

KAROLINA APPELT

## Zmiana kontekstu społecznego a geneza trudności szkolnych

**W artykule analizuję specyficzne przyczyny trudności szkolnych, które są związane ze zmianą kontekstu społecznego. Celem moim było wskazanie niektórych cech współczesnej kultury, stylu życia, przemian społecznych, które mogą powodować, iż zjawisko trudności szkolnych od zawsze obecne w szkole teraz ulega znacznemu nasileniu i rozpowszechnieniu. W artykule omawiam takie zjawiska społeczno-kulturowe, jak np. kryzys kultury pisma, rewolucja techniczna i rola elektronicznych środków komunikacji, rozwarstwienie społeczne, które moim zdaniem, pozwalają w sposób pełniejszy wyjaśniać przyczyny trudności szkolnych zwykle wiązanych z trudnościami rozwojowymi, uwarunkowanymi podmiotowo i/lub środowiskowo.**

Od kiedy istnieje szkoła, zawsze byli w niej uczniowie, którzy gorzej niż pozostali radzili sobie z wymaganiami szkolnymi. Przyczyny trudności edukacyjnych ze względu na różną ich genezę można pogrupować w trzy kategorie: (1) trudności rozwojowe, (2) trudności uwarunkowane podmiotowo oraz (3) trudności o etiologii kontekstowo-środowiskowej. Pierwsza grupa – *trudności rozwojowe* związane są z faktem, iż w każdym okresie rozwoju wpisana jest pewna trudność rozwijania się związana z radzeniem sobie z różnicą, jaka istnieje między dotychczasowymi kompetencjami jednostki a nowymi wymaganiami stawianymi jej przez otoczenie społeczne, przy czym pewna część osób w populacji z większym trudem rozwiązuje kryzysy rozwojowe; w przypadku dzieci i młodzieży możemy powiedzieć, iż trudniej dorastają. Druga kategoria związana jest z *czynnikami ryzyka podmiotowego*, czyli wszelkimi upośledzeniami i uszkodzeniami strukturalnymi oraz funkcjonalnymi, które dotyczą część jednostek, poczynając od poczęcia, jak wady genetyczne, czy też ujawniają się w późniejszym okresie rozwojowym, nie pozostając bez wpływu na szkolną drogę danego dziecka. Trzecie źródło trudności szkolnych, to *defekt środowiskowy*, czyli niewłaściwa stymulacja ze strony najbliższego otoczenia, głównie rodziny, ale także przedszkola i szkoły, powodująca, iż dziecko podlega niekorzystnym oddziaływaniom wychowawczo-dydaktycznym i przez to nie wykorzystuje swojego potencjału rozwojowego. Warto w tym miejscu podkreślić, że wymienionych grup czynników nie należy ujmować

w sposób izolowany, gdyż wchodzą one ze sobą w liczne interakcje, sprawiając, iż trudności szkolne jako zjawisko polietiologiczne następuje wiele trudności zarówno w procesie diagnozy, jak i pomocy.

W ostatnim czasie obserwujemy szczególne nasilenie trudności szkolnych. Rodzi się zatem pytanie: czy mamy do czynienia z gwałtownym wzrostem zaburzeń rozwoju, szczególną patologizacją środowisk wychowawczych, czy też innego typu czynniki powodują, iż niepowodzenia szkolne wydają się obecnie problemem powszechnym? Próbując odpowiedzieć na to pytanie, nie można nie zauważyć, iż w czasach nam współczesnych pojawiło się nowe źródło trudności szkolnych związane ze współczesnym stylem życia, ze *zmianą kontekstu kulturowo-społecznego*, w którym przebiega rozwój jednostek<sup>1</sup>. Przy czym ten czynnik można uznać albo za kolejne, odmiennie źródło trudności, albo za katalizator, który sprawia, iż pozostałe czynniki są znacznie bardziej wyraźne i dotkliwe.

Rzeczywistość, w której żyjemy, można określić jako rzeczywistość zmian zachodzących we wszystkich obszarach i na wszystkich poziomach życia społecznego. Paradoksalnie, jedyną stałością, jaką w aktualnej rzeczywistości można z całą pewnością zauważyć, jest jej zmienność. Poczynając od skali globalnej – gdzie mają miejsce procesy określane przez A. i H. Tofflerów (1986, 1996) jako kryzysy instytucji drugiej fali i wchodzenie w epokę trzeciej fali, nazywane największą rewolucją w dziejach ludzkości (Dryden, Vos, 2000) – poprzez nakładające się na nie procesy transformacji społeczno-ustrojowej w Polsce, czyli budowanie: 1) podstaw demokracji, 2) gospodarki rynkowej i 3) konstytucyjnego państwa prawa<sup>2</sup>, aż do zmian na poziomie instytucji, grup społecznych, relacji interpersonalnych i wreszcie na poziomie funkcjonowania poszczególnych jednostek. Jest to czas szczególny dla wszystkich uczestników tych procesów, jak określa P. Sztompka (2000), jest to czas doświadczania „traumy wielkiej zmiany”.

## **Zmiana kontekstu społecznego – szansa czy zagrożenie?**

Czasy transformacji społecznej<sup>3</sup> kształtują labilny kontekst funkcjonowania jednostek, co związane jest ze zmianą na wszystkich poziomach organizacji życia społecznego. Transformacja to czas największej dynamiki zmienności, w której mamy

---

<sup>1</sup> Zmiana kontekstu społeczno-kulturowego generuje również przemiany w obszarze współczesnych trudności wychowawczych, co jest tematem artykułu, stanowiącego kontynuację zamieszczonego tutaj tekstu.

<sup>2</sup> Zdaniem E. Wnuka-Lipińskiego i M. Ziółkowskiego (2001), trafny opis przebiegu transformacji musi być ujmowany w szerszym kontekście porównawczym czasowym i przestrzennym. Na proces przejścia od systemu niedemokratycznego do demokracji oraz na przebieg niezakończony jeszcze procesu konsolidacji ładu demokratycznego miały istotny wpływ procesy długofalowe znacznie przekraczające doświadczenia jednego czy dwóch pokoleń. Autorzy ci wyróżniają trzy poziomy zmian: a) procesy zmian w całym kręgu cywilizacyjno-kulturowym, megatendencje, jakim podlega obecnie cywilizacja euroatlantycka; b) procesy zmian w całym regionie Europy Środkowo-Wschodniej; c) specyficznym polski kontekst procesów i zjawisk.

