

Kazimierz Ostrowski

Niekorzystne konsekwencje frontalnego traktowania wychowanków w procesie pedagogicznym

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (34-35), 87-97

2007

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Niekorzystne konsekwencje frontalnego traktowania wychowanków w procesie pedagogicznym

Działalność wychowawcza i dydaktyczna w szkole posiada celowy i zorganizowany charakter. Uczniowie poddawani są różnorodnym wpływom i bodźcom pedagogicznym, które mają kształtować odpowiedni poziom osiągnięć dydaktycznych oraz dojrzałość społeczną. Proces pedagogiczny stanowi pewien rodzaj wspólnoty, w której następuje urzeczywistnianie perspektywnej postawy młodego człowieka.

Wychowanie i nauczanie mają zatem wspólny mianownik, w skład którego wchodzi dwa główne czynniki: jednostka jako podmiot, uczenie się jako proces. Analiza mechanizmów uczenia się dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych pozwala wyróżnić także pewne czynniki decydujące o skuteczności nauczania i wychowania. Efektywność nauczania zależy przede wszystkim od aktywności poznawczej uczniów, a skuteczność wychowania od internalizacji norm społecznych (por. Strykowski 2003, s. 33).

Wspomaganie wychowanka w urzeczywistnianiu jego osiągnięć dydaktycznych i wychowawczych jest zadaniem trudnym, ponieważ nauczyciele powinni w sposób kompleksowy realizować zadania wychowawcze, dydaktyczne oraz opiekuńcze względem uczniów. Wykształcenie pedagogiczne oraz nabyta specjalność nauczycielska stanowią dualistyczny kompleks warsztatowy, który kreuje przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego.

W tym świetle nauczyciele powinni transponować nabytą wiedzę i umiejętności na praktykę edukacyjną, tak aby: pełnić funkcje wychowawcze i opiekuńcze; wspierać wszechstronny rozwój uczniów; indywidualizować proces nauczania; zaspokajać szczególne potrzeby edukacyjne uczniów; organizować życie społeczne na poziomie klasy, szkoły i środowiska lokalnego; współpracować z innymi nauczycielami, rodzicami i społecznością lokalną; wspierać rozwój intelektualny i psychomotoryczny uczniów przez umiejętny dobór metod aktywizujących, technik nauczania i środków dydaktycznych, a także badać i oceniać osiągnięcia uczniów i własną praktykę (por. rozporządzenie MENiS, 2004).

Jedną z ważniejszych czynności w pracy oświatowej jest diagnozowanie pedagogiczne. Umiejętne rozpoznanie przyczyn zaburzających proces wychowania i kształcenia, modyfikuje późniejsze oddziaływania kompensacyjne. „Innymi słowy, pedagog praktyk stawiając diagnozę, zbiera dane i na ich

podstawie określa stan rzeczy, dążąc do jego wielorakiego wyjaśnienia: szuka odpowiedzi na pytanie, do jakiego znanego (z literatury fachowej lub doświadczenia praktycznego) typu należy badany stan rzeczy (diagnoza przyporządkowująca); jakie są przyczyny danego stanu rzeczy (etiologiczny aspekt diagnozy lub diagnoza genetyczna); jakie ma znaczenie dany składnik (czynnik) badanego stanu rzeczy dla całości badanego stanu (diagnoza celowościowa – szczególnie ważna w tych przypadkach, gdy wychowawca ma rozpoznać stan rzeczy, który zawiera w sobie lub jest uwarunkowany zjawiskami sprzężonymi); w jakiej fazie przebiegu znajduje się badany stan rzeczy (diagnoza fazy – ważna ze względu na zmienność przedmiotu działania pedagogicznego); jak dalej będzie rozwijał się dany stan rzeczy (diagnoza rozwojowa, prognostyczna)” (Mazurkiewicz, 2003. s.53). Trafna diagnoza pozwoli nauczycielowi wybrać optymalny styl pracy pedagogicznej, który będzie redukować deficyty wychowawcze i dydaktyczne. W tym wypadku styl można określić jako „ogólne podejście do pracy z uczniem, będące funkcją wiedzy naukowej i potocznej, przekonań i postaw ukształtowanych na bazie doświadczeń edukacyjnych oraz aktualnych warunków społecznych i materialnych szkoły” (Gołębniak, 2003, s.161). W warunkach szkolnych wychowanie musi wyprzedzać nauczanie, ponieważ zachęcanie do nauki i odpowiednie wartościowanie poczynań dydaktycznych prowadzi do ładu lekcyjnego. Nauczyciel, żeby zapobiec sytuacjom określonych odchyleń od norm wychowawczych, powinien: poszukiwać pedagogicznych dróg porozumienia z młodzieżą w powstałych sytuacjach trudnych, stosować mediacje (wyrażenie zgody na udział trzeciej strony przy rozwiązywaniu zaistniałego konfliktu), stosować negocjacje (porozumiewanie się przeciwnych stron konfliktu, w którym zainteresowani składają wzajemne propozycje i kontrpropozycje, a problem jest rozwiązywany pod warunkiem, że obie strony wyrażą zgodę), wdrażać rozwiązania integrujące (rozwiązania konfliktów z korzyścią dla obu stron) itp.

