

# Czesław Wiśniewski

---

## Sytuacje wychowawcze a problem wychowania w rodzinie

---

Pedagogika Rodziny 4/3, 19-29

---

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Czesław Wiśniewski**

Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności w Łodzi

## **Sytuacje wychowawcze a problem wychowania w rodzinie**

### **Educational situations and the problem of education in the family**

#### **Wprowadzenie**

„Często właśnie wyraźna rozbieżność między sytuacją taką, jaką ją widzą inni, i sytuacją widzianą przez jednostkę, powoduje (...) jawne zakłócenia behawioralne (...). Jeżeli ludzie definiują sytuacje jako realne, stają się one realne w swoich następstwach” [Thomas, Thomas 1928, s. 572]. To zacytowany amerykański socjolog William Thomas (znany w Polsce z dzieła *Chłop polski w Europie i Ameryce*, napisanego w 1918–1920 r. wraz z F. Znanieckim) wprowadził do nauk społecznych pojęcie sytuacji. Autor zakłada, że opis rzeczywistości obserwowanej z zewnątrz jest z punktu widzenia podmiotu mniej istotny niż znaczenie, które on sam jej przypisuje. I ten subiektywnie zinterpretowany układ warunków stanowi sytuację danej jednostki w danej chwili. Powyższe określenie zostało tu przywołane z racji dostrzeżenia jego ważności i pierwszeństwa w podjętych próbach konceptualizacji.

Celem artykułu jest przybliżenie istoty pojęcia sytuacji w znaczeniu ogólnym i zrelatywizowanie jej do wymogów procesu wychowawczego.

### **Zastosowana metoda – studium literatury**

Dotychczasowy stan wiedzy w przedmiocie – tendencja rozwojowa wraz z potrzebami nowych interpretacji, aktualizacji i dalszych interdyscyplinarnych badań empirycznych.

Sięgnijmy do pojęcia sytuacji w znaczeniu „zespołu okoliczności, położenia, w jakim się kto znajduje, ogółu warunków, w których coś się dzieje, coś się rozwija” (Słownik języka polskiego). Użyty zaimek *кто* nadaje sytuacji charakter osobowy (sytuacja ludzka). Natomiast *что* jest zaimkiem zastępującym rzeczownik zwykle nieosobowy i w tym przypadku możemy mówić o strukturach sytuacji fauny, gdzie występuje wiele elementów zbliżonych „do sytuacji ludzkich, co w mniejszym zakresie można odnosić do flory, a tylko w śladowym – do systemów nieożywionych.

Zrelatywizujemy ogólne pojęcie sytuacji tylko do ludzi. Stosuje się wówczas nazwy – sytuacje społeczne, sytuacje człowieka. Oto przykłady: „Takie sytuacje, w których występują inni ludzie, nazywamy sytuacjami społecznymi” [Mika 1982, s. 8]. Inni ludzie mogą w nich występować bezpośrednio (jako jednostki, indywidua; grupy lub członkowie grup; duże zbiorowości; elementy organizacji czy instytucji; większe społeczności czy społeczeństwa) lub pośrednio (w materialnych produktach swoich działań, są to niemal wszystkie przedmioty, a nawet w dużym stopniu kształtowana przez człowieka przyroda oraz w niematerialnych produktach swoich działań, np. mowa, normy, obyczaje, kultura, ideologia). Sytuacja człowieka to „układ jego wzajemnych stosunków z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu (...). Obejmuje ona elementy otoczenia człowieka wraz z nim samym, takie, jakimi one są obiektywnie i w obiektywnych stosunkach wzajemnych i takie, jakimi spostrzegają i je udzie uczestniczący w tej sytuacji (nie tylko sam podmiot sytuacji)” [Tomaszewski 1979, ss. 17, 22]. Sytuację człowieka wyróżnia głównie, zdaniem autora, podmiotowość (sytuacja jest zawsze *czyjaś*) oraz aktywność podstawowa podmiotu (dla sytuacji drogowej kierowcy podstawową aktywnością jest prowadzenie pojazdu, dla sytuacji nauczyciela podstawową aktywnością jest proces nauczania, zaś dla ucznia proces uczenia się). Wyrazem uszczegółowienia sytuacji ze względu na aktywność podstawową są: sytuacje egzystencjalne (życiowe, bytowe), np. zdrowotne, materialne, finansowe, mieszkaniowe, zawodowe, rodzinne, towarzyskie itp. oraz