<sup>3</sup> Polska znajduje się obecnie w fazie transformacji systemowej, która obejmuje, jak słusznie zauważa moim zdaniem, M. Ziółkowski (2000), długofalowe i głębokie procesy społeczne, a nie tylko, co zwykle się podkreślać: 1) wprowadzenie gospodarki rynkowej oraz 2) demokratyzację życia politycznego. Te długofalowe procesy to: 3) przejście od społeczeństwa przemysłowo-rolniczego do społeczeństwa postindustrialnego, usługowego, informacyjnego oraz 4) ekonomiczne, społeczne i kulturowe otwarcie na świat, czyli jak określa M. Ziółkowski, przejście od „provincji imperium” do peryferii światowego systemu gospodarczego i kulturowego.

do czynienia z sytuacją „zmiany w zmianie”, co oznacza, że nim jedna ze zmian zostanie zakończona, a jej efekty zaakceptowane i włączone w strukturę funkcjonowania jednostek następuje już zmiana kolejna.

W kontekście transformacyjnym charakterystyczna jest *różnorodność i zmienność ofert*, gwałtowne poszerzenie pola eksploracji. Przedmiotem wyborów staje się (oczywiście w granicach posiadanych środków) dosłownie wszystko (Hirszowicz, 1998). W owej wielości ofert jednostki nie przywykłe do sytuacji dokonywania wyborów mogą się zagubić. Trudno jest też podjąć jakieś zobowiązania, bo ciągle pojawiają się nowe oferty, które wydają się atrakcyjniejsze od poprzednich. W obszarze oświaty pojawiła się stworzona przez rozwój szkolnictwa niepublicznego bogata oferta edukacyjna, wytworzyły się różnorodne rynki edukacyjne (Kwieciński, 2000). Nowo powstające szkoły i przedszkola społeczne różnią się między sobą pod względem wartości wychowawczych i orientacji życiowych, szeroka jest oferta różnej jakości kursów doskonalenia zawodowego, studiów podyplomowych itd.

Inną cechą okresu labilnego kontekstu jest *krótka perspektywa temporalna*, skupienie się na teraźniejszości, budowanie doraźnych prognoz, brak długofalowego planowania. Ciągłe zmiany warunków i wymagań charakterystyczne szczególnie dla początkowego okresu transformacji wymuszają na jednostkach koncentrację na sytuacji „tu i teraz”. Perspektywa temporalna (por. Nosal, Bajcar, 2004) charakterystyczna dla jednostek żyjących w kontekście transformacyjnym związana jest z teraźniejszością, bo to ona pełni największą rolę regulacyjną zachowania. Standard wykorzystywany w kontroli zachowania umiejscowiony jest w teraźniejszości, gdyż przeszłe wzorce są już nieadekwatne, nie stanowią więc układu odniesienia, a przyszłe dopiero się tworzą.

Kontekst transformacyjny niesie *zmianę znaczenia poszczególnych zasobów*. To, co kiedyś było cenione, teraz traci na wartości i odwrotnie, kiedyś wysoce cenione zasoby pozostają obecnie bez znaczenia. Znaczenia nabiera np. wykształcenie, które w poprzednim systemie w minimalnym stopniu korelowało z uzyskiwanymi dochodami. Wiek, który kiedyś był mało istotnym czynnikiem przy poszukiwaniu pracy, teraz może stać się poważnym utrudnieniem dla osoby bezrobotnej. Umiejętność korzystania z technologii informatycznych kiedyś bez znaczenia, teraz jest jednym z warunków osiągania kolejnych stopni awansu. Zarówno zasoby indywidualne, jak i społeczne mogą ulec przekształceniu w „kapitał” jednostki, jednak o tyle, o ile są zgodne z nowymi regułami systemowymi. Dlatego dla części społeczeństwa sytuacja transformacji stanowi szansę na dynamiczny rozwój, a dla innej części wiąże się ze wzrostem zagrożenia.

Z powodu szybkiego tempa zmian, w kontekście transformacyjnym bardzo duże różnice występują między pokoleniami, wzrasta ryzyko braku porozumienia, trudności w uwspólnieniu znaczeń (widać to np. w języku używanym przez poszczególne pokolenia, w którym różnica nie polega tylko na stosowaniu kilkunastu młodzieżowych zwrotów, ale na korzystaniu z zupełnie „innego” języka), co prowadzi do osła-

bienia więzi międzypokoleniowych. Typ kultury charakterystyczny dla kontekstu transformacji społecznej to *kultura prefiguratywna* (Mead, 1978) – główną rolę odgrywa w niej pokolenie dzieci, to starsi uczą się od młodszych, którzy przekazują wzory zachowań. Nauczyciele, rodzice uczą się obsługi komputera, korzystania z Internetu, używania telefonów komórkowych od młodego pokolenia. Ciekawe pytanie, jakie się w tym miejscu pojawia, jest następujące: czy współcześni dorośli są gotowi do tego, żeby uczyć się od młodszych? Czy potrafią w pewnych obszarach zaakceptować bycie uczniem swoich uczniów, czy potrafią wykorzystać, jako szansę dla własnego rozwoju, różnicę kompetencji na korzyść młodszych, np. w zakresie używania nowoczesnych technologii? Trudnym zadaniem rodziców i nauczycieli okresu transformacji jest wychowywanie do przyszłości, przygotowywanie uczniów do funkcjonowania w „nieznanym świecie”. Warunkiem efektywnego wypełnienia tego zadania jest „oderwanie” się od własnej przeszłości. W tym miejscu pojawia się pytanie o możliwości przekraczania granic własnej socjalizacji.

W omawianym tu kontekście charakterystyczny jest również upadek dawnych autorytetów, czy poddanie ich ponownej weryfikacji. Następuje odrzucenie tradycji, która przestaje być źródłem odpowiedzi na ważne pytania, źródłem wzorów postępowania. *Detradycjonalizacja*, z jednej strony, wydaje się koniecznością, gdyż w sytuacji transformacji trzymanie się tradycyjnych układów odniesienia, norm, pojęć i wartości może stanowić przeszkodę w adaptacji do nowych warunków, z drugiej jednak strony, prowadzi do chaosu, który wzmacnia poczucie niepewności i zagrożenia. Dla Polski okresu transformacji charakterystyczny, zdaniem socjologów, jest brak transmisji kanonu kultury narodowej. Obecnie kultura popularna staje się dawcą wzorów i norm kulturowych w większym stopniu, niż tzw. kultura wysoka. Środki masowego przekazu oddziałują na wzory konsumpcji, dostarczają wzorów stylów życia. Kultura popularna jest „nośnikiem” zmiany społecznej, wyznacza w dużej mierze przemiany sposobów myślenia i funkcjonowania w rzeczywistości społecznej, jej instytucje stają się „kulturowym środowiskiem życiowym” dla coraz większej grupy Polaków (Wnuk-Lipiński, Ziółkowski, 2001). Kultura popularna jest potężnym środkiem przemiany świadomości społecznej, co idzie w parze ze zmniejszeniem roli szkoły i rodziny w tym zakresie.

