o charakterze moralnym, niewątpliwym jest, iż nie sposób byłoby przypisać komuś poczucie altruizmu, tolerancji lub odpowiedzialności, gdyby nie była ta jednostka wolna w podejmowaniu decyzji i w swoim postępowaniu. Człowiek działający pod

przymusem, także w wypadku wyświadczenia innej cennej przysługi, nie zasługuje z pewnością na miano dobroczyńcy czy altruisty. Trudno byłoby też nazwać ją osobą tolerancyjną, gdyby okazywała innym swą wyrozumiałość i zrozumienie, bez głębszego przekonania o słuszności takiej postawy. Tak samo nie można zakładać, iż jest w pełni odpowiedzialna, jeśli nie jest prawdziwie wolna we własnych czynach.

Współcześnie, w czasach pluralizmu i relatywizmu moralnego, doniosłym problemem pedagogicznym jest wychowanie *do wolności*. W wyniku takich oddziaływań, wychowankowie powinni sobie przyswoić zdolność dokonywania trafnych wyborów moralnych i cenić wysoko także inne wartości podstawowe. Nade wszystko – z racji wychowania do wolności – oczekuje się, iż dzieci i młodzież nauczą się przestrzegać niezwykłych praw, jakie przysługują każdemu człowiekowi, posiadającemu własną godność. Są nimi w szczególności naturalne prawa osoby ludzkiej, jak np. *prawo do życia, prawo do pracy, prawo do własnych przekonań, prawo do osobistego rozwoju, prawo do założenia rodziny i decydowaniu o wychowaniu własnych dzieci*.

Ważne jest zatem, aby w wychowaniu do wolności stale pogłębiać przekonanie o tym, iż wolność bez poszanowania godności innych jest postawą niegodna dla człowieka sprawiedliwego. Wolność jest w gruncie rzeczy nie tyle darem natury, co istotnym ważnym zadaniem, które każdy z nas ma do spełnienia w swym życiu. (Z. Matulka 1997, s. 245)

SPRAWIEDLIWOŚĆ – jest nie mniej ważną wartością z wychowawczego punktu widzenia. W etyce jest ona zaliczana do jednej z kardynalnych cnót moralnych. Wyraża się ona w postawie człowieka polegającej na – *gotowości oddania każdemu tego, co mu się należy* – jak i na traktowaniu każdego zgodnie z jego uprawnieniami.

Na ogół więc o człowieku sprawiedliwym mówi się wtedy, gdy pragnie się podkreślić moralną wartość jego zachowań, czy postaw lub gdy usiłuje się przypisać mu wyjątkową moralną doskonałość. Sprawiedliwość w takim znaczeniu uważa się za ukoronowanie wszystkich pozostałych wartości moralnych.

W bliższym rozumieniu sprawiedliwości może dopomóc jej rozróżnienie na: *sprawiedliwość wymienną i sprawiedliwość rozdzielczą*. W pierwszej z nich, nazywanej też sprawiedliwością zamienną, obowiązuje formuła *każdemu to samo* a w drugiej noszącej także nazwę sprawiedliwości dystrybtywnej, postuluje się służbę na rzecz innych według formuły *każdemu według jego zasług*. Godne zabiegania w procesie wychowania są obie odmiany sprawiedliwości. Przestrzeganie ich zależy od kontekstu spraw, których dotyczą. Jednak więcej uwagi współcześnie przypisuje się sprawiedliwości rozdzielczej. Dzieje się tak szczególnie dlatego, że nie sposób zaspokoić jednakowo jakieś potrzeby wszystkich ludzi lub nawet określonych grup ludzkich, czyli niezależnie od okoliczności i warunków, w jakich się obecnie znajdują, w tym także niezależnie od ich zasług. O konieczności wpajania dzieciom i młodzieży cennej społecznie i moralnie wartości, jaka jest *sprawiedliwość* świadczy chociażby fakt, iż jest ona potężnym źródłem zachowania ogólnego ładu społecznego. (M. Łobocki, 2008)

Analiza problematyki aksjologiczno-wychowawczej ukazuje, że człowiek jako podmiot wychowania posiada swoistą charakterystykę aksjologiczną. Wszelki ideał czy model wychowawczy musi wyrastać ze zrozumienia aksjologicznej specyfiki natury ludzkiej. Wiedza o wychowaniu musi się zatem opierać na wiedzy o wartościach i wiedzy o człowieku. Ponadto chodzi też o stworzenie sytuacji wychowawczych umożliwiających wychowankom rozpoznanie, akceptowanie i przeżywanie wartości. Wybór

wartości dokonuje się poprzez wolne decyzje, które są wyrazem wolności człowieka.

Wartości pojawiają się w metodach wychowania, oraz w celach wychowania. W celach wychowania bezpośrednio, gdy jest nim urzeczywistnienie pewnej wartości. Pośrednio wtedy, gdy w celu wychowania jedna wartość współwystępuje w powiązaniu z innymi lub wzajemnie się uzupełniają.

Edukacja współczesna przywiązuje dużą wagę do czynnego udziału uczniów w poszukiwaniu celów, dokonywania wolnych wyborów w umożliwianiu zdobywania osobistych doświadczeń i brania odpowiedzialności za siebie, czyli do rozszerzenia podmiotowego udziału jednostki we własnym rozwoju, co warunkuje też właściwe jej funkcjonowanie w różnych sytuacjach życiowych

5.4. Zasady wychowania

Analizując proces wychowania można stwierdzić „że przebiega on pomyślnie lub niepomyślnie, to znaczy, iż w toku jego przebiegu realizują się określone cele wychowawcze lub też nie zostaje osiągnięte to, co było zamiarem. Zestawiając te różne zjawiska wykrywamy warunki powodzenia oddziaływań wychowawczych i przyczyny ich niepowodzeń. Można dojść w ten sposób do ustalenia pewnych ogólnych zasad wychowania, będących podstawą ich skuteczności. Należy to rozumieć w ten sposób, iż przestrzeganie tych zasad stanowi warunek konieczny powodzenia oddziaływań wychowawczych, chociaż nie jest warunkiem wystarczającym. W konkretnych sytuacjach istnieje wiele czynników, które należy brać pod uwagę, aby zyskać w wychowaniu osiągnięcie zamierzonego celu.

Przejrzyste i czytelne *ogólne zasady wychowania* – zaprezentował B. Suchodolski (*Pedagogika* 1985, s. 158):

1. Zasada instancji obiektywnych

Zjawisko wychowania nie wyczerpuje się w stosunkach między wychowawcą a wychowankiem. W wychowaniu bierze udział trzeci partner, którym jest – *społeczno kulturowy świat obiektywny*, ogólnoludzki i narodowy. W świecie tym żyją i działają zarówno wychowawca, jak i wychowanek, świat ten wyznacza im obu określone zadania i dokonuje oceny ich działania. Wychowawca nie powinien wymagać nigdy w swoim imieniu, wychowawca jest mandatariuszem tego obiektywnego świata, którego wymagania zna lepiej niż wychowanek i właśnie dlatego ma prawo wskazywać i wymagać. Wychowanek, okazując posłuszeństwo wychowawcy, okazuje je właściwie tej obiektywnej rzeczywistości. Sama istota wychowania polega właśnie na tym, iż jest ono pomocą udzielaną jednostce, aby dorastała do poziomu wymagań nowoczesnej cywilizacji, aby dorastała do podejmowania i rozwiązywania zadań, które rozwój tej cywilizacji stawia przed ludźmi zwłaszcza we własnym kraju.

Społeczno-kulturowy świat obiektywny, to nie tylko tradycja wieków i terażniejszy układ stosunków, ale to równocześnie dynamika rozwoju idącego w przyszłość. Wychowanie powinno nie tylko przekazywać dorobek i przystosowywać wychowanków do istniejących warunków, ale powinno ich także przygotowywać do tego, by potrafili dotrzymać kroku dokonującym się procesom i czynnie w nich uczestniczyć.

We wszystkich dziedzinach wychowania *obiektywny świat społeczno-kulturowy* stanowi treść działalności wychowawczej i trybunał osądzający jej wyniki. Od najwcześniejszych lat wychowanek powinien wzrastać w poczuciu surowości tych

wymagań i poznawać głęboką radość, jaka towarzyszy dobremu spełnianiu tych wymagań. Logiczność myślenia i dokładność wiedzy, poprawność mówienia i pisanie, trafna reakcja na dzieła sztuki, słuszność i skuteczność działania, oto różne aspekty podstawowej zasady **obiektywnych instancji** w wychowaniu.

2. Zasada aktywności wychowanka

Wychowanie nie jest wyłącznie działalnością wychowawcy. W procesie wychowania szczególnie ważna jest aktywność wychowanka, ponieważ tylko dzięki temu możliwe się staje głębsze i trwalsze przyswojenie wychowania. Bez takiej aktywności przyswojenie jest tylko pamięciowe i werbalne, powierzchowne i nieosobiste. Zarówno w procesie wychowania umysłowego, jak i w procesie wychowania moralnego, aktywność wychowanka jest zasadniczym warunkiem skuteczności wychowania.

Zasadę aktywności nie należy pojmować jednostronnie i formalistycznie jako samorodnego rozwoju działania kierowanego popędami jednostki, jak to głoszono w niektórych kierunkach tzw. *nowego wychowania*. Zasada aktywności powinna być rozumiana w powiązaniu z zasadą obiektywnych instancji, bo aktywność prawdziwie ludzka jest kształtowana zawsze przez świat społeczno-kulturowy, jest przejmowaniem i przekształcaniem jego treści, odpowiedzialnością za jego losy.

3. Zasada indywidualizacji

Zasada niniejsza wiąże się ściśle z zasadą poprzednią, ale nie jest jej powtórzeniem. Akcentując potrzebę aktywności ukazujemy równocześnie konieczność uwzględniania indywidualnych właściwości wychowanka. Nie oznacza to wcale tezy, iż zdolności i upodobania stanowią wrodzone i niezmiennie cechy osobowości. Oznacza dyrektywę rozbudzania i rozwijania

indywidualnych zamiłowań i uzdolnień. Człowiek, w którym wychowanie nie rozbudziło takich właściwości, nie jest w pełni wychowanym człowiekiem.

Zasada indywidualizacji oznacza również, iż w wychowaniu należy się liczyć z różnymi u różnych jednostek, sposobami pracy i różnym jej tempem. Trzeba się liczyć z różnymi trudnościami, jakie różne jednostki znajdują na drodze wychowania, że trzeba się liczyć z różnorodnymi formami reakcji psychicznej, jaką poszczególne jednostki odpowiadają na określone sytuacje, polecenia, kary, nagrody itd.

4. Zasada organizowania zespołu i środowiska wychowawczego

Wiedziano od bardzo dawna, iż wychowanie jest procesem oddziaływania wychowawcy na wychowanka, ale stosunkowo niedawno zauważono, że wychowawca może oddziaływać na wychowanka za pośrednictwem odpowiednio zorganizowanego zespołu rówieśników, oraz za pośrednictwem odpowiednio zorganizowanego środowiska wychowawczego i że takie oddziaływanie wychowawcy może być niejednokrotnie bardziej skuteczne niż oddziaływanie bezpośrednie. Dziś jesteśmy przekonani, iż ważną dyrektywą dla pracy wychowawczej jest właśnie to, by organizować zespół rówieśniczy jako środowisko, w którym poszczególne jednostki znajdowałyby teren życia, i odpowiedzialności, jak również to, żeby organizować takie warunki, środki i możliwości działania w otoczeniu wychowanków, aby ułatwiały im rozwój w pożądanym kierunku. Wychowawca nie powinien, zaniedbywać osobistego i bezpośredniego wpływu na wychowanka, powinien jednak umieć posługiwać się tymi sojusznikami jakimi są **zespół i środowisko**. Zasada ta jest szczególnie ważna w dobie współczesnej, w której rośnie znaczenie zespołowości we wszystkich zakresach życia oraz w której również silnie wzrasta

znaczenie różnorodnych metod, środków i form organizowania środowiska społecznego i kulturowego.

5. Postawa wychowawcza

Różnie określano w przeszłości postawę wychowawczą. W określeniach tych wyrażały się różne założenia i różne tendencje. Niektórzy sprowadzali postawę wychowawczą wyłącznie do uczuć miłości, podkreślając jej pokrewieństwo z macierzyństwem, inni traktowali ją jako postawę władczą. Z naszego punktu widzenia postawa wychowawcza powinna być taka, aby uczucia sympatii i życzliwości w stosunku do wychowanków spletały się w niej z surowością i konsekwencją wymagań. Ważnym składnikiem postawy wychowawczej jest umiejętność zdawania sobie sprawy z doznań wychowanka, umiejętność wczuwania się w jego psychikę i trafnego przewidywania jego reakcji. Ważne jest również, aby postawa wychowawcza nauczyciela zyskiwała mu u wychowanków szacunek, zaufanie oraz autorytet.

5.5. Metody wychowania

Etymologicznie słowo – *metoda* – wywodzi się z języka greckiego 'methodos – co oznacza drogę – czyli sposób postępowania. Metoda jest pewnym sposobem działania. Metoda jest również pewną drogą w postępowaniu wychowawcy z wychowankiem, drogą utartą i dobrze znaną. Traktować można ją za systematycznie stosowany sposób współbycia, współprzeżywania wychowawcy z wychowankiem w kontakcie bezpośrednim lub pośrednio, wartości sztuki, nauki, czy wytworów własnych wychowanka. Kontakt bezpośredni obejmują takie elementy jak wypowiedane przez wychowawcę słowa dotyczące różnych

momentów działalności wychowanka. Kolejnym czynnikiem tego kontaktu są stawiane wychowankom polecenia dotyczące realizacji przez nich określonych zadań o charakterze rozwojowym. Wychowawca oddziałuje nie tylko słowem poprzez tłumaczenie, wyjaśnianie określonych zdarzeń, zachowań, ale także swoim bezpośrednim byciem w różnych sytuacjach społecznych i swoim zachowaniem w sytuacjach trudnych, niejednoznacznych. Ma też do dyspozycji cały rejestr kar i nagród, które przydziela za konkretne zachowania i myśli wychowanka oraz aranżowane przez niego sytuacje społeczne. (J. Górniewicz, 2008, str. 86)

Kiedy do pojęcia – **metoda** – dodamy człon – **wychowania**, jego zakres znaczeniowy ulega dalszemu zawężeniu. Uwidacznia to różną interpretację tego pojęcia. Występuje wiele klasyfikacji metod wychowania. Propozycje takie przedkładają w swoich pracach m. in: K. Sośnicki *Teoria środków wychowania* (1975), H. Muszyński *Zarys Teorii wychowania* (1977), K. Konarzewski *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych* (1983), M. Łobocki *Wychowanie w klasie szkolnej* (1986).

Generalnie wszyscy autorzy zgadzają się w jednej sprawie. Występują **metody indywidualne**, czyli relacje interpersonalne: **wychowawca-wychowanek**, oraz **metody wpływu przez grupę**, kiedy wychowawca pośrednio oddziałuje na wychowanka dokonując restrukturalizacji pozycji socjometrycznych w grupie, zmieniając nastawienia poszczególnych osób w stosunku do danego wychowanka. Większość autorów wyróżnia następujące metody **wpływu bezpośredniego** – interakcji wychowawca-wychowanek: nagradzanie i karanie, modelowanie, kształtowanie zachowań wychowanka według przykładu osobistego lub innego wzoru wychowawczego. Jest też metoda stawiania zadań, oraz perswadowania, tłumaczenia zasad postępowania moralnego.

Do *metod grupowych – wpływu pośredniego* zalicza się: kształtowanie norm i wartości grupowych w klasie szkolnej lub innej grupie wychowawczej, restrukturyzowanie powiązań interpersonalnych w grupie, kreowanie przywództwa w klasie lub innej grupie wychowawczej

K. Konarzewski (1982 str. 326) określa metodę jako: *powtarzanie czynności zmierzające do celu*. Zatem oczekiwane zmiany osobowości występują po wpływie celowych oddziaływań wychowawczych. W innym znaczeniu przez metodę wychowania rozumie się *systematycznie stosowane sposoby postępowania wychowawczego lub powtarzalne czynności zmierzające do urzeczywistnienia celów jakie stawia sobie wychowawca*. (Por. W. Okoń, 2001, str. 235, K. Konarzewski, 1992, str. 36).

Metody wychowanie określa się również jako – *świadomie i konsekwentnie stosowany sposób oddziaływania na jednostkę, grupę lub zbiorowość, dla osiągnięcia zamierzonego celu wychowawczego*. (Pedagogika 2000, str. 124)

Najogólniej można przyjąć, że metody wychowania to pewne schematy celowych działań, zgodnych z potrzebami wychowanków, wielokrotnie sprawdzone w praktyce wychowawczej. Owe działania wychowawcze są podstawą uogólnień, które naukowo wyjaśnione i uporządkowane stanowią z kolei podłoże teorii metod wychowania.

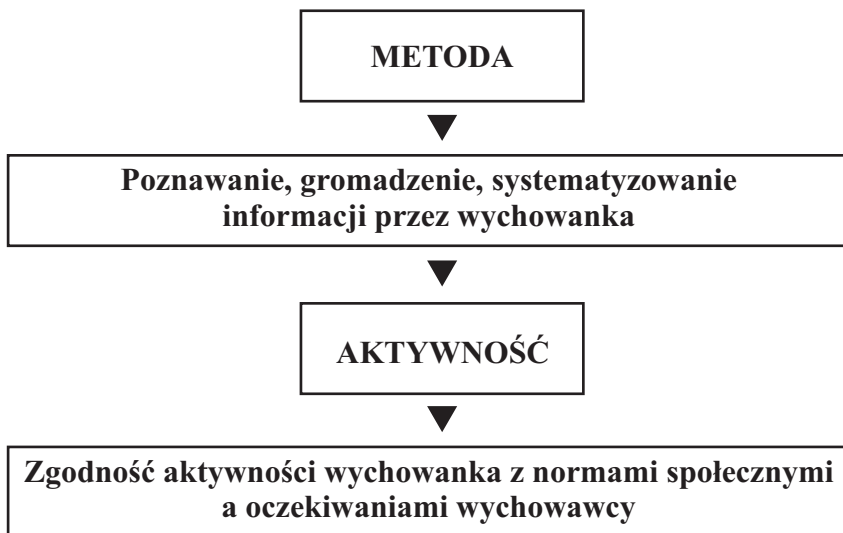
W literaturze pedagogicznej napotykamy rozliczne ujęcia klasyfikacyjne. Powodem może być m.in. fakt, iż autorzy poszczególnych klasyfikacji opierają się na różnych założeniach teoretycznych, funkcjonujących w obrębie nauk społecznych m.in. prakseologii, psychologii behawioralnej, interakcjonizm symboliczny oraz inne).