sytuacje behawioralne (czynnościowe) np. wychowawcze, terapeutyczne, egzaminacyjne, przedstartowe, problemowe, decyzyjne, zadaniowe, trudne, ryzykowne, niebezpieczne, wypadkowe, powodzenia lub niepowodzenia itp. Użyte wyżej określenie sytuacji życiowej znalazło swoje encyklopedyczne opracowanie. Oto jego skrót: „Sytuacja życiowa to wyodrębniające się fragmenty życia, stanowiące swoiste całości, układy strukturalno-funkcjonalne, które współtworzą: aktywność własna podmiotu sytuacji, uznawane i urzeczywistniane wartości ludzkie, warunki zewnętrzne (społeczne, kulturowe, przyrodnicze) oraz czas trwania” [Winiarski 2007, s.132].

Przejdźmy, w myśl przyjętych założeń, do przykładowych określeń sytuacji wychowawczych:

Sytuacja wychowawcza jest „czasowym układem warunków towarzyszących interakcji wychowawczej, w którym wychowanek dysponuje możliwością wyboru któregoś spośród zachowań zawierających przynajmniej jeden założony cel operacyjny. W przypadku braku tego celu sytuacja wychowawcza nie miałaby miejsca” [Okoń 2001, ss. 379–380]. „Sytuacje wychowawcze są ogółem warunków, które działając na jednostkę powodują w niej określone przeżycia psychiczne. Przez te aktualne przeżycia powstają znów odpowiednie do nich dyspozycje psychiczne” [Sośnicki 1967, s. 73]. Sytuacja wychowawcza to „układ stymulacyjno-zadaniowy, pole emitowania sygnałów wychowawczych wywołujących zmiany w strukturze psychicznej wychowanka, przede wszystkim na podstawie procesów interakcji i pełnienia ról społecznych” [Przetacznik-Gierowska 1994, s. 57]. Sytuacje wychowawcze są to „układy rzeczy, ludzi oraz zadań związanych jednością miejsca i czasu, organizowane w celu zrealizowania założonego projektu osobowości wychowanka przez wychowawcę – reżysera tych sytuacji” [Gurycka 1979, s. 192].

K. Sośnicki [1973, ss. 9-10] w innej swojej pracy wyjaśnia, że zmiany powodowane kontekstem bodźcowym w naszej psychice mogą być bardzo nieznaczne, np. gdy sytuacje są zbliżone do poprzednich i stąd też nasze postępowanie w nich bardzo mało różni się od tego postępowania, które wywoływały środki poprzednie. Określamy takie sytuacje jako „zwyczajne, codzienne, znane nam” itp. Ale bywają też takie, które głównie wymagają zmiany naszego myślenia, a więc zmiany charakteru intelektualnego. Bywają również takie, których główne działanie na nas leży w powodowaniu jakichś nowych uczuć, dążeń, decyzji, a więc

wywołują zmiany w naszych przeżyciach uczuciowo-wolicjonalnych i w odpowiednim działaniu. Te dwie ostatnie odmiany autor nazywa „sytuacjami pedagogicznymi” i odróżnia je od „sytuacji obojętnych pedagogicznie”.

Mając na uwadze wielość określeń czy definicji sytuacji wychowawczych (w tym też zacytowane) spróbujmy rozważyć zastosowane w nich kategorie nadrzędne. Są nimi np. układ warunków, układ rzeczy, układ stymulacyjno-zadaniowy, układ zadań (celów), układ stosunków, układ elementów, układ interakcyjny, układ zdarzeń, ogół warunków, ogół bodźców, pole emitowania sygnałów czy też zespół okoliczności, położenie. Decydując się na którąś z nich można nastawić się na wybór dość dowolny lub wybór w myśl uznanych preferencji czy też wg kryterium częstotliwości użycia. I tym ostatnim kryterium posłużyliśmy się w naszym przypadku. Podobnie jest z wypełnieniem pojęcia treściami szczegółowymi (mogącymi być uznanymi za cechy konstytutywne). Weźmy przykłady takich treści: aspekt obiektywno-subiektywny, konstrukcja projektu osobowości, procesy interakcji i pełnienia ról społecznych, jedność miejsca i czasu, przeżycia psychiczne (powodujące powstawanie odpowiednich dyspozycji, możliwości wyboru zachowań (zawierających przynajmniej jeden założony cel operacyjny).