Pojawia się nowa formacja kulturowa niszcząca podstawy, na których wyrasta tradycja i otwierająca przed jednostką możliwości samodefiniowania się i samokreacji. Następuje przejście do społeczeństwa, w którym człowiek został obdarzony wolnością zmuszającą do indywidualnych wyborów<sup>4</sup>. „Nie mamy innego wyboru niż wybieranie, jak istnieć i jak działać” (Giddens; za: Hirszowicz, 1998). W socjologii dużą

---

<sup>4</sup> Jednocześnie człowiek jest pozbawiony wskazówek, czym ma się kierować przy dokonywaniu owych wyborów. Zgodnie z metaforą Z. Baumana (za: Hirszowicz, 1998), w świecie współczesnym ludzie są wędrowcami przemierzającymi przestrzeń społeczną poza informacjami i regułami, które kiedyś kierowały wyborami. Jednostka porusza się w przestrzeni społecznej, jak po mieście, w którym zmieniają się zarówno ulice, jak znaki i kierunki ruchu, czego wcześniej nie mogła choćby częściowo przewidzieć. Typowymi i powszechnymi postawami w tej sytuacji są: 1) zredukowanie swoich planów do najkrótszej perspektywy czasowej i nastawienie się, jak włóczęga, na wędrowkę bez celu, 2) postawa turysty, w którego wyborach również nie ma długofalowych intencji i planu, wie bowiem, że nie zabawi długo w żadnym miejscu i przyjmuje rolę niezaangażowanego obserwatora.

popularność zdobyło pojęcie *self-made biography*, podkreślające odpowiedzialność jednostki za własne życie. Kontekst transformacyjny niesie ryzyko niewłaściwego zaspokajania stale zmieniających się oczekiwań społecznych, ale też stanowi dużą szansę rozwoju potrzeb indywidualnych. Jednostki żyjące w tym kontekście charakteryzuje słabe poczucie tożsamości grupowej, natomiast duży stopień indywidualizacji tożsamości, rozwój tożsamości osobistej typu JA dominuje nad tożsamością społeczną typu MY (Jarymowicz, 2000). J. Naisbitt i P. Aburdene (1991) do dziesięciu „megatrendów” lat dziewięćdziesiątych zaliczyli „triumf indywidualizacji”. Procesy te wzmacniane są poprzez dominację *emancypacyjnej funkcji edukacji* (Rorty, 1993), czyli nastawienia na organizowanie takich warunków działania, aby potencjał osób objętych tą edukacją mógł się wyzwalać i realizować. Cechą charakterystyczną czasów nam współczesnych jest pielęgnowanie indywidualności, natomiast zdecydowane zmniejszenie nacisku na funkcję socjalizacyjną, czyli wyposażanie w wiedzę i kształtowanie społecznie pożądaných umiejętności i postaw, które czynią osobę gotową do podejmowania zadań, jakich społeczeństwo od niej oczekuje. Nie ma teraz gotowych zadań, gotowych wzorców, ścieżek rozwoju, każdy musi je sam sobie wyznaczać. Nauczyciel nie jest też w stanie dokładnie określić, czego społeczeństwo oczekuje od jego uczniów, gdyż wymagania społeczne także się zmieniają – rolą nauczyciela przestaje być przekazywanie określonej porcji wiedzy, a uczenie, jak ją zdobywać i integrować (nie uczenie czegoś, ale raczej uczenie, jak się uczyć). W relacji edukacyjnej nauczyciel jest „narzędziem” zaspokajania indywidualnych potrzeb ucznia. Wszechstronny rozwój ucznia jest ciągle podkreślanym celem działań nauczyciela, a potrzeby nauczycieli wydają się pomijane, co boleśnie odczuwa duża część z nich (por. Dudzikowa, 2001). Ten model interakcji nauczyciel – uczeń określany jest przez A. Brzezińską (2000b) jako model spontanicznej aktywności ucznia i dostosowanej do niego aktywności nauczyciela.

Ze względu na różne, opisane wyżej, cechy kontekstu transformacyjnego jest on szczególnie źródłem sytuacji określanych jako trudne. M. Tyszkowa (1986, s. 12) podała następującą definicję sytuacji trudnej: jest to układ warunków niesprzyjających wykonywaniu czynności oraz sytuacja przykra dla jednostki. Za cechą wyróżniającą *sytuacje zwane trudnymi* uważa się to, że zawierają one jakiś czynnik powodujący przeciążenie systemu regulacji ja – otoczenie, które zmusza osobę do nowej koordynacji w celu osiągnięcia stanu umożliwiającego kontynuowanie czynności ukierunkowanej na realizację dążenia. Jeżeli uda się człowiekowi osiągnąć tę nową koordynację, to dana sytuacja trudna może prowadzić do pozytywnych zmian jakościowych w jego funkcjonowaniu, natomiast w niesprzyjających warunkach może prowadzić do przedłużającej się destabilizacji układu lub nawet do zmian o charakterze regresywnym. W sytuacji, kiedy jednostka doświadcza poczucia niewspółmierności pomiędzy wymaganiami społecznymi a własnymi możliwościami działania przy postrzeganiu skutków tego działania jako zagrożenia dla własnej tożsamości, możemy mówić o czynniku zagrażającym rozwojowi. Źródłem ryzyka zagrożeń może być

popularność zdobyło pojęcie *self-made biography*, podkreślające odpowiedzialność jednostki za własne życie. Kontekst transformacyjny niesie ryzyko niewłaściwego zaspokajania stale zmieniających się oczekiwań społecznych, ale też stanowi dużą szansę rozwoju potrzeb indywidualnych. Jednostki żyjące w tym kontekście charakteryzuje słabe poczucie tożsamości grupowej, natomiast duży stopień *indywidualizacji tożsamości*, rozwój tożsamości osobistej typu JA dominuje nad tożsamością społeczną typu MY (Jarymowicz, 2000). J. Naisbitt i P. Aburdene (1991) do dziesięciu „megatrendów” lat dziewięćdziesiątych zaliczyli „triumf indywidualizacji”. Procesy te wzmacniane są poprzez dominację *emancypacyjnej funkcji edukacji* (Rorty, 1993), czyli nastawienia na organizowanie takich warunków działania, aby potencjał osób objętych tą edukacją mógł się wyzwalać i realizować. Cechą charakterystyczną czasów nam współczesnych jest pielęgnowanie indywidualności, natomiast zdecydowane zmniejszenie nacisku na funkcję socjalizacyjną, czyli wyposażanie w wiedzę i kształtowanie społecznie pożądaných umiejętności i postaw, które czynią osobę gotową do podejmowania zadań, jakich społeczeństwo od niej oczekuje. Nie ma teraz gotowych zadań, gotowych wzorców, ścieżek rozwoju, każdy musi je sam sobie wyznaczać. Nauczyciel nie jest też w stanie dokładnie określić, czego społeczeństwo oczekuje od jego uczniów, gdyż wymagania społeczne także się zmieniają – rolą nauczyciela przestaje być przekazywanie określonej porcji wiedzy, a uczenie, jak ją zdobywać i integrować (nie uczenie czegoś, ale raczej uczenie, jak się uczyć). W relacji edukacyjnej nauczyciel jest „narzędziem” zaspokajania indywidualnych potrzeb ucznia. Wszechstronny rozwój ucznia jest ciągle podkreślanym celem działań nauczyciela, a potrzeby nauczycieli wydają się pomijane, co boleśnie odczuwa duża część z nich (por. Dudzikowa, 2001). Ten model interakcji nauczyciel – uczeń określany jest przez A. Brzezińską (2000b) jako model spontanicznej aktywności ucznia i dostosowanej do niego aktywności nauczyciela.