Na tym tle bardzo ważną umiejętnością zawodową jest wartościowanie poczynań ucznia w oparciu o metody sytuacyjne, czyli metodę nagradzania i karania wychowawczego. Tendencyjne traktowanie zachowań podmiotów uczących się, poprzez przewagę form karania, prowadzi często do deformacji poczucia tożsamości. Wiąże się to również z zaniżeniem poczucia uczniowskiej wartości, a w skrajnych przypadkach zniewoleniem osobowości. Przesadne karanie wychowawcze (ustawicznie krytyczny stosunek do wychowanka) i formalizm dydaktyczny (przewaga nadzoru i wymagań nad animacją), skuteczniają zaszeregowanie ucznia do kategorii – *gorszych*. Wobec takiego postępowania, rodzą się różnego rodzaju mechanizmy obronne, które postrzegane są przez nauczycieli jednostronnie, poprzez pryzmat deficytów wychowawczych. W takich wypadkach, dla poskromienia wychowanków, uruchamiany jest nauczycielski program ukryty, włączający stopnie szkolne do karania wychowawczego. Zaczyna powstawać zamknięte koło pedagogiczne, łączące niski status wychowawczy ucznia (duża liczba

uwag negatywnych) ze słabym poziomem jego osiągnięć dydaktycznych (niska średnia ocen szkolnych). Jeżeli nauczyciel w porę nie dokona refleksji pedagogicznej i nie zmieni stylu działania, skutkiem takiego autokratycznego i frontального traktowania, może być nieharmonijny rozwój osobowości wychowanków. A trzeba pamiętać, że „Osobowość jest czynnikiem organizującym czy kierującym jednostką. Jej funkcje polegają na rozwiązywaniu konfliktów i przewyciężaniu ograniczeń, na które narażona jest dana jednostka, na zaspokajaniu potrzeb jednostki i na planowaniu sposobów osiągnięcia przyszłych celów” (Hall, Lindzey, 2001, s.201).

W odniesieniu do zasygnalizowanych spostrzeżeń autor przeprowadził procedurę badawczą, dotyczącą postępowania pedagogicznego nauczycieli uczących w wybranych bydgoskich gimnazjach.

Cel badań

Celem badań było ustalenie charakteru pisemnych wypowiedzi nauczycieli, związanych z realizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego. Cel usankcjonowany był również retrospekcją pedagogiczną źródeł zastanych, na podstawie których można było dokonać oceny stosowanego stylu pracy nauczycieli. Badania własne miały wykazać: Czy istnieje korelacja pomiędzy osiągnięciami dydaktycznymi uczniów a rodzajem uwag (negatywne, pozytywne), stosowanych przez nauczycieli? Które ze wzmocnień wychowawczych (negatywne, pozytywne) dominują w formalnym zapisie, w dziennikach lekcyjnych?