W powiązaniu i na tle tego, co zostało wyżej powiedziane przyjmijmy, że *sytuacja wychowawcza jest układem warunków prowadzących do zmian w strukturze psychicznej wychowanka – układem, którego czynnikami wyróżniającymi są: potencjał przedmiotowo-podmiotowy, ukierunkowania intencjonalne, temporalno-przestrzenna lokalizacja, sfera wolności wychowanka.*

**Potencjał przedmiotowo-podmiotowy.** Każda sytuacja ma swój wymiar obiektywny (przedmiotowy), wyreżyserowany lub zastany przez wychowawcę oraz wymiar subiektywny (podmiotowy), co oznacza, że zawsze jest sytuacją psychologiczną konkretnego wychowanka, a także sytuacją psychologiczną samego wychowawcy. Przedmiotowość sytuacji odnosi się do rzeczy, czyli materialnej strony (np. pomoce, środki przekazu treści, warunki szkolne i domu rodzinnego), ludzi (wychowawca, grupa) i zadań (kontekst czynnościowy). Sytuacja subiektywna jest wynikiem własnych inwencji i starań lub pochodną okoliczności zaproponowanych lub zorganizowanych przez wychowawcę (sytuacji obiektywnej). Ale „jak nie każde zjawisko fizyczne, zachodzą-

ce w naszym pobliżu, staje się dla nas podniętą, tak nie każde zdarzenie obiektywne jest sytuacją. Sytuacja jest splotem podniet; podniety zaś zależą od układu zainteresowań, tzn. gotowości do przeżywania czegoś w pewien sposób. Jedno i to samo obiektywne zdarzenie stanowić może zupełnie odmienne sytuacje dla różnych indywidualności. Dla jednych np. wojna nie będzie w ogóle sytuacją, dla innych nią będzie; w tym drugim wypadku inną będzie sytuacja dla kogoś, kto jest zainteresowany wojną jako dostawca broni, a inną dla matki, której syn idzie na front. „Sytuacje” są jakby projekcjami naszych zainteresowań, rzutowanymi w neutralny świat zdarzeń; albo inaczej, jakby wycinkiem świata, widzianym w nocy w świetle reflektora” [Mysłakowski 1965, s. 140]. Czynniki podmiotowy rozstrzyga więc o ostatecznej wymowie każdej sytuacji.

**Ukierunkowania intencjonalne.** W pracy wychowawczej nie może zabraknąć refleksji nad tym, co się robi i do czego się zmierza. Cele, ze względu na swą prognostyczność i postulatyność, ukierunkowują tę pracę oraz służą uruchomieniu odpowiednich nastawień. Można przyjąć, że są one swoistym prototypem obiektywnej sytuacji wychowawczej, projektem osobowości pożądanej. Zbliżanie się do nich jest dla jednostki nagradzające, a odejście rodzi poczucie dysatisfakcji. Rzadko kiedy osiąga się powodzenie, gdy liczy się na przypadkowy splot korzystnych warunków. Oczekuje się, by cel wysunięty przez wychowawcę, był przez wychowanka uznany za ważny, a probowany i przyjęty jako osobisty. Celowość wychowania jest konieczna dla jego skuteczności. Wynikające z celów oddziaływania mają liczne konkurencje na tle wielości innych wpływów. Nie za wszystko więc odpowiada wychowawca. Jego propozycje mogą być przyjęte lub odrzucone. Liczy się tu aktywna rola wychowanka, nabywana już od najmłodszych lat. Celem ostatecznym wychowania jest pomóc wychowankowi w jego rozwoju (dot. cech, przekonań, postaw, wiedzy, wartości).

**Temporalno-przestrzenna lokalizacja.** Kategorie czasu i przestrzeni mają charakter fizyczny, społeczno-kulturowy i psychologiczny. Ich pojawienie się uznawane jest za podstawową przyczynę rozejścia się dróg komunikacji ludzkiej i zwierzęcej, gdyż wyznacza ów poszukiwany esencjalny etap w rozwoju człowieka. Czas psychologiczny (intuicyjny) może być nieciągły, jest czasem odwracalnym – „ruchomym” w obu kierunkach. Opisy stanów przeszłych mogą być przenoszone w teraż-