Ze względu na różne, opisane wyżej, cechy kontekstu transformacyjnego jest on szczególnie źródłem sytuacji określanych jako trudne. M. Tyszkowa (1986, s. 12) podała następującą definicję sytuacji trudnej: jest to układ warunków niesprzyjających wykonywaniu czynności oraz sytuacja przykra dla jednostki. Za cechę wyróżniającą *sytuacje zwane trudnymi* uważa się to, że zawierają one jakiś czynnik powodujący przeciążenie systemu regulacji ja – otoczenie, które zmusza osobę do nowej koordynacji w celu osiągnięcia stanu umożliwiającego kontynuowanie czynności ukierunkowanej na realizację dążenia. Jeżeli uda się człowiekowi osiągnąć tę nową koordynację, to dana sytuacja trudna może prowadzić do pozytywnych zmian jakościowych w jego funkcjonowaniu, natomiast w niesprzyjających warunkach może prowadzić do przedłużającej się destabilizacji układu lub nawet do zmian o charakterze regresywnym. W sytuacji, kiedy jednostka doświadcza poczucia niewspółmierności pomiędzy wymaganiami społecznymi a własnymi możliwościami działania przy postrzeganiu skutków tego działania jako zagrożenia dla własnej tożsamości, możemy mówić o czynniku zagrażającym rozwojowi. Źródłem ryzyka zagrożeń może być

także posiadanie przez jednostkę nieodpowiednich lub niewystarczających kompetencji umożliwiających koordynację wymogów w różnych obszarach jej aktywności.

Sytuacja transformacji *wymaga opanowania nowych kompetencji*, których celem jest według B. M. Newman i Ph. R. Newman (za: Brzezińska, 2000a, s. 229) lepsze radzenie sobie z wyzwaniem, jakie stawia życie. R. White (1974; za: Brzezińska, 2000a) wyróżnia trzy aspekty takich działań:

- zdolność gromadzenia i przetwarzania nowych informacji;
- zdolność utrzymywania kontroli nad swoim stanem emocjonalnym;
- zdolność do swobodnego korzystania z zasobów otoczenia.

Podsumowując, można powiedzieć, że dla osób potrafiących sobie efektywnie radzić w nowym kontekście jest on źródłem licznych szans na dynamiczny rozwój, ale dla wielu osób może być też źródłem zagrożeń już od najwcześniejszych lat ich życia, a w wieku szkolnym generować określony rodzaj trudności szkolnych.

Tabela 1. Cechy współczesnego kontekstu społecznego

Cechy współczesnego kontekstu społecznego
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Duża dynamika zmian</li><li>▪ Różnorodność i zmienność ofert</li><li>▪ Krótka perspektywa temporalna</li><li>▪ Zmiana znaczenia poszczególnych zasobów jednostkowych i społecznych</li><li>▪ Dominacja kultury prefiguratywnej</li><li>▪ Detradycjonalizacja</li><li>▪ Duża rola kultury popularnej</li><li>▪ Dominacja tożsamości osobistej JA nad tożsamością społeczną MY</li><li>▪ Dominacja emancypacyjnej funkcji edukacji</li></ul>

Źródło: opracowanie własne

## Cechy współczesnej kultury

Doświadczamy obecnie kryzysu kultury pisma, która jest wypierana przez „obrazkową inwazję” telewizji i komputerów. Współczesna kultura jest kulturą ikonyczną, kulturą obrazu, w której telewizja staje się podstawowym medium. Jednym z przejawów tego zjawiska w Polsce jest znaczny spadek czytelnictwa gazet codziennych (z 80% populacji powyżej 14 roku życia w 1990 roku do 31% w roku 1996), natomiast wzrost liczby czytelników można zaobserwować w grupie czasopism, które raczej nadają się do oglądania licznych wielobarwnych ilustracji niż do czytania (por. Filas, 1997; za: Szpociński, Ziółkowski, 2001). Zalew informacji przekazywanej w technikach wizyjnych powoduje funkcjonalny analfabetyzm coraz większej części społeczeństwa, co z kolei zwiększa popyt na informację przekazywaną w formie obrazu.

Jeżeli w świecie ludzi dorosłych rzadko się czyta, rzadko pisze i rzadko ze sobą rozmawia, to taki sposób funkcjonowania przekazywany jest w bardziej lub mniej świadomo-

my sposób młodszemu pokoleniu jako model do naśladowania. Znamienne jest, że w czasach nam współczesnych potrzeba społecznych kampanii<sup>5</sup>, by przekonywać rodziców o wartości czytania własnym dzieciom, o wpływie tego czytania na rozwój samego dziecka, jak i rozwój relacji rodzic – dziecko. Trudno się zatem dziwić, iż dzieci, które wra- stają w takim kontekście, potrafią bez najmniejszych trudności już w wieku przedszkol- nym osiągać najwyższe, najbardziej skomplikowane poziomy w grach komputerowych, a nie potrafią w wieku szkolnym odczytać bezbłędnie prostego opowiadania, a napisa- nie rozprawki jest zadaniem trudnym dla wielu studentów.

Wzrastające tempo życia z ciągłym brakiem wolnego czasu – jako powszechnym doświadczeniem współczesnego człowieka – powoduje dążenie do skrócenia i uprosz- czenia komunikatów. Czytanie, rozmowa, opowiadanie są wypierane przez gesty, sym- bole, znaki graficzne, SMS-y; egzaminy w formie rozmowy czy pracy pisemnej są często zastępowane przez testy. Tymczasem odwieczne prawo ewolucji mówi o tym, że narzędzie nieużywane z czasem zanika.