Metody mogą funkcjonować wg. E. Piotrowiak (1993, str. 118) na trzech różnych poziomach:

- 1. Poziom pierwszy** – (zalicza się tu metody karania i nagradzania) opiera się na zgodności między efektem kształtowania zachowań a oczekiwaniami wychowawców.



- 2. Poziom drugi** – (metody: podporządkowanie-narzucanie, informowanie-perswazja, modelowanie-wzorowanie) wyznacza drogę pośrednią, uzależnioną od społecznych norm etyczno-moralnych.



- 3. Poziom trzeci** – (prowokowanie, motywowanie) stanowi skomplikowaną, lecz najbardziej akceptowaną przez wychowanków drogę dochodzenia do aktywnego działania. Warunkiem takich zachowań jest posiadanie przez wychowanka własnego systemu wartości.



W takim ujęciu metod wychowania, zadanie nauczyciela polega na partnerskim współuczestnictwie w podejmowaniu decyzji przez wychowanka.

O powodzeniu zabiegów wychowawczych decydują m.in. takie czynniki jak:

- * merytoryczne przygotowanie nauczyciela,
- * psychiczne predyspozycje wychowawcze,
- * życzliwe kontakty emocjonalne nauczyciela i ucznia,
- * prawidłowe rozpoznanie potrzeb wychowanka,
- * bezpośrednia motywacja do działania,
- * trafność doboru metod do aktualnej sytuacji.

Podkreślić należy konieczność podmiotowego traktowania wychowanka oraz inspirującą rolę nauczyciela.

I. Metody oddziaływań indywidualnych (M.Łobocki 2003. s.190)

1. Metoda modelowania

Jedną z najbardziej skutecznych metod wychowania jest **metoda modelowania** czyli metoda przykładu (*słowa uczą a przykłady pociągają*). Przekonać się o tym można, obserwując ludzi pozostających ze sobą w bliskich i częstych kontaktach. Ludzie ci zaczynają z czasem zachowywać się w podobny lub zbliżony sposób. Postępowanie ich nierzadko znamionuje uderzające wręcz podobieństwo.

Metodę modelowania nazywa się też **uczeniem się przez naśladownictwo** lub **uczeniem się zastępczym**, a niekiedy „zarażeniem”, z uwagi na udzielanie się imitowanego zachowania.

Aby ułatwić rodzicom i nauczycielom skuteczne stosowanie metody przykładu, ważne jest uświadomienie sobie niektórych przejawów ich zachowań, które w szczególny sposób łatwo na ogół podlegają procesowi modelowania, czyli niepomierne zwracają na siebie uwagę dzieci i młodzieży. Istotnymi przejawami takich zachowań w rodzinie są: *okazywanie przez rodziców wzajemnego zrozumienia, zaufania i serdeczności, udzielanie sobie pomocy i bycia wobec siebie usłużnym, wzajemne zabieganie o zdrowie i dobre samopoczucie itp.*

Modelowaniu podlegają również przybierane przez rodziców i nauczycieli postawy prospołeczne wobec innych osób z otoczenia. Na przykład wysoko ceni się przyjazny i serdeczny stosunek rodziców do swych sąsiadów, osób ich odwiedzających a także kolegów (koleżanek) ich własnych dzieci. U nauczycieli docenia się ich lojalny stosunek do grona pedagogicznego szkoły w której pracują, jak również ich lojalną współpracę z rodzicami i opiekunami. Dużą uwagę przywiązuje się do przejawianej wrażliwości rodziców i nauczycieli na wszelkie symptomy krzywdy i niesprawiedliwości społecznej. Niemały wpływ,

na gotowość do pożądaných społecznie i moralnie zachowań lub postaw, mają doznane przez dzieci i młodzież różnego rodzaju świadczenia od innych ludzi, w tym szczególnie od rodziców i nauczycieli. Otrzymana pomoc sprawia, iż później same chętnie pomagają innym.

Istnieje na ogół zgodność w tym, że zasygnalizowane wyżej przejawy społecznie i moralnie pożądaných zachowań czy postaw podlegają modelowaniu. Modelowaniu temu przysługuje jednak różny zakres generalizacji. To znaczy, że wychowankowie w niejednakowym stopniu uogólniają upodobnianie się do modelu. Postrzegane przez nich postępowanie rodziców i nauczycieli jest pewnego rodzaju przesłaniem, odpowiednio ukierunkowującym ich działania praktyczne. Jednych skłania ono jedynie do zwykłego odwzajemniania związanych z nim doświadczeń, drugich do postępowania w podobny sposób także w stosunku do innych ludzi, a jeszcze innych mobilizuje do zachowania zgodnie z zasadą postępowania – ***bądź wyrozumiały dla innych*** lub – ***bądź dobry dla ludzi***.

Praktyka potwierdza, iż za pomocą metody modelowania można efektywnie wpływać na rozwijanie i pogłębianie zachowań czy postaw społecznie i moralnie pożądaných. Metoda ta swą skuteczność zawdzięcza zwłaszcza swej *bezpośredności i naturalności*. Za pomocą modelowania możemy łagodniej i jakby niepostrzeżenie wprowadzić wychowanka w świat społecznych norm i wartości (K. Konarzweski 1987, s.121).

2. Metoda zadaniowa

Metoda zadaniowa polega na powierzaniu dzieciom i młodzieży konkretných zadań których wykonywanie prowadzi zwrotnie do konstruktywných zmian ich zachowań i postaw porządnych z wychowawczego punktu widzenia, a także

wzbogacania ich wiedzy i doświadczeń w określonej dziedzinie działalności. Chodzi tu zwłaszcza o szeroką działalność prospołeczną, co znaczy, że w szczególności ceni się tu zadania służące dobru wspólnemu.

Są to zadania moralnie i społecznie pożądane. Wykonując je, wychowankowie nabywają nie tylko umiejętność wykonania różnych czynności pożytecznych dla normalnego funkcjonowania wśród ludzi, lecz także uczą się wczuwania w ludzkie potrzeby i wychodzenia im naprzeciw. Uczą się przy okazji, jak żyć i być użytecznym dla innych.

W *środowisku rodzinnym* – metody zadaniowe związane są z utrzymaniem porządku i czystości w mieszkaniu, przygotowaniu posiłków, opieką nad młodszym rodzeństwem. Szczególnie sprzyjające warunki dla zastosowania metody zadaniowej istnieją w rodzinach wielodzietnych i dwupokoleniowych. W rodzinach takich troska o innych wynika po prostu z naturalnej sytuacji rodzinnej.

Metoda powierzania *zadań w szkole* polegają m.in. na umożliwianiu wychowankom udzielanie pomocy koleżeńskiej w nauce, dbałość o czystość w klasie, ścieranie tablicy, odkurzanie stolików, krzeseł, odwiedzanie chorych kolegów itp. Zastosowanie w szkole metody zadaniowej w dużej mierze umożliwia organizowanie różnych uroczystości i imprez. Charakter tych uroczystości jest bardzo zróżnicowany – od uroczystości i imprez z okazji świąt narodowych i państwowych (Dzień Niepodległości, Konstytucja 3 Maja itp.), Dzień Dziecka, Dzień Matki, Dzień Nauczyciela, Choinka i inne. Nie małą rolę w organizowaniu tych uroczystości przypada nauczycielom, jak i samorządowi szkolnemu.

Poza *rodziną i szkołą* – zastosowanie metody zadaniowej przejawiać się może w udzielaniu przez młodzież pomocy ludziom chorym, niepełnosprawnym, samotnym i starszym, w opiece nad

zwierzętami oraz w różnych formach wolontariatu. Inne formy to działalność w różnych organizacjach, stowarzyszeniach, klubach sportowych itp. Niesiona przez dzieci i młodzież pomoc w różnych zakresach i wymiarach jest szczególnie pożądana z wychowawczego punktu widzenia, ponieważ jest to realizacja drugiego etapu socjalizacji (socjalizacja wtórna) i przygotowuje do pełnienia przyszłej roli obywatela, męża, żony, matki, ojca, społecznika.

3. Metoda perswazyjna

Mniej skuteczną metodą wychowania, niż metoda zadaniowa i metoda modelowania, jest metoda perswazyjna. Istotą tej metody jest uświadomienie wychowankom różnych obowiązków i powinności, jakie mają wobec różnych podmiotów szczególnie w sferze moralnej. Podstawowym celem tej metody jest przyswojenie uznanych powszechnie norm, zasad i wartości moralnych, łącznie z ich wyjaśnianiem i uzasadnianiem.

Perswadowanie, to także przekonywanie wychowanków do własnego stanowiska wyrażanego w określonych, ważnych dla perswadującego sprawach. Wyjaśnianie złożonych kwestii moralnych dokonuje się przeważnie na przykładach możliwych do zrozumienia przez dzieci będące w różnych okresach rozwojowych. Wychowawca nawiązuje do obserwowanego przez niego i dziecko zachowania kogoś a nawet samego zainteresowanego, wyrażanej opinii w jakiejś sprawie, czy sposobu wykonywania powierzonych zadań. Objaśnia to, jak on sam zachował by się, lub chciałby się zachować w określonej sytuacji, co myśli o danej sprawie, czy też o jakości wykonywanych działań przez jakąś osobę (J. Górniewicz 2008, str. 86).

Wypowiedzi wychowawcy umieszczane są zawsze w jakimś „emocjonalnym tle”. Jego stwierdzenia mogą być kategoryczne lub informacyjne, mogą być mówione głosem podnieconym, albo głosem stonowanym, spokojnym. To emocjonalne słowo

wpływa na skuteczność przekonywania wychowawcy. Musi się ono niejako zestroić ze stanem emocjonalnym wychowanka.

Skuteczność przekonywania występuje przeważnie wówczas, kiedy wychowawca wskazuje na dodatnie i ujemne strony ocenionego wydarzenia i daje mu szansę obrony jego stanowiska w tej sprawie. Oddziaływanie wychowawcy tonem spokojnym, lecz stanowczym daje także pozytywne rezultaty wychowawcze. Nastawienie wrogie wychowawcy do wychowanka, perswadowanie krzykiem, może spowodować przyjęcie postawy buntu przez wychowanka, i doprowadzi w rezultacie do konfliktu między nim a wychowawcą.

W wychowaniu dzieci i młodzieży ważną rolę ma do spełnienia perswazja w warunkach życia szkolnego. Stosowana jest w różnych formach działalności dydaktyczno-wychowawczej. Zarówno na lekcjach, jak i zajęciach pozalekcyjnych. Przybiera formę swobodnej i szczerzej wymiany poglądów, a także formę rozmowy niekierowanej czy dyskusji uczestniczącej

Inną odmianą perswazji są **aforyzmy** – tzw. złote myśli – maksymy sentencje. Często stają się one przedmiotem wspólnej debaty między nauczycielem a wychowankiem. Polega ona zazwyczaj na próbie uzasadnienia zawartych w danym aforyzmie treści. W celu nadania większego znaczenia wychowawczego niektóre aforyzmy można zamieszczać w gazetkach klasowych, na planszach uwidocznionych na korytarzach czy w innych formach wizualnych np. – **„korzenie wychowania są gorzkie ale owoce słodkie”**, **„kropla drażni skalę”**, **„niedaleko pada jabłko od jabłoni”**, **„czym skorupka za młodu nasiąknie”**, **„nie wszystko złoto co się świeci”**.

4. Metody nagradzania i karania

Metoda nagradzania i karania często występuje łącznie, gdyż te dwie formy stanowią jedne z najczęściej stosowanych metod oddziaływań wychowawczych. Teoria nagradzania i karania

wywodzi się przede wszystkim z psychologii behawioralnej. Przedstawiciele tego nurtu zajmowali się związkiem między wykorzystywanymi przez wychowawców – *stymulatorami* a przejawianymi przez wychowanków – *formami zachowania*.

Metody nagradzania nazwano *wzmocnieniami pozytywnymi* a metody karania – *wzmocnieniami negatywnymi*. Wychowawca kiedy zamierzał ukształtować określoną cechę osobowości stosował na przemian – *wzmocnienia pozytywne* (kiedy wychowanek przejawiał zachowania świadczące o występowaniu tej właśnie pożądanej cechy osobowości) i – *wzmocnienia negatywne* (kiedy wychowanek po okresie zachowania zgodnego z oczekiwaniami wychowawcy zmieniał je).

Teoria wzmocnienia pozytywnego i wzmocnienia negatywnego w wymiarze praktycznym określa, iż stopniowanie wzrostu nagród i kar doprowadza do stanu nasycenia. Zachodzi wówczas taka sytuacja, że wychowawca, aby uzyskać zamierzony efekt musi stosować radykalnie większe bodźce – *pozytywne* – lub *negatywne*. Kara albo nagroda musi być niemal dwukrotnie większa od powszednio stosowanej. Ta prawidłowość stawia pod znakiem zapytania skuteczność procesu jednostronnego tzn. albo tylko karania, albo tylko nagradzania. Postuluje się naprzemienne stosowanie kar i nagród w wychowaniu. Brak nagrody za określone zachowania wychowanka, przyzwyczajonego do pozyskania nagród jest właśnie karą. Podobnie bywa w sytuacji odwrotnej, kiedy brak kary staje się nagrodą dla wychowanka. (J. Górniewicz, 2008)

Reasumując rozważania o wymienionych metodach wychowania, należy podkreślić że żadnej z nich nie przysługuje cecha *uniwersalności*. Wszystkie one wzajemnie się uzupełniają i wzbogacają. Wsparciem dla nich są różnego rodzaju – *formy oddziaływań wychowawczych*, czyli bliżej skonkretyzowane sposoby pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą.

II. Metody oddziaływań grupowych

Oprócz indywidualnych metod wychowania, godne są uwagi **metody grupowe** zwane inaczej – metodami oddziaływań grupowych. Ich rola sprowadza się m.in. do aktywizowania dzieci i młodzieży w działalności zespołowej samorządowej, w tym w organizowaniu z ich pomocą różnego typu zajęć łącznie z lekcjami.

1. Metoda organizowania działalności zespołowej

Metoda niniejsza polega na tworzeniu w klasie szkolnej lub grupie wychowawczej kilkuosobowych zespołów, celem omówienia lub przedyskutowania interesujących dzieci i młodzież problemów oraz wykonania przez nich konkretnych zadań o użyteczności praktycznej. Omawiane i dyskutowane problemy mogą dotyczyć różnego rodzaju spraw, związanych z nauką, kulturą, moralnością, polityką, organizowania czasu wolnego, wykonywania prac porządkowych i samoobsługowych itp. Wykonywanie zadań praktycznych wiąże się na ogół z powziętymi decyzjami w rozmowach i dyskusjach zespołowych, znajdujących przeważnie potwierdzenie na forum całej klasy lub grupy wychowawczej. Podejmowane zadania mogą dotyczyć przygotowania części artystycznej i imprez sportowych, zredagowania gazetki ściennych, zorganizowania wycieczki czy wspólnego pójścia do teatru, kina, muzeum czy spotkań z ciekawymi ludźmi itp.

Koniecznym warunkiem skutecznego tworzenia zespołów w klasie, czy grupie wychowawczej jest panujący tam klimat, sprzyjający ich powstawaniu. Chodzi oto, aby wychowankowie byli przekonani o potrzebie dobierania się w zespoły i podejmowania w nich różnych zadań.

Zespoły powstają na ogół w ramach czterech następujących po sobie faz:

1. Pierwsza faza – to uwrażliwienie dzieci i młodzieży na wspólne zaspakajanie określonych potrzeb.
2. Druga faza – tutaj odpowiednio ustala się skład osobowy zespołu, dobierają go najczęściej sami wychowankowie, przy niektórych sugestjach nauczyciela.
3. Trzecia faza – to wyłanianie się grupowych (przywódców – liderów).
4. Czwarta faza – to aktywizacja grupy w wykonywaniu różnych podjętych zadań do wykonania.

Powstające w ten sposób zespoły są powoływane na czas dłuższy lub w zależności od doraźnych potrzeb klasy. W pierwszym przypadku mówi się o zespołach stałych, w drugim o doraźnych. Zespoły doraźne przestają istnieć z chwilą wykonania zamierzonego zadania. Liczebność poszczególnych zespołów waha się w granicach 2-6 osób. Na ogół jednak preferuje się zespoły trzy- lub czteroosobowe.

W przedstawionej tu metodzie oddziaływań grupowych duże znaczenie ma organizowania nie tylko zespołowej lecz także zbiorowej działalności wychowanków. Polega ona m.in. na zgłaszanie swych stanowisk przez poszczególne zespoły na forum całej klasy oraz powzięcie wspólnej decyzji. Ważną rzeczą jest umiejętność łączenia ze sobą działalności zbiorowej z działalnością zespołową i na odwrót, działalności zespołowej z działalnością zbiorową. Są to działania wzajemnie się uzupełniające i wzbogacające. Bezsporne znaczenie wychowawcze w stosowaniu metody organizowania działalności zespołowej ma przejawiana przez nauczyciela i uczniów troska o spełnienie wspólnie powziętej decyzji. Stanowi to istotne kryterium skuteczności omawianej tu metody.