niejszość lub przyszłość, podobnie jak stany wyobrażone mogą być przenoszone do teraźniejszości. Kategorie czasu i przestrzeni w przypadku wychowania, pozwalają identyfikować właściwe mu zdarzenia i rozpoznawać realność umiejscowień uczestników procesu. Bez tego osobowość jawiłaby się abstrakcyjną i wyizolowaną z kontekstu. W życiu osobniczym każdej jednostki czasoprzestrzeń jawi się jako pole jej działania. Do obszarów czasowych może odnosić się następująco (typy czyste i mieszane): orientacja retrospektywna (istotna jest tylko przeszłość), orientacja prezentystyczna (istotna jest tylko teraźniejszość), orientacja futurystyczna (ważna jest tylko przyszłość). „Operowanie wieloma horyzontami czasowymi, operowanie szerokimi horyzontami, konsekwentne stosowanie całego horyzontu czasowego jako punktów odniesienia w ocenie doniosłości zdarzeń i dokonań, przypisywanie dużej wagi wszystkim trzem obszarom czasu – sprzyja optymalizacji rozwoju osobowości” [Łukaszewski 1984, s.184].

**Sfera wolności wychowanka.** Wolność to podstawowe ludzkie doświadczenie. Zanim zostało wyrażone w filozofii, polityce, ekonomii, pojawiło się w mitach i religiach. W starożytności oznaczało przeciwstawienie konieczności (*ananke*) przypadkowi (*tyche*) i losowi (*moira*). W elementarnym ujęciu wolność opisuje stan braku zewnętrznego przymusu. Wybór aktywności, poza ograniczeniami, na które wychowawca nie zawsze ma wpływ (obowiązujące programy, położenie lokalne szkoły, środowisko, warunki życia młodzieży itp.), podlega także celowemu ograniczeniu, malejącemu wraz z rozwojem wychowanka i osiąganiem przez niego dojrzałości. Wychowanek w założeniu powinien świadomie opowiadać za takimi rozwiązaniami, które są najbardziej optymalne w aspekcie jego własnych zamiarów oraz ogólnego planu wychowawcy. Ale powstaje tu obraz bardziej skomplikowany. To, co subiektywnie odbierane jest przez wychowanka jako niepożądane, może być pozytywne z punktu widzenia następstw obiektywnych (bliższych lub dalszych) lub to, co wychowanek odrzuca może być społecznie pożądane oraz odpowiadać perspektywicznym, a jeszcze nie w pełni uświadomionym przez wychowanka jego potrzebom. Mogą też wystąpić stany bardziej zróżnicowane i wówczas z reguły wskazana jest stosowna interwencja wychowawcza. Szansa wyboru aktywności nie oznacza, że te jej rodzaje, które narzucono wychowankowi lub do których został skłoniony, nie mają racji bytu. Przymusu nie ocenia się



jednoznacznie negatywnie. Racjonalnie pojęta praca, chociaż najczęściej jest podejmowana dla zapewnienia warunków bytowych, może też być czynnikiem rozwojowym. Większość wartościowych wynalazków także powstaje w warunkach przymusowych. Poszerzanie sfery wolności wychowanek idzie w parze z jego dojrzałością i zdolnością ukierunkowania wysiłków na siebie samego. Taka jest droga do podmiotowości, powodująca, że stajemy się inicjatorami i źródłem działań, wynikających z naszych wartości i standardów.

Omówione czynniki sytuacyjne znajdują swoje odbicie w dwóch niżej zacytowanych przykładach sytuacji: sytuacji opiekuńczej i opiekuńczo-wychowawczej, autorstwa Z. Dąbrowskiego [2006, ss. 231–245]. Różnica między nimi wyraża się w ukierunkowaniu intencjonalnym, czyli w założonych celach wychowania (Cz), które uwzględnione w drugim

Sytuacja opiekuńcza

Sop = CzIU (Wzw ↔ PZp ↔ DPpp ↔ AP ↔ Wt)

Sytuacja opiekuńczo-wychowawcza

Sopw = CzIU ( Wzw ↔ PZp ↔ DPpp ↔ AP ↔ Wt) Cz

-----  
wektory waloryzacji wychowawczej

Sop – sytuacja opiekuńcza

Sopw – sytuacja opiekuńczo-wychowawcza

CzIU – czasowy interakcyjny układ

Wzw – warunki zewnętrzne i wewnętrzne, czyli stan środowiska zewnętrznego i wewnętrznego podmiotów sytuacji