Interpretacja wyników badań nad tzw. alfabetyzmem funkcjonalnym, umożliwia- jącym elementarną orientację w świecie znaczeń, przedstawiona przez E. Świerz- bowską-Kowalik (za: Szkudlarek, 2000) wskazuje na adaptacyjny charakter niskiej sprawności literackiej Polaków. W rzeczywistości ładu totalitarnego kompetencje związane z pismem nie były do kariery zawodowej, ani też do sprawnego funkcjono- wania w życiu codziennym szczególnie potrzebne. W rzeczywistości przemian cywil- izacyjnych takich, jak: wzrost konkurencyjności na rynku pracy, złożoność środowi- ska technicznego oraz demokratyzacja sprzyjająca intensywnej komunikacji społecznej pojawiła się nadzieja, że zmiany te wymuszą, uruchomią procesy uczenia się kompe- tencji literackich. Jednak T. Szkudlarek (2000) uważa, iż we współczesnym środowi- sku kulturowym funkcjonalny analfabetyzm może nadal pozostać funkcjonalny, albo- wiem na stan niewykształcenia kompetencji rozumienia pisma może nałożyć się sytuacja zasadniczej niekonieczności tych kompetencji w świecie zdominowanym przez telewizję. Według M. Marody (1987), wyraźny jest związek kultury pisma z kom- petencjami wyższych klas społecznych. Ich brak w klasach niższych nie stanowi „funk- cjonalnej niekompetencji”. O ile kompetencje literackie są wciąż najbardziej istot- nym kryterium awansu, osiągnięcia najwyższych pozycji społecznych, o tyle z punktu widzenia emancypacyjnych celów edukacji równie ważne staje się zadanie kształce- nia kompetencji do krytycznego odbioru kultury wizualnej.

## **Wiek wiedzy i korzystania z informacji**

Mimo iż najbardziej rozpowszechnioną ilościowo jest kultura obrazu, nie wyklu- cza to możliwości zachowania dominującej roli społecznej przez mniejszościową grupę „ludzi pisma” (Szkudlarek, 2000). Warto w tym miejscu odwołać się do konkretnych danych. W dziesięciu największych miastach USA liczba stanowisk, na których wy- starcza wykształcenie niższe od średniego, spadła od 1970 roku do roku 2000 o poło-

<sup>5</sup> Przykładem może być kampania społeczna „Cała Polska czyta dzieciom” fundacji ABCXXI.

wę. Dwie trzecie nowych miejsc pracy powstałych w Stanach Zjednoczonych od 1989 roku to stanowiska kierownicze lub wymagające wysokich kwalifikacji. Przewiduje się, iż w Niemczech w 2010 roku tylko dziesięć procent zajęć będzie odpowiednich dla niewykwalifikowanych pracowników, podczas gdy w 1976 roku było ich trzydzieści pięć procent (Dryden, Vos, 2000).

Trwająca od XX wieku rewolucja techniczna powoduje konieczność posiadania wiedzy umożliwiającej sprawne obsługiwanie coraz doskonalszych środków produkcji. Dlatego też w większości krajów obserwujemy współcześnie wzmogłą potrzebę kształcenia się, którą za E. Malmquist (1987) można nazwać eksplozją kształcenia. Wymagania stawiane nauce korzystania z narzędzi kulturowych, jakimi są: czytanie, pisanie, liczenie, ciągle się zwiększają. Do sprawnego funkcjonowania w świecie współczesnym konieczna jest odpowiednia selekcja informacji, umiejętność ich różnicowania, wartościowania przy korzystaniu z różnych, dostępnych form przekazu. Dlatego też mówi się o zaburzeniach uczenia się, jako o „chorobie stulecia”<sup>6</sup> (Zakrzewska, 1999), gdyż zaburzenia te stały się bardziej niż kiedykolwiek zauważalne w związku ze zwiększonymi wymaganiami kształcenia.

W Polsce po 1989 roku nastąpił „skok edukacyjny” – znaczny wzrost liczby uczących się i studiujących. Wyniki badań świadczą, że nastąpiła wyraźna zmiana w systemie wartości polskiego społeczeństwa – wykształcenie stało się nie tylko wartością deklarowaną, ale także jedną z ważniejszych wartości respektowanych (Szpociński, Ziółkowski, 2001). Powszechnym składnikiem doświadczeń życiowych jednostek jest obecnie przekonanie, iż wykształcenie jest czynnikiem warunkującym sukces życiowy. Poziom wykształcenia, w tym osiągniętej w szkole podstawowej alfabetyzacji funkcjonalnej, uznawany jest za przyczynę i podłoże późniejszej alokacji w strukturze społecznej, jeden z podstawowych czynników warunkujący jakość życia w dorosłości (Kwieciński, 2002).

Przy tak dużej presji społecznej na zdobywanie jak najwyższego i najlepszego wykształcenia trudno jest osobom z trudnościami w uczeniu się doświadczać bezwarunkowej akceptacji ze strony najbliższego otoczenia. Karanie, dezaprobata za wyniki w nauce niezadowolające rodziców w konsekwencji powoduje wzrost niechęci dzieci do szkoły i uczenia się. Uczniowie unikają zajęć szkolnych, nie chcą chodzić do szkoły, a wzrost absencji powoduje z kolei nasilenie się trudności. Z powodu doświadczania coraz większych trudności dzieci tym bardziej nie chcą do szkoły chodzić – i mechanizm „błędnego koła” zostaje wprawiony w ruch.

## **Rozwarstwienie społeczne**

Rola elektronicznych środków komunikacji we współczesnym świecie jest nie do przecenienia. Rewolucja dokonana wspólnie przez komputer, Internet i World Wide Web zmienia oblicze całego pokolenia i to w jeszcze większym stopniu niż wynalaz-

---

<sup>6</sup> Nazwa ta odnosiła się wprawdzie do wieku XX, ale moim zdaniem w wieku XXI jest również jak najbardziej adekwatna.

ki, takie jak: prasa drukarska, radio, samochód czy telewizja, zmieniły poprzednie. Rozwój dzieci, które nie będą miały dostępu do nowych mediów, zostanie upośledzony (Dryden, Vos, 2000), co z kolei może być w przyszłości czynnikiem ryzyka rozwoju również ich dzieci. „Spirala” reprodukcji edukacyjnej jest zasadniczo drogą odtwarzania losu rodzinnego. Z. Kwieciński (2002) pisze o pętli odtwarzania społecznego. Ludzie wykształceni mają wyższy, korzystniejszy dla swoich dzieci potencjał wychowawczy. Dzięki zdolności wyboru i krytycznej oceny potrafią zapewnić własnym dzieciom dobry start do edukacji i przejście poprzez szkołę bez doświadczania znacznych trudności. Uzupełniają też oddziaływania szkoły dodatkowymi zajęciami rozwojowymi, aby rozwijać zasoby własnych dzieci, a minimalizować ryzyko wystąpienia trudności. Natomiast ludzie o niskim poziomie wykształcenia mają też zwykle niski potencjał wychowawczy i przede wszystkim ufają szkole, przekazując instytucji całkowitą odpowiedzialność za edukację własnych dzieci. Natomiast szkoła okazuje się często środowiskiem obcym i odrzucającym ich dzieci, które są wielokrotnie naznaczane negatywnymi ocenami i kierowane ku niskim, nieefektywnym ścieżkom dalszej nauki. Szkoła w ten sposób przyczynia się do zaciskania pętli reprodukcji społecznej, choć zgodnie z założeniami powinna stwarzać środowisko wszechstronnego rozwoju dla wszystkich bez wyjątku uczniów. Część dzieci od początku swojej edukacyjnej drogi, przynajmniej przez niektórych nauczycieli, jest postrzegana jako „te z marginesu”, „z rodzin patologicznych, niewydolnych wychowawczo”. Ten posiadany przez nauczycieli wizerunek wpływa na poziom oczekiwań, jakie są kierowane ku tej grupie uczniów. A trudno się nie zgodzić z twierdzeniem C. G. Junga, że człowiek rośnie odpowiednio do wielkości swego zadania.

