



Dobre wychowanie dzieci
jest głównym celem
działalności pedagogicznej
placówek edukacyjnych.
Zdarza się jednak,
że proces wychowawczy
mający na celu
właściwe kształtowanie
postaw młodych ludzi
przynosi odwrotne skutki.

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

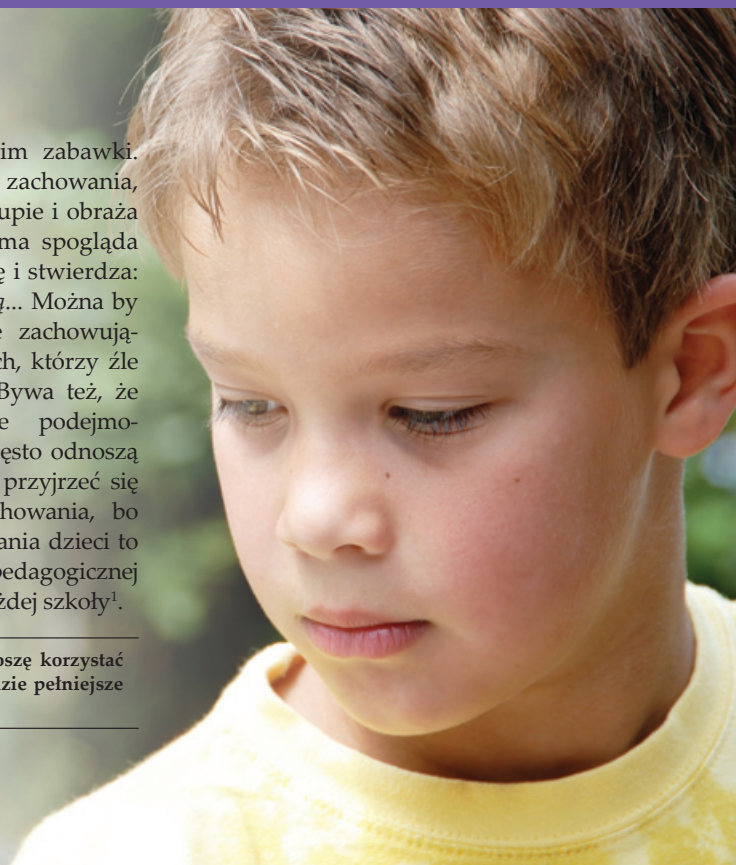
Jak dzieci dowiadują się, co można, a czego nie można?

O wychowaniu zamierzonym i niezamierzonym

Monika drze i rozrzuca skrawki papieru. Proszę, aby przestała śmiecić i pozbierała papierki. Dziewczynka naburmuszyła się, pokazała mi język i z większą energią zaczęła drzeć papier i śmieci. W autobusie siedzi siedmiolatek z młodszą mamą. Wsiada siwowłosa pani o kulach. Rozgląda się, ale wolnych miejsc nie ma. Patrzy wymownie na dużego już chłopczyka i jego mamę. Mama chwyta dłoń chłopczyka, syczy: *Siedź...* i z przejęciem zaczyna pokazywać mu coś za oknem. Babcia Piotrusia skarży się: *W domu mu wszystko wolno... Nie słucha i robi na złość...* Magdusia roz-

pycha dzieci i zabiera im zabawki. Nauczycielka koryguje jej zachowania, dziewczynka złości się, tupie i obraża się na „cały świat”. Mama spogląda z zachwytem na córeczkę i stwierdza: *Bo inne dzieci ją prowokują...* Można by mnożyć opisy podobnie zachowujących się dzieci i dorosłych, którzy źle wychowują swe dzieci. Bywa też, że działania wychowawcze podejmowane w dobrej wierze często odnoszą odwrotny skutek. Warto przyjrzeć się złożoności procesu wychowania, bo dbałość o dobre wychowania dzieci to wiodący cel działalności pedagogicznej każdego przedszkola i każdej szkoły¹.

Ponieważ nie sposób wytłumaczyć wszystkiego na kilku stronach tekstu, proszę korzystać z przypisów. Są w nich informacje o publikacjach, w których Czytelnik znajdzie pełniejsze naświetlenie omawianych problemów.