PZp – poziom zaspokojenia potrzeby (potrzeb) podopiecznego

DPpp – dawstwo podopiecznemu przedmiotów jego potrzeb

AP – aktywność podopiecznego – biorcza, dawcza

Wt – urzeczywistniane wartości opieki lub wychowania

Cz – cel (cele) wychowania założone

przykładzie stają się przesłanką zaistnienia sytuacji opiekuńczo-wychowawczej. Przyjęto, że sytuacja opiekuńcza staje się opiekuńczo-wychowawczą, gdy co najmniej jeden jej element zostanie zmodyfikowany wg założonego celu wychowania. Możliwości i wskazania takiej modyfikacji dotyczą większości tych elementów oraz realizacji jednocześnie kilku celów wychowania. Inaczej mówiąc, cała procedura waloryzacyjna polega na dopełnianiu, wzbogacaniu sytuacji opiekuńczej wartościami wychowania i integrowaniu ich z odpowiednimi elementami tej sytuacji. Podane przykłady, choć mogą się wydawać nieco sformalizo-



wanymi w swym zapisie matematycznym, są przydatne w refleksji nad całością problemu, a szczególnie tych jego aspektów, które wiążą się z wychowaniem rodzinnym oraz różnymi formami pracy opiekuńczej i opiekuńczo-wychowawczej.

Autor zdefiniował sytuację opiekuńczą jako czasowy interakcyjny układ kilku elementów (pięć elementów wspólnych zarówno sytuacji opiekuńczej, jak też sytuacji opiekuńczo-wychowawczej, uwzględnionych w nawiasach poniższych równań). Jest tu mowa o interakcyjnych zależnościach, wobec tego przypomnijmy, jakiego rodzaju interakcje, zachodzące w obrębie obiektywnych sytuacji wychowawczych, z uwagi na pośredniość lub bezpośredniość kontaktów między wychowawcą a wychowankiem, uwzględniła w swoich badaniach A. Gurycka [ss. 197–198]. Są nimi: 1. Interakcja pełna bezpośrednia (wychowawca – wychowanek), 2. Interakcja pełna pośrednia (wychowawca – grupa – wychowanek; wychowawca – zadanie – wychowanek; wychowawca – zadanie, grupa – wychowanek), 3. Interakcja niepełna, zawsze pośrednia (wychowawca – grupa / wychowanek jest tylko elementem grupy; grupa – wychowanek / wychowawca nie uczestniczy w sytuacji, można tylko przewidywać jego wpływ na grupę; grupa – zadanie – wychowanek / jak wyżej; zadanie grupa / można założyć, że zadanie pochodzi od wychowawcy, który w sytuacji nie uczestniczy, natomiast wychowanek jest tylko elementem grupy; zadanie – wychowanek / jak wyżej, można zakładać związek zadania z wychowawcą).

Uzupełnijmy tekst kwestią pomiaru sytuacji wychowawczych, sięgając do inicjatyw zasługujących na kontynuowanie i rozwijanie, wg. A. Guryckiej [ss. 227–242]. Dotyczą one trzech typów badań:

- **Badanie sytuacji obiektywnej**, tzw. badanie pola sił. Siłami są tu czynniki składające się na strukturę sytuacji obiektywnej i będące w różnych konstelacjach wyrazem wywieranego wpływu wychowawczego. Jest to badanie potencjalnych możliwości sytuacji wychowawczej jako wypadkowej indywidualnych sytuacji wszystkich wychowanków biorących w niej udział. Analizując strukturę sytuacji metodą pola sił zakłada się, że wychowankowie zdobyli określone doświadczenia na skutek znalezienia się w takiej a nie innej sytuacji, odegrania w niej takiej a nie innej roli oraz subiektywnego odbioru układu czynników tworzących sytuację. Odnosząc tę metodę do zachowań prospołecznych uczniów, wypracowano skalę badania struktury oraz mocy aktywizującej sytuacji wychowawczej, mającej

na celu kształtowanie aktywności społecznej (z uwzględnieniem dwóch członów – zadania i grupy rozwiązującej zadanie).

- **Badanie pełne**, uwzględniające całokształt sytuacji wychowawczych z ich członem decydującym o wpływie wychowawczym, to znaczy subiektywnym obrazem sytuacji obiektywnej oraz zmianami zachodzącymi pod wpływem sytuacji w zachowaniach wychowanka. Trudnością jest tu uchwycenie przekształceń percepcji sytuacji w jej toku oraz analizowanie sytuacji mających moc potencjalnego wpływu na przyszłe zachowania wychowanka. Do zastosowania są tu – badanie ocen postsytuacyjnych (1), porównanie oceny antycypacyjnej z postsytuacyjną (2) oraz indagowanie wychowanków o wnioski (informacje), dotyczące przyszłego zachowania w podobnych sytuacjach (3). Zachodzi tu możliwość wystąpienia błędów intro- i retrospekcyjnych.
- **Badania wybiórcze izolowanych czynników sytuacyjnych**, przypominają tradycyjne badania nad skutecznością nagradzania i karania, poziomem pracy lekcyjnej, wpływem stylu porozumiewania się na efekty wychowawcze i in. Słabość tych badań to nieuwzględnianie pełnego, złożonego charakteru sytuacji wychowawczych. Walorem zaś jest możliwość tworzenia dobrze kontrolowanych sytuacji eksperymentalnych, jak i przeprowadzenia pomiaru wszystkich ważnych dla danego badania zmiennych.