Materiał i metoda badawcza

Materiał badawczy stanowiły wypowiedzenia pisemne, krytyczne bądź pozytywne, dotyczące zachowania się uczniów z trzecich klas gimnazjum. Badania przeprowadzono, posługując się metodą analizy dokumentów. Polegała ona na wyodrębnieniu oraz opisie i interpretacji pedagogicznej spostrzeżeń nauczycieli, jako skutków ich recepcji, dotyczących postaw uczniów. Zmienna niezależna określona została poprzez ustalone przedziały klasowe wyników nauczania, natomiast zmienna zależna zawierała się w liczbie uwag, przyporządkowanych poszczególnym uczniom należącym do różnych przedziałów. Analizę dokumentów przeprowadzono w wybranych bydgoskich gimnazjach. Ze względów formalnoprawnych oraz decyzji nadzoru pedagogicznego, autor zrezygnował z podania numerów gimnazjów. Należy jedynie nadmienić, że są to placówki północnych rejonów Bydgoszczy (kserokopie dokumentacji zostały zarchiwizowane i stanowią materiał własny). Z powyższych względów w tabelach przyjęto literowe oznaczenia szkół.

Do badań zakwalifikowano uczniów klas trzecich gimnazjum, ponieważ znajdują się oni w specyficznej fazie wieku dorastania. Na skutek skomplikowanych procesów rozwojowych tego okresu, zarysowują się u gimnazjalistów problemy i kłopoty związane z dostosowaniem postępowania młodego człowieka do określonych zadań, sytuacji i ról społecznych. Najbardziej jaskrawą grupę trudności stanowią zachowania związane ze stosunkiem do ludzi dorosłych, przede wszystkim rodziców i wychowawców, do reprezentowanych przez nich wymagań. W działaniach wychowawczych należy wziąć pod uwagę, często występujące, zaburzenia równowagi emocjonalnej i nerwowej powiązane z postawą hiperkrytycyzmu wobec wszystkiego i wszystkich.

Analiza danych empirycznych przeprowadzona została w oparciu o test niezależności Chi-kwadrat.

Wzór na Chi-kwadrat przedstawia się następująco:

$$X^2 = \frac{(f_e - f_o)^2}{f_o}$$

f_o – oznacza wartości oczekiwane,

f_e – oznacza wartości empiryczne.

Hipotezy statystyczne przybrały poniższą formułę:

H_0 : Przewaga negatywnych spostrzeżeń wychowawczych w stosunku do pozytywnych nie jest uzależniona od niskiego poziomu osiągnięć dydaktycznych uczniów.

H_1 : Przewaga negatywnych spostrzeżeń wychowawczych w stosunku do pozytywnych jest uzależniona od niskiego poziomu osiągnięć dydaktycznych uczniów.

Analiza treściowa dotyczyła uzyskanych wyników dydaktycznych za I semestr roku szkolnego 2005/2006. Uwzględniono liczbę uwag zarejestrowaną od września do kwietnia 2005/2006. Określono (umownie) wyniki dydaktyczne uczniów na poziomie:

- niskim (średnia ocen semestralnych w przedziale 1 – 2,9);
- przeciętnym (średnia ocen semestralnych w przedziale 3 – 3,9);
- dobrym i wysokim (średnia ocen semestralnych 4 >).

Symbolem - **N** oznaczono liczbę uczniów, u których przeważały zapisy negatywne w stosunku do pozytywnych. Symbolem - **P** oznaczono liczbę uczniów, u których przeważały zapisy pozytywne w stosunku do negatywnych.

Wyniki badań i wnioski

Tab. 1. Analiza związku między poziomem osiągnięć dydaktycznych uczniów gimnazjum a rodzajem pisemnych uwag nauczycieli (Gimn. A)

Osiągnięcia dydaktyczne uczniów	Liczba uczniów, u których zarejestrowano uwagi dotyczące zachowania		– Σ
	N	P	
niski poziom osiągnięć	28 (19,6)	6 (14,3)	34
średni poziom osiągnięć	16 (19,6)	18 (14,3)	34
dobry i wysoki poziom osiągnięć	8 (12,7)	14 (9,3)	22
Σ	52	38	90

