

# Iwona Pieras

---

## Rozumienie i stosowanie norm społeczno-moralnych jako wyznacznik poczucia pozycji ucznia w klasie

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 13, 121-135

---

2000

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.

Iwona Pietras

## **ROZUMIENIE I STOSOWANIE NORM SPOŁECZNO-MORALNYCH JAKO WYZNACZNIK POZYCJI UCZNIĄ W KLASIE**

Współczesna nauka stoi na stanowisku, że przychodząc na świat dziecko jest amoralne, tzn. nie jest ani moralne, ani niemoralne. Nie posiada wrodzonego systemu wartości, a w związku z tym nie ma możliwości odróżnienia czynów dobrych od złych. Cechy moralne osobowości nabywa w ciągu życia; najpierw są one kształtowane w procesie wychowania, a następnie w toku samodzielnego życia jednostki w społeczeństwie.

W procesie wychowawczym, silnie zespolonym z procesem kształcenia, ważną integrującą funkcję pełni środowisko szkolne (klasa) i rodzinne. Szkoła jako instytucja świadomie i celowo tworzy warunki do optymalnego rozwoju uczniów. Pierwsze zetknięcie się uczniów ze szkołą ma ogromne znaczenie dla dalszego ich psycho-społecznego rozwoju. Od tego, w jaki sposób uczeń potrafi zaangażować się w życie szkoły, jak ułoży sobie stosunki z najbliższym otoczeniem (rówieśnicy, nauczyciele) zależeć będzie w dużej mierze jego rozwój i sukces – zarówno w sferze psychicznej, jak i społecznej.

Dziecko w pierwszych latach nauki szkolnej cechują uczucia społeczne. Potrafi ono współczuć, okazywać litość, wdzięczność. Umie przeżywać radość z możliwości nauczenia się czegoś nowego, radość z nawiązywania kontaktów z innymi dziećmi i przebywania w grupie rówieśniczej. Umie przeżywać nie tylko własne przyjemności, lecz także uczestniczyć w radości i smutku innych.

Dobre samopoczucie dziecka w pierwszych dniach, miesiącach, latach nauki w szkole zależy w dużej mierze od:

- możliwości zaspokajania jego podstawowych potrzeb psychicznych,
- stosunku rodziców do nauki dziecka i szkoły jako instytucji,
- pierwszych kontaktów z rówieśnikami i wychowawcą klasy.

To nauczyciel poprzez swoje odpowiednie oddziaływania pedagogiczne i wychowawcze, dobrą znajomość swojej klasy, jej struktury, może wpływać na zachowanie jej członków. Prawidłowy i efektywny wpływ na kształtowanie postaw społeczno-moralnych wymaga od wychowawcy dużej wiedzy teoretycznej. Nauczyciel musi wiedzieć, jakie są treści, zadania i cele w dziedzinie wychowania społeczno-moralnego; czego można wymagać od dzieci w różnym wieku; musi on rozumieć przejawy zachowania się dziecka i motywy jego postępowania, właściwie je interpretować i stawiać mu wymagania na miarę jego możliwości.

Wychowanie społeczno-moralne jest jedną z dziedzin wychowania, a według S. Hessena stanowi ono „jedną z głównych osi procesu wychowania, przenika całość procesu wychowawczego i jest nierozłącznie związane z wychowaniem umysłowym, które ma również na celu kształtowanie całej osobowości człowieka” (S. Hessen 1973, s. 29).

Wśród teoretyków zajmujących się tą problematyką panuje na ogół zgodność poglądów na temat najbardziej ogólnej definicji moralności. Przyjmuje się, że „moralność jest pewnym zbiorem norm obowiązujących w danej grupie społecznej” (M. Ossowska 1957, s. 7).

Interesujące są również refleksje na temat wychowania moralnego M. Gogacza. Stwierdza on, że „wychowanie moralne doprowadza do takiego punktu rozwoju osobowości, w którym jednostka rozstrzyga o wartości moralnej swoich działań, o tym co słuszne lub niesłuszne, uczciwe lub nieuczciwe, celach i ideałach moralnych. Taki rozwój moralny jest procesem długotrwałym i wielorako uwarunkowanym, przeciągającym się głęboko w okres życia dojrzałego, oznacza samodzielne podejmowanie decyzji i działań na własną odpowiedzialność w świetle uniwersalnych zasad etycznych. Rozwój moralny nie jest prostym przyjęciem zewnętrznych zasad kulturowych, lecz ich wielorakim przekształceniem i modyfikacją” (M. Gogacz 1985, s. 235).

Wychowanie społeczno-moralne stanowi integralną część wychowania wszechstronnego, a właściwe kierowanie rozwojem społeczno-moralnym dziecka jest jednym z warunków zapewniających harmonijny rozwój jego osobowości.