Metoda oddziaływań grupowych – dzięki aktywizowaniu dzieci i młodzieży w działalności zespołowej, jest korzystna

z pedagogicznego punktu widzenia. Przede wszystkim uatrakcyjnia prowadzone zajęcia z udziałem wychowanków, dodaje im odwagi w przejawianiu swej aktywności i samodzielności, uczy współpracy z innymi, pozwala także przezwyciężyć nieśmiałość, egoistyczną rywalizację i chęć dominowania nad drugimi, umożliwia lepsze poznanie i rozumienie uczniów, zachowujących się w sposób bardziej naturalny w warunkach działalności zespołowej. (por. W. Okoń 2009)

2. Metoda organizowania działalności samorządowej

Metoda organizowania działalności samorządowej dzieci i młodzieży nazywana też jest metodą rozwijania samorządności lub metodą samorządową (wg. A. Kamińskiego). Polega na umożliwianiu wychowankom wzmożonego współdziałania w decydowaniu o wspólnych sprawach i wykonywaniu przez nich konkretnych działań zgodnych z powziętą wcześniej decyzją. Jest ona na ogół realizowana w obrębie funkcjonowania samorządu na terenie szkoły lub klasy, czy też placówki opiekuńczo-wychowawczej. Chodzi tu o samorząd będący odpowiednio zinstytucjonalizowaną samorządnością w ramach wyłonionych w sposób demokratyczny organów przedstawicielskich, tj. różnego rodzaju komisje, sekcje, rady, koła zainteresowań, kluby, itp. (por. A. Kamiński 1985)

Nie uznaje się natomiast za wartościowy pedagogicznie taki samorząd, który jest zaprzeczeniem prawdziwie rozumianej praworządności, tj. sprowadza się wyłącznie do powołania (często odgórnie) czysto formalnych struktur organizacyjnych. Takim niepożądanym samorządem jest również ten dozorowany nadgorliwie przez wychowawcę, oraz mało lub wcale nie liczący się z potrzebami i zainteresowaniami dzieci i młodzieży. (M. Łobocki 2008, s. 222)

Samorząd powstaje z reguły oddolnie, czyli z inicjatywy samych wychowanków. Jest zazwyczaj naturalnym skutkiem ich wcześniejszych poczynań samorządowych w warunkach życia niezorganizowanego. Stąd też nie należy powoływać go wyłącznie ze względów taktycznych lub z powodu utartych o nim opinii jako koniecznym i niezastąpionym czynnikiem w procesie wychowania szkolnego czy zakładowego. Tylko samorząd umożliwiający przejawianie autentycznie samorządnej działalności stanowi silne wsparcie dla skutecznego zastosowania omawianej tutaj metody.

Metoda organizowania działalności samorządowej dzieci i młodzieży przewiduje co najmniej kilka jej rodzajów. A. Kamiński (1985, s. 119-126) zalicza do nich:

1. Organizowanie przez wychowanków różnych form zaspakajania ich potrzeb związanych ze spędzeniem czasu wolnego, odpoczynkiem, rozrywką i amatorskimi zajęciami kształcącymi.
2. Udzielanie pomocy koleżeńskiej w postaci materialnego lub moralnego „podania pomocnej dłoni” tym, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji życiowej.
3. Ponoszenie współodpowiedzialności, zwłaszcza przez młodzież, za ład i porządek w życiu zakładowym lub szkolnym, co często realizowane jest w formie dyżurów.
4. Wspólne rozwiązywanie zatargów koleżeńskich, w tym także naruszanie ogólnie obowiązujących norm współżycia.

Wychowankowie (dzieci i młodzież) najchętniej podejmują działalność, związaną z organizowaniem czasu wolnego. Celowi takiemu służy powoływanie różnorodnych sekcji lub kół zainteresowań. Są to zazwyczaj koła naukowe (np. *historyków*, *miłośników astronomii*, *znawców architektury* itp.) koła artystyczne (np. *recytatorskie*, *filmowe*, *taneczne*) koła techniczne (np. *radioamatorów*, *racjonalizatorów*, *łączności*) a także koła typu hodowlane, sportowe, kolekcjonerów, krajoznawcze turystyczne itp.

Przejawem działalności samorządowej może być także: wspólne organizowanie spotkań z ciekawymi ludźmi, rozwiązywanie nurtujących chłopców i dziewcząt problemów w kilkusobowych zespołach, redagowanie gazetek, stwarzanie pozytywnej motywacji do nauki szkolnej, zaangażowanie w działalność teatralną, muzyczną, dekoracyjną, urządzenie ciekawych wieczorów (baśni, legend) dyskotek połączonych z częścią artystyczną, różnych konkursów, spotkań dyskusyjnych itp.

Rozwijana w ten sposób samorządność, sprzyja zgodnemu współzyciu, pogłębia poczucie odpowiedzialności za powzięte decyzje i popełnione czyny, stanowi skuteczną przeciwwagę dla indoktrynacji i manipulacji w procesie wychowania. Zmniejsza antagonizmy między wychowankami i wychowawcami. Skutecznie dopomaga w usuwaniu tzw. *drugiego nurtu* w życiu zakładowym lub szkolnym. Umacnia gotowość do zachowań prospołecznych. Należy jednak pamiętać, że skuteczność zastosowania metody rozwijania samorządności dzieci i młodzieży zależy w dużej mierze od zaangażowania i inwencji wychowawcy w samorządna działalność swych podopiecznych.

3. Metoda współdziałania uczniów w organizowaniu lekcji

Metodę niniejszą można potraktować jako pewną odmianę metody rozwijania samorządności. Zasluguje na uznanie za to, że w niczym nie narusza struktur organizacyjnych samorządu i najczęściej bywa niejako poza ich obrębem. Ma zastosowanie zwłaszcza w organizowaniu lekcji i to zarówno w ich planowaniu, jak i przygotowaniu, prowadzeniu i ocenianiu.

W literaturze pedagogicznej opierając się na badaniach dotyczących skuteczności współdziałania uczniów w organizowaniu lekcji wykazano, iż uczniowie:

1. Chętnie uczą się i angażują w rozwiązywanie nurtujących ich problemów.

2. Z łatwością nawiązują otwarte i szczerze kontakty z nauczycielami.
3. Zachowują się spontanicznie i są zdyscyplinowani.
4. Mają wysoką samoocenę i poczucie niezależności.
5. Wykazują wzrost myślenia twórczego i pomysłowości.
6. Przejawiają rozbudzoną ciekawość.
7. Przejawiają gotowość do kierowania własnym rozwojem.
8. Wzmocniony udział w organizowaniu lekcji sprzyja pogłębieniu przychylnych postaw wśród uczniów.
9. Powoduje wzrost spójności stosunków społecznych w klasie.
10. Korzystnie wpływa na zmianę stosunku uczniów do nauki szkolnej.
11. Przyczynia się do zwiększenia ich aktywności i samodzielności.
12. Skutecznie eliminuje lub znacznie ogranicza zrutynizowane zachowania nauczycieli i uczniów.
13. Wpływa mobilizująco na pogłębienie swych wiadomości.
14. Uczy krytycyzmu wobec omawianych na lekcji problemów i prowadzenia jej w sposób tradycyjny.

Metoda współudziału uczniów w organizowaniu lekcji jest przeprowadzana w czterech etapach:

Pierwszym z nich – jest umożliwianie uczniom udziału w planowaniu lekcji. Udział taki możliwy jest na ogół tylko w odniesieniu do tematów, którymi są uczniowie bliżej zainteresowani i znają je przynajmniej częściowo.

Drugim etapem – jest współudział uczniów w organizowaniu lekcji w przygotowywaniu jej najczęściej w warunkach pracy zespołowej. W tym celu powołuje się zespoły doraźne tj. z zamiarem przygotowania tylko jednej lekcji, są to zespoły przeważnie 2-3 osobowe, które po wykonaniu swych zadań przestają istnieć. Zespoły te przyjmują niekiedy nazwę *przyrodników, bibliotekarzy, miłośników książek, informatyków, artystów itp.*

Trzeci etap – to występowanie uczniów w roli *nauczycieli*, polegające na pełnieniu przez nich zadań, których wykonywanie w systemie nauczania tradycyjnego przysługuje wyłącznie nauczycielom (realizacja zadań odbywa się jednak pod kontrolą i nadzorem nauczyciela). Lekcjami najbardziej odpowiednimi dla tego typu zajęć są lekcje prowadzone metodą *problemową*.

Zazwyczaj są to lekcje powtórzeniowe, oparte na bogato zgromadzonych materiałach, nawiązujące do głównego ich tematu i oparte na samorodnej twórczości uczniów, polegającej na wykonywaniu przez nich zadań wymagających własnej inwencji i pracy twórczej.

Czwartym etapem – współdziałania uczniów w organizowaniu lekcji jest ich ocenianie, którego podejmują się pod względem metodycznym i merytorycznym. Ocenianie dotyczy kilku lub tylko jednej lekcji. Na szczególną uwagę zasługuje ocenianie lekcji pod względem poprawności jej przebiegu łącznie z zachowaniem uczniów, zwłaszcza ich aktywności i samodzielności.

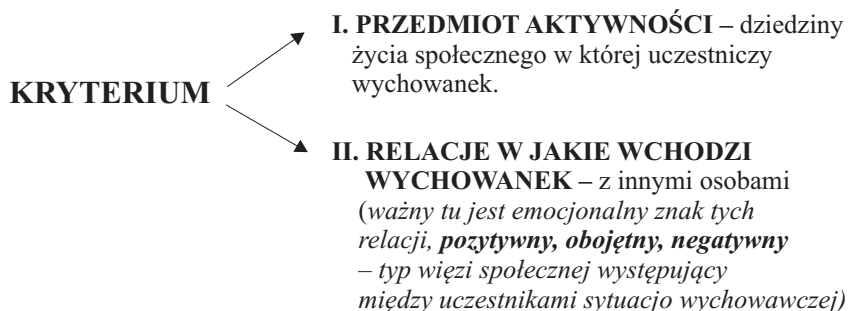
Reasumując należy podkreślić, iż w przypadku nawet najbardziej aktywnego i samodzielnego udziału uczniów w organizowaniu lekcji nauczyciel nie jest zwolniony od odpowiedzialności za ich poprawny przebieg i wyniki.

5.6. Formy (techniki) pracy wychowawczej

W teorii i praktyce pedagogicznej znanych jest wiele form pracy wychowawczej.

Niektóre z nich stosowane są systematycznie przez wychowawców, inne tylko okazjonalnie. Dla wychowawcy ważne jest uświadomienie sobie jaki cel chce osiągnąć wprowadzając określoną formę wychowania.

Występuje wiele klasyfikacji form wychowania. Generalnie przyjmuje się jednak dwa kryteria ich wyodrębnienia (J. Gorniewicz, 2008). Są to:



I. PRZEDMIOT AKTYWNOŚCI

II. RELACJE W JAKIE WCHODZI WYCHOWANEK

▼
**FORMY WYCHOWANIA PRZEZ
 DZIAŁALNOŚĆ**

▼
**FORMY WYCHOWANIA PRZEZ
 DZIAŁALNOŚĆ**

- ▼
- * WYTWÓRCZĄ
 - * ZABAWĘ
 - * SZTUKE
 - * NAUKĘ
 - * DZIAŁALNOŚĆ USŁUGOWĄ
 - * DZIAŁALNOŚĆ SPOŁECZNĄ

- ▼
- * INDYWIDUALNĄ
 - * ZESPOŁOWĄ
 - * ZBIOROWĄ

Forma wychowania przez wytwórczość – występuje wówczas, kiedy wychowawca inicjuje proces produkcyjny prowadzący do wytworzenia nowego przedmiotu przez wychowanka. Od początku do końca tego procesu wychowawca kontroluje poziom wykonawstwa postawionego zadania i służy pomocą podczas pojawiających się trudności z jego wykonaniem. Zadanie

takie wychowanek realizuje zarówno w szkole, na przedmiotach technicznych, w domu rodzinnym, czy może to być praca zarobkowa (np. w czasie wakacji). Jest to wychowanie przez pracę. W pracy kształtują się takie cechy osobowości jak: **wytrwałość, cierpliwość, systematyczność, rzetelność itp.**

Forma wychowania przez zabawę – występuje kiedy wychowawca realizuje postawione przez siebie cele dydaktyczne i wychowawcze w toku inspirowanej przez siebie zabawy z wychowanekami. Zabawa jest szczególnym rodzajem spełnienia się wyobraźni dziecka. Dziecko uczy się w trakcie zabawy współdziałania. Zabawa chociaż bywa wykorzystana przez wychowawcę do rozwijania zakładanych przez niego cech osobowości dziecka trwa tak długo, jak chce dziecko, przyjmuje taką postać jaką nadaje jej wychowanek, ma taką wartość dla dziecka jaką ono samo jej nada.

Wychowanie przez działalność artystyczną – dokonuje się w klasie szkolnej, na zajęciach pozalekcyjnych czy pozaszkolnych ośrodkach kultury. W tym obszarze dziecko może aktywizować różne dyspozycje osobowościowe i zdolności manualne związane z działalnością artystyczną. Uczy się też współdziałania społecznego, zwłaszcza przy realizacji takich zadań, które wymuszają konieczność zespołowego wykonawstwa. Działania w zakresie tworzenia dzieł sztuki rozwijają jednak przede wszystkim zdolności artystyczne i ekspresję twórczą człowieka. Właśnie w tych dziedzinach jednostka angażuje wszystkie swoje zdolności twórcze.

Działalność naukowa uczniów – związana jest z ich kształceniem szkolnym. Nie wytwarzają oni nowej wiedzy, lecz zdobywają wiedzę, wyniku uczenia się. Wysiłek zdobywania wiedzy jest ważnym czynnikiem **osobowo-twórczym**. Wychowanek

dąży wytrwale do pozyskania wiedzy, rozwija przy tym takie cechy osobowościowe jak: *cierpliwość, konsekwencja w podejmowaniu kolejnych wysiłków związanych z uczeniem się*. Przejawia się to w takich formach jak: *konkursy czytelnicze, poezji, koła przyrodnicze, matematyczne, fizyczne, koła zainteresowań itp.*

Wychowanie przez działalność usługową – polega na rozwijaniu wielu dyspozycji osobowościowych i cech psychicznych wychowanka. Uczy się on staranności w wykonywaniu tych działań, przyjmuje pozytywny stosunek do przedmiotu usługi. Ta zaś nabiera określonej wartości dla niego. W wychowaniu jednak większe znaczenie przypisuje się samoobsłudze dziecka, w nabywaniu przez niego umiejętności związanych z radzeniem sobie w różnych sytuacjach społecznych związanych np. z higieną ciała, ubieraniem się, zachowaniem się przy stole podczas wspólnych posiłków. Działania usługowe w stosunku do innych ludzi, a zwłaszcza młodszych dzieci są ważnym czynnikiem w wychowaniu opiekuńczym. Opieka bowiem w swej istocie jest zaspokojeniem potrzeb innego człowieka, ale tylko takich potrzeb, których on sam nie jest w stanie zaspokoić. Realizować tu można działania w ramach wolontariatu, czy też innych form kierowanych przez wychowawcę.

Wychowanie przez działalność społeczną – to działalność w różnorodnych organizacjach formalnych i nieformalnych tj. organizacjach dziecięcych młodzieżowych jak: harcerstwo, zespoły sportowe, czy koła zainteresowań. Pełnienie ról społecznych wymusza przyjmowanie określonych form zachowania. Wychowanek dostosowuje się do wymagań otoczenia, grupy społecznej, akceptuje funkcjonujące w niej normy i wartości społeczne. Internalizuje je, nabywając nowych kompetencji do uczestnictwa w życiu danej zbiorowości społecznej. Jednym ze skutków częstego przebywania w grupach społecznych jest

– **uspołecznienie jednostki**, czyli wzrost jej wrażliwości społecznej, przejawiającej się w gotowości do niesienia pomocy ludziom potrzebującym jak też, umiejętność kierowania zespołami ludzkimi, zdobyta w toku działalności społecznej.

Formy wychowania, wyróżnione ze względu na kryterium relacji w jakie wchodzi wychowanek z innymi osobami, angażują tylko niektóre jego dyspozycje osobowościowe.

W działalności indywidualnej – wychowanek może liczyć tylko na siebie, na własne zdolności poznawcze i manualne. (działalność ta rozwija takie cechy osobowości jak: **cierpliwość, dokładność, wytrwałość – samouctwo, samoaktualizacja, itp.**).

W działalności zespołowej – wychowanek musi dostosowywać się do wspólnie ustalonego programu, respektować polecenia przywódców grupy i wykonywać powierzone zadania. Rozwijają się tu takie cechy osobowości: **lojalność, współdziałanie w grupie, rzetelność wykonania, odpowiedzialność za powierzony odcinek współdziałania, uczciwość itp.**

W działalności zbiorowej – czasem występuje pewien chaos, brak koordynacji w działalności, nie istnieją tu wyraźne podziały ról i zadań, nie ma też wyraźnego kryterium współdziałania. Występuje ona rzadziej w różnych formach działalności wychowawczej.

Oprócz metod i form wychowania możliwe do zastosowania wobec wychowanków są – **techniki oddziaływań wychowawczych**. Uważa się je za bliżej skonkretyzowane sposoby postępowania wychowawczego. Stanowią one zazwyczaj uszczegółowienie jednej lub kilku metod wychowania a różnią się od nich zwłaszcza tym, że są z reguły szczegółowym opisem określonego postępowania wychowawczego (M. Łobocki, 2003).

W literaturze jest wiele klasyfikacji technik wychowawczych. Pojawiają się coraz to nowe techniki (formy) oddziaływań wycho-

wawczych. Klasyfikacja obejmuje je ze względu na **oddziaływania werbalne lub niewerbalne**, wywierania wpływu – **dyrektywnego lub niedyrektywnego** – albo podejmowanie działalności wychowawczej w sposób –**indywidualny lub grupowy**.

I. Formy oddziaływań werbalnych

Polegają na słownych, czyli werbalnych interakcjach między nauczycielem a wychowankiem, oraz między samymi uczniami. Wyróżnia się tu technikę: **burzy mózgów**., **techniki sondażu opinii o uczniach**, **technikę swobodnych tekstów**, **trening spotkaniowy**.

1. Burza mózgów

Technikę powyższą wykorzystuje się najczęściej podczas poszukiwania rozwiązania problemu, który budzi zaciekawienie większości grupy.