Analiza treści dotyczyła czterech klas trzecich (N=106). U szesnastu uczniów N=P lub N=0 i P=0

$$\chi^2=14,1$$

$$df = 2$$

$$p = 0,000846$$

Tab. 2. Analiza związku między poziomem osiągnięć dydaktycznych uczniów gimnazjum a rodzajem pisemnych uwag nauczycieli (Gimn. B)

Osiągnięcia dydaktyczne uczniów	Liczba uczniów, u których zarejestrowano uwagi dotyczące zachowania		– Σ
	N	P	
niski poziom osiągnięć	36 (25,8)	7 (17,2)	43
średni poziom osiągnięć	30 (27,0)	15 (18,0)	45
dobry i wysoki poziom osiągnięć	15 (28,2)	32 (18,2)	47
Σ	81	54	135

Analiza treści dotyczyła siedmiu klas trzecich (N=173). U trzydziestu ośmiu uczniów N=P lub N=0 i P=0

$$\chi^2=26,3$$

$$df = 2$$

$$p < 10 (-6)$$

Tab. 3. Analiza związku między poziomem osiągnięć dydaktycznych uczniów gimnazjum a rodzajem pisemnych uwag nauczycieli (Gimn. C)

Osiągnięcia dydaktyczne uczniów	Liczba uczniów, u których zarejestrowano uwagi dotyczące zachowania		– Σ
	N	P	
niski poziom osiągnięć	10 (6,4)	5 (8,6)	15
średni poziom osiągnięć	24 (17,3)	20 (25,1)	44
dobry i wysoki poziom osiągnięć	5 (13,7)	27 (18,2)	32
Σ	39	52	91

Analiza treści dotyczyła czterech klas trzecich (N=102). U jedenastu uczniów N=P lub N=0 i P=0

$$\chi^2=16,9$$

$$df = 2$$

$$p = 0,00020937$$

Tab. 4. Analiza związku między poziomem osiągnięć dydaktycznych uczniów gimnazjum a rodzajem pisemnych uwag nauczycieli (Gimn. D)

Osiągnięcia dydaktyczne uczniów	Liczba uczniów, u których zarejestrowano uwagi dotyczące zachowania		– Σ
	N	P	
niski poziom osiągnięć	8 (19,6)	3 (14,3)	11
średni poziom osiągnięć	15 (19,6)	17 (14,3)	32
dobry i wysoki poziom osiągnięć	7 (12,7)	13 (9,3)	20
Σ	30	33	63

Analiza treści dotyczyła trzech klas trzecich (N=106). U dziesięciu uczniów N=P lub N=0 i P=0

$$\chi^2=8,8$$

$$df = 2$$

$$p = 0,01241562$$

Tab. 5. Analiza związku między poziomem osiągnięć dydaktycznych uczniów gimnazjum a rodzajem pisemnych uwag nauczycieli (Gimn. E)

Osiągnięcia dydaktyczne uczniów	Liczba uczniów, u których zarejestrowano uwagi dotyczące zachowania		– Σ
	N	P	
niski poziom osiągnięć	4 (1,6)	0 (2,4)	4
średni poziom osiągnięć	3 (2,7)	4 (4,3)	7
dobry i wysoki poziom osiągnięć	2 (4,7)	10 (13,4)	12
Σ	9	14	23

Analiza treści dotyczyła jednej klasy trzeciej (N=27). U czterech uczniów N=P lub N=0 i P=0

$$\chi^2=8,5$$

$$df = 2$$

$$p = 0,01449419$$

Przedstawione w tabelach 1–5 wyniki badań, wskazują na istnienie korelacji pomiędzy poziomem osiągnięć dydaktycznych uczniów a rodzajem stosowanych uwag przez nauczycieli. Uczniowie o średniej ocen zawartej w przedziale 1– 2,9 (w niektórych klasach dominują uczniowie z przedziału ocen 3 – 3,9) sprawiają większe trudności wychowawcze aniżeli pozostali podopieczni. Z wynotowanych spostrzeżeń, do najbardziej charakterystycznych przejawów zachowania się tych osób, można zaliczyć: ukryte lub jawne wulgaryzmy słowne, kłamstwa i matactwa w relacjach z dorosłymi, drobne kradzieże i bójki, nikotynizm, próby prowokacji werbalnej wobec nauczycieli, manipulacja i indoktrynacja w stosunku do środowiska rówieśniczego, wagary i spóźnienia, niechęć do nauki szkolnej, natrętne zwracanie na siebie uwagi, przesadna wrażliwość na zwracane uwagi nauczycieli, podważanie kompetencji zawodowych nauczycieli, niewykonywanie prac domowych, brak właściwej pracy i koncentracji myśli podczas lekcji ćwiczeniowych, zmienność nastrojów oraz próby samowolnego opuszczania zajęć w trakcie ich trwania.