Wychowywanie zamierzone i niezamierzone

W pierwszym wydany w Polsce podręczniku z psychologii wychowania Stefan Baley² podkreśla, że efekty wychowania są tożsame z rezultatami procesu uczenia się. Ponieważ człowiek uczy się przez całe życie – od urodzenia do samej śmierci – jest też wychowywany od kolebki aż do grobowej deski. Analogicznie do procesu uczenia się w wychowaniu wyróżnia oddziaływania wychowawcze zamierzone – intencjonalne oraz niezamierzone – okazjonalne. Akcentuje się też samowychowywanie, gdy osoba sama sobie nakazuje zmianę funkcjonowania i realizuje te zamierzenia.

Z ustaleń przedstawionych w pierwszym wykładzie³ wynika, że efekty uczenia zależą od dopasowania tego procesu do możliwości umysłowych uczącego się. Inaczej przebiega więc wychowanie w kolejnych okresach życia człowieka, zmieniają się też proporcje zamierzonych i niezamierzonych oddziaływań wychowawczych. Przyjmuje się, że we wczesnych okresach życia człowieka – dla dobra kształtującej się osobowości dziecka – ma dominować wychowanie intencjonalne, zamierzone. Ponieważ zakres tego oddziaływania można zaplanować i zrealizować, pedagogzy definiują wychowanie jako: *świadome i celowe oddziaływanie zmierzające do wszechstronnego rozwoju jednostki oraz przygotowania jej do uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym*⁴. W takim też sensie badają, opisują, planują i realizują działalność wychowawczą. Problem w tym, że **w procesie wychowania nie ma ostrej granicy pomiędzy tym, co świadome i wyraźnie zamierzone, a tym, co realizuje się mimochodem, okazjonalnie.**

Wiele upodobań i umiejętności kształtuje się w trakcie kontaktów społecznych, często bez wyraźniej intencji dorosłych wychowujących dziecko. Mają one często silny wpływ na kształtowanie się jego osobowości zarówno korzystny, jak i niszczący. Istotne są więc proporcje i wzajemne relacje oraz siła zamierzonego i niezamierzonego oddziaływania wychowawczego. Problem w tym, że zależności te analizuje się *post factum*, gdy dziecko za-

chowuje się źle i trzeba poradzić sobie z nadmiernymi trudnościami wychowawczymi. Jest to złożony problem, gdyż działania wychowawcze podejmowane przez różnych wychowawców mogą:

- być w jawnej sprzeczności: mama uczy dziecko pewnych zachowań, ojciec to lekceważy i skłania do innego funkcjonowania;
- dopełniać i uzupełniać się: nauczycielka w przedszkolu uczy dziecko tych czynności, o które nie zatroszczyli się rodzice i odwrotnie;
- wzmacniać się: rodzice i nauczycielka w przedszkolu kształtują podobne zachowania, dziecko szybko orientuje się w oczekiwaniach i stara się je spełnić.

W procesie wychowania nie ma ostrej granicy pomiędzy tym, co świadome i wyraźnie zamierzone, a tym, co realizuje się mimochodem, okazjonalnie. Wiele upodobań i umiejętności kształtuje się w trakcie kontaktów społecznych, często bez wyraźniej intencji dorosłych wychowujących dziecko.

Z katastrofą wychowawczą mamy do czynienia wówczas, gdy dorośli kierują się sprzecznymi poglądami i uczą dziecko innych zachowań w podobnych sytuacjach. Następuje bowiem znoszenie się wpływów wychowawczych, a dziecko wybiera, czy opłaca się słuchać mamy, czy taty. Zwykle lekceważy wychowawcę o niższej pozycji społecznej, niezależnie od tego, jak ważne społecznie i cenne są jego intencje.

W sytuacji dopełniania i uzupełniania się wpływów wychowawczych wszystko zależy od podatności dziecka na proces uczenia się organizowany przez dorosłych. Jeżeli dziecko potrafi opanować dane czynności stosunkowo szybko – po kilku powtórzeniach – można osiągnąć zamierzone efekty wychowawcze. Poważne kłopoty zaczynają się wówczas, gdy dziecko ma mniejszą podatność na proces uczenia się. Oddziaływania wychowawcze organizowane na przykład tylko w przedszkolu nie wystarczają mu bowiem do zmiany zachowania lub opanowania określonych czynności. Ponieważ wiąże się z tym poważne problemy wychowawcze, warto chociaż pokrótce to wyjaśnić.