Rozwój społeczno-moralny jest wynikiem gromadzenia doświadczeń, czyli uczenia się – w psychologicznym znaczeniu tego pojęcia. Możliwości uczenia się są jednak wyznaczone przez specyficzne właściwości rozwojowe. Społeczno-emocjonalny rozwój dziecka charakteryzuje się silną dynamiką. Każda sytuacja może posiadać określoną wartość wychowawczą, ze względu na tenże rozwój.

Rozwój moralny, według Okonia, „jest to proces stopniowych zmian zachodzących we wrażliwości moralnej dziecka; jego stosunku do dobra i zła, do własnych czynów i ich stosunków oraz do spraw innych ludzi”.

Najważniejszą prawidłowość dotyczącą rozwoju moralnego wykrył J. Piaget (1967). Głosi ona, że „rozwój ten przebiega zawsze od uznania norm moralnych jako danych z zewnątrz przez innych, a więc heteronomii, do uznania tychże norm za własne, czyli do autonomii” (J. Piaget 1967, s. 90). Tak więc według J. Piageta rozwój moralny można zamknąć w czterech stadiach:

- anomii – polegającej na braku jakiejkolwiek świadomości moralnej;
- heteronomii – czyli uznaniu moralności narzuconej na zasadzie podporządkowania się;
- socjonomii – która sprowadza się do akceptacji norm obowiązujących w grupie uważanej za własną;
- autonomii – czyli uznaniu norm moralnych za własne.

Na każdym z tych stadiów rozwój moralny jednostki może się zatrzymać całkowicie lub częściowo.

Dojrzewanie do zainteresowania i potrzeby życia społecznego następuje najpełniej – według Piageta – w wieku 10–11 lat, gdy więzi osobowe narastają, a dziecko dostrzega, że normy regulujące życie społeczne wynikają z wzajemnego poszanowania, z układu zawartego pomiędzy równymi sobie. W tym wieku można dostrzec przejawy samodzielności w ocenie zachowania rówieśników i pierwsze próby krytycyzmu. Fakt, iż uczniowie klas początkowych wyraźnie okazują potrzebę działania społecznego, jest powodem do podkreślenia konieczności wykorzystania tych potrzeb dziecka dla celów dydaktyczno-wychowawczych na lekcjach, w klasie, w szkole.

Kierowanie społecznym rozwojem dzieci przebiega w szkołach i klasach nierówno. Skupienie uwagi nauczyciela głównie na procesie nauczania stwarza sytuacje, w których socjalizacja dzieci dokonuje się samorzutnie, w sposób niekierowany. Szkoła powinna zatem stawiać dzieciom określone wymagania w dziedzinie współżycia społecznego, dostarczać doświadczeń społecznych w kontaktach z wychowawcami, kolegami w klasie szkolnej. Nauczyciele muszą wpajać pewne zasady prawidłowego współżycia w grupie rówieśniczej, wskazując w literaturze typowe przykłady dobra i zła. Powinni ułatwiać uczniom akceptację innych, nowych zachowań, czasem dla nich niezrozumiałych. Powinni wdrażać do takich zachowań, w toku których będą oni w pełni przestrzegali moralnej normy, regulującej współżycie z ludźmi, i która nakazuje postępować wobec drugiego człowieka w taki sposób, aby maksymalizować jego osobiste dobro, szczęście i rozwój, natomiast minimalizować cierpienie i straty.

Proces społecznego rozwoju dziecka przebiega w kierunku integracji ze środowiskiem, a jednocześnie polega na osiągnięciu coraz większej autonomii i niezależności od środowiska. W ujęciu Powera „rozwój społeczny jednostki można zdefiniować jako stopniowe doskonalenie się jednostki poprzez ukierunkowaną aktywność, w pojmowaniu społecznego dziedzictwa” (Power 1971, s. 274).

Rozwój społeczny polega więc na zmianach zachodzących w poszczególnych okresach życia w zakresie przejawianych form aktywności. W zachowaniu się jednostki w stosunku do normy grupowej można wyróżnić trzy stopnie uspołecznienia (Z. Skorny 1977).

O niskim stopniu uspołecznienia świadczy zachowanie jednostki niezgodne z normami grupowymi. Średni stopień uspołecznienia wskazuje na zachowanie się odpowiadające normom grupowym, występujące pod presją grupy – obawa przed karą. Osiągnięcie wysokiego stopnia uspołecznienia wiąże się z internalizacją norm grupowych, czyli włączenia ich do własnego, wewnętrznego i autonomicznego zbioru norm i zasad. Normy grupowe stają się wewnętrznym regulatorem postępowania jednostki, „kierując jej zachowaniem nawet wtedy, gdy pozostaje ona poza kontrolą grupy i nie grożą jej sankcje stosowane przez grupę w przypadku naruszania norm” (B. Niżankowska-Półtorak 1984, s. 33).