Są też spostrzeżenia świadczące o zachwianiu warsztatu wychowawczego nauczycieli, z pewnością, na skutek wchodzenia w erystyczne pole obustronnie wywołanych komunikatów. Jako przykład można podać następujące sformułowania: „X patrzy się na mnie i beczelnie się śmieje”, „X siedzi i zamiast wykonywać zadanie, tempo patrzy się w okno”, „Uczeń X, jak zwykle, nie potrafi się skoncentrować”, „X ciągle się śmieje, nie pracuje, w zasadzie nic nie robi”. Dla wzmocnienia siły uwagi negatywnej,

nauczyciele często piszą komentarze na czerwono. Jest to jak gdyby „krzyk rozpaczy” nad niekompetencją szkolną ucznia. Stosunek uwag negatywnych do pozytywnych, dla uczniów o niskim poziomie dydaktycznych osiągnięć, często przedstawia proporcję 20:2; 17:1; 15:0 itp.

Tym sposobem wychowanek, pozbawiony pisemnych wzmocnień pozytywnych, zostaje wyizolowany społecznie i traci poczucie osobistej wartości. Często rodzi się u niego stan niezgodności pomiędzy samooceną a doświadczeniem zewnętrznym, szczególnie wywołanym przez dorosłych. „Według Rogersa, doświadczamy stanu niezgodności w przypadku rozbieżności pomiędzy spostrzeganym Ja a faktycznym doświadczeniem. Na przykład, jeśli ktoś spostrzega siebie jako osobę pozbawioną nienawiści i doświadcza nienawiści, to jest w stanie niezgodności. Stan niezgodności jest stanem napięcia i wewnętrznego zamętu. Gdy jest on obecny, a człowiek sobie go nie uświadamia, to staje się on wówczas potencjalnie podatny na pojawienie się lęku. Lęk jest wynikiem rozbieżności pomiędzy doświadczeniem a percepcją” (Pervin, John, 2001, s.186).

Na tym tle stan napięcia i wewnętrznego zamętu, szczególnie u uczniów słabszych (osiągnięcia dydaktyczne) często traktowanych bodźcem karzącym (uwagi negatywne), wywołuje szereg reakcji obronnych. Można zaliczyć do nich:

- identyfikację – uczeń odbierany negatywnie próbuje utożsamić się z osobą silną, mającą uznanie w określonym środowisku. Może to być przywódca nieformalnej grupy środowiskowej, bohater medialny o mocnej osobowości i niezłomnym charakterze itp. Uczeń może przyjąć tendencję działania z pozycji siły, i w ten sposób torować sobie drogę w kontaktach z wychowawcami. Efektem wtórnym takiej postawy będzie: ostentacyjne palenie papierosów w czasie pozalekcyjnym - tak - żeby dostrzegli to nauczyciele, odmowa poleceń wychowawczych, forsowanie asertywności negatywnej itp.;
- fantazjowanie – jest sposobem zaspokajania utraty wartości drogą marzeń. Czynnościami praktycznymi tej formy mogą być: wagary, podczas których uczniowie dyskutują nad lepszym światem za granicą, częste spędzanie czasu w kawiarenkach internetowych, gdzie gry wizualizują przyjemne doznania zwycięstwa lub ucieczka w świat obrazów - sieci multikin;
- przemieszczanie – polega na przeniesieniu swojego niezadowolenia na inne osoby lub symbole. Przykłady takich poczynań to: wybijanie szyb szkolnych, niecenzuralne napisy na budynkach szkolnych, zbiorowe palenie zeszytów i książek na koniec roku szkolnego itp. Przemieszczanie może ujawniać się też w sprowadzaniu do roli outsiderów, uczniów będących „pupilami” nauczycieli;
- projekcję – jako mechanizm obronny przejawia się ona w obwinianiu innych, na zasadzie szukania sprawcy zewnętrznego. Jest to usprawiedliwienie swojej porażki poprzez zrzucanie z siebie winy na kogoś.