Zasady – **burzy mózgów**:

- a) powstrzymywanie się od oceniania – wszystkie pomysły są przyjmowane,
- b) zwracanie uwagi na ilość pomysłów a nie na ich jakość,
- c) zachęcanie do pomysłów fantazyjnych i nierealnych – ponieważ one mogą być załączkiem do dalszych koncepcji,
- d) wykorzystywanie cudzych pomysłów do tworzenia pomysłów nowych,
- e) zapisywanie pomysłów (każda grupa zapisuje na osobnej planszy pomysły).

Burzę mózgów najczęściej przeprowadza się w grupach 3-5 osobowych. Jedna osoba zapisuje wszystkie pomysły, które po zakończeniu zajęć są odczytywane i punktowane. (por. L. Zarzecki 2008)

2. Techniki sondażu opinii o uczniach

Technika ta polega na udostępnianiu uczniowi informacji o tym, co sądzi o nim klasa. Głównym celem odwoływania się w szkole do sondażu opinii klasy o danym uczniu jest utrwalenie w jego świadomości pozytywnego obrazu samego siebie, co wpływa na przychyłność wobec niego kolegów z klasy a nierzadko także nauczycieli.

Wyodrębnia się dwa rodzaje sondaży o uczniu, dotyczą one pozytywnych oraz negatywnych opinii o nim. Technika **sondażu pozytywnych opinii o uczniu** może odnieść się do dzieci sprawiających trudności wychowawcze. Stanowi ona próbę przeciwstawienia obrazu własnej osoby, zniekształconego opinią *ucznia trudnego*.

Etapy techniki sondażu opinii o uczniu:

1. Wyjaśnienie celu, jakemu technika ma służyć. Celem jest zobiektywizowanie opinii o uczniu, dość jednostronnie dotychczas postrzegane przez kolegów. Dostrzeżenie w jego zachowaniu nie tylko wad, ale i zalet.
2. Po wyrażeniu zgody przez ucznia – mającego być przedmiotem uwagi – następuje zgłaszanie pozytywnych opinii i ocen.
3. Wypowiedzi uczniów dotyczące sposobów udzielenia pomocy koledze.
4. Podsumowanie wypowiedzi klasy przez wychowawcę i zebranie pozytywnych opinii o uczniu oraz zachęcenie go do odpowiedzialności za własne postępowanie.

W technice sondażu negatywnych i pozytywnych opinii o uczniu, po wyjaśnieniu celu techniki i ustaleniu zgody ucznia na rozmowę o sobie, zgłaszane są krytyczne i negatywne opinie kolegów o nim. Potem dopiero wyrażane są opinie pozytywne i deklaracje niektórych kolegów zobowiązujących się do pomocy i wsparcia.

3. Technika swobodnych tekstów

Technika ta, zwana inaczej – *techniką ekspresji słownej* – lub – *techniką twórczości literackiej i poetyckiej* – zaproponowana została przez Celestyna Freinet a Polega ona na napisaniu tekstu na dowolny temat w formie wybranej przez ucznia. tj. wiersze, opowiadania, relacje, myśli itp. Teksty mogą być przygotowywane indywidualnie i zespołowo. Wychowankowie wybierają najciekawsze teksty i wspólnie je opracowują. Przez dyskusję nad oceną i poprawnością utworów następuje zgłębienie zagadnień związanych z treścią i formą, i ostateczne udoskonalenie oraz zmodyfikowanie własnych opracowań.

Technika ta, umożliwia wypowiedzanie siebie, komunikowanie się z otoczeniem, zdobywanie wiedzy o życiu i świecie, intensyfikowanie życia wewnętrznego, potrzebę uznania i własnej aktywności. Przygotowywanie i opracowywanie swobodnych tekstów przez wychowanków umożliwia poznanie ich zainteresowań, pragnień, marzeń i przeżyć. Dla wychowawcy są doskonałym sposobem poznania wychowanka. Z techniką swobodnego tekstu ściśle związany jest dialog twórczy i inscenizacje improwizowane, które mogą wyzwalać ekspresję i postawę twórczą.

4. Trening spotkaniowy

Zwany inaczej *treningiem kontaktów międzyludzkich*, jest formą oddziaływań werbalnych, sprzyjającą powstawaniu i kształtowaniu pozytywnych nastawień interpersonalnych.

Trening interpersonalny stanowi formę uczenia się nowych zachowań w małej grupie, ich podłożem są inscenizowane przez trenera sytuacje. Wykonując poszczególne ćwiczenia i występując w różnych rolach, wychowanek jest aktywnym uczestnikiem treningu oraz obserwatorem zachowań własnych oraz innych uczestników.

Z. Zaborowski (1985) wyjaśnia mechanizm treningu interpersonalnego za pomocą teorii *równowagi interpersonalnej*, jest to teoria wieloczynnikowa, przyjmująca, że w stosunkach międzyludzkich ważną rolę odgrywają: osobowość jednostek, role i pozycje społeczne, sfera emocjonalno-uczuciowa, sposób spostrzegania osobowości, rola emocji i uczuć oraz zachowania własne i innych. Dotyczy to szczególnie kategorii: **dominacja – submisja, i życzliwość – wrogość**. Równowaga między partnerami powinna występować na trzech poziomach:

1. **Zachowania** – wzajemne świadczenie sobie usług i dostarczanie informacji.
2. **Uczuć i ich percepcji** – relacje uczuciowe między partnerami.
3. **Osobowości i pozycji społecznej** – zbliżenie postaw, potrzeb i wyrównanie pozycji.

W dalszych rozważaniach Z. Zaborowski wyodrębnia trzy typy równowagi interpersonalnej, ze względu na czynniki wysuwające się na plan pierwszy w konkretnych sytuacjach społecznych:

1. **Pierwszy** typ polega na regulowaniu zachowań za pomocą norm społecznych hamujących zbytne zbliżanie partnerów,
2. **Drugi** typ charakterystyczny dla relacji przełożony – podwładny związany jest z rolami partnerów, ich potrzebami i wykonywanymi zadaniami,
3. **Trzeci** typ równowagi właściwy jest dla stosunków partnerskich i podmiotowych, a równowaga opiera się na aktywacji czynników osobowościowych i emocjonalno-uczuciowych.

Trening interpersonalny, to trening grupowy, w którym ważną rolę odgrywają czynniki i procesy grupowe. Trening grupowy stwarza korzystne dla kreowania zmian zachowania, warunki

odreagowania emocjonalnego i wsparcia. Dostarcza cennych informacji zwrotnych, sprzyjających lepszemu zrozumieniu siebie, otwarciu na nowe doświadczenia i regulację mechanizmów obronnych osobowości.

II. Formy oddziaływań niewerbalnych

Formy oddziaływań niewerbalnych zwane są również formami oddziaływań z zastosowaniem **ekspresji niewerbalnej** lub **niestownej**. Wykorzystuje się w nich psychoterapeutyczne i wychowawcze wpływy aktywności ruchowej, rekreacyjnej i artystycznej (M. Łobocki 1990, s. 94). Można wśród nich wyodrębnić: **improwizowaną dramatyzację, trening relaksacyjny, swobodną ekspresję plastyczną, muzykoterapię, zabawę w teatr.**

1. *Improwizacja dramatyczna*

Polega na wykorzystaniu elementów sztuki teatralnej w sposób umożliwiający rekonstrukcję własnej sytuacji życiowej i obrazu samego siebie. Zwracał na to szczególnie uwagę J. L. Moreno – twórca psychodramy i socjodramy. Do psychodramy Moreno zalicza wszelkie zabiegi tzw. **strategii wychowawczej**, posługującej się spontaniczną dramatyzacją. Podział na **psychodramę i socjodramę** zależy od tego, komu trzeba pomoc. Psychodrama związana jest z analizowaniem zachowania jednostki, a jej cel to poznanie siebie i lepsze zrozumienie swoich reakcji. W socjodramie organizacja przebiegu akcji jest nastawiona nie na jednostkę, lecz na grupę, a jej cel to wywieranie wpływu na życie zbiorowe całej grupy (M. Łobocki 2008). W praktyce wychowawczej wykorzystuje się raczej socjodramy a niżeli psychodramę. Stosując socjodramę, zmierzamy do usunięcia zaburzeń w strukturze grupy, jej organizacji czy dynamice. Techniki dramatyczne ukazują autentyczne wydarzenia z życia klasy czy grupy, konflikty, kontakty i interakcje wycho-

98

wanków. Nie wymaga to wcześniejszego przygotowania, a jedynie wczucia się wychowanków w zdarzenia i sytuacje oraz twórczego podejścia do ich odgrywania.

Socjodrama umożliwia poznanie panujących w danej grupie stosunków społecznych. Należą do nich m.in. stosunki interpersonalne wychowanków, niedostępne w bezpośredniej obserwacji prowadzonej przez wychowawcę. Ujawnienie tych stosunków stanowi podstawę poznania ogólnej struktury klasy szkolnej czy grupy wychowawczej. Socjodrama ukazuje nie tylko wydarzenia i sytuacje, ale również sposoby rozumienia przez uczniów tych zdarzeń. Istotnym jej celem jest możliwość wywierania bezpośredniego wpływu wychowawczego. Funkcje wychowawczych oddziaływań spełnia spontaniczne i twórcze zachowanie się osób uczestniczących w socjodramie. Odegranie ról opiera się wyłącznie na odpowiednim wczuciu się w sytuację, która ma być odegrana. Owa spontaniczność nie może cechować tylko zachowania wychowanków, ale powinna stać się również ważną zasadą działania nauczycieli – wychowawców. Ich zadaniem jest więc twórcze ukierunkowanie przebiegu socjodramy, umiejętne wykorzystanie inicjatywy wychowanków, wytworzenie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania.

Techniki socjodramatyczne mogą przebiegać według następujących etapów:

1. Ustalenie i omówienie problemu.
2. Spontaniczne udramatyzowanie sytuacji.
3. Ustosunkowanie się do zaimprovizowanej sytuacji lub zdarzenia.

Przy ustalaniu problemu, który ma być przedmiotem socjodramy, należy zwracać uwagę, by był to problem ważny dla całej niemal klasy. Nie należy więc narzucać uczniom problemu do rozwiązania, należy ustalać go wspólnie z wychowankami.

Po uzgodnieniu problemu następuje jego inscenizacja w wykonaniu uczniów. Istnieją różne odmiany technik socjodramatycznych. Jedną z nich jest tzw. *technika lustrzana*. Polega ona na możliwie dokładnym odtwarzaniu wydarzenia lub sytuacji. Inną odmianą socjodramy jest *technika zamiany ról*. Powierza się podczas jej trwania odegranie roli np. osoby skrzywdzonej temu spośród uczniów, który ją skrzywdził. Podobną rolę spełnia *technika postępowania na odległość*. Odbywa się ona bez udziału osoby stanowiącej główny przedmiot scenicznej improwizacji. Ma szczególne znaczenie w sytuacji jednostki odrzuconej, nie lubianej, nieakceptowanej.

Po zaimprovizowaniu sytuacji następuje omówienie, polegające na wypowiedziach wychowanków o tym, jak rozwiązać problemy zasygnalizowane, które można ponownie inscenizować.

2. Technika treningu relaksacyjnego

Ćwiczenia relaksowo-koncentrujące, wywodzące się ze wschodnich systemów treningu psychofizycznego (Indie, Chiny), takich jak *-Joga i Zen*, przywracają stan psychoneuroewgetatywnej równowagi oraz przyczyniają się do rozwijania osobowości. Polegają one na wykonywaniu układów ćwiczeń odprężających i koncentrujących, opracowanych i stosowanych już od paru tysięcy lat wraz z doktryną filozoficzno-religijną, zmierzająca do opanowania i rozwoju systemu cielesnego i duchowego człowieka.

W kulturze europejskiej metody ćwiczeń ulegały modyfikacji i aktualnie mogą przebiegać według następujących etapów:

1. Nauczenie się przyjmowania postawy ciała ułatwiającej szybkie osiągnięcie stanu odprężenia mięśni, naczyń krwionośnych i zwolnienia rytmu pracy całego organizmu.
2. Nauka koncentracji na reakcjach fizycznych i psychicznych własnego organizmu.

3. Opanowanie umiejętności sterowania reakcjami organizmu.
4. Nabywanie umiejętności przekształcania i formowania osobowości zgodnie z własnymi celami i potrzebami.

W treningu autogennym dużą rolę odgrywa pozytywne nastawienie do wykonywanych ćwiczeń, odrzucenie sceptycyzmu i pragnienie uzyskania najlepszych wyników. Sprzyja temu także osiąganie lepszego wglądu w siebie.

Charakterystyczne dla relaksu wyciszenie aktywności uzyskuje się przez ćwiczenia wyobrazeniowe, podczas których myślenie zostaje skierowane na sytuacje i ich obrazy, co ułatwia odprężenie. (B.Wojciechowska-Charlak, 1997, s. 53).

3. Swobodna ekspresja plastyczna

Badania nad aktywnością twórczą wychowanków ujawniły, że najpowszechniejszym zjawiskiem w spontanicznej i ekspresywnej ich działalności jest obok zabawy – *twórczość plastyczna*. Twórczość ta okazała się niewyczerpalnym źródłem wiedzy o życiu psychicznym dziecka, a także stała się specyficzna strategia kształcenia i wychowania. (S. Popek 1988, s. 98)

Samorodna twórczość plastyczna dzieci stanowi ich naturalną potrzebę i nie należy jej ograniczać a wręcz przeciwnie, starać się wykorzystać podczas różnych lekcji i zajęć oraz w czasie wolnym. Zwraca się uwagę na wychowawcze psychoterapeutyczne oddziaływanie swobodnej twórczości dzieci ponieważ:

1. Umożliwia ona uwolnienie się od napięć psychicznych w wyniku wyrażania swoich przeżyć, uczuć i doświadczeń w postaci wytworów plastycznych.
2. Pozwala przeżyć prawdziwe sukcesy, co jest szczególnie ważne dla uczniów uzyskujących niskie oceny z innych przedmiotów.
3. Sprzyja lepszemu poznaniu uczniów przez nauczyciela, bowiem przeżycia emocjonalne i uczuciowe wychowanka

znajdują swoje odzwierciedlenie w pracach plastycznych wykonywanych w swobodnym, spokojnym nastroju.

4. Intensyfikuje procesy poznawcze i kontakty międzyludzkie (np. rysowanie jest ważną formą komunikowania się i przekazywania doznań z otaczającego świata.
5. Przyczynia się do rozwijania zainteresowań i uzdolnień twórczych. (M. Łobocki 2008)

4. Muzykoterapia

Muzyka jest nośnikiem emocji, sprzyja więc nawiązywaniu łączności emocjonalnej i werbalnej między ludźmi. Ułatwia dotarcie do świata psychicznego drugiego człowieka. Jest ona dostępna nie tylko w postaci odbioru określonej kompozycji, lecz daje również możliwości ujawniania własnej aktywności artystycznej. Muzykę można wykorzystać jako środek własnej ekspresji i sposób wyrażania najgłębszych indywidualnych uczuć. Pozwala ona wypełnić wolny czas, czyniąc go atrakcyjnym. Stwarza więc możliwości skierowania zachowań ludzkich w stronę społecznie akceptowaną.

Do wychowawczych funkcji muzyki można zaliczyć: ***kompensowanie niepowodzeń życiowych, mobilizowanie do podejmowania wysiłku twórczego, wyzwalanie określonych stanów emocjonalnych, integrowanie określonych sfer przeżyć psychicznych, kształcenie systematyczności, woli, wytrwałości.***

Muzyka może pełnić liczne funkcje m.in. ***motywujące, stymulujące, komunikacyjne i relaksujące.*** Przypisuje się jej harmonizującą rolę w rozwoju psychofizycznej struktury osobowości. Muzykoterapia jako metoda wspomagająca psychoterapie posiada rozbudowaną teorię i praktyczny wymiar.

6. TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE

6.1. Istota trudności wychowawczych

Trudności wychowawcze, to problem społeczny, psychologiczny medyczny jak również i pedagogiczny, obejmujący złożone i różnorodne zjawiska. Samo pojęcie – *trudności wychowawcze* nie posiada jednoznacznej definicji.

Przez trudności wychowawcze rozumie się drobne wykroczenia tj. nieposłuszeństwo, upór, lękliwość, lenistwo. Niekiedy zaś tym terminem określa się niekorzystne zmiany w osobowości, wady charakteru, wykroczenia przeciwko normom moralnym, społecznym i prawnym, a także różnego rodzaju nerwice, psychopatie i zaburzenia na podłożu organicznym. Próby określenia tego terminu podejmowało wielu pedagogów, psychologów, m.in. L. Bandura, K. Dąbrowski, J. Konopnicki, A. Lewicki, M. Łobocki, H. Spionek i inni.

W nowszych opracowaniach w których coraz częściej czynione są próby uściślenia terminologii, spotykamy wiele krytycznych uwag dotyczących pojęcia *trudności wychowawcze*, wskazujących na jego wieloznaczność, subiektywizm. Generalnie rzecz biorąc jest to tendencja słuszna. Istnieje jednak wiele argumentów przemawiających za tym terminem:

1. Termin – *trudności wychowawcze* – jest funkcjonalny, łączy terminologię fachową z językiem potocznym.
2. Jest on szeroko rozpowszechniony i powszechnie używany

przez nauczycieli, wychowawców, rodziców większości psychologów, terapeutów.

3. Jest dostatecznie komunikatywny i stosunkowo neutralny, tzn. nie ciąży zbyt mocno do jednej tylko z dyscyplin naukowych.

Reasumując rozważania nt. trudności wychowawczych, można stwierdzić, że obok różnic i odmiennych stanowisk szeregu autorów zaznacza się wiele zbieżności. Najbardziej zgodni są autorzy, co do tego, że **trudności wychowawcze** to:

1. Zachowania niezgodne z obowiązującymi powszechnie normami.
2. Trudności tkwiące w dziecku, pewne cechy zachowania, które stwarzają komplikacje.
3. Formy zachowania utrudniające współżycie i współdziałanie – przejawy niedostosowania.
4. Pewne formy zachowania o charakterze uporczywym, nie poddające się zwykłym zabiegom wychowawczym.
5. Nabyte formy zachowania.
6. Jedna z przeszkód w nauczaniu i wychowaniu.
7. Zachowania negatywne, niekorzystne dla dalszego rozwoju wychowanka.