W toku rozwoju społecznego można wyodrębnić trzy sfery: rozwój samodzielności, współdziałanie i współżycie z innymi ludźmi oraz internalizację norm społecznych związanych z rozwojem cech społecznych. Każda z tych sfer przechodzi różne stadia rozwojowe, które wskazują na coraz to nowe, odmienne jakościowo formy społecznego zachowania się. Dziecko uczy się antycypować (przewidywać) działania społeczne innych, a w związku z tym oceniać i regulować własne zachowanie. U małych dzieci nie istnieje kontrola wewnętrzna zachowania, a ich reakcje (np. na karę) można wyjaśnić działaniem regulatorów odruchowo-warunkowych. Jeśli grupa społeczna kładzie nacisk przede wszystkim na deklaracje słowne, nie egzekwuje zachowań, dziecko uczy się aprobować normy, a zarazem omijać je w zachowaniu.

Internalizacja norm grupowych zależy w dużym stopniu od tego, jak członek grupy ceni swoje człowieczeństwo oraz w jakim stopniu pragnie przynależeć do grupy i uczestniczyć w jej życiu. Członkowie grupy o wyższej pozycji, popularni, łatwiej będą internalizowali normy grupowe niż członkowie o niższej pozycji, odrzuceni. Jednostka zdolna do wewnętrznej kontroli może rozszerzyć repertuar zinternalizowanych norm przez włączenie nowych norm do sytuacji już zaakceptowanych.

Można stwierdzić, że norma stanowi uzgodnione przez członków grupy uogólnienie akceptowanych zachowań oraz przewidywane konsekwencje wynikające z realizowania normy. Wśród obowiązujących w grupie norm można wyróżnić ważniejsze i mniej ważne dla funkcjonowania grupy. Przystwojenie norm dokonuje się w procesie internalizacji jednostek należących do danej grupy. Czynnikiem wpływającym na przyswajanie norm są potrzeby członków (np. potrzeba uznania, akceptacji) oraz stopień akceptacji celów grupy przez jednostkę. Najważniejszym etapem przyjęcia przez jednostkę norm grupowych jako czynnika regulującego zachowanie jest internalizacja norm. Proces internalizacji norm zaczyna dokonywać się już w młodszym wieku szkolnym. Uwarunkowany jest zarówno rozwojem funkcji poznawczych, jak i rodzajem oddziaływań na grupę. Nasuwa się wniosek, że normy w grupie mogą przybierać formę zwerbalizowanych reguł zachowania lub też mogą istnieć jedynie jako ogólne odczucie w świadomości członków grupy – klasy.

Klasa szkolna, w której prawidłowo zorganizowany jest proces wychowania, staje się grupą nieformalną, gdzie panuje atmosfera równości i koleżeńskości, tolerancji, wzajemnego zaufania. Uczniowie rozwijają swoje zainteresowania, uczą się współzycia i współdziałania, przechodzą trening w nawiązywaniu kontaktów społecznych.

M. Łobocki, nawiązując do definicji grupy społecznej podanej przez M. i C. Sherifów, określa klasę szkolną w sposób następujący: „klasa jest zespołem składającym się z uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, którzy różnią się zajmowanymi w nich pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości norm regulujących ich zachowanie w istotnych dla klasy sprawach” (M. Łobocki 1979, s. 215).

Wspomniany układ pozycji, układ miejsc, jakie zajmują poszczególni członkowie grupy względem siebie, nazywamy strukturą grupy. Miejsce w tej strukturze określamy jako pozycję jednostki.

W pedagogice przez pozycję społeczną rozumie się na ogół miejsce ucznia w klasie. Możemy mówić o wysokich i niskich pozycjach zajmowanych przez poszczególnych uczniów. Znaczą to również, że wpływ interakcji międzyosobniczych w klasie jest niejednakowy dla poszczególnych jej członków. Osoby na wyższych stopniach hierarchii grupowej mają większy wpływ na stosunki wewnątrzgrupowe. Cieszą się one zwykle większym autorytetem, uznaniem społecznym oraz popularnością, co stawia je często w roli przywódców grupy. Można więc powiedzieć, że każda struktura społeczna klasy szkolnej jest jednocześnie wyrazem panujących w niej stosunków interpersonalnych, zwanych również stosunkami społecznymi krystalizującymi się w więzi lub zaostrzającymi konflikty.

Od struktury i charakteru stosunków międzyludzkich w klasie szkolnej zależy powodzenie lub niepowodzenie pracy wychowawczej z uczniami. Stosunki, które nacechowane są przyjaźnią, szacunkiem i tolerancją, opiekuńczością wzbogacają życie zespołu klasowego, podnoszą jego intensywność i jakość. Natomiast stosunki wrogie, zawistne charakteryzujące się brakiem zaufania, dezorganizują więź społeczną i obniżają skuteczność oddziaływań wychowawczych. Nauczyciel-wychowawca powinien poznać układ stosunków społecznych oraz pozycje socjometryczne poszczególnych uczniów, a także umieć określić uwarunkowania ich różnej popularności, wszystko po to, aby stworzyć dzieciom optymalne warunki rozwoju.