Przykładem może być tłumaczenie ucznia: „Nie chciałem iść na wagary, to koledzy namawiali mnie do tego”;

– wyparcie – polega na izolowaniu myśli o porażce, bądź na niesłuchaniu tego, co jest przykre lub sprawia nam ból. W przypadku częstych wzmocnień negatywnych uczeń zachowuje się biernie, bagatelizuje komunikaty nauczyciela, wykazuje wyraźnie osłabioną aktywność poznawczą i społeczną, wszystko staje mu się obojętne i pozbawione sensu;

– racjonalizację – jest to reakcja polegająca na podaniu możliwej do przyjęcia przyczyny dla niemożliwego do przyjęcia motywu lub czynu. Jest to inaczej przekonywanie siebie, że czyn, który nie jest właściwy, w naszym odczuciu jest słuszny i przez to nie powinien budzić wyrzutów sumienia. Przykładowo uczeń nie używa form grzecznościowych w stosunku do nauczyciela, którego nie lubi. Tłumaczenie jest proste: „Nie będę mówił dzień dobry człowiekowi, który na forum klasy tylko mnie krytykuje i często wystawia z geografii oceny niedostateczne.

Zatem w badanych szkołach, częste wzmocnienia negatywne nakręcają spiralę form obronnych, które szczególnie dają się zauważyć u uczniów z niskim poziomem osiągnięć dydaktycznych. A przecież „człowiek ukierunkowuje swą aktywność pod kątem wykonania takiej czynności, która ma dla niego walor nagrody. W zależności od tego, czy bardziej, czy też mniej intensywnie staramy się osiągnąć dany cel, mówimy, że ma on dla nas większą lub mniejszą wartość nagradzającą” (Przetacznikowa, 1989, s.246). Wielu psychologów analizowało i badało zmiany zachowania, uczenia się i modyfikowania postaw jednostek. Dla praktyki edukacyjnej najbardziej użyteczną wydaje się być - Skinnerowska teoria wzmacniania sprawczego. Kluczowym pojęciem w systemie Skinnera jest zasada wzmocnienia.

Ogólnie można stwierdzić, że utrwaleniu ulegają skojarzenia bodźca z reakcją, gdy towarzyszy im stan przyjemności i zadowolenia. Natomiast wygaszanie jest to stopniowe zanikanie reakcji warunkowej, które zachodzi wówczas, gdy po reakcji tej przestaje następować wzmocnienie (por. Hall, Lindzey, 2001, s.597). Oczywiście posługując się praktycznymi rozwiązaniami teorii wzmacniania sprawczego, należy wziąć pod uwagę szereg innych okoliczności pedagogicznych i czynników indywidualnych, związanych z osobowością ucznia.

Jak wykazują badania własne, dużym błędem jest stosowanie dysproporcji oddziaływań wychowawczych (zarejestrowane uwagi w dzienniku lekcyjnym), w zależności od dydaktycznych osiągnięć uczniów. Brakuje tu wychowawczego przełamania stereotypu, że „uczeń gorszy to rozrabiaka”. Biorąc pod uwagę osobistą empirię pedagogiczną, mogę stwierdzić, że w badanych placówkach oświatowych istnieje przewaga frontalnego stylu pracy z uczniem. Kontakt między prowadzącym a podopiecznymi nacechowany jest pewnym formalizmem i dystansem. Prowadzący zbyt słabo angażują się w indywidualne sytuacje uczniów „słabych”. Wydaje się również, że w procesie pedagogicznym następuje stosowanie ujednoliconych

procedur bez głębszej pracy wychowawczej, która uwzględniłaby wzmocnienia pozytywne, także dla uczniów osiągających niezbyt zadowalające wyniki dydaktyczne. Powyższe spostrzeżenia badawcze nie generalizują materiału faktograficznego w stosunku do wszystkich nauczycieli badanych placówek. Stanowią jedynie próbę zwrócenia uwagi, na niekorzystne konsekwencje frontального traktowania wychowanków w pracy szkoły.