### Zakończenie

Sytuacje należą do istotnych elementów rzeczywistości wychowawczej. Wyzwalają aktywność, ułatwiają dochodzenie do założonych usprawnień i dyspozycji. Niezbędna jest pewna seria doświadczeń wyniesionych z wielu sytuacji, choć rolę swoją spełniać może nawet jedna z nich, jeśli zdoła spowodować odpowiednie przeżycia. Trwałe i głębsze stany osobowościowe potrzebują rozłożenia sytuacji danego ciągu w czasie oraz ich zróżnicowania. Każda cecha, sprawność, postawa wymaga optymalnego zakresu zdarzeń stymulujących różne rodzaje zachowań, nastawionych na treści realne, symboliczne, społeczne (skierowane „ku innym”) i autokreacyjne (skierowane „ku sobie”). Rozważanie kwestii sytuacyjnych w wychowaniu nigdy nie może być kojarzone z zamiarem schematyzowania jego wpływów. Dojrzewanie młodego człowieka to poszerzanie zasięgu wymiany dostępnych mu środków, to przejmowanie odpowiedzialności za siebie, to takie komunikowanie się, które

służy włączaniu wychowawcy w krąg aktywności wychowanka – w jego projekty, zamiary, plany, problemy, ale na zasadzie partnerskiej, doradczej, a nie nadzorcy, kierownika, administratora, nośnika wiedzy absolutnej i bezwzględnie pewnej.

**Streszczenie:** Sytuacje wychowawcze są układem warunków prowadzących do zmian w strukturze psychicznej wychowanka – układem, którego czynnikami wyróżniającymi są: potencjał przedmiotowo-podmiotowy, ukierunkowania intencjonalne, temporalno-przestrzenna lokalizacja, sfera wolności wychowanka. W odniesieniu do wychowania w rodzinie artykuł uwzględnia sytuację opiekuńczą i opiekuńczo-wychowawczą oraz zachodzące między nimi różnice (Z. Dąbrowski). W zakresie kwestii pomiaru sytuacji wychowawczych wskazano na: badanie sytuacji obiektywnej, badanie pełne oraz badanie wybiórcze izolowanych czynników sytuacyjnych.

**Słowa kluczowe:** sytuacja, sytuacja opiekuńcza, sytuacja opiekuńczo-wychowawcza, potencjał przedmiotowo-podmiotowy, ukierunkowanie intencjonalne, temporalno-przestrzenna lokalizacja, sfera wolności wychowanka, badanie sytuacji.

**Summary:** Educational situations are the set of conditions that lead to changes in the mental ward - system, which are the distinguishing factors: the potential of the curriculum for the personal, intentional orientation, temporal and spatial location, the sphere of freedom ward. With regard to education in the family caregiving article reflects the situation and the care and education, as well occurring differences between them (Z. Dąbrowski). In the case of educational measurement issues identified include: exploring the situation objectively, full test and selective test isolated situational factors.

**Key-words:** situation, the situation of caring, care and educational situation, the potential content and subjective, intentional orientation, temporal-spatial location, the sphere of freedom ward, examination of the situation.

## Bibliografia

Dąbrowski Z. (2006), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t.1, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.

Gurycka A. (1979), *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa.

Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, KiW, Warszawa.

Mika S. (1982), *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa.

Mysłakowski Z. (1965), *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, KiW, Warszawa.

Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.

Przetacznik-Gierowska M. (1994), *Interakcje społeczne i pełnienie ról w sytuacjach wychowawczych*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t.2, PWN, Warszawa.

Sośnicki K. (1967), *Istota i cele wychowania*, NK, Warszawa.

Sośnicki K. (1973), *Teoria środków wychowania*, NK, Warszawa.

Thomas W.I, Thomas D.S. (1928), *The child In America. Behavior problems and programs*, New York, Knopf.

Tomaszewski T. (1979), *Człowiek w sytuacji* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa.

Winiarski M. (2007), *Sytuacja życiowa* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.