Wychowanie człowieka powinno dawać sens ludzkiemu życiu, zapewnić jego intensywność i bogactwo. Społeczny wymiar odpowiedzialności sprwadza się zatem do pomagania dziecku w jego samoformułowaniu się, towarzyszeniu mu w poszukiwaniu jego człowieczeństwa. Wizję taką proponuje edukacja alternatywna, choć czasem wystarczyłoby sięgnąć do historii, aby ujrzeć wspaniałych pedagogów, przywołać np. postacie J. Korczaka, M. Montessori, C. Freineta. Każdy nauczyciel ma nie tylko właściwie przekazać wiedzę, rozwijać zainteresowania i umiejętności ucznia, lecz także kształtować jego aspiracje i przekonania. Istotą pracy nauczyciela powinno być podmiotowe traktowanie wychowanków, polegające na stymulowaniu ich rozwoju.

Prawidłowe interakcje zachodzące między uczniami a nauczycielem będą sprzyjały kształtowaniu się wzajemnej komunikacji, będą rodziły zaufanie do nauczyciela, stwarzały podstawy do uwzględnienia w procesie dydaktyczno-wychowawczym głównych potrzeb psychicznych uczniów, tj. potrzeby bezpieczeństwa, afiliacji, akceptacji, uznania, samodzielności i samorealizacji.

Pozytywne stosunki między nauczycielem a uczniami stają się stymulatorem rozwoju moralno-społecznego uczniów. Zdaniem wielu pedagogów, to właśnie nauczyciel poprzez swoje zachowanie utrwała lub modyfikuje pozycję, jaką zajmuje uczeń w interakcjach z kolegami. M. Winiarski (1970), M. Piłkiewicz (1963) podkreślają zależność pozycji socjometrycznych od wyników w nauce, zachowania, sytuacji społecznej i materialnej, a także od stosunku nauczyciela do ucznia.

A. Borkowska (1991) twierdzi, iż stosunek nauczyciela do dziecka rzuca na pozycję zajmowaną przez ucznia w grupie rówieśniczej: „Zachowanie nauczyciela jest przecież dla uczniów wzorem do naśladowania, tym bardziej, że kryteria społeczno-moralne oceny zachowania nie są jeszcze w należyтым stopniu uświadomione przez dzieci. W niektórych przypadkach nauczyciel wręcz bezpośrednio narzuca klasie negatywną ocenę da-

nego dziecka”. Akceptacja dziecka przez nauczyciela w dużym stopniu wpływa na jego akceptację przez pozostałe dzieci.

Kształtowanie i rozumienie norm społeczno-moralnych przez nauczycieli ma bardzo duże znaczenie dla rozwoju osobowości ucznia. Wiek wczesnoszkolny to okres szczególnej podatności dzieci na oddziaływanie z zewnątrz i szczególnej wrażliwości na ich psychikę. Można wtedy efektywnie realizować zadania wychowania społeczno-moralnego.

## **Metodologiczne założenia przeprowadzonych badań**

Przedmiotem mojego szczególnego zainteresowania był poziom świadomości moralnej i społecznej uczniów w klasach I–III. Celem badań było poznanie stopnia rozumienia przez dzieci wybranych norm społeczno-moralnych oraz ich pozycja w klasie, a także uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

Jaki jest stopień rozumienia przez dzieci wybranych norm moralnych?

Jakie normy moralne chcieliby wpajać rodzice swoim dzieciom?

W jakim stopniu rozumienie norm moralnych przyczynia się do pozycji ucznia w klasie?

W jakim stopniu wybrane treści programowe przyczyniają się do głębszego rozumienia norm moralnych?

W badaniach postawiłam hipotezy:

1. Badani uczniowie w zróżnicowanym stopniu rozumieją wybrane normy moralne służące:

- potrzebie zaufania (prawdomówność i kłamstwo);
- strzeżeniu sprawiedliwości (stosunek ucznia do nauczyciela, wrażliwość na pochwały i nagany);
- współżyciu w grupie (zabawa, funkcje w klasie, autorytet w grupie, tolerancja);
- życzliwości i uprzejmości wobec starszych;
- poszanowaniu wspólnej własności (prace społeczne, własność szkolna a społeczna);
- obronie biologicznego istnienia (stosunek do zwierząt).

2. Rodzice wpływają na poczucie norm moralnych poprzez różnorodne metody wychowawcze, takie jak: rozmowy ukazujące konsekwencje decyzji, nagrody i kary, właściwe tradycje rodzinne, ukazywanie wzorców osobowych i kulturowych.

3. Stopień realizacji norm moralnych przez uczniów zależy od zajmowanej przez nich pozycji społecznej. Im wyższą pozycję społeczną zajmują



w nieformalnej strukturze klasy szkolnej, tym w wyższym stopniu przestrzegają normy społeczno-moralne.