O różnicach indywidualnych dzieci w zakresie podatności na oddziaływanie wychowawcze przez dorosłych

Istotą wychowania jest podatność na uczenie się⁵ i rozpatruje się ją w kategoriach indywidualnych zdolności. Zakres tych zdolności można ustalić, analizując liczbę powtórzeń potrzebnych dziecku do opanowania konkretnej czynności w podobnej sytuacji. Badając funkcjonowanie dzieci w pierwszym roku nauki szkolnej, Z.I. Kałmykowa⁶ ustaliła, że

różnice indywidualne w podatności na uczenie się organizowane przez dorosłych można przedstawić na osi:

- na jednym jej krańcu są dzieci, którym wystarczają trzy lub cztery powtórzenia i już potrafią samodzielnie wykonać złożone czynności, opanować sposób zachowania w danej sytuacji;
- na drugim krańcu znajdują się dzieci, którym trzeba organizować kilkanaście powtórzeń, aby opanowały to samo, co dzieci o znakomitej podatności na uczenie organizowane przez dorosłych.

Miałam wiele okazji do potwierdzenia słuszności tych ustaleń. W trakcie analizy kształtowania umiejętności obserwowałam, że jednym dzieciom wystarczyło pokazać, co mają zrobić i już orientowały się, w jakim celu trzeba to wykonać. Gdy podpowiadałam im kolejne czynności, realizowały je coraz lepiej i z większą dozą samodzielności. Były skupione i zadowolone z rosnącej sprawności, zależało im też na tym, aby osiągnąć cel. Obok nich były dzieci, które inaczej uczyły się tej samej umiejętności. Z takim trudem obejmowały

uwagą następujące po sobie czynności, że musiałam je podzielić na proste aktywności i krok po kroku kierować ich wykonaniem. Dopiero po kilkakrotnym powtórzeniu, dzieci zaczynały orientować się, po co je realizują.

Od tego momentu było już nieco lepiej, ale nadal trzeba było kierować wykonywaniem prostych aktywności i powtarzać je wielokrotnie, z uwzględnieniem kontekstu sytuacyjnego. Problem w tym, że w każdej grupie jest sporo dzieci o mniejszej podatności na uczenie organizowane przez dorosłych w oddziaływań wychowawczych. Jeżeli wychowawcze intencje dorosłych są zbieżne, dzieci te mają szansę zgromadzić tyle doświadczeń, ile potrzebują, żeby czegoś się nauczyć. Gdy w przedszkolu i w środowisku domowym dorośli realizują inne zakresy wychowania, efekty są mizerne lub nie ma ich wcale.

Wyjaśnię to na przykładzie wdrażania dzieci do kulturalnego zachowania się przy stole w trakcie spożywania posiłków. Marysia rozgrzebuje pokarm, kręci się, macha rękami i mówi z buzią pełną jedzenia. Z rozmów z babcią wynika, że rodzice tolerują takie zachowania. Jeżeli nauczycielka usiadzie koło Marysi, okazuje się, że potrafi spokojnie siedzieć i samodzielnie jeść, a nawet odnieść naczynia. Czyni to jednak z obawy przed reprimendą, a nie z potrzeby kulturalnego zachowania się przy stole.

Ustalenia te dowodzą, jak ważne jest uzgodnienie celów i sposobów wychowania dzieci realizowanego w przedszkolu i w domach rodzinnych przedszkolaków. Jeżeli z różnych przyczyn nie można przekonać rodziców do podjęcia określonych działań wychowawczych, należy koniecznie kształtować zachowania, do których rodzice nie przywiązują wagi. Musi to być jednak intensywny proces uczenia, prowadzony systematycznie przez dłuższy czas.

Krótko o nagrodach i karach

Wychowując dzieci, trzeba stosować wzmocnienia, czyli kary i nagrody⁷. Gdy dziecko zachowa się w określony sposób lub wykona jakąś czynność, a dorośli miną, gestem, słowem:

- okaże zadowolenie – jest to nagro-

da; dziecko będzie skłonne powtarzać i doskonalić nagrodzone zachowania, bo skojarzyło je z miłymi emocjami;

- wyrazi niezadowolenie – jest to kara i zarazem informacja o konieczności zmiany zachowania; doznając przykrości, dziecko może np. zastygnąć w bezruchu, rozplakać się lub zmienić swe zachowanie; w przyszłości będzie też unikało tego, co łączy się z nieprzyjemnymi doznaniem.