W świetle dokonanej analizy treści, szczególnie w relacjach z wychowanymi o niskim poziomie osiągnięć dydaktycznych, należy uwzględnić następujące sentencje szkoły nakierowanej na ucznia (por. Paris, Ayres, 1997, s. 34):

- wychowanie jest aktywnym procesem wyodrębniania znaczeń na podstawie niepowtarzalnych doświadczeń każdej jednostki;
- przekonania, cele, oczekiwania, uczucia i motywacje uczniów wpływają na to, jak się oni zachowują i czego się uczą;
- poczucie własnej godności i zapał do wszelkich działań wzrastają, gdy uczniowie pozostają w dobrych stosunkach z innymi, którzy doceniają ich niepowtarzalne zdolności,
- każda jednostka rozwija się fizycznie, intelektualnie, emocjonalnie i społecznie w specyficzny dla siebie sposób;
- wychowanie i naukę ułatwiają wzajemne oddziaływania i kontakty z innymi podczas wykonywania wielu różnych zadań;
- każda jednostka interpretuje życiowe doświadczenia według swych niepowtarzalnych przekonań i przemyśleń;
- poszukując dróg porozumienia z młodzieżą w sytuacjach trudnych stosujemy również mediacje (wyrażanie zgody na udział trzeciej strony przy rozwiązywaniu zaistniałego konfliktu), negocjacje (porozumiewanie się przeciwnych stron konfliktu, gdzie zainteresowani składają wzajemne propozycje i kontrpropozycje, a problem jest rozwiązany pod warunkiem, że obie strony osiągną zgodę), rozwiązania integrujące (rozwiązania konfliktów z korzyścią dla obu stron);
- ważnym akcentem wychowania może stać się misja pożądanego partnerstwa pomiędzy nauczycielem a wychowankiem w ujęciu integracji (np. wszyscy jesteśmy grupą), jawnej komunikacji (np. nie mamy przed sobą tajemnic, dobrze się rozumiemy), asertywności (np. szanujemy się wzajemnie poprzez obustronne egzekwowanie ustalonych reguł) oraz łagodzenia klimatu wspólnej pracy (działamy bez lęku i stresu).

W konkluzji autor zwraca uwagę, że określony styl pracy pedagogicznej powinien stanowić wieloaspektowy obszar oddziaływań, wspierający – szczególnie – uczniów wyalienowanych dydaktycznie. Ważne jest zatem autentyczne porozumienie między wychowankiem, pedagogiem i otoczeniem, w którym metody i techniki dydaktyczno-wychowawcze dostarczać będą racjonalnej argumentacji do postulowanych społecznie i kulturowo zachowań.

Bibliografia

- Gołębniak B., 2003, *Nauczanie i uczenie się w klasie*. [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hall C, Lindzey G., 2001, *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mazurkiewicz E., 1995, *Walory praktyczności pedagogiki społecznej*. [W:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Paris S., Ayres L., 1997, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa.
- Pervin A., John O., 2002, *Osobowość – teoria i badania*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G., 1989, *Podstawy psychologii ogólnej*, WSiP, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., 2003, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań.

Summary

The article „The adverse consequences of the general treatment of learners in the pedagogical process” is an attempt to illustrate teachers’ wrong actions, towards students with low didactic achievements. The author analyses junior high school students’ achievements in connection with the nature of teachers’ negative comments. The research indicates, that teachers’ educational methods are nowhere near applying positive moral support towards learners with low didactic achievements. Thereby the learner, who is devoid of written positive, remarks becomes socially isolated and loses the sense of self-esteem. The discrepancy between students’ self-image and school’s experience is often created. The author also demonstrates a number of students’ defensive reactions caused by teachers’ specific actions.