4. Treści programowe z zakresu poznawania otoczenia społecznego realizuje się za pomocą różnych metod i form pracy doprowadzających do pogłębiania norm moralnych, co przejawia się w lepszym zróżnicowaniu czynów moralnych.

Za zmienną zależną uznałam w badaniach poziom rozumienia norm moralnych przez ucznia w młodszym wieku szkolnym. Wskaźnikami tej zmiennej były: stosunek do nauczyciela, osób starszych, do nauki, obowiązków, stosunek do grupy środowiskowej. Za zmienne niezależne przyjęłam: typ środowiska rodzinnego, rówieśniczego, płeć, sytuacje materialne rodziny. Metodą badań był sondaż diagnostyczny. Narzędzia badawcze to:

- kwestionariusz wywiadu z dziećmi,
- kwestionariusz dla rodziców.

Zastosowane techniki badawcze to:

- wywiad z dziećmi przy pomocy zmodyfikowanego „Życiorysu społecznego dziecka” według A. Guryckiej;
- wywiad z dziećmi na temat rozumienia pojęć społeczno-moralnych;
- technika „Zgadnij kto”;
- kwestionariusz (ankieta) dla rodziców.

Badania przeprowadziłam w listopadzie 1998 roku w Samorządowej Szkole Podstawowej w Wodzisławiu w klasach I–III. Wzięło w nich udział 92 uczniów. Badania składały się z 4 etapów.

## Doświadczenia społeczne dzieci

Zasób doświadczeń społecznych dzieci zbadałam przy pomocy „Życiorysu społecznego dziecka” A. Guryckiej. Dane wskazują, że wyraźnie wyższe wskaźniki występują w dziale „prace domowe, samoobsługa, pomoc innym” – można to tłumaczyć tym, że dzieci tradycyjnie są wdrażane do tego typu prac. Najniższy wskaźnik w dziale „kierowanie innymi” można tłumaczyć tym, że życie zbiorowe w klasach początkowych nie jest tak zorganizowane, aby uczniowie często pełnili stałe funkcje. Aktywność społeczna dzieci na tym poziomie nie polega na pełnieniu stałych funkcji, ale przede wszystkim na wartościowych działaniach społecznych, indywidualnych lub grupowych z inicjatywy nauczyciela lub dzieci. Działania te często mają charakter dorywczy, okolicznościowy, ale gdy są systematycznie powtarzane, przyczyniają się do kształtowania postaw społecznych u dzieci.

**Tabela 1.** Zasób doświadczeń społecznych dzieci w kl. I–III (w %)

Klasy	Liczba badanych uczniów	Działy doświadczeń społecznych						Razem
		1	2	3	4	5	6	
		Pomoc innym	Samobsługa	Prace w domu samodzielnosc	Udział w życiu społecznym	Pełnienie funkcji kierowanie innymi	Ocena i samoocena	
Ia	31	59,2	71,8	82,8	60,0	37,7	61,9	61,6
IIa	23	75,3	67,9	100	74,8	33,4	66,1	69,6
IIIa	19	80,1	81,4	93,3	76,1	34,8	63,3	70,0
IIIb	19	79,2	82,3	91,5	72,3	42,3	54,2	84,2
Razem	92	85,3	75,8	94,6	67,4	42,3	59,4	72,4

## Znajomość pojęć społecznych i moralnych

Badanie intelektualnej strony postaw społecznych ograniczone zostało do sprawdzenia znajomości wybranych pojęć społecznych i moralnych. Wskaźniki procentowe rozumienia pojęć są dużo niższe od wskaźników doświadczeń społecznych. Różnice te są zrozumiałe, ponieważ aktywność dzieci w młodszym wieku szkolnym przejawia się głównie w ich czynnościach, w doświadczeniach, a mniej w procesach intelektualnych. Dzieci nie miały problemów z odpowiedzią na pytanie: kto to jest „dobry kolega, dobry uczeń, dobry sportowiec”? lub jak okazujesz miłość do rodziców?

Największe trudności sprawiło dzieciom wyjaśnienie takich pojęć, jak: odpowiedzialność, bohater.

**Tabela 2.** Znajomość pojęć społeczno-moralnych (w %)

Klasa	Liczba uczniów	Rodzaje pojęć								Razem
		Dobry kolega	Dobry uczeń	Dobry Polak	Dobry sportowiec	Bohater	Odpowiedzialność	Człowiek pracowity	Miłość do rodziców	
I	31	41,5	40,0	36,1	28,9	–	21,1	26,4	58,3	28,0
II	23	61,3	53,0	48,9	60,3	34,1	28,6	20,6	63,7	43,5
IIIa	19	76,1	78,1	65,1	60,8	38,4	36,1	28,9	76,3	53,4
IIIb	19	67,1	74,1	59,1	52,3	24,2	25,3	32,3	55,4	41,6
Razem	92	59,6	57,2	58,2	59,3	29,4	31,2	29,7	68,3	49,7

Badania te wskazują, że znajomość pojęć w klasie I jest niższa w porównaniu z klasą II i III. Tłumaczę to tym, że adaptacja dzieci klas pierwszych przebiega wolniej. Klasa pierwsza jest okresem przejściowym, w którym dzieci przystosowują się do nowych warunków. Jednak w kl. II i III proces ten nabiera większego tempa, po czym następuje przyspieszenie rozwoju społecznego.