Warto zwrócić również uwagę na fakt, że „skok edukacyjny”, czyli wysoki wzrost poziomu wykształcenia, okazuje się zjawiskiem bardzo zróżnicowanym, jeśli porównamy ze sobą różne regiony kraju. W wyścigu edukacyjnym przegrywają regiony słabo rozwinięte, mieszkańcy wsi i małych miast oraz ludzie biedni (Czapiński, Panek, 2000; za: Szpociński, Ziółkowski, 2001). Czynniki związane z sytuacją ekonomiczną, społeczną i kulturalną nie są spowodowane przez sam system edukacyjny, ale narastające różnice edukacyjne są czynnikiem wzmocniającym owo zapóźnienie ogólnocywilizacyjne. „Kultura oglądarki” jest przede wszystkim kulturą warstw gorzej wykształconych, biedniejszych, mieszkających poza wielkimi miastami (Szpociński, Ziółkowski, 2001).

M. Hirszowicz (1998) uważa, iż w społeczeństwach rozwiniętych wyłania się nowy problem – istnienie deprywacji związanych nie tylko z brakiem wykształcenia, ale też poziomu inteligencji niezbędnego do sprostania zwiększającym się wymogom szkolnym. Rodzi się pytanie, jaki będzie los ludzi o niższej od przeciętnej inteligencji w społeczeństwie opartym na wiedzy i korzystaniu z informacji. W minionych epokach podstawą zatrudnienia była praca zręcznościowa, niewymagająca wysokiego wykształcenia, upraszczając człowiek stanowił „dodatek” do maszyny. Zmiana charakteru pracy i rosnące wymagania dotyczące kwalifikacji pozostawiają tych, którzy nie są w stanie im sprostać, poza procesami pracy, stygmatyzując jednocześnie zajęcia, którym mogliby

podolać. W społeczeństwach, w których w elitach dominuje kultura słowa pisanego, a prawa obywateli realizują się na podstawie działań symbolicznych, nieumiejętność dokonywania wyborów i radzenia sobie z natłokiem informacji w trudnych sytuacjach oznacza nową formę upośledzenia. Przejawami tego upośledzenia jest np. niemożność pomocy dzieciom w nauce, nieporadność, gdy przychodzi do wyboru szkoły dla dzieci, nieumiejętności dochodzenia swych praw, gdy wymagana jest znajomość przepisów.

B. Bernstein (1980) wskazywał na związek między typem środowiska rodzinnego i dominującym w nim systemem komunikowania się, który opanowuje dziecko we wczesnym dzieciństwie, a późniejszymi trudnościami w nauce. Wyróżnił rodziny typu pozycjonalnego, dominujące w społecznościach o niższej kulturze, których komunikację cechuje sztywność i niski poziom organizacji syntaktycznej, mało zróżnicowane środowisko, zredukowane wartości symboliczne i duża liczba zwrotów stereotypowych, tzw. kod ograniczony. Natomiast w rodzinach ukierunkowanych na osobę, najczęściej wywodzących się z klasy średniej, o ustabilizowanej sytuacji materialnej, wyższej kulturze i wykształceniu dominuje komunikacja charakteryzująca się rozległym i urozmaiconym zakresem leksykalnym oraz bogactwem konstrukcji składniowych, tzw. kod rozwinięty. Według Bernsteina, posługiwanie się przez dzieci w środowisku rodzinnym wyłącznie kodem ograniczonym w zderzeniu z kodem rozwiniętym, dominującym w szkole, powoduje powstawanie trudności w nauce.

Kontekst rozwoju, jaki jest stwarzany dzieciom w ich najbliższym otoczeniu, zależy od interakcji dwóch czynników, jakimi są posiadane kompetencje poznawcze opiekunów oraz ich chęci i motywacja do wspierania dzieci w ich rozwoju. Uwzględniając te czynniki, można wyróżnić cztery jakościowo różne konteksty scharakteryzowane w tabeli 2.

Tabela 2. Charakterystyka kontekstu rozwoju w zależności od kompetencji poznawczych i zaangażowania opiekunów

Konteksty	Zaangażowanie, dbałość o rozwój dzieci	Brak zaangażowania i dbałości o rozwój dzieci
<b>Wysoki poziom rozwoju kompetencji poznawczych</b>	1) Rodzice, dla których wykształcenie jest ważną wartością, jeśli u ich dzieci pojawiają się pierwsze symptomy mogące świadczyć o trudnościach szkolnych potrafią je wcześniej zauważyć i zadbać o udzielenie właściwej pomocy	2) Rodzice skupieni na własnej karierze, niemający dla dzieci czasu, wymagający wysokich wyników w nauce, ale nieudzielający pomocy i wsparcia
<b>Niski poziom rozwoju kompetencji poznawczych</b>	3) Mimo dużego zaangażowania i troski rodzice niepotrafiący wcześniej zidentyfikować symptomów trudności szkolnych, niepotrafiący udzielić adekwatnej pomocy dzieciom w nauce, oddają odpowiedzialność za edukację dzieci w „ręce” szkoły	4) Rodzice, dla których wykształcenie nie jest cenioną wartością, niedbający o losy szkolne własnych dzieci, bagatelizujący szkolne trudności, niepodejmujący działań w zakresie pomocy własnym dzieciom w radzeniu sobie z trudnościami szkolnymi

Źródło: opracowanie własne

## Szkolna rzeczywistość

Część badaczy za jedną z przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu uważa brak opanowania elementarnych technik. A. I. Gates (za: Zakrzewska, 1999), jeden z najwybitniejszych badaczy tego zagadnienia, podkreśla znaczenie niewłaściwych metod nauki czytania i pisania: brak indywidualnego nauczania dostosowanego do właściwości konkretnego dziecka, zbyt trudne i nudne treści wykorzystywane w czytaniu. Zdaniem Cz. Nosala (2000), jest czymś zdumiewającym, iż na progu XXI stulecia można nadal hołdować zasadom edukacyjnej „masówki”, całkowicie ignorując twarde psychologiczne fakty świadczące o istnieniu różnic indywidualnych w zakresie zdolności. Również liczebność klas szkolnych, mimo iż jest obecnie mniejsza niż jeszcze kilkanaście lat temu (ok. 25 uczniów w wielkowiejskiej szkole masowej), ciągle nie jest czynnikiem sprzyjającym indywidualizacji nauczania.