W procesie wychowania nie sposób uniknąć kar, bo jest to bodaj najważniejszy sposób powiadomienia dziecka o tym, że ma zmienić swoje zachowanie. Ponadto, rozważając kary i nagrody, w dłuższym odcinku czasu okazuje się często, że kara nie zawsze łączy się z przykrością, a nagroda z miłymi doznaniem.

Dziecko nadmiernie chronione przed sytuacjami trudnymi nabywa zdecydowanie mniej doświadczeń w zakresie

radzenia sobie, gdy nie może zrealizować swego zamiaru.

Dlatego niewspółmiernie reaguje na pojawiające się zagrożenia, a to wywołuje nowe nieporozumienia.

Na przykład przeżycie przykrości – doznanie kary – może być spowodowane tym, że nagroda nie była taka, jakiej się dziecko spodziewało, albo nie została udzielona tak szybko, jak ono oczekiwało. Bywa też, że dziecko traktuje dotkliwą karę jako coś korzystnego – coś, co się w końcowym rachunku opłaca. Prowokuje więc dorosłego do ukarania. Najczęściej dotyczy to obdarzenia uwagą, co jest najwyższą społeczną nagrodą. Wyjaśnię ten mechanizm na przykładzie zachowania się dziecka, które zostało zabrane na przyjęcie:

- na początku jest wspaniale: dziecko przychodząc do gościnnego domu, znajduje się w centrum uwagi, dorośli witają i oglądają malucha, podziwiają, że taki piękny i tak wspaniale wyrósł;
- po chwili sytuacja się zmienia, bo dorośli przestają zwracać uwagę na dziecko i zajmują się swoimi sprawami;
- z każdą chwilą dziecku jest gorzej: przestało być kimś ważnym, obdarzanym uwagą; dlatego chce zwrócić na siebie uwagę i rozrabiać:

biega, krzyczy, wszystkim przeszkadza;

- cierpliwość rodziców się kończy i dziecko zostaje ukarane, na przykład kłapsem.

Rodzicom wydaje się, że ukarali dziecko, ale gdyby popatrzyli w dziecięce oczy, dojrzeliby radość. Kłaps to drobniaczek, chociaż odrobinę boli. O wiele gorsze było dla dziecka to, że nie zwracano na niego uwagi, a teraz jest w centrum uwagi. Takie przykłady można mnożyć. Bywa też odwrotnie i nagroda staje się karą. Wyobraźmy sobie taką sytuację: w klasie IV nauczyciel chwali ucznia za to, że jedyny dobrze wykonął polecenie. Wyróżniony uczeń przewidywał jednak, że rówieśnicy będą mu dokuczali bo „wychylił się”. Nagroda staje się dla niego karą i wołałby jej nie otrzymać.

W poradnikach kierowanych do rodziców i nauczycieli pedagogzy radzą, aby unikać kar w wychowaniu. W trakcie udzielania kary dorośli stają się agresywni, nawet wówczas, gdy tego nie chcą. Zaś agresja ma to do siebie, że udziela się na zasadzie naśladowania, szczególnie gdy pomiędzy modelem i naśladowującym są silne związki emocjonalne.

Dlatego dzieci wiernie naśladowują rodziców, w tym także ich zachowania agresywne. Bite dziecko bije swojego misia, a potem gdy dorośnie, jest skłonne w taki agresywny sposób traktować swych bliskich, zwłaszcza słabszych.

Pedagodzy chcą przerwać ten zaklęty krąg i apelują do wychowawców: *Tylko nagrody, tylko wzmocnienia pozytywne*. Niektórzy popadają w skrajność i lansują wychowanie bezstresowe⁸, chociaż wiadomo, że nie sposób stresu uniknąć. Dziecko nadmiernie chronione przed sytuacjami trudnymi nabywa zdecydowanie mniej doświadczeń w zakresie radzenia sobie, gdy nie może zrealizować swego zamiaru. Dlatego niewspółmiernie reaguje na pojawiające się za-

grożenia, a to wywołuje nowe nieporozumienia. Do tego dochodzi poczucie krzywdy, bo bezstresowo wychowywanie dzieci są przekonane, że dorośli muszą spełnić każde ich życzenie. Ponieważ jest to niemożliwe, nasilają się konflikty i kłopoty wychowawcze. Nie oznacza to, że popieram stosowanie kar. Ponieważ bez nich nie sposób kształtować dziecięcych zachowań, chcę uświadomić dorosłym, że efekty wychowawcze zależą od korzystnego dla dziecka bilansu wzmocnień: im więcej nagród i mniej kar, tym lepiej. Niebawem ważne jest też umiejętne stosowanie wzmocnień:

- jeżeli dorosłemu zależy na tym, aby dziecko opanowało daną czynność, ma okazać zadowolenie, mimo że to, co ono wykonuje tu i teraz, jest jeszcze dalekie od oczekiwań; dzieci lepiej uczą się pożądaných zachowań, gdy otuli się je przyjemnymi emocjami;
- gdy dorosły chce skłonić dziecko do zmiany zachowania, ma wyrazić pokazać niezadowolenie, nazwać złe zachowanie i wskazać, jak dziecko ma je zmienić; okazywane niezadowolenia dotyczyć ma tego, co dziecko zrobiło, a nie osoby dziecka i to właśnie chcę dobitnie podkreślić.

Dorośli muszą także zdawać sobie sprawę z tego, że dzieci chcą wykonać ich polecenia najlepiej, jak potrafią. To, że nie zawsze się udaje, wynika ze słabo jeszcze rozwiniętej zdolności przewidywania, co się może zdarzyć, a także z trudności rozeznania, co wolno, a czego nie wolno.

Jak dzieci dowiadują się, co wolno, a czego nie wolno?

Żeby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba cofnąć się do dziecięcego egocentryzmu⁹, a więc do okresu, w którym dziecko konstruuje swoje „Ja” i ustala relacje pomiędzy „Ja – drugi człowiek”. Psychologowie są zgodni, że są to procesy nierozdzielne i rozpatrują je w terminach dziecięcego egocentryzmu oraz decentracji, z uwzględnieniem kształtującej się zdolności do empatii. Już niemowlęta demonstrują świadomość swego odrębnego istnienia i dążą

do podporządkowania sobie wszystkiego, co je otacza. W tym okresie rozwojowym poznanie dotykowe jest dominujące, dlatego dzieci są nieustraszone w braniu wszystkiego do rąk i do ust. Dotykając, ustalają relacje pomiędzy sobą a otaczającymi obiektami: doświadczają kontaktu i otrzymują informację o najbliższym otoczeniu¹⁰. Jednocześnie uczą się panować nad przedmiotami: ustalają, co można z nimi zrobić i czy to jest przyjemne.

Ustalając relacje pomiędzy sobą a inną osobą, dzieci posługują się swoistym testowaniem. W ten sposób dowiadują się:

- jak daleko sięga władza dorosłego, kiedy trzeba się mu podporządkować, a kiedy nie, jakie konsekwencje grożą mu, jeżeli przeciwstawi się woli dorosłego itp.;
- czy można narzucić swoją wolę dorosłemu i co trzeba zrobić, aby dorosły zrealizował dziecięce zachcianki.

Takie testowanie jest dla dorosłych udręką, bo ma charakter próby sił, mocowania się – kto silniejszy, ile kto wytrzyma. Dziecko nie ma jednak innego sposobu ustalenia granicy swych możliwości i poznania złożoności społecznego otoczenia. Wystawiając na próbę cierpliwość dorosłego, uczy się rozumieć, w jaki sposób ma respektować potrzeby innych ludzi i wymuszać realizowanie swych potrzeb¹¹.

W następnych wykładach wyjaśnię dokładniej, na czym to polega i jak można ten mechanizm spożytkować w działalności wychowawczej. Opiszę przykłady takiego testowania, interpretację dziecięcych zachowań i podam sposoby pomagania dzieciom w ustalaniu zasad zgodnego funkcjonowania w otoczeniu dzieci i dorosłych.

Wyjaśnienia te przydadzą się rodzicom i nauczycielom w dążeniu do dobrego wychowania dzieci. Dotyczy to także pomagania dzieciom w rozróżnianiu dobra od zła i wybieraniu dobra.