Można zatem przyjąć następującą definicję:

Trudności wychowawcze – to niezgodne z obowiązującymi normami społecznymi i utrudniające współżycie formy zachowań u dzieci i młodzieży, nie poddające się zwykłym zabiegom wychowawczym, a spowodowane najczęściej niekorzystnymi warunkami życia i niewłaściwym wychowaniem, przy jednoczesnym prawidłowym rozwoju intelektualnym jednostki.

6.2. Przejawy trudności wychowawczych

W literaturze naukowej zauważa się zróżnicowanie, nie tyle samej istoty – *trudności wychowawczych* – jak rodzaju i liczby przejawów (symptomów). Spotyka się szereg propozycji klasyfikacji przejawów trudności, oraz ich bardziej, lub mniej szczegółowe opisy, pozwalające na lepsze ich poznanie i zrozumienie.

L. Bandura sprowadza klasyfikację trudności wychowawczych do dwóch członów podziału:

1. Trudności wychowawcze spowodowane przez dzieci o przewadze – *procesów pobudzania* – (dzieci agresywne, nadpobudliwe, aroganckie, zuchwałe) naruszanie dyscypliny szkolnej (wyzywające zachowanie, brak obowiązkowości lekceważący stosunek do szkoły i nauczyciela,) ucieczki, kradzieże.
2. Trudności wychowawcze spowodowane przez dzieci o przewadze – *procesów hamowania* – (dzieci nieśmiałe, apatyczne, nieufne, bez wiary w siebie, sprawiają wrażenie dzieci o niepełnosprawności intelektualnej, unikanie towarzystwa, brak aktywności). (L.Bandura, 1998)

J. Konopnicki (1999) przejawy trudności przypisuje wychowankowi, który:

1. Nie potrafi lub nie jest w stanie nawiązać poprawnych stosunków społecznych z rówieśnikami lub dorosłymi wskutek czego popada z nimi w konflikty (*trudności w sensie społecznym*).
2. Nie wie czego chce i wysuwa w stosunku do innych rozmaite pretensje otwarte lub ukryte, jest to uczeń uwikłany w wewnętrzne konflikty wywierające wyraźne piętno na jego zachowanie (*trudności w sensie psychologicznym*).

3. Sprawie nauczycielom wiele kłopotów w pracy dydaktyczno-wychowawczej i nie poddaje się zwykłym oddziaływaniom pedagogicznym (*trudności w sensie wychowawczym*).
4. Uczeń ma niezadowolające postępy w nauce (*trudności w sensie dydaktycznym*).

H. Spionek (1997, s. 39) dokonując klasyfikacji trudności wychowawczych na podstawie stopnia ich nasilenia wymienia grupy dzieci:

- * *łatwe do prowadzenia wychowawczego*
- * *dość łatwe*
- * *przeciętnie trudne do prowadzenia*
- * *bardzo trudne*.

M. Łobocki (1989) wyodrębnia wśród uczniów trudnych dzieci – ***przesadnie bierne i nadmiernie aktywne***:

1. **Dzieci przesadnie bierne** – charakteryzują się: lękliwością, przybierającą niekiedy postać fobii szkolnych, nieśmiałością, ograniczoną aktywnością, brakiem samodzielności, poczuciem osamotnienia, brakiem zainteresowań.
2. **Dzieci nadmiernie aktywne** – poznaje się po szybkich nieskoordynowanych ruchach, obgryzaniu ołówka i paznokci, natręctwie i trikach, nerwowym zaburzeniu w sferze uwagi, pamięci i mowy, wzmożonej wrażliwości, lękliwości, agresji słownej i fizycznej.

Rozpatrując przejawy trudności wychowawczych, dostrzec można, że uczniowie nadmiernie aktywni i przesadnie bierni mają wiele cech wspólnych (np. lękliwość, kłamstwa, kradzieże, konflikty, słaba koncentracja). Dlatego też przy klasyfikacji rodzajów trudności wychowawczych należy brać pod uwagę nie tylko pojedyncze cechy, a ile całe ich zespoły.

Omówiona wyżej klasyfikacje nie przejawiają pełnego obrazu wielości i różnorodności zjawisk wychowawczych, ale w pewien sposób porządkują dotychczasową wiedzę z dość złożonego i rozległego problemu jakim są trudności wychowawcze.

6.3. Przyczyny i uwarunkowania trudności wychowawczych

W literaturze przedmiotu istnieje wiele wzajemnie warunkujących się czynników, które powodują powstawanie trudności wychowawczych. Dokonując ich analizy dzieli się je najczęściej ze względów praktycznych na przyczyny:

1. Tkwiące w samych wychowankach.
2. Występujące w środowisku rodzinnym.
3. Istniejące w środowisku szkolnym.
4. Wpływ oddziaływań wychowawczych w wymiarze mikro i makro-społecznym.

Przyczyny trudności wychowawczych wg. H. Żebrowskiej (1996):

1. Zadatki organiczne – które dziecko przynosi na świat.
2. Środowisko – obejmujące wszelkie bodźce działające na dziecko z zewnątrz.
3. Aktywność własna dziecka.
4. Oddziaływanie wychowawcze – będące świadomym organizowaniem aktywności własnej dziecka (jako forma kształtowania osobowości).

Przejrzystą i przystępną klasyfikacje przedstawia Cz. Kupisiewicz (1992):

1. Przyczyny społeczno-ekonomiczne, tj. zwłaszcza trudna sytuacja materialna.

2. Przyczyny biopsychiczne – ze szczególnym uwzględnieniem niepełnosprawności intelektualnej (zły stan zdrowia, wady fizyczne).
3. Przyczyny pedagogiczne łączne z dydaktycznymi – niewłaściwy dobór treści programów, wadliwa organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Przyczyny trudności wychowawczych wg. J. Konopnickiego (1998):

1. **Tkwiące w środowisku rodzinnym i szkolnym**

- warunki materialne rodziny,
- sytuacja życiowa dziecka w rodzinie,
- dezintegracja życia rodzinnego (niezgodne konfliktowe współżycie rodziców),
- nieprawidłowe postawy rodziców (wywierający szkodliwy wpływ na rozwój dziecka),
- przyczyny organizacyjne (przeładowanie programów, złe podręczniki),
- przyczyny psychologiczno-społeczne (nieznajomość ucznia przez, nauczyciela, zaniżone oczekiwania nauczyciela wobec ucznia),
- przyczyny pedagogiczne i dydaktyczne (błędy wychowawcze, i pedagogiczne, postawa nauczyciela),

2. **Postawy rodziców**

- *postawa unikająca* – charakteryzuje się słabym przywiązaniem rodziców do dziecka,
- *postawa odtrącająca* – przejawia się traktowaniem dziecka jako ogromnego ciężaru, toteż wszelkie działania związane z opieką i wychowaniem dziecka uważa się za przykry obowiązek,
- *postawa nadmiernie wymagająca* – postawa sprzyja powstawaniu u dziecka agresywności, nieposłuszeństwa, kłótności, itp.

- *postawa nadmiernie chroniąca* – postawa ta może powodować u dziecka opóźnienia dojrzałości społecznej, zależności dziecka od rodziców, bierność, brak inicjatywy,
- *postawa niezdecydowania* – brak konsekwencji w postępowaniu z dzieckiem.

3. Tkwiące w samym uczniu:

- czynniki genetyczne,
- uszkodzenie ośrodkowego układu nerwowego,
- obniżony poziom sprawności umysłowej,
- zaburzenia somatyczne (choroby układu trawiennego, narządu ruchu, zaburzenia gruczołów wydzielania wewnętrznego).

6.4. Przewycięzanie trudności wychowawczych

Skuteczne przewycięzanie trudności wychowawczych wymaga nie tylko określonych działań wobec danego wychowanka czy grupy wychowanków, ale stworzenie warunków, w których poszczególne działania mogą być skuteczne. Pierwszym z tych warunków jest przygotowanie nauczycieli-wychowawców, którzy są dojrzaלי osobowościowo oraz posiadający kompetencje psychopedagogiczne. Dojrzałość oznacza tu przede wszystkim zdolność wychowawców do zrozumienia swoich podopiecznych. Pedagog to empatyczny wychowawca, potrafiący towarzyszyć wychowankowi w jego rozwoju.

Efektywność sposobów przewycięzania trudności jest tym większa im więcej troski przejawiają wychowawcy o ucznia. Głównie chodzi tu o:

1. Podmiotowe traktowanie wychowanków – spostrzeganie każdego wychowanka jako jednostki autonomicznej, liczenie się z jego godnością, okazywaniem mu szacunku.

Podmiotowe traktowanie wychowanków oprócz okazywania szacunku i serdeczności przejawia się m. in. w akceptacji i zaufaniu do nich, autentyczności, otwartości i cierpliwości wychowawców.

Autentyczność i otwartość charakteryzuje się prostolinijnym zachowaniem nauczycieli-wychowawców.

2. Utrzymanie karności wychowanków – zwłaszcza karności świadomej. Uszanowanie podmiotowości wychowanków i zapewnienie im szerszego zakresu swobody nie jest możliwe w sytuacji kompletnej bezkarności.

W tym znaczeniu karność nie tylko nie pozostaje w sprzeczności z podmiotowym traktowaniem wychowanków ale jest jego niezbędnym warunkiem.

Rodzaje karności:

- a) zewnętrzna – ślepe podporządkowanie się wychowanków wymaganiom wychowawcy, wychowankowie wykonują swoje zadania wyłącznie w poczuciu obowiązku.
 - b) wewnętrzna – spełnianie przez wychowanka swoich obowiązków w przeświadczeniu o ich znaczeniu dla dobra osobistego.
 - c) świadoma – rozumienie konieczności podporządkowania się ściśle określonym wymaganiom uzasadnionym z punktu widzenia dobra ogólnego, racjonalne organizowanie pracy i życia wychowanków.
3. Stylem kierowania uczniem winien być – **styl demokratyczny**, który polega na ukazywaniu wychowankom życzliwości i zrozumienia, pozyskiwanie ich sympatii i zaufania, stwarzanie możliwości podejmowania wspólnych decyzji, oraz umożliwienia im samodzielności i twórczej aktywności.
 4. W skutecznym kierowaniu procesem nauczania i wycho-

wania dopomóc może przestrzeganie podstawowych zasad organizacji pracy i życia wychowanków tj.:

- a) **humanizacji** – stworzenie takich warunków pracy i życia wychowanków, aby wykonywane przez nich zadania miały sens. Wywoływały poczucie ważności, stwarzały perspektywę sukcesu.
 - b) **kooperacji i harmonii** – mobilizowanie wychowanków do zespołowego wykonywania zadań, odpowiedniego doboru wychowanków, podział pracy w zespole, odpowiedzialności za całość pracy.
 - c) **karności ładu i porządku** – akcentuje rzetelność, dokładność, ciągłość i równość pracy, oraz dotrzymania zobowiązań i terminów.
5. Istotnym warunkiem zapobiegania trudnościom i ich przewyciężaniu jest *porozumiewanie się nauczycieli-wychowawców i uczniów*. Dzięki rozmowom i dyskusjom prowadzonym w klasie wychowawcy poznają coraz lepiej swoich wychowanków, są w stanie wytworzyć atmosferę prawdziwie wychowawczą, zwłaszcza dzięki unormowaniu stosunków międzyludzkich wśród wychowanków i pogłębieniu z nimi więzi emocjonalnych.

Przewyciężaniu trudnościom wychowawczym sprzyja stosowanie kilku innych zasad, realizowanych w działalności wychowawczej:

1. Zapewnienie spójności kontekstu wychowania w którym poszczególne oddziaływania wychowawcze danego nauczyciela-wychowawcy będą wspierane przez podobne oddziaływania ze strony innych nauczycieli i całego systemu dydaktyczno-wychowawczego podmiotu jakim jest szkoła.
2. Podejmowanie działań profilaktycznych, czyli promowanie w szkole, tego wszystkiego co służy zapobieganiu trudnościom wychowawczym i zachowaniom negatywnym.

3. Opracowanie czytelnego i zrozumiałego dla wszystkich regulaminu szkoły oraz szkolnego programu wychowawczego. W dobrze zorganizowanej szkole, podobnie jak w prawidłowo funkcjonującej rodzinie, wychowankowie wiedzą jakie są ich prawa i obowiązki oraz jakie zachowania są pożądane, a jakie nie mogą być tolerowane. Wiedzą też, jakie są rodzaje sankcji za naruszenie określonych norm i jakie są procedury ich egzekwowania.
4. Zero tolerancji dla wszelkich zachowań, które są naruszeniem regulaminu szkoły.
5. Udzielanie pomocy wychowankom, którzy sprawiają trudności wychowawcze. Kompetentny pedagog rozumie, że brak dyscypliny, u wychowanków, przeszkadzanie na zajęciach, zachowania agresywne, wymaga podjęcia określonych działań terapeutyczno-wychowawczych.

Reasumując powyższe treści nakładające się na złożoną problematykę trudności wychowawczych, należy stwierdzić, że istnieje potrzeba poszukiwania i ustalania najskuteczniejszych metod możliwie wczesnego rozpoznania i likwidowania trudności wychowawczych po to, aby skutecznie zapobiegać narastającemu zakłóceniu równowagi pomiędzy wychowankiem a jego otoczeniem.

7. DZIEDZINY WYCHOWANIA

Wychowanie jest procesem bardzo złożonym, zmierzającym do wzbogacenia i wszechstronnego rozwoju psychofizycznego, społecznego, moralnego dzieci i młodzieży w tym także uwrażliwienia na piękno, rozwinięcie poczucia przynależności do swego narodu, jego kultury materialnej i duchowej, wzbogacenia życia rodzinnego i umysłowego. Wychowanie wkracza więc w różne sfery naszego życia. Sfery te określają pewien rodzaj wychowania, wraz jego specyfikę, są to dziedziny które nazywamy: *wychowanie moralne, patriotyczne, umysłowe, estetyczne, zdrowotne i fizyczne, seksualne.*

7.1. Wychowanie moralne

Wychowanie moralne jest jedna z najważniejszych dziedzin praktyki edukacyjno-wychowawczej. Od jego rezultatów bowiem zależy w znacznej mierze styl funkcjonowania jednostki w środowisku społecznym. Dlatego problematyka moralna zajmuje w teorii wychowania pierwszoplanową pozycję. W wychowaniu moralnym odwołujemy się nie tylko do sfery intelektualnej wychowanka, ale także do jego emocji i woli. Zaangażowane są tu różne procesy psychiczne jak: *intuicja, empatia, wyobraźnia, myślenie, itp.* Wychowawca nie tylko stwarza sytuacje edukacyjne, ale także oddziałuje na

wychowanka słowem oraz własną postawą wobec innych ludzi, świata przyrody i wartości kultury. (J. Gorniewicz 2008 str. 97)

Celem wychowania moralnego jest, zatem, ukształtowanie pozytywnych postaw społeczno-moralnych jednostki. Filozofowie i etycy analizują różne rodzaje postaw, zarówno te, które z punktu widzenia obowiązującego w danej grupie systemy wartości są pożądane dla ich rozwoju, jak i te które takimi nie są. Pedagog-wychowawca dokonuje wyboru postaw w jego przekonaniu pozytywnych i podejmuje różnorakie zabiegi aby je ukształtować w wychowanku. Z drugiej strony dąży on do zniwelowania postaw negatywnych. Jednakże proces kształtowania postaw dokonuje się w środowisku społecznym, w którym występują różne orientacje aksjologiczne i światopoglądowe a czasem konflikty interesów poszczególnych grup. Jednostka znajduje się pod wpływem oddziaływania wielu osób reprezentujących niekiedy sprzeczne ze sobą systemy wartości moralnych. Dożą one do ukształtowania w niej często przeciwstawnych postaw moralnych. Stąd niezmiernie ważnym zagadnieniem w procesie wychowania jest respektowanie zasady o stworzenie jednolitego aprobowanego przez ogół społeczeństwa systemu wartości i wynikającego z niego oddziaływań wychowawczych.

Współcześnie mówi się o wychowaniu w znaczeniu opisowym i oceniającym, czyli w wersji ***neutralnej i normatywnej***.

1. W wychowaniu moralnym – zgodnie z jego znaczeniem opisowym (neutralnym) – zmierza się przede wszystkim do zapoznania, zwłaszcza młodzieży z różnymi sposobami postępowania moralnego, sugerowanie jednoznacznej ich oceny tj. głównie na postawie uznawanych przez młodzież kryteriów. Dużą wagę przywiązuje się do rozwijania w nich świadomości moralnej, czyli rozumienia przez nich różnych problemów moralnych, doskonalenia ich umiejętności

racjonalnego uzasadniania akceptowanych norm, zasad wartości moralnych i posługiwania się przy tym językiem np. etyki lub psychologii. Od nauczycieli, wychowawców, rodziców wymaga się nie ujawniania własnego stanowiska, zwłaszcza wobec kontrowersyjnych problemów moralnych. Zadanie ich polega głównie na zaaranżowaniu wśród wychowanków dyskusji na temat omawianych zagadnień i na wykazaniu troski o wysoki jej poziom. Szczególny nacisk kładzie się na logiczną argumentację zajmowanego w dyskusji stanowiska przez poszczególnym jej uczestników.

2. Wychowanie moralne w znaczeniu oceniającym – normatywnym, stawia sobie za cel przyswajanie przez dzieci i młodzież norm, zasad, wartości moralnych, których aprobata i realizacja mają zapewnić im bycie **moralnie dobrym**. Zakłada się tu, iż dorośli wiedzą najlepiej, jakie wskazania moralne są przydatne i konieczne w życiu młodzieży. Stąd też przekazywane im normy czy wartości uważa się za mające dla nich **moc obowiązującą**. Zatem naczelnym zadaniem dorosłych w ramach wychowania moralnego w wersji normatywnej jest utwierdzić swych podopiecznych w przekonaniu, że jedynie słuszna jest moralność, którą się wpaja. Jest to moralność narzucana im z zewnątrz i domagająca się pełnej jej akceptacji i zgodnego z nią postępowania.