Tym, co z punktu widzenia uczniów obniża atrakcyjność nauki, jest pewien anachronizm zarówno treści zawartych w szkolnych programach nauczania, jak i metod nauczania, w których rzadko jeszcze korzysta się z technik informatycznych, z powodu małej ich dostępności oraz braku wystarczających kompetencji nauczycieli w tym zakresie. Niska motywacja do uczenia się czegoś, co jest mało ciekawe i nieprzydatne we współczesnym świecie, nie powinna dziwić. Kultura informacyjna, nasycona różnymi środkami technicznymi, stawia nauczycielom coraz wyższe wymagania, nie zawsze realne (Nosal, 2000), choćby z prozaicznego powodu, jakim jest brak odpowiedniego zaplecza sprzętowo-technicznego.

Jakość szkół i kwalifikacje nauczycieli też nie są rozłożone równomiernie. Szkoły w dzielnicach zamieszkałych przez grupy ekonomicznie i kulturalnie upośledzone mają do spełnienia zgoła inne zadania niż szkoły, w których większość stanowią dzieci z klas średnich (Hirszowicz, 1998). W tych pierwszych celem jest głównie wdrożenie dzieci do dyscypliny, zachęcenie do nauki, przeciwdziałanie demoralizującemu często wpływowi środowiska. Wyrównywanie edukacyjnych szans staje się w praktyce mało skuteczne w warunkach rosnącego upośledzenia pewnych grup ludności i pewnych rejonów, które podlegają gettoizacji (tamże).

Socjologowie (Szpociński, Ziółkowski, 2001) zwracają uwagę na jeszcze jedno ważne zjawisko, iż „skokowi edukacyjnemu” towarzyszyło wzmocnienie funkcji kształcących szkoły przy jednoczesnej deprecjacji funkcji wychowawczych. Konsekwencją wycofania się szkoły z realizowania zadań wychowawczych jest wzmocnienie się roli grup koleżeńskich w kształtowaniu postaw młodego pokolenia, co w środowiskach patologicznych prowadzi do niemodyfikowanej oddziaływaniami szkoły transmisji charakterystycznych dla tych środowisk postaw i wartości. W środowiskach dotkniętych pauperyzacją wzmacnia, a nie osłabia uczenie się roli ubogiego, gdyż inicjatywy podejmowane przez szkoły czy gminy na rzecz najuboższych mają często charakter stygmatyzujący.

W szkolnej rzeczywistości często brakuje miejsca na profilaktykę i terapię. Pomoc ogranicza się często jedynie do diagnozy, która jest elementem niezbędnym, ale wstęp-

nym w procesie pomocy uczniom z trudnościami. Psycholog jest w szkole zatrudniony na  $\frac{1}{2}$  etatu, czyli ma do dyspozycji 10 godzin, uczniów z trudnościami są w każdej szkole dziesiątki, a pomoc każdemu z nich wymaga regularnych spotkań. Jeżeli w szkole zatrudniony jest logopeda, to jedynie na kilka godzin w tygodniu, co powoduje, iż jednemu uczniowi doświadczającemu wad wymowy może poświęcić nie więcej jak 10-15 minut. Dodatkowe zajęcia dla dzieci z grup ryzyka trudności w nauce (np. ryzyka dysleksji) powinny rozpocząć się jak najwcześniej, czyli najdalej z końcem pierwszego półrocza pierwszej klasy, kiedy jeszcze złe nawyki i błędy popełniane przez dziecko nie zdążyły się utwalić, a uczeń nie jest zniechęcony szkolnymi niepowodzeniami. Wstępnym warunkiem jest szybkie rozpoznanie obszarów funkcjonowania, w których dzieci doświadczają trudności, tymczasem w nielicznych tylko szkołach na początku szkolnej edukacji uczniowie uczestniczą w procesie diagnozy wczesnoszkolnej. A czasem, gdy ta diagnoza zostanie już przeprowadzona, pozostaje ona jedynym elementem procesu diagnostyczno-terapeutycznego.

### **Zmiana nastawienia – moda na dysleksję?**

W związku z rozpowszechnianiem wiedzy dotyczącej specyficznych trudności w uczeniu się poprzez liczne artykuły, publikacje, programy w mediach nastąpił wzrost świadomości tego problemu w społeczeństwie. Większa jest wiedza nauczycieli i rodziców, którzy potrafią rozpoznać symptomy trudności szkolnych i skierować dzieci ich doświadczające do odpowiednich specjalistów. Ludzie nie wstydzą się przyznać, iż oni albo ich dzieci mają specyficzne trudności w uczeniu się. Rozwój metod diagnostycznych pozwala sformułować trafną diagnozę i, na szczęście, coraz rzadsze są przypadki posądzania o lenistwo lub niski poziom rozwoju intelektualnego ludzi z trudnościami w zakresie nauki czytania, pisania, liczenia. Większa społeczna świadomość w omawianym obszarze powoduje to, że dzieci doświadczające specyficznych trudności w uczeniu się w mniejszym stopniu są etykietowane jako „mało zdolne”, „leniwe” lub „zdolne, ale leniwe”.

Warto jednak również zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo nadużyć i wypaczeń w omawianym obszarze. Statystyczne dane wykazują, że w każdej klasie jest kilkoro dzieci ze specyficznymi trudnościami w pisaniu i czytaniu, tymczasem informacje o liczbach wydawanych opinii o tym zaburzeniu uczniom szkół podstawowych i gimnazjów przekraczają te statystyki (Bogdanowicz, 2004). Można również zaobserwować duże dysproporcje pod tym względem między różnymi regionami kraju, paradoksalnie tam, gdzie problem dysleksji jest intensywniej nagłaśniany, liczba osób ze zdiagnozowaną dysleksją jest największa (Grabowska, 2004). Ten „boom na dysleksję” w pewnym stopniu można tłumaczyć regulacjami prawnymi dotyczącymi specyfiki przeprowadzania egzaminów zewnętrznych u uczniów posiadających odpowiednie zaświadczenia. Ponieważ wraz z opinią o konieczności dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia o specyficznych potrzebach edukacyjnych wiążą się też zalecenia dotyczące specjalnych warunków w sytuacjach

sprawdzania wiedzy, oceniania wypowiedzi pisemnych i ustnych w ciągu roku szkolnego, a także w trakcie sprawdzianów i egzaminów, liczba osób zgłaszających się na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznych wzrasta znacząco przed zbliżającym się terminem badania kompetencji. Część osób tym sposobem próbuje zdobyć specjalne względy, by łatwiej w ich odczuciu zdać egzaminy, do których mają przystąpić<sup>7</sup>, a od których zależy ich dalsza edukacyjna i życiowa kariera. W związku z tym ważne jest dla nich jedynie uzyskanie odpowiedniego dokumentu stwierdzającego występowanie trudności w nauce, a nie podjęcie wysiłków w celu ich przezwyciężenia czy zminimalizowania. Zdarza się więc, że tuż przed egzaminem, np. maturalnym, uczniowie nagle „przypominają sobie”, że cierpią na dysleksję.