Do podsumowania wyników wybrałam po kilka wypowiedzi z poszczególnych klas. Oto wypowiedzi dzieci:

- Zdaniem Małgosi z klasy I „dobry kolega jest osobą miłą, koleżeńską, życzliwą”. Na pytanie – kogo nazwałabyś dobrym uczniem? – Małgosia odpowiedziała: „dobry uczeń ma dobre stopnie, jest pilny, odrabia lekcje”.
- Hubert z kl. II uważa, że dobry Polak „to człowiek, który kocha swoją ojczyznę, jest pracowity, uczciwy”. Natomiast zdaniem chłopca bohater to „ktoś odważny, dzielny, np. strażak, policjant, żołnierz”.
- Aleksandra z kl. III uważa, że odpowiedzialność to „zapewnienie pieniędzy swojej rodzinie, np.: przez tatę”.
- Marcin z klasy III określa człowieka pracowitego jako osobę „pracowitą, sumienną, uczciwą”. Natomiast dobry sportowiec to „ktoś, kto szybko biega, zdobywa medale i ma sukcesy”.
- Paulina z kl. III okazuje miłość rodzicom, „całując ich, pamięta o imienninach i prezentach”.

Największe trudności mieli uczniowie z wyjaśnieniem takich pojęć, jak: odpowiedzialność, bohater. Lepiej radzili sobie z definiowaniem takich pojęć, jak miłość rodziców. Na pytanie – jak okazujesz, że kochasz swoich rodziców? – dzieci najczęściej odpowiadały, że „pomagają w sprzątanii, słuchają rodziców, są grzeczne, nie biją się”.

Wyniki badania rozumienia pojęć moralnych potwierdzają przyjętą hipotezę 4 (H4). Treści programowe z zakresu poznawania otoczenia społecznego nauczyciel realizuje, wykorzystując różne metody i formy pracy, prowadzące do pogłębienia norm moralnych, przejawiających się w lepszym zróżnicowaniu czynów moralnych. Bezpośredni kontakt z dzieckiem daje poczucie więzi, bliskości i pozwala mu na zwrócenie uwagi zarówno na pozytywne, jak i negatywne skutki określonych sytuacji.

Przeprowadzone badania potwierdzają znaną w pedagogice tezę, że „proces wychowania ściśle wiąże się z procesami poznawania, że rozwój aktywności praktycznej dziecka wiąże się z aktywnością intelektualną, poznawczą” (J. Galant, J. Sowa 1991, s. 140).

## Normy moralne wpajane dzieciom przez rodziców

Ankieta dla rodziców miała na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie – w jaki sposób rodzice wpływają na rozumienie przez swoje dzieci norm moralnych? Największy procent rodziców (35%) uważa życzliwość i prawdomówność za normy ważne, 32% – opowiada się za sprawiedliwością. Ważnymi normami, na które rodzice zwrócili uwagę, była również pracowitość i wiara religijna.

Tabela 3. Normy moralne wpajane dzieciom przez rodziców

Rodzaje norm moralnych	Klasa								Ogółem	
	Ia		IIa		IIIa		IIIb			
	N	%	N	%	N	%	N	%		
prawdomówność	10	20,3	6	18,1	4	13,5	12	17,3	32	32,0
sprawiedliwość	6	18,1	7	19,4	8	12,4	9	19,3	30	30,0
życzliwość	10	30,3	9	19,8	6	18,1	10	20,3	35	35,0
tolerancja	3	9,0	4	13,5	2	4,2	5	9,4	14	14,0
poszanowanie wspólnej wartości	3	9,0	3	8,3	5	9,4	5	9,4	16	16,0
odpowiedzialność	7	19,4	5	9,4	4	13,5	9	19,8	25	25,0
punktualność	3	9,0	4	13,5	5	9,4	2	4,2	14	14,0
odwaga	3	9,0	3	8,3	4	13,5	7	19,4	17	17,0
wiara religijna	2	6,3	8	12,2	10	20,3	4	13,5	24	24,0
pracowitość	8	22,4	10	20,3	12	17,3	8	8,3	28	28,0
oszczędność	7	19,4	5	9,4	7	19,4	4	13,5	23	23,0

## Metody wychowawcze stosowane w celu rozumienia norm moralnych

Wyniki badań dotyczące metod wychowawczych, jakie stosują rodzice w celu rozumienia przez dzieci norm moralnych, wskazują, że największy procent rodziców (25%) uważa nagradzanie za podstawową metodę wychowawczą. Przywiązują też wagę do szacunku w rodzinie (22%), przypominają o zwrotach grzecznościowych (19%), a także wyjaśniają dzieciom pojęcie „dobra” i „zła” oraz mówią o pomocy starszym.