Przedstawione wyżej sposoby rozumienia wychowania moralnego nie znajdują na ogół swego odzwierciedlenia w czystej jego postaci. Brak także jednomyślności wobec dawania pierwszeństwa wyłącznie jednemu z nich. Zauważa się, iż w aktualnym wymiarze społecznym wyraźnie preferuje się wychowanie moralne w jego wersji opisowej.

7.1.1. Treści wychowania moralnego w działalności szkoły

System dydaktyczno-wychowawczy szkoły dąży do ukształtowania pozytywnych z punktu widzenia interesy społeczeństwa, postaw społeczno-moralnych dzieci i młodzieży. Proces ten zawsze przebiega w środowisku społecznym i jest jednym z najważniejszych elementów życia publicznego.

Edukację moralną ocenia się także z punktu widzenia zarówno jej celów jak i osiągniętych rezultatów. Nauczyciela wychowawcę obowiązują funkcjonujące w społeczeństwie normy moralne dotyczące określenia możliwości i sposobów rozwijania osobowości wychowanków. Można, zatem moralne aspekty wychowania pojmować jako działalność jednych osób zmierzających do przekształcania osobowości innych jednostek. Kategorie moralne opisujące działania wychowawcy są takie same jak w przypadku analizy zachowań pozostałych członków społeczeństwa. Jednakże rola społeczna nauczyciela-wychowawcy obwarowana jest dodatkowymi ustaleniami moralnymi, co sprawia, że ten zawód wyróżnia się spośród innych swoistym kodeksem etycznym, zawartym m.in. w deontologii zawodu nauczyciela-wychowawcy.

Wzory moralnego postępowania wychowawcy zawarte są w tradycji pedagogicznej, występują w kulturze w różnych jej obiegach, w formie kodeksu etycznego, czy też w obyczaju danej kategorii społecznej. Istnieją wzory uniwersalne powielane przez ogół wychowawców już od starożytności, są także wzory obowiązujące w danym okresie historycznym. Każda epoka wypracowuje jakiś wzór wychowania moralnego (np. ideał wychowawczy) i propaguje go w sztuce tego okresu, w działalności politycznej, czy w systemie oświatowym.

W procesie wychowania moralnego w szkole nauczyciel pełni niezwykle ważną rolę. Jest on inicjatorem wielu działań wychowawczych a jego zachowania stanowią podstawę do wyrażenia oceny moralnej uczniów oraz wzór do naśladowania. Nauczyciel-wychowawca jest także ważnym źródłem wiedzy o społeczeństwie i moralności oraz trybunałem orzekającym o poprawności zachowania innych osób. Stąd niezwykle ważnym problemem w pracy wychowawczej szkół jest pozyskanie do zawodu nauczycielskiego ludzi, którzy spełnialiby oczekiwania związane z sylwetką nowoczesnego nauczyciela-wychowawcy. Dlatego jednym z najistotniejszych zadań, jakie stoją przed nauczycielami i polityką oświatową, jest dążenie do ciągłego doskonalenia się w zakresie fachowego przygotowania do zawodu. Obejmuje ono pogłębienie zakresu wiedzy wyniesionej z uczelni, rozwijanie umiejętności pedagogicznych a także rozwinięcia w sobie szczególnego dążenia do doskonalenia własnego charakteru. (J. Gorniewicz 2008, s.112)

Wychowanie moralne stawia przed rodzicami, wychowawcami i nauczycielami na pewno niełatwe zadania. Wykonanie ich zależy w niemałym stopniu m.in. od umiejętnego korzystania z tradycyjnym metod wychowania jak – *metoda modelowania*, umożliwiająca im konkretne działania zgodnie z obowiązującymi zasadami. *Metoda perswazji*, czyli oddziaływanie na świadomość moralną młodzieży, metoda – *rozmowy i dyskusji*. Punktem wyjścia mogą być również dzieła literackie, autobiografie ludzi wielkiego umysłu i serca czy twórczość filmowa i teatralna. Zaletą tradycyjnych sposobów wychowania moralnego jest to, że mogą być zastosowane na każdej lekcji i w każdym niemal kontakcie z uczniami. Stosować je może każdy nauczyciel niezależnie od przedmiotu jakiego naucza. Poza tym podkreśla się, że doraźne omawianie problematyki moralnej może wywrzeć skuteczniejszy

wpływ na zachowania i postawy moralne uczniów niż lekcje z góry przeznaczone na omawianie spraw związanych z moralnością. (por. M. Łobocki 2008)

7.1.2. Współczesne problemy wychowania moralnego

W dobie transformacji ustrojowej, ekonomicznej i społecznej, w skali globalnej dokonują się przemiany w życiu moralnym społeczeństwa. Następuje naturalny proces przewartościowania dotychczasowych stylów funkcjonowania, przełamuje się dotąd obowiązujące zasady i normy moralne. Współczesność narzuca nowe wyzwania przed edukacją moralną dzieci i młodzieży.

W literaturze poświęconej wychowaniu moralnemu podkreśla się tezę o zasadniczej roli rodziny w rozwoju moralnym człowieka. Także w we wszystkich psychologicznych teoriach rozwoju dziecka wskazuje się na znaczenie tej grupy społecznej w procesie oceniania moralnego i internalizacji norm moralnych. Stąd uzasadniony pogląd, że wszelkie problemy w wychowaniu dzieci mają **źródło w rodzinie**, która nie wypełnia należycie swojej funkcji **opiekuńczej, wychowawczej i rozwojowej**. W życiu rodzinnym odbijają się problemy społeczne i ekonomiczne państwa. Wynika to z realizacji polityki parorodzinnej i ekonomiczno-społecznej.

Przemiany w moralności wynikają z przeobrażeń cywilizacyjnych dokonujących się w skali makrospołecznej. Rzutuują one na mikrośrodowiska społeczne, chociaż ten wpływ nie przeradza się w sposób bezpośredni na ich funkcjonowanie.

Wśród wielu uwarunkowań i przyczyn przemian w klimacie moralnym wokół współczesnego wychowania wymienić należy:

1. Wyraźny konflikt ideałów i stylów życia oraz religii i kultur np. między kulturą śródziemnomorską inspirowaną religią

chrześcijańską i światem muzułmańskim. Liberalistyczna doktryna amerykańska mająca wpływ na kulturę świata zachodniego, ściera się z fundamentalistyczną opcją świata arabskiego.

2. Upowszechnianie się „światowego” stylu życia w Polsce. Bezwolne przyjmowanie przez młodzież innych wartości kulturowych.
3. Rozpad *bloku wschodniego* (koniec lat 80-tych XX wieku) spowodował przerwanie ukształtowanych stosunków, powiązań i wartości między poszczególnymi państwami. Wiele osób z racji zajmowanych stanowisk, zmuszonych zostało do dokonania przewartościowania w sferze obyczajów i moralności. Znaleźli się oni w niejako w pustce ideologicznej, pustce światopoglądowej.
4. Ważnym czynnikiem zmianotwórczym w sferze moralności jest dynamiczny rozwój *dzikiego kapitalizmu* w Polsce i krajach byłego „bloku wschodniego”. Właścicielami fortun stali się ludzie o niskiej moralności. W interesach obowiązuje *tzw. prawo dżungli*, oparte na oszustwie, kradzieży, nie realizowaniu podjętych zobowiązań, krzywoprzysięstwie itp.
5. Kłótnie polityczne, walki między partiami i walka o sferę wpływów politycznych i ekonomicznych. Rzutużą one na środowiska lokalne, sytuację rodzin, pracę zawodową.
6. Skutkiem kryzysu ekonomicznego (który w zasadzie trwa nadal) braku spójnej wizji rozwoju państwa, konfliktów światopoglądowych – jest wzrost patologii społecznej we wszystkich wymiarach życia społecznego. Następuje upadek autorytetu rodzicielskiego, kościelnego, władzy państwowej. Takie rozchwianie w sferze moralności, w życiu społecznym staje się wdzięcznym polem do działania na granicy bezprawia. Nastąpił widoczny w naszym kraju

wzrost przestępstw notowanych przez młodocianych jak i dorosłych. Radykalnie obniżył się poziom bezpieczeństwa społecznego. (por J.Górniewicz 2008)

Dokonane powyżej, skrótowe omówienie kryzysu moralnego przeżywanego w środowiskach wychowawczych pozwala na sformułowanie wniosku dotyczącego organizacji procesu wychowawczego w różnych instytucjach wspomagających rodzinę i szkołę w wypełnianiu ich naturalnych funkcji – opiekuńczej i wychowawczej.

Wychowanie moralne wymaga szczególnej subtelności i wiarogodności w podejściu pedagogicznym do wychowanków. Najlepsze metody wychowania moralnego zawodzą jeśli przeprowadza się je w sposób formalny lub łączy się je z nadmiernym nagradzaniem lub karaniem. Trzeba pamiętać, że szczególnie wychowanie moralne daje się z góry zaprogramować. Niezbyt jest czytelna wykładnia czym istotnie różni się wychowanie moralne od wychowania w jego ogólnym rozumieniu i co jest najbardziej niezbędnym warunkiem jego efektywności.

7.2. Wychowanie patriotyczne

Wychowanie patriotyczne jest zjawiskiem niezwykle mocno i bezpośrednio powiązaniem z wieloma podstawowymi procesami życia społecznego. Podstawowy charakter ma jednak uwikłanie historyczne. Proces kształtowania się świadomości narodowej, identyfikacji z ojczyzną, przeszedł bardzo długą ewolucję. W miarę postępu kultury pierwotna treść uczuć patriotycznych ulegała ciągłemu wzbogacaniu i przekształcaniu. Sama zaś patriotyczna działalność wychowawcza zawierała w sobie – w skoncentrowanej postaci fundamentalne treści historii. Obok uwarunkowań

historycznych należy też podkreślić czynniki **aksjologiczne i psychologiczne**. Każdy z nas bowiem rozwija się z jednej strony – przez realizację przyjętego systemu wartości, z drugiej zaś – przez uczestnictwo w życiu społecznym.

Ważną rolę spełniają również działania **świadome, celowe, ukierunkowane wychowawczo**. Współczesna myśl pedagogiczna prezentuje stanowisko iż wychowanie stanowi istotny element życia społecznego, ale treść i struktura tego życia nie działa w sposób nieokreślony. Podmiotowa rola człowieka sprawia, iż każda czynność społeczna może być poddawana procesom organizacji i planowania.

Wychowanie patriotyczne może być ujmowane przynajmniej w trzech wzajemnie powiązanych aspektach:

1. Jako historycznie określone zjawisko społeczne wynikające z osiągniętego przez życie zbiorowe poziomu dojrzałości, wyrażającej się w organizacji i ustawicznym doskonaleniu życia społeczno-kulturowego, ekonomicznego i obronnego państwa. W tym aspekcie wychowanie patriotyczne jest przedmiotem zainteresowania **historii wychowania**.
2. Wychowanie patriotyczne należy rozpatrywać jako specyficzną wartość moralną i społeczną. Dotyczy ona bowiem form rozumienia podstawowych aspektów perspektywy narodu a idąc dalej – przewyciężania występujących jeszcze w różnych formach antynomii między wartością narodu a wartością państwa, między wartością życia duchowego (transcendentalnego) a wartością narodu, między wartością narodu a wartością ludzkości. Jest to przedmiot zainteresowanie w obszarze **aksjologii**.
3. Patriotyzm można także ujmować w kategoriach postaw psychologicznych. Wówczas będą nas interesować mechanizmy psycho-społeczne przejawiania się owych postaw,

a także praktyczne możliwości ich kształtowania. Taka interpretacja patriotyzmu zakłada analizę nie tylko naszej historycznej i filozoficznej wiedzy o patriotyzmie lecz również naszych przeżyć i czynnych nastawień wobec ojczyzny, jej potrzeb itp. W całej tej rozległej skali wychowanie patriotyczne stanowi przedmiot badań *teorii wychowania*.

7.2.1. Historyczne przesłanki powstania i rozwoju patriotyzmu

Dokonując analizy patriotyzmu nie można pomijać lub przemilczać naszej przeszłości, zwłaszcza tej, która wiąże się z szeroko rozumianym wychowaniem obywatelskim i obronnym. Z potrzebą takiego wychowania obcowaliśmy zawsze jak uczy nas historia. Doświadczyły tego nieomal wszystkie pokolenia Polaków. Utrata niepodległości zmuszała nas uczenia się zarówno faktów historycznych jak i wyrobienia odporności patriotycznej. Nie zawsze w jednakowym stopniu owe wzory zachowań były akceptowane i przyswajane przez naród. Zawsze jednak przywiązywane dużą wagę do wychowania młodzieży w duchu patriotyzmu i obronności.

Na podstawie literatury dokonującej oceny i wartościowania powyższej problematyki można sformułować następujące wnioski:

1. Tysiącletnia historia państwowości polskiej ukształtowała tradycje wychowania patriotycznego i obronnego, w której dominujące miejsce zajmowały i zajmują takie wartości jak:
– *bohaterstwo, odwaga i męstwo na polu walki, heroizm, poświęcenie dla ojczyzny.*

2. Poprzez wychowanie patriotyczne i obronne dążono do integrowania Polaków w chwilach największych zagrożeń dla polskiej państwowości. Przykładem może być: Insurekcja Kościuszkowska, Powstanie Listopadowe, Powstanie Styczniowe, postawa narodu w latach zaborów, Bitwa Warszawska 1920 (Film Z. Hofmana), bezprzykładny czyn i heroizm Polaków w okresie drugiej wojny światowej (walka na dwóch frontach, Powstanie Warszawskie, Monte Ciasno itd.).
3. Ujmowanie patriotyzmu i obronności w ich wzajemnym powiązaniu pozwalają lepiej i głębiej zrozumieć, z jednej strony – fenomen świadomości historycznej Polaków, z drugiej zaś – elementarna prawda historii oręża polskiego – iż nie ma tryumfu bez trudu.
4. Refleksja dotycząca osobowotwórczej roli historii i literatury o treściach patriotycznych, dlatego, iż doświadczenie historyczne zawsze miało i mieć będzie wpływ na sposób naszego myślenia, działania i wartościowania.

7.2.2. Aksjologiczne aspekty wychowania patriotycznego

Każdy z nas uczestniczy w różnych formach w historii swego narodu. Przez wychowanie w rodzinie, w szkole, w uczelni, czy w zakładzie pracy identyfikuje się z ojczyzną jako wartością najwyższej rangi. To uczestnictwo ma doniosłe znaczenie z punktu widzenia antropologii i psychologii społecznej. Wartości wyrażone poprzez postawy patriotyczne są świadectwem poczucia *wspólnoty historycznej*, więzi między pokoleniami, więzi z warstwami do których można się odwołać jak: postępowe tradycje, bohaterowie narodowi, postępowe idee itp.

Dzięki znajomości i kontaktowi z postępową przeszłością narodu stajemy się nie tylko jej spadkobiercami, lecz także twórcami nowych wartości kulturowych, moralnych i społecznych. W ten sposób stajemy się dziedzicami przynależności do wspólnego pnia historycznego, spadkobiercami najlepszych wzorów postępowania. We wspólnocie narodowej i poprzez tę wspólnotę osiągamy najlepszą z najlepszych możliwości wpływania na proces dziejowy.

Poczucie więzi patriotycznej z ojczyzną i narodem staje się doniosłym punktem odniesienia codziennych czynności i wyborów. Przypisuje się tej więzi wartość szczególnego rodzaju – nadaje ona naszemu życiu sens głębszy. W takim rozumieniu patriotyzm stanowi doniosły czynnik moralny i twórczy, wiążący ludzi poprzez wzmocnienie wspólnych wartości. Konkretnie treści patriotyczne mogą stanowić wspólne wartości motywujących dążność do duchowego jednoczenia ludzi i wyzwolenie w nich gotowości i woli działania, społecznie cennego. Identyfikując się z narodem, dokonujemy – przyjmując powyższą wykładnię aksjologiczną – wyboru takiego istnienia, które daje poczucie trwałości, dumy, satysfakcji. Najczęściej potwierdzamy ten wybór tym, że każdy nasz czyn znaczący wzmacnia a zarazem warunkuje naszą postawę wartości podstawowej jakim jest *ojczyzna*.

Sens wychowawczy patriotyzmu polega również na tym, że w określonych warunkach można stworzyć swoisty system kontrolno-wartościujący. Znając psychospołeczne i kulturowe mechanizmy kształtowania postaw patriotycznych, można łatwiej wyjaśnić młodzieży logikę, prawidłowość i sens uznawanych wartości, dzięki którym pewne postawy są odrzucane inne zaś aprobowane. Wypracowanie właściwego systemu kulturowo-wartościującego jest zadaniem istotnym zarówno dla jednostki, jak i narodu. Patriotyzm stanowi bowiem wykładnię społeczną

naszego działania wychowawczego, jest też źródłem weryfikacji uznawanych wartości moralnych oraz państwowych i narodowych.

7.2.3. Przedmiot wychowania patriotycznego

Istnieją różne określenia wychowania patriotycznego, nazywane również *wychowaniem obywatelskim* (por. J. Bogusz, Z. Kosyrz 1999). Najogólniej rozumie się przez nie wdrożenie lub przyuczanie do umiłowania własnej ojczyzny i narodu, łącznie z gotowością do wyrzeczeń i ofiarą dla nich. Celem wychowania patriotycznego jest więc – *jak najlepsze przygotowanie wychowanków do służby własnemu narodowi i krajowi*.

Nade wszystko ma ono sprzyjać kształtowaniu przywiązania i miłości do kraju ojczystego, jego przeszłości i teraźniejszości, a także w umacnianiu poczucia odpowiedzialności za jego wszechstronny rozwój i miejsca wśród innych krajów (W. Okoń 2001 s. 448). Wychowanie patriotyczne określa się też, jako świadome i celowe oddziaływanie na dzieci i młodzież z zamiarem kształtowania w nich postawy patriotycznej, czyli postawy opartej na przywiązaniu i miłości do ojczystego kraju a także solidarności z własnym narodem oraz na miarę bezinteresownym postępowaniem dla wspólnego dobra (M. Łobocki 2008). Ponadto celem wychowania patriotycznego jest rozwijanie gotowości do obrony własnej ojczyzny, w tym przyczynianie się do jej bezpieczeństwa.