Kilka praktycznych rad

Chciałabym zakończyć ten wykład kilkoma przykładami oddzielania złego zachowania od osoby dziecka i wskazywania mu możliwości, w jaki sposób ma zmienić je na lepsze:

DYNAMIC[®] Sp. z o.o.

PRIMO

W PRZEDSZKOLU

Producent CMP Włochy

www.dynamic-pigna.pl

Biuro
01-683 Warszawa
ul. Pelplińska 29
tel.: 22 833-06-27
tel./fax: 22 833-39-42
dynamic@post.pl

Dział Handlowy
05-070 Sulejów
ul. Sasankowa 4
tel./fax: 22 783-19-19
dynamic2@neostrada.pl

Kasia przeszkadza dzieciom w wykonaniu zadania. Zamiast stwierdzenia: *Kasiu, jesteś niegrzeczna...* lepiej powiedzieć: *Kasiu, źle się zachowujesz. Przeszkadzasz innym dzieciom i mnie...* Następnie trzeba podać dziewczynce wskazówki, jak ma zmienić swe zachowanie, z zapewnieniem, że potrafi to uczynić: *Usiądź tu. Masz klocki, ułóż je rzędem – od najmniejszego do największego. Tak, jak inne dzieci. Potrafisz to zrobić...* Gdy dziewczynka zechce zmienić swe zachowanie, należy koniecznie ją pochwalić. Gwarantuję efekty wychowawcze takiego postępowania.

Jacek dokucza babci, mama zwraca się do niego: *Wiesz, co masz zrobić!* Chłopiec nie reaguje... bo zwyczajnie nie wie, czego mama oczekuje. Nie wystarczy więc stwierdzić: *Źle zrobiłeś, musisz przeprosić...*, trzeba jeszcze wyjaśnić, jak się przeprosza.

Na przykład: *Podejdiesz do babci, popatrzysz jej w oczy i powiesz: Babciu, przepraszam. Postaram się być grzeczny...* Zaręczam, że dziecko spełni oczekiwania i doświadczy możliwości naprawienia swego złego zachowania; drzwi się otwierają, wchodzi Kasia i jej ojciec. Ojciec pochyla się w stronę dziewczynki i upomina: *Co się mówi!* Dziewczynka milczy, bo nie wie o co chodzi. W imię dobrych relacji z rodzicami radzę nie pouczać ojca, że to on powinien był powiedzieć: *Dzień dobry!*

Sprawdza się następujący sposób rozwiązania tej niezręczności: nauczycielka napisała na kartonie: **Wchodząc do sali mówimy Dzień dobry.** Przeczytała napis dzieciom i umieściła go na drzwiach. Na początku dzieci mówiły: *Dzień dobry* za każdym razem, gdy wchodziły do sali. Potem zrozumiały, że dotyczy to tylko sytuacji, gdy po raz pierwszy wchodzi do sali i gdy są tam osoby. Od tego czasu, żaden z rodziców, wchodząc do sali, nie zapomniał już powiedzieć: *Dzień dobry!* ■

Przypisy:

- 1) Jest to dobitnie podkreślone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. Chodzi o cele i treści zawarte w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów wychowania przedszkolnego w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* (załącznik nr 1) oraz w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I-III. edukacja wczesnoszkolna* (załącznik nr 2).
- 2) S. Baley *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1965, s. 46nn. Pierwsze wydanie tej znakomitej publikacji ukazało się w roku 1938, a drugie w 1947. Trzecie wydane, zmienione i uzupełnione przez autora, było przygotowane do druku w latach 1950-51, ale ukazało się drukiem dopiero w roku 1958. W ciągu następnych siedem lat wznawiano tę książkę aż trzy razy. Wiele zawartych w niej ustaleń jest aktualnych do dzisiaj, mimo narastającej wiedzy o rozwoju dzieci.
- 3) *Krótkie wykłady o dobrym wychowaniu młodszych i starszych przedszkolaków*, wykład *O wspomaganiu rozwoju umysłowego dzieci*, „Blżej Przedszkola” nr 9.108.2010.
- 4) Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 193. W dalszej części tej definicji w procesie wychowania wyróżniono:
 - a) wychowanie naturalne (oddziaływanie środowiska, w którym jednostka żyje i funkcjonuje, np. rodzina, środowisko lokalne, obyczaje, religia);
 - b) wychowanie instytucjonalne (planowe działanie przedszkola, szkoły itp.);
 - c) samowychowanie.
- 5) W cytowanym już podręczniku S. Baley (dz. cyt., s. 65-72) posługuje się pojęciem wychowalności (*educability, educability*). Podkreśla, że bywa ono używane w znaczeniu szerszym, jako zdolność ulegania zmianom wychowawczym (plastyczność wychowawcza). W znaczeniu węższym jest to zdolność uczenia się (zdolność nabywania wiedzy).
- 6) Opis i analizę podatności na uczenie się zawdzięczamy Z.I. Kałmykowej (*Metodika diagnostyki obuczajomości szkolników: na materiale fizyki. Obuczajomość w principy postrojenija metodow jego diagnostyki, w: Problemy diagnostyki umstwiennowo razwitiija uczaszczichsja*, Moskwa 1975). Więcej informacji znajduje się także w publikacji: D.I. Kamyszanskaja, Z.I. Kałmykowa, *Problema metodow diagnostiki obszczej obuczajemosti, w: Psihodiagnostika i szkola*, Talin 1980.
- 7) Więcej informacji o mechanizmie wzmocnień podają M. Przetacznik-Gierowska i G. Makiełło-Jarża (*Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985, s. 382- 88), S. Mika (*Skuteczność kar w wychowaniu*, Warszawa 1969), A. Gurycka (*Struktura i dynamika procesu wychowania. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1979) i inni.
- 8) W koncepcjach bezstresowego wychowywania dzieci roi się od zapewnień, jak korzystne dla rozwoju osobowości dziecka jest pozostawienie im wolności w wyborze zachowań i w egzekwowaniu pragnień. Dorosłym zabrania się też stosowania kar w złudnej nadziei, że doświadczenia życiowe wymuszają na dzieciach roztropne funkcjonowanie. Swego czasu wielkim zwolennikiem bezstresowego wychowania był Benjamin Spock znany w Polsce ze znakomitego poradnika *Dziecko – pielęgnowanie i wychowanie* (Warszawa 1979). Potem – analizując funkcjonowanie młodych ludzi wychowywanych bezstresowo – przeproszał społeczność amerykańską, przyznając, że pomylił się w ocenie wartości działalności wychowawczej realizowanej według tej koncepcji.
- 9) Według J. Piageta wiek niemowlęcy charakteryzuje głęboki egocentryzm. Oznacza to, że niemowlak stopniowo oddziela siebie od świata zewnętrznego, różniąc – to jestem „Ja”, to moje otoczenie – i ustalając swoje możliwości oddziaływania na to, co go otacza. Więcej informacji na ten temat zob. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966; J. Piaget i B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wrocław 1993; oraz F. Affolter, *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*, Warszawa 1997.
- 10) Problem ten szczegółowo omawia F. Affolter, dz. cyt.
- 11) Sprawę komplikują wcześniej omówione różnice indywidualne w zakresie podatności na uczenia się. Dotyczy to także uczenia społecznego. Dlatego jednym dzieciom wystarczy jedno lub kilka doświadczeń w testowaniu i już potrafią wyprowadzić stosowne wnioski. Inne muszą długo sprawdzać, żeby pojąć, co wolno, a czego nie oplać się czynić. Wszystkie jednak muszą osobiście sprawdzić, co im wolno, jak daleko mogą sięgać i na ile mogą sobie pozwolić. A to oznacza, że muszą toczyć mniej lub więcej, dłużej i krócej trwające wojny z dorosłymi.

**W następnych wykładach:
kolejne zawiłości
procesu wychowania
oraz sprawdzone sposoby
rozwiązywania nadmiernych
trudności wychowawczych.**



Edyta Gruszyk-Kolczyńska – profesor zwyczajny nauk humanistycznych (pedagogika i psychologia stosowana), nauczyciel akademicki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

Autorka ponad dwustu sześćdziesięciu artykułów, monografii naukowych, książek i podręczników dla nauczycieli, multimedialnych programów edukacyjnych dla dzieci, filmów dydaktycznych dla rodziców i nauczycieli, wykładów telewizyjnych. Autorka programów edukacyjnych, książek, przewodników metodycznych i pakietów środków dydaktycznych dla rodziców i nauczycieli z serii *Dziecięca matematyka*.