Nagradzanie pozytywnych zachowań, pochwała, aprobaty, okazywanie zadowolenia, a więc nagradzanie metodami opartymi na uczuciu miłości,

**Tabela 4.** Metody wychowawcze stosowane przez rodziców w celu uświadomienia dzieciom norm moralnych

Metody wychowawcze	Klasy								Ogółem	
	I		II		IIIa		IIIb			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nagradzać	6	12,3	7	13,2	8	12,4	4	5,8	25	25,0
Dawać dzieciom prawo do popełniania błędów	3	5,3	2	7,3	1	2,3	2	3,2	8	8,0
Dawać przykład poprzez szanowanie się w rodzinie	5	8,7	7	8,5	3	8,5	7	9,3	22	22,0
Unikać negatywnych ocen	2	3,1	1	3,4	1	2,3	4	7,4	8	8,0
Wyjaśniać pojęcia „dobro” i „zło”	3	5,3	5	6,5	4	9,6	4	8,5	16	16,0
Przypominać o zwrotach grzecznościowych	5	8,7	4	3,6	7	11,3	3	5,5	19	19,0
Mówić o pomocy innym	3	5,3	5	6,5	2	3,5	4	8,5	14	14,0
Przestrzegać norm moralnych	1	2,8	2	7,3	0	0	1	2,4	4	4,0
Uczyć kochać zwierzęta	3	5,3	5	6,5	4	8,5	2	3,2	14	14,0
Stosować kary	1	2,8	-	-	4	3,4	3	5,5	8	8,0

wzmocnia motywację dziecka do powtórzenia pożądanego zachowania i rozwija jego wrażliwość moralną.

## Rozumienie norm moralnych a pozycja ucznia w klasie

Przez pozycję społeczną jednostki przyjęto uważać miejsce, jakie ono zajmuje w grupie w stosunku do innych członków, miejsce to ustala się na podstawie liczby wyborów socjometrycznych.

W każdej klasie są uczniowie akceptowani, czyli cieszący się największym uznaniem i sympatią w grupie. W stosunku do nich występują silne postawy pozytywne przy jednoczesnym braku postaw negatywnych. Uczeń akceptowany ma największe możliwości zaspokojenia potrzeb psychicznych w grupie, a także największą szansę prawidłowego rozwoju społecznego. Dzieci akceptowane są dobrze przygotowane do wymagań szkoły. Klasa szkolna jest miejscem, gdzie odnoszą sukcesy, zapewnia im poczucie bezpieczeństwa. Inną kategorię stanowią dzieci przeciętnie akceptowane, są lubiane, ale nie zajmują ważnych miejsc w strukturze grupy. Do kolejnej

kategorii zaliczyć należy dzieci o statusie niezrównoważonym, polaryzujące opinię grupy. Część uczniów ich lubi, ma do nich stosunek pozytywny, a część nie. Uczeń jest jednocześnie i akceptowany, i odrzucony. Następną kategorię stanowią uczniowie izolowani, funkcjonują oni na marginesie życia klasy, nie podejmują działań na rzecz grupy, są bierni społecznie. Klasa nie okazuje im zainteresowania, traktuje ich obojętnie, przez co nie mają możliwości zebrania doświadczeń społecznych, nie nawiązują kontaktów z innymi uczniami, co z kolei wpływa na funkcjonowanie społeczne. Dzieci odrzucone są przedmiotem jawnej niechęci grupy, klasa ich nie uznaje, nie lubi. Przebywanie w grupie jest dla dziecka źródłem negatywnych przeżyć frustrujących doświadczeń społecznych. Wpływa to na ważne aspekty funkcjonowania dziecka, jak: stosunek do ludzi, do nauki, do szkoły, ocena samego siebie.

Nauczyciel – wychowawca powinien zwrócić szczególną uwagę na dzieci odrzucone i izolowane, które wymagają szczególnej pracy, opieki i troski, aby w początkowych latach nauki zapewniać im należyte warunki rozwoju społecznego. Ze względu na powiązanie poszczególnych uczniów z resztą klasy wyróżniłam i opisałam kilka kategorii socjometrycznych. I tak w każdej klasie są:

- uczniowie akceptowani, czyli gwiazdy,
- uczniowie przeciętnie akceptowani,
- uczniowie odrzuceni.

Po przeanalizowaniu wszystkich wyników badań mogę stwierdzić, że dzieci, które rozumieją i podporządkowują się normom moralnym i społecznym, zajmują wysoką pozycję w hierarchii klasy, w grupie rówieśniczej. Są to dzieci akceptowane, lubiane przez swoich rówieśników. Klasa jest dla nich terenem sukcesów. Uczniowie ci uzyskują największą liczbę wyborów na skali socjometrycznej.