Duży nacisk w wychowaniu patriotycznym kładzie się na przyswajanie dzieciom i młodzieży gruntownej wiedzy o ojczyźnie. Przystwojenie historii narodu, jego kultury ojczystej również pod względem geograficznym i krajoznawczym. Aby pokochać własną ojczyznę, jej dzieje i kulturę, oraz pozostawać pod urokiem piękna jej przyrody *trzeba ją przede wszystkim znać*. (J. M. Bocheński 1998, s.18)

Dla poprawnego rozumienia wychowania patriotycznego jest także potrzeba zapoznania się z pojęciami, tj. naród, ojczyzna, kultura, patriotyzm. Każde z tych pojęć pozostaje w bliskim związku z celami, które przyświecają wychowaniu patriotycznemu.

1. NARÓD – rozumie się na ogół zbiorowość ludzi, powstałą na gruncie kultury, języka i odznaczającą się wspólną świadomością narodową, czyli silnym poczuciem przynależności do narodu i solidarności z jego członkami.
2. OJCZYŻNA – kraj, w którym człowiek urodził się, lub spędził znaczną część swojego życia, w którym mieszka lub w którym czuje się związany emocjonalnie. Nazwa kojarzy się również z określonym terytorium i bardziej ze stanowionymi prawami państwowymi niż obyczajem czy tradycjami narodowymi.
3. KULTURA – całość kształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości, gromadzony, utrwalany i wzbogacany w ciągu jej dziejów, przekazywany z pokolenia na pokolenie.
4. PATRIOTYZM – pojęcie ściśle związane z wychowaniem patriotycznym. Zawiera w sobie – miłość do ojczyzny i narodu, łącznie z pracą dla nich oraz gotowością do poświęcenia i ofiar dla ich wspólnego dobra. Patriotyzm to nie tylko emocjonalne przywiązanie do narodu i ojczyzny lecz również wypełnianie swoich obowiązków obywatelskich. (por. M. Łobocki 2008)

Wskaźnikami postawy patriotycznej będą więc następujące komponenty: miłość do ojczyzny, świadczenia konkretnych usług na rzecz kraju, zainteresowanie sprawami narodu i ojczyzny, okazywanie lojalności względem elit politycznych kraju, gotowość do obrony jego interesu i bezpieczeństwa, oraz oddawanie szacunku symbolom narodowym (godło, hymn, flaga, różne ceremonie z okazji świąt narodowych i państwowych itp.).

Do określonych form i metod wychowania patriotycznego zaliczyć należy:

1. W szkole – na lekcjach historii, języka polskiego, przysposobienia obronnego, wiedzy o społeczeństwie i godzinach wychowawczych, lekcjach z geografii, wychowania muzycznego nawiązuje się do dziejów ojczystego kraju, kultury materialnej i duchowej itp.
2. Duże znaczenie w wychowaniu patriotycznym ma organizowanie wystaw, spotkań z ciekawymi ludźmi czy uroczystości (wieczornice, akademie) z okazji rocznic świąt państwowych i narodowych.
3. Projekcje filmów, organizowanie konkursów wiedzy o kraju, składanie wieńców pod pomnikami i grobach ludzi zasłużonych (kombatantów, weteranów).
4. Zwiedzanie muzeów i innych miejsc pamięci narodowej. Spotkania z kombatantami i weteranami walk o wyzwolenie narodowe.
5. Przygotowywanie przez uczniów gazetek szkolnych, audycji nadawanych przez radiowęzeł, oddawanie szacunku godłu oraz fladze narodowej okazji różnych uroczystości patriotycznych oraz świąt narodowych i państwowych.

7.3. Wychowanie umysłowe

Rozwijanie umysłu od dawna frapowało ludzi zajmujących się problemami kształcenia. W różnych okresach naszych dziejów wypracowano różnorodne sposoby kształtowania zdolności intelektualnych człowieka, oraz sposobów dostarczania określonej wiedzy dorastającym pokoleniom. Obok nurtu czysto praktycznego związanego z poszukiwaniem optymalnego sposobu

rozwijania umysłu pojawiły się też próby teoretycznego opracowywania tych zagadnień. Powstała dydaktyka – jako nauka o nauczaniu i uczeniu się. Jednak dydaktyka – nie w pełni zajmowała się problematyką wychowania umysłowego, wzbogacania kultury umysłowej człowieka, czy też określenia wychowawczych wartości procesu kształcenia w różnych podmiotach edukacyjno-wychowawczych.

Idea wychowania umysłowego oparta jest na tezie, że w praktyce nie da się oddzielić procesu nauczania od wychowania. Obie te dziedziny praktyki ludzkiej wzajemnie się przenikają. Wychowanie umysłowe pozostaje w ścisłym związku z nauczaniem wychowującym. Te treści są przedmiotem zainteresowań dydaktyki, teorii wychowania jak i filozofii. Bywa tak, że w nauczaniu prawie zawsze dochodzą do głosu akcenty wychowawcze (Cz. Kupisiewicz 1998 s. 18) a wychowanie koresponduje z nauczaniem.

W pedagogice wyróżnia się dwie koncepcje nauczania pozostające w bliskim związku z wychowaniem umysłowym. Jedną z koncepcji utożsamiana jest z zaleceniami – ***szkoły tradycyjnej***, druga z zaleceniami – ***szkoły aktywnej***.

1. ***Szkoła tradycyjna***

Szkoła niniejsza łączy się z nazwiskami pedagogów, tj. Jan Amos-Komeński (1592 – 1670), Jan Henryk Pestalozzi (1746-1827), Jan Fryderyk Herbart (1776 – 1841), którzy pozostawali pod wpływem ówczesnych teorii poznania tj. ***empiryzmu i sensualizmu***.

Prezentowali pogląd iż wychowanie umysłowe utożsamiane przez nich z nauczaniem wychowującym, polega głównie na biernym kopiowaniu, utrwalaniu i reprodukowaniu przekazywanych uczniom wiadomości przez nauczyciela. Tak więc w wychowaniu umysłowym – zgodnie z zalece-

niami szkoły tradycyjnej – pierwszoplanowa rolę odgrywa nauczyciel. Uczniowie muszą być mu bezwzględnie podporządkowani. Na prowadzonych przez niego lekcjach panuje ład i porządek. Doświadczenie i praktyka potwierdziły, że lekcje takie nie były lubiane przez uczniów a wartość takiej lekcji była znikoma. (por. M. Łobocki 2003).

2. *Szkoła aktywna*

Szkoła ta powstała na przełomie XIX i XX wieku a czołowym jej reprezentantem był John Dewey (1859 – 1952). Według wskazań szkoły aktywnej nauczanie blisko korespondujące z wychowaniem umysłowym zawdzięcza swoją moc oddziaływania szczególnie dzięki aktywizowaniu uczniów w myśleniu i działaniu praktycznym. Myślenie i działanie stanowią dwa uzupełniające się procesy, bez których nauczanie wychowujące pozbawione byłoby istotnego sensu. Zdobywanie przez uczniów wiadomości w procesie rozwoju myślenia traktowane jedynie incydentalnie. Twierdzono też, na przekór zwolennikom szkoły tradycyjnej, dla których to myślenie wydawało się incydentem w procesie zdobywania wiadomości. Zwolennicy szkoły aktywnej głosili, że nauczanie podporządkowane wychowaniu umysłowemu, nie może być tylko biernym odbijaniem w umyśle uczniów przekazywanych im wiadomości przez nauczyciela. Zalecali uczniom aktywny i samodzielny udział w lekcji. Stąd na lekcjach prowadzonych zgodnie z założeniami szkoły aktywnej wychodzi się naprzeciw upodobaniom, zainteresowaniom i różnego rodzaju innym potrzebom uczniów. Pozwala się im także na wzmoczony współudział w organizowaniu lekcji. (M. Łobocki 2008 s. 297)

W koncepcji szkoły aktywnej można zauważyć ujemne strony jak: panujący na lekcjach nieład i brak odgórnego

organizacji pracy uczniów, pozostawiono uczniom dużego marginesu swobody, lekcje przebiegały nierzadko chaotycznie, bez ustalonego porządku itp.

Żadna z zarysowanych wyżej koncepcji nauczania, podporządkowanych wychowaniu umysłowemu, nie spełnia więc w pełni związanych z nimi oczekiwań pod względem pedagogicznym. Nie mniej stanowią one ważne postulaty dla wychowania umysłowego, liczące się także współcześnie. Znajdują bowiem swe odbicie w szeroko rozumianej praktyce pedagogicznej. Należy widzieć problematykę wychowania umysłowego z wykorzystaniem doświadczeń szkoły tradycyjnej, jak i szkoły aktywnej. Uatrakcyjnienie lekcji – na których szczególnie wyraz znajduje nauczanie, będące na usługach wychowania umysłowego i organizowane według szkoły aktywnej, sprzyja m.in. tworzeniu sytuacji problemowej i organizowaniu swobodnej dyskusji.

Ważnym składnikiem wychowania umysłowego na lekcjach jest aranżowanie dyskusji. Chodzi tu dyskusję zarówno zespołową, tj. w obrębie poszczególnym grup uczniowskich, jak i zbiorową na forum całej klasy. Pożądana pod względem wychowawczym jest zwłaszcza dyskusja bogata w zróżnicowane wypowiedzi uczniów. Uczy samodzielności i krytycyzmu w myśleniu a także obrony własnego stanowiska lub rezygnacji z niego. Dyskusja staje się też szczególnie wartościowa gdy kończy nie tylko sformulowaniem ogólnym wniosków, lecz także powzięciem wspólnej decyzji w sprawie konkretnych działań uczniów.

W wychowaniu umysłowym ważną rolę odgrywa nauczyciel. W toku czynności przekazywania wiedzy i określonych umiejętności uczniom, nauczyciel oddziałuje na ich osobowość nie tylko samymi treściami, które przekazuje, nie tylko metodami przekazu, ale również swoją postawą do wiedzy i pracy

zawodowej, swoim stosunkiem do uczniów. Sam nauczyciel jako osoba społeczna staje się *modelem zachowań uczniów*. Tenże sam nauczyciel dokonuje wyboru określonych treści z oferty programowej dla przedmiotu, który realizuje. Zróżnicowane treści, tj. z języka ojczystego, języków obcych, wiedzy o kulturze itd. zawierają bogaty ładunek wartości wychowawczej. Przemawiają one do wyobraźni i sumienia uczniów. Rola nauczyciela sprowadza się do zwiększenia ich efektywności edukacyjnej poprzez różne formy przekazu. (por. J. Gorniewicz 2008)

7.4. Wychowanie estetyczne

Wychowanie estetyczne jako przedmiot zainteresowania różnych autorów, pojawił się na przełomie XVIII i XIX wieku. Termin wychowanie estetyczne zawarty został w pracy – *listy o estetycznym wychowaniu człowieka* – wydanej w 1795 roku w Niemczech, poświęconej zagadnieniom filozoficznym ukazującej umoralniający wpływ sztuki na człowieka. Współcześnie wychowanie estetyczne jest rozumiane szeroko. Zakres tego pojęcia obejmuje wychowanie przez sztukę, wychowanie do sztuki (I. Wojnar 1995) jest traktowane jako – zespół oddziaływań zmierzających do ukształtowania wrażliwości wychowanka na wartość sztuki, wyrobienie w nim smaku estetycznego i kultury artystycznej zapewniającej tożsamość kulturowego dziedzictwa w świadomości kolejnych pokoleń.

Obok wspomnianych wyżej pojęć – wychowanie przez sztukę i wychowanie do sztuki – występuje trzeci termin – *wychowanie estetyczne* (w wąskim znaczeniu) oznacza on, zgodnie z etymologią słowa estetyka (z. grec. *aestheticus* – *postrzeganie*) procesy oddziaływań zmierzających do wzbogacenia przeżyć ludzi z wykorzystaniem wartości tkwiących w zjawiskach pocho-

dzących z poza dziedziny sztuki. Dotyczy to szczególnie zjawisk przyrodniczych i niektórych twórców techniki. Reasumując, stwierdzić należy iż wychowanie estetyczne, zarówno w węższym jak i szerszym znaczeniu, odnosi się do różnych wytworów i działań o charakterze artystycznym np. plastycznym, muzycznym, teatralnym, malarskim literackim, filmowym itp.

7.4.1. Wychowawcze wartości i funkcje sztuki

Problematyką określenia wartości wychowawczych sztuki zajmowano się od zarania dziejów. W starożytności, już Platon sądził, że kontakt człowieka z dziełem wyrwa go z codziennych uwarunkowań i przyczynia się do jego uspokojenia rozchwiania. Umożliwia mu koncentrację nad problemami, które aktualnie przeżywa i ułatwia ich rozwiązywanie. Sztuka wzbogaca ludzi o nowe doznania jest dla nich źródłem wzorów moralnych i kształtuje postawy moralne.

Arystoteles z kolei wyraził pogląd, iż sztuka nie tylko dostarcza ludziom wzorów postępowania w życiu, ale także umożliwia im wyładowanie nadmiaru energii, wyzwolenia się z natłoku różnorodnych przeżyć, których dostarcza ludziom życie.

O tym jak wielki wpływ, na wielostronny rozwój dzieci młodzieży wywiera wychowanie estetyczne, można wnosić z różnych funkcji, jakie pełni sztuka w życiu człowieka, tj. funkcja poznawcza, kształcąca, ludyczna, katartyczna, terapeutyczna, kompensacyjna, moralna, estetyczna, społeczna, afirmacyjna.

1. **Funkcja poznawcza** – sztuka jest bezsprzecznie kopalnią wiedzy o człowieku i jego otoczeniu, oraz materialnym i duchowym dorobkiem ludzkości.
2. **Funkcja kształcąca** – wzbogaca wyobraźnię, rozwija uzdolnienia twórcze, uczy dostrzegania rzeczy nowych i godnych postrzegania.

3. **Funkcja ludyczna** – pozwala na godziwe i przyjemne spędzenie wolnego czasu.
4. **Funkcja katartyczna** – pozwala odreagować dramatyczne przeżycia.
5. **Funkcja terapeutyczna** – leczniczo wpływa na różnego rodzaju dolegliwości organiczne.
6. **Funkcja kompensacyjna** – kompensuje braki odczuwane w codziennym życiu.
7. **Funkcja moralna** – sprzyja rozwojowi moralnemu jednostki.
8. **Funkcja estetyczna** – jest cennym źródłem przeżyć.
9. **Funkcja społeczna** – integruje członków danej społeczności wokół wartości zawartych w dziełach artystycznych.
10. **Funkcja afirmacyjna** – dopomaga wyrażać się z uznaniem (aprobatą) o ich twórcach.

7.4.2. Wymagania stawiane wychowaniu estetycznemu

W trosce o skuteczność wychowania estetycznego warto uświadomić niektóre stawiane pod jego adresem wymagania. Nade wszystko chodzi o to, aby sprzyjało ono kształtowaniu postawy **otwartego umysłu**. Postawa taka jest wyrazem stosunku człowieka do życia, do siebie i innych ludzi, do przeszłości i terażniejszości. Umożliwia mu – lepiej kształtować swą przyszłość lepiej przeżywać dzień dzisiejszy. Pozwala postrzegać otaczającą go rzeczywistość w sposób maksymalnie wyostrojony i wysubtelniony, zdobywać i przeżywać nowe doświadczenia, związane z odkrywaniem własnego życia psychicznego, wzbogacać za pośrednictwem dzieł sztuki wiedzę zdobytą w sposób intelektualny, oraz obudzić w wychowankach nowe zainteresowania i pasję poznawczą.

Ważną rzeczą jest również to, by wychowanie estetyczne stanowiło cenną inspirację do własnej aktywności twórczej dzieci i młodzieży.

Innym stawianym wychowaniu estetycznemu wymaganiu jest to, aby skutecznie dopomagało ono poszerzaniu i wzbogacaniu wiedzy o dorobku kulturowym pokoleń. Ma w szczególności umożliwiać zapoznanie się z różnymi dokonaniem w dziedzinie sztuki, osobliwością warunków w jakich powstawały, oraz życiem ich twórców i przesłaniem jakie pragnęli przekazać swym odbiorcom. Wiedza taka bowiem pozwala na istotną niekiedy zmianę sposobu widzenia otaczającej rzeczywistości, tj. dostrzeżenie w niej coraz więcej mieniących się barw i znamion godnych najwyższego uznania. Inaczej, wzbogaca obraz świata i ludzi, ułatwia znalezienie w nich piękna i dobra.

Szczególną rolę w wychowaniu estetycznym odgrywa nauczyciel. Oczekuje się, aby był on przede wszystkim inspiratorem, partnerem do dyskusji i współdziałania. Jego zadaniem jest w szczególności udostępnianie dzieciom i młodzieży różnych dokonań artystycznych, powodujących zaciekawienie, podziw i emocję. Nie bez znaczenia jest też zapewnienie im częstych kontaktów z naturalnym pięknem przyrody. Ważne są także wzruszenia jakie wywołują w nich piękno i sztuka. Wykazuje też ogromną wyrozumiałość i niekłamany zachwyt dla przejawianej przez nich swobodnej ekspresji twórczej. (por. I. Wojnar 1990)

Równie koniecznym warunkiem skutecznego wychowania estetycznego jest wsparcie nauczyciela przez środki masowego przekazu (radio, TV, prasa, internet). Mogą one stanowić istotną pomoc w opracowaniu i realizowaniu programów szkolnych, związanych z wychowaniem estetycznym. Pomocą taką służą zwłaszcza audycje literackie, teatralne i filmowe uwrażliwiające wychowanków na piękno i sztukę.