## Podsumowanie

Choć rodzice, nauczyciele, a także specjaliści zajmujący się problemem trudności szkolnych zwykle rozpatrują to zagadnienie, jako związane z intrapersonalnym, interpersonalnym lub grupowym poziomem funkcjonowania, warto uświadamiać sobie, iż procesy społeczno-kulturowe odgrywają znaczącą rolę w genezie trudności szkolnych. Ten najwyższy poziom organizacji społecznej stanowi kontekst procesów przebiegających na niższych piętach. Nasilający się problem specyficznych trudności w uczeniu się staje się problemem społecznym, przejawem zmian zachodzących we współczesnej kulturze. Refleksja nad tym problemem w takiej szerokiej perspektywie pozwala, moim zdaniem, „rzucić na niego trochę więcej światła”, co w obszarze tak pełnym jeszcze wątpliwości i niewiedzy wydaje się potrzebne.

## Literatura

- Bernstein B. (1980): *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*. W: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 557 – 599). PWN, Warszawa.
- Bogdanowicz M. (2004): *Dysleksja – realność i kontrowersje*. „Psychologia w Szkole”, 4, (4), 57 – 74.
- Brzezińska A. (2000a): *Spoleczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Brzezińska A. (2000b): *Psychologia wychowania*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom III, s. 227 – 257). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dudzikowa M. (2001): *Mił o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Warszawa-Olsztyn.
- Dryden G., Vos J. (2000): *Rewolucja w nauczaniu*. Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań.
- Grabowska A. (2004): *Co z tą dysleksją?* „Psychologia w Szkole”, 4, (4), 75 – 85.
- Hirszowicz M. (1998): *Spory o przyszłość. Klasa. Polityka. Jednostka*. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Jarymowicz M. (2000): *Psychologia tożsamości*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom III, s. 107 – 125). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kwieciński Z. (2000): *Zapełnienie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (s. 189 – 197). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

<sup>7</sup> W przypadku części osób doświadczających trudności w nauce i kierowanych z tego powodu na badania psychologiczno-pedagogiczne mamy do czynienia raczej z „dysumią” niż z dysleksją rozwojową. Powodem licznych błędów w wypowiedziach ustnych i pisemnych oraz w czytaniu i liczeniu jest często brak treningu spowodowany tym, iż dzieci rzadko cokolwiek czytają, rzadko piszą wypracowania, listy itp., rzadko zachęcane są do opowiadania, relacjonowania, budowania dłuższych wypowiedzi i z tego powodu mają ubogie słownictwo, popełniają liczne błędy gramatyczne, ortograficzne. W szkole brak ćwiczeń kaligrafii, ortografii, a wprowadzane zasady poprawnej pisowni nie często są utrwalane, przypominane, co jest kluczem do ich trwałej obecności w zestawie kompetencji uczniowskich.

- Kwieciński Z. (2002): *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Toruń – Olsztyn.
- Malmquist E. (1987): *Nauka czytania w szkole podstawowej*. WSiP, Warszawa.
- Marody M. (1987): *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy i ludzkiego działania*. PWN, Warszawa.
- Mead M. (1978): *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. PWN, Warszawa.
- Naisbitt J., Aburdene P. (1991): *Megatrends 2000. Ten New Directions for the 1990's*. Warner Books, New York.
- Nosal C. S. (2000): *Kształcenie umysłu – na progu edukacyjnej rewolucji*. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (s. 179 – 189). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Nosal C. S., Bajcar B. (2004): *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*. Instytut Psychologii PAN, Warszawa.
- Rorty R. (1993): *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 96 – 102). Edytor, Warszawa.
- Szkudlarek T. (2000): *Kultura mowy, kultura pisma i edukacja krytyczna*. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (s. 139 – 163). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Szporciński A., Ziółkowski M. (2001): *Przemiany w sferze edukacji, nauki, mediów i kultury*. W: E. Wnuk-Lipiński, M. Ziółkowski (red.), *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy* (s. 181 – 215). ISP, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1986): *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. PWN, Warszawa.
- Wnuk-Lipiński E., Ziółkowski M. (2001): *Założenia teoretyczne*. W: E. Wnuk-Lipiński, M. Ziółkowski (red.), *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy* (s. 37 – 66). ISP, Warszawa.
- Zakrzewska B. (1999): *Trudności w czytaniu i pisaniu*. WSiP, Warszawa.
- Ziółkowski M. (2000): *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (s. 25 – 40). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

## LUCYNA PREUSS-KUCHTA

### **Selekcje wewnętrzzszkolne w aspekcie społecznym. Uwarunkowania podziałów i doborów w klasach i do klas**

**Autorka, dokonując przeglądu wybranych uwarunkowań selekcji wewnętrzzszkolnych, uzasadnia liberalizację działań selekcyjnych – w tym doboru pedagogicznego. W liberalizacji kładzie nacisk na kompleksowe ujęcie procesu selekcyjnego. W procesie nauczania uwzględnia programy o zróżnicowanym stopniu trudności oraz mobilną strukturę szkoły.**

W społeczne uwarunkowania edukacji od zawsze wpisywana była prosta zależność. Dotyczyła skutecznego kształcenia i możliwości systemu zapewniającego osiągnięcie takiego stanu. Jeden z wymogów odnosił się więc, i tak jest nadal, do zapewnienia młodym ludziom bezwzględnej równości w zdobywaniu wykształcenia. Praktyka edukacyjna pokazywała i pokazuje jednak rozwiązania systemowe występujące przeciw tak sformułowanej zasadzie (patrz: Kwieciński, 2002a, 2002b).

Przewinień tych socjologowie edukacji upatrywali m.in. w istnieniu i funkcjonowaniu niektórych typów szkół (np. szkoły zawodowe), których uczniowie skazywani



Indeks 357278    Cena 13,00 zł  
Nakład 1000 egz.    Vat 0 %

ISSN 0239-6858

# EDUKACJA

STUDIA

BADANIA

INNOWACJE



Nr 4 (92) 2005

**IBE**