Dla każdej osoby kierującej jakąś grupą społeczną ważna jest znajomość panujących w niej stosunków społecznych, rozkład sympatii i antypatii, dominacji i ulegania. Przeprowadzone przeze mnie badania pozwoliły określić pozycję społeczną uczniów w stosunku do rozumienia (bądź nie) norm moralnych. Uczeń dobrze przystosowany spełnia wymagania szkoły, osiąga zadowalające wyniki w nauce, jest aktywny, uspołeczniony, przejawia pozytywną postawę wobec nauki, szkoły i grupy rówieśniczej. W kształtowaniu takich postaw bardzo pomaga nauczycielowi – socjometria.

W badaniach wykorzystałam socjogramy kołowe i indywidualne, na których zaznaczyłam wybory pozytywne, negatywne, wzajemnie pozytywne i wzajemnie negatywne. Socjogramy te zobrazowały strukturę poszczególnych klas.

Stopień realizacji norm przez uczniów zależy od zajmowanej pozycji społecznej. Analizując wyniki badań, stwierdzić należy, że poziom rozumienia norm moralnych u dzieci w okresie rozwojowym (7–11 lat) jest zróżnicowany. Uczniowie z klas I–III potrafią określić pojęcia: dobry kolega, dobry uczeń, dobry sportowiec, miłość do rodziców. Dzieci z klasy I miały trudności z odpowiedzią na postawione pytania, np. na pytanie kto to jest bohater? Hubert odpowiada, że „to ktoś, kto kogoś uratował lub jakieś zwierzę” lub np. bohater to Herkules, dlatego „bo on zabija”.

O motywach wyboru partnerów przez badanych uczniów decydują w tym wieku takie czynniki, jak: wyniki w nauce, schludny wygląd, pogodny nastrój, umiejętność włączania się w życie klasy, życzliwość, włączanie się do zabaw szkolnych, a zwłaszcza przejawianie inicjatywy we wspólnych zabawach, poddawanie nowych pomysłów. W badanych klasach dominują właśnie te dzieci, które rozumieją i dostosowują się do pewnych norm przyjętych w tej klasie.

Istnieje zależność pomiędzy rozumieniem norm a pozycją społeczną. Uczeń, który rozumie i przestrzega normy społeczno-moralne, zajmuje wysoką pozycję w klasie. Dysponując pewnym zasobem pojęć moralnych, dzieci stają się zdolne do wydawania ocen dotyczących różnych czynów i zjawisk, kwalifikowania zachowań w kategorii dobra i zła. Dlatego też znajomość norm moralnych jest bardzo ważna w postępowaniu uczniów. W miarę wzrostu społecznych doświadczeń dziecko zauważa trudności w bezwzględnym podporządkowaniu się regułom postępowania. Odkrywa, że życie obfituje w sytuacje konfliktowe wymagające wyboru jednej reguły, a odrzuceniu innych. Rozwój zdolności do wydawania ocen moralnych w dużym stopniu uwarunkowany jest zasobem doświadczeń społecznych dzieci. Zależy również od jakości wpływów wychowawczych przedszkola, szkoły, domu rodzinnego. Odpowiedni stosunek nauczyciela do dziecka jest również ważnym składnikiem procesu nauczania i wychowania. To nauczyciel poprzez swoje zachowanie utrwala lub modyfikuje pozycję, jaką zajmuje uczeń w klasie szkolnej oraz w interakcjach z kolegami. Zachowanie nauczyciela jest dla uczniów wzorem do naśladowania, tym bardziej że kryteria społeczno-moralne nie są jeszcze w należyтым stopniu uświadomione przez dzieci. Każdy nauczyciel-wychowawca powinien przyjmować w stosunku do dzieci postawę zrozumienia, szacunku, akceptacji i zaufania, przez co przyczyni się do dobrej pozycji ucznia w klasie.

## Literatura

- Borkowska A. (1991) *Pozycje dziecka nadpobudliwego w klasie szkolnej*, „Życie Szkoły”, nr 8.
- Galant J., Sowa J. (1991) *Proces uspołeczniania dzieci w klasach początkowych*, Warszawa.
- Gogacz M. (1985) *Szkice o kulturze*, Kraków–Warszawa.
- Hessen S. (1973) *Filozofia. Kultura. Wychowanie*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Łobocki M. (1979) *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa.
- Niżankowska-Półtorak B. (1984) *Uznanie i stosowanie norm społecznych jako wyznacznik pozycji ucznia w klasie*, Rzeszów.
- Ossowska M. (1970) *Normy moralne*, Warszawa.
- Piaget J. (1967) *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa.
- Power F. (1971) *Rozwój społeczny*, w: Skinner Ch. E., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa.
- Pilkiewicz M. (1963) *Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszym wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3.
- Skorny Z. (1976) *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Winiarski M. (1970) *Czynniki warunkujące pozycję ucznia w zespole klasowym*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.