W praktyce edukacyjnej wiedzę o dziejach sztuki można realizować na lekcji historii, języka polskiego, a na lekcji geografii można wskazywać główne ośrodki w których sztuka się rozwijała. Na przedmiotach artystycznych nacisk należy położyć nie tylko na zagadnienia teoretyczne, lecz przede wszystkim na własną ekspresję artystyczną dzieci. Tendencje uczniów do obiektywizacji ich potrzeb estetycznych można wzmacniać na wszystkich przedmiotach szkolnych. Na lekcjach np. wychowania fizycznego należy zwracać uwagę na rytmikę, na kształtowanie ruchów ciała (jego harmonii). Idea integracji estetycznej nie sprowadza się tylko do zagadnień programowych, dotyczy on także metod jej realizacji w praktyce. Zajęcia dydaktyczne na lekcjach wszystkich przedmiotów szkolnych uatrakcyjnić można poprzez wprowadzenie nowych metod kształcenia wywodzących się ze sztuki. Przykładem może być tu – drama. Lekcje udramatyzowane wyzwalają inwencję twórczą dzieci a także umożliwiają skuteczne zapamiętywanie nowych informacji. Drama angażuje różne dyspozycje psychiczne, a także emocje i zmysły ucznia. (J. Górniewicz 2008, s.140)

7.5. Wychowanie zdrowotne i fizyczne

Treści nawiązujące do kultury fizycznej i zdrowia mają charakter interdyscyplinarny. Zajmują się nimi lekarze, socjolodzy, psychologowie, pedagodzy i specjaliści od kultury fizycznej.

Medycyna wskazuje na różnorodne możliwości w stymulowaniu rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci i młodzieży. Poprzez rozwijanie aktywności ruchowej zwiększa się sprawność intelektualna. Aktywność fizyczna znakomicie likwiduje napięcia psychiczne, które przeżywają dorośli, jak i dzieci, wzmacnia układ kostno-mięśniowy. Złamania i pęknięcia kości występują

częściej u osób mało aktywnych fizycznie, niż uprawiających sport. Aktywność fizyczna jest naturalnym czynnikiem kształtowania odporności organizmu na różne choroby.

7.5.1. Cele i zadania wychowania zdrowotnego

Wychowanie zdrowotne sytuuje się na pograniczu medycyny i pedagogiki. Treści wychowania zdrowotnego zostały ujęte w programach takich przedmiotów jak: środowisko społeczno-przyrodnicze, kultura fizyczna, biologia z higieną, nauka o człowieku, godziny wychowawcze. W przedszkolu realizuje się treści z zakresu bezpieczeństwa, kształtowanie nawyków higieniczno-kulturalnych, prawidłowych postaw i zachowań zdrowotnych, a także rozwijanie sprawności ruchowej. Wychowanie zdrowotne przedszkolu funkcjonuje integralnie i w sposób naturalny stanowi część programu dydaktyczno-wychowawczego przedszkola. (J.Górniewicz 2008 s. 1712)

Zdrowie jest wartością cenioną i pożądaną. Troska o zdrowie jest przejawiana przez rodzinę, przedszkole, szkołę i inne instytucje uzupełniające działalność w tym zakresie (kluby sportowe, organizacje, stowarzyszenia itp.) Szczególną rolę odgrywają podmioty służby zdrowia, wraz z pracującym tam personelem medycznym. Instytucjonalne zajmowanie się zdrowiem nie przyniesie efektów, jeżeli człowiek w sposób bezkrytyczny i nieodpowiedzialny będzie trwonić swój dorobek zdrowotny. Chodzi zatem głównie o ukształtowanie postaw i zachowań prozdrowotnych dzieci, młodzieży, dorosłych, bowiem elementem składowym sposobu życia każdego z nas, jego jakości jest dobre zdrowie, dobra kondycja psycho-fizyczna.

Zdrowie jest więc nie tylko stanem, w którym nie ma choroby ale także dobrym stanem fizycznym, dobrym samopoczuciem, oraz

sprawnością umysłu. Uzależnienie między dobrym samopoczuciem a zdrowiem fizycznym zawarte jest w maksymie już od czasów rzymskich – **w zdrowym, ciele zdrowy duch**.

Szczególną rolę i możliwości realizacyjne w tym zakresie, przypisuje się szkole. Działalność szkoły realizowana jest w czterech następujących obszarach:

1. Higienizacja szkoły.

Realizuje cały personel pedagogiczny, służba zdrowia, personel administracyjny, komitet rodzicielski, uczniowie:

- warunki zdrowotne środowiska szkolnego (lokalizacja, otoczenie,
- place rekreacyjne, boiska itp.),
- wyposażenie w sprzęt meblowy,
- oświetlenie, ogrzewanie,
- walka z hałasem,
- czystość pomieszczeń (stołówki, sale gimnastyczne, węzły sanitarne),
- żywienie i dożywianie (drugie śniadanie, obiady),
- higiena i estetyka przyrządzanych posiłków.

2. Higienizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Realizuje cały personel pedagogiczny, personel służby zdrowia, nauczyciele wf, samorząd uczniowski, organizacje społeczne:

- prawidłowość rozkładu zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych,
- organizacja ćwiczeń śródlekcyjnych i rekreacyjnych,
- obciążenia uczniów pracą domową,
- częstotliwość wystawiania ocen,
- organizacja czasu wolnego ze szczególnym uwzględnieniem wolnych sobót.

3. Opieka zdrowotna nad uczniami.

Realizuje personel służby zdrowia, dyrekcja, grono pedagogiczne, rodzice:

- organizacja opieki lekarsko-higienicznej,
- współpraca dyrekcji, nauczycieli WF i wychowawców z personelem służby zdrowia,
- kwalifikowanie uczniów do grup dyspanseryjnych i dalsze postępowanie z nimi, współpraca z rodzicami,
- organizowanie w szkole leczenia rehabilitacyjnego,
- opieka stomatologiczna i ortodontyczna,
- kontrola sanitarno-higieniczna prowadzona przez personel służby zdrowia.

4. Wychowanie zdrowotne.

Realizuje cały personel pedagogiczny, służba zdrowia, organizacje, stowarzyszenia, rodzice:

- realizacja treści dydaktycznych wg programu,
- prowadzenie różnych działań wychowawczych wspierających program,
- szerzenie propagandy zdrowia przez takie formy jak np. organizacja miesiąca kultury zdrowotnej, dzień czystości pomieszczeń, bieg po zdrowie itp.
- aktywizowanie młodzieży w ramach prac związanych z ochroną zdrowia poprzez działalność organizacji i stowarzyszeń – Polski Czerwony Krzyż, Związek Harcerstwa Polskiego, Polskie Towarzystwo Turystyki i Krajoznawstwa, Liga Ochrony Przyrody itp. (J. Górniewicz 2008).

7.5.2. Wychowanie fizyczne

Ważną częścią wychowania zdrowotnego jest wychowanie fizyczne i umiejętne spędzenie czasu wolnego. Stąd też podsta-

wowym celem wychowania fizycznego jest sprzyjanie prawidłowej budowie ciała chłopców i dziewcząt oraz rozwijanie w nich sprawności fizycznej jak również podnoszenie odporności organizmu i wyrobienie dobrych nawyków czynnej rekreacji (*Nowa encyklopedia...* 1997, tom 6, s. 916) a tym samym zachęcanie do uprawiania sportów.

Wychowanie fizyczne jest podstawą, fundamentem kultury fizycznej, na którym można budować uczestnictwo w sporcie, rekreacji fizycznej, turystyce czy też rehabilitacji. Jest także częścią ogólnego procesu wychowawczego realizowanego wobec młodego pokolenia. Środkiem w realizacji wychowania fizycznego jest ruch i aktywność ruchowa w wyniku której następują zmiany w rozwoju fizycznym i sprawności fizycznej w pożądanym kierunku. Wychowanie fizyczne ma również swoją specyfikę o odrębność. Posiada własną metodykę pracy, własne formy organizacyjne jak: lekcje wf, ćwiczenia śródlekcyjne, imprezy sportowo-rekreacyjne, turnieje itp. Realizowane przy pomocy specjalnego sprzętu (pomocy dydaktycznych), urządzeń oraz pomieszczeń (sale sportowe, gimnastyczne, korekcyjne, baseny, korty), terenów sportowych (stadiony, boiska, ścieżki zdrowia, ścieżki rowerowe, tereny leśne, szlaki turystyczne, ostatnio budowane tzw. orliki itp.).

Treści wychowania fizycznego można zawrzeć w trzech obszarach:

1. ***Wychowanie fizyczne jako przedmiot nauczania*** – w zajęciach powinni uczestniczyć wszyscy uczniowie bez względu na sprawność fizyczną. Lekcje wf mają swoje poznawcze, kształcące i wychowawcze cele. Służą do nauczania ćwiczeń gimnastycznym, gier ruchowych (piłka siatkowa, ręczna, koszykowa, nożna), gier i zabaw ruchowych, ćwiczeń o charakterze porządkowym, oraz ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych. W nauczaniu

początkowym (klasa 1-3) zajęcia wf prowadzą nauczyciele nauczania początkowego, dopiero od klasy 4 prowadzą nauczyciele wf.

2. **Zajęcia i prace o charakterze zdrowotno-wychowawczym** – realizowane przez szerokie grono nauczycieli wspieranych przez służbę zdrowia. W tym obszarze znajdują się takie zajęcia jak: ćwiczenia śródlekcyjne, czuwanie nad prawidłową postawą uczniów na wszystkich lekcjach, rozwijanie zainteresowań kulturą fizyczną, spotkania z wybitnymi sportowcami, rozwijanie zainteresowań ideą olimpijską itp.
3. **Zajęcia realizowane na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych** – działalność szkolnego związku sportowego, szkolnych oraz międzyszkolnych klubów sportowych, udział uczniów w działalności klubów sportowych, udział uczniów w zawodach sportowych organizowanych na różnych poziomach mistrzostwa (międzystrefowe, okręgowe do mistrzostwa Polski włącznie).

Dla młodzieży uzdolnionej sportowo powołano klasy i szkoły mistrzostwa sportowego. Natomiast dla uczniów posiadających wady postawy oraz obniżoną sprawność fizyczną szkoła organizuje zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. W realizowaniu i propagowaniu kultury fizycznej i zdrowotnej niezmiernie ważną rolę ma nauczyciel. Funkcjonuje on jako wzór osobowy wobec uczniów a często i szerszego środowiska. Jego codzienna praca jest związana z realizacją ważnych zadań wychowawczych przekładających się na kształtowanie właściwych postaw zdrowotnych oraz w obszarze kultury fizycznej. Nauczyciel rozumiany w turystyce, sporcie, higienie będzie popularyzatorem i krzewicielem kultury fizycznej i zdrowotnej. Dotyczy to nie tylko nauczycieli wf ale szerokiego grona nauczycieli innych specjalności. (por. E. Madejski, J. Węglarz 2007)

7.6. Wychowanie seksualne

Wychowanie seksualne – występuje także pod nazwą – wychowanie parorodzinne, wychowanie do życia w rodzinie lub wychowanie do miłości. Pragnie się w ten sposób uniknąć zbędnych skojarzeń z nazwą wychowanie seksualne, tj. wyłącznie z biologicznymi aspektami ludzkiej seksualności. Nazwa taka może sugerować dzieciom i młodzieży, iż życie seksualne jest wartością samą w sobie, pozbawioną swej naturalnej intymności i pozostaje niejako poza zasięgiem jakiegokolwiek oceny moralnej. Nazwa ta jest powszechnie używana w obiegu potocznym jak i w języku naukowym.

Wychowanie seksualne – to ogół oddziaływań i wpływów zmierzających do kształtowania u dzieci i młodzieży postawy szacunku i zrozumienia wobec przedstawicieli płci odmiernej oraz takich uczuć wzajemnych jakie są warunkiem wytworzenia się prawidłowej relacji między chłopcami i dziewczętami (W. Okoń 2008 s. 471).

7.6.1. Wychowanie seksualne w szkole

Wychowanie seksualne stanowi w szkole nierzadko również nazwę zajęć edukacyjnych na temat rozwoju psychoseksualnego człowieka, niektórych dewiacji w zaspokojeniu popędu płciowego, oraz pożądaných społecznie i moralnie postaw w życiu rodzinnym i małżeńskim. Zajęcia te prowadzi się u poczynając od roku szkolnego 1999/2000 pod nazwą „wychowanie do życia w rodzinie”. W klasach 5-6 szkoły podstawowej mogą się one odbywać podczas godzin wychowawczych a klasach gimnazjalnych w formie samodzielnego programu szkolnego. Natomiast we wszystkich typach szkół ponad gimnazjalnych, mogą być

prowadzone w ramach godzin do dyspozycji dyrektora szkoły. Udział w nich nie jest dla ucznia obowiązkowy i nie wpływa na promocje do następnej klasy. Natomiast wymaga aprobaty rodziców. (M. Łobocki 2008 s. 281)

Szkoła, z reguły koedukacyjna, stwarza odpowiednie warunki do poznania i zrozumienia przedstawicieli innych płci, oraz do wytworzenia odpowiedniej kultury uczuć i prawidłowych stosunków wzajemnych. Wychowanie seksualne w szkole jest przedsięwzięciem ważnym z pedagogicznego punktu widzenia tylko wtedy, gdy nie ogranicza się wyłącznie do omawiania wąsko pojętego seksualizmu a dotyczy wielu z nim związanych problemów moralnych, czy też etycznych. Szczególne zapotrzebowanie na takie wychowanie występuje w okresie dojrzewania płciowego dziewcząt i chłopców, kiedy to rażące braki w uświadomieniu seksualnym mogą doprowadzić do patologicznych następstw, jak: przedwczesna ciąża, cały szereg zaburzeń na tle nerwicowym, narażanie się na choroby zakaźne (weneryczne, AIDS).

Potrzeba wychowania seksualnego wynika również z niedostatecznego przygotowania rodziców do informowania swoich nastolatków o sprawach płciowości. Rodzicom czasem brakuje wiedzy psychoseksualnej a przede wszystkim odwagi podzielenia się nią z dziećmi. Wychowanie seksualne w szkole może przyczynić się do stopniowego przyswajania przez uczniów wiedzy o sprawach płci, stosownie do rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego. Może to umożliwić przekazywanie uczniom takiej wiedzy z pewnym nieznanym wyprzedzeniem ich osobistych doświadczeń w sferze seksualności, a tym samym dopomóc skutecznie przeciwstawić się zniekształconej i zwulgaryzowanej wiedzy o płciowości, a nade wszystko zapobiec w zdobywaniu przez dzieci i młodzież w wieku szkolnym informacji na temat seksu z niewłaściwych źródeł. (por. M. Łobocki 2008)

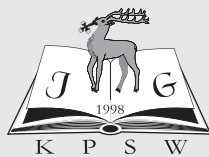
W wychowaniu seksualnym w szkole powinna dominować tzw. orientacja etyczna (w przeciwieństwie do orientacji biologicznej ukierunkowanej na tzw. bezpieczny seks). Orientacja etyczna zakłada przygotowanie dziewcząt i chłopców do życia płciowego w poczuciu moralnej za nie odpowiedzialności. Ocena życia seksualnego człowieka winna być dokonywana punktu widzenia filozofii personalistycznej, bowiem jest czymś więcej niż doraźną przyjemnością i rozładowaniem pożądania. Jest spotkaniem między osobowym opartym na poszanowaniu godności osobistej, łącznie z poczuciem odpowiedzialności za skutki współżycia seksualnego, i co jest bardzo ważne jednym ze sposobów przeżywania miłości.

W wychowaniu seksualnym zorientowanym, etycznie utwierdza się młodzież w przekonaniu, że życie seksualne człowieka jest podporządkowane miłości i jest zarazem jednym ze sposobów istnienia, polegającym na godziwym spełnianiu się w relacjach z innymi ludźmi.

Należy stworzyć klimat, oraz przekonanie młodzieży, że każdy człowiek powinien być zawsze traktowany jako cel, a nie jako środek. Seksualność człowieka nie można zredukować jedynie do biologicznego aktu współżycia seksualnego i oderwania jej od uczuć wyższego rzędu. Seksualność człowieka należy widzieć w kontekście miłości, dzięki niemu podlega ono uczłowiczeniu i nabiera wartości prawdziwie moralnej.

BIBLIOGRAFIA

1. J. Bocheński, *Opatriotyzmie*. Warszawa 1990.
2. J. Bogusz, Z. Kosyrz, *Wychowanie patriotyczne młodzieży*. Warszawa 1990.
3. W. Ciechanowicz (red.), *Pedagogika Podręcznik dla szkół medycznych*. Warszawa 2000.
4. T. F. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin 1997.
5. J. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*. Olsztyn 2008.
6. T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*. Warszawa 1991.
7. T. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 1997.
8. K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa 1997.
9. A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowania*. Warszawa 1985.
10. J. Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa 1998.
11. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*. Warszawa 2005.
12. S. Kawula, *Rozdroża i szanse wychowania*. Olsztyn 1996.
13. S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa 1996.
14. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*. Warszawa 2008.
15. M. Łobocki, *Poszukiwaniu skutecznych form wychowania*. Warszawa 2005.
16. Z. Matulka, *Wychowanie do wolności jako podstawowy problem pedagogiczny (W;) Pedagogika ogólna, problemy aksjologiczne*. Lublin 1997.
17. E. Madejski, J. Węgrzyn, *Wybrane zagadnienia metodyki wychowania fizycznego*. Kraków 2007.
18. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin 2000.
19. S. Popek, *Twórczość plastyczna dzieci i młodzieży*. Warszawa 2000.
20. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2007.
21. W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa 2009.
22. E. Piotrowiak, *Metody wychowania (W;) A. Tchórzewski (red.) Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Bydgoszcz 1993.
23. M. Spionek, *Zaburzenia rozwojowe uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1997.
24. B. Suchodolski, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Warszawa 1985.
25. P. Tyrała, *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości*. Toruń 2001.
26. Z. Zaborowski, *Trening interpersonalny*. Wrocław 1985.
27. L. Zarzecki, *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*. Jelenia Góra 2008.
28. M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa 1996.



**KARKONOSKA PAŃSTWOWA
SZKOŁA WYŻSZA
w Jeleniej Górze**

ISBN 978-83-61955-19-1