

Karolina Appelt

DZIECIĘCY SCHEMAT NAUCZYCIELA

WPROWADZENIE

Jesteśmy obecnie świadkami początków procesu wprowadzania reformy edukacji. Reforma przewiduje gruntowne zmiany w systemie edukacyjnym, ale by mogły one rzeczywiście zacząć funkcjonować, potrzebne są zmiany mentalne, zmiany myślenia o roli, zadaniach szkoły w ogólności, a zadaniach nauczyciela i ucznia w szczególności. Aby móc coś zmienić, trzeba znać cel, do którego się dąży, stan, do którego przeprowadzane zmiany mają doprowadzić. Ale trzeba również zdiagnozować miejsce, z którego się wyrusza — sferę aktualnego rozwoju (Wygotski, 1971). Konieczne jest poznanie opinii nauczycieli pracujących w szkole, uczniów się tam uczących, by odkryć obszary, w których zmiany są najbardziej potrzebne, gdzie trzeba najpilniej je wprowadzać. Nauczyciele mają do swej dyspozycji miejsca, gdzie mogą wyrazić swoje opinie, np. czasopisma, zebrania, konferencje. Natomiast uczniów, dla dobra których ten system jest zmieniany, rzadko pyta się o ich zdanie, spostrzeżenia, wrażenia. Tymczasem dzieci, jako uważni obserwatorzy, wrażliwi na różnego rodzaju społeczne przekazy potrafiliby nam dorosłym zwrócić uwagę na rzeczy, których sami możemy nie zauważać, lub które z naszej perspektywy zupełnie inaczej wyglądają. Dlatego zachęcając do dialogu z dziećmi i uważnego ich słuchania chciałabym podzielić się wnioskami, jakie wypływają z przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczących schematu nauczyciela posiadanego przez uczniów rozpoczynających naukę w szkole podstawowej.

FUNKCJE NAUCZYCIELA I ICH REPREZENTACJA W DZIECIĘCYM SCHEMACIE NAUCZYCIELA

Na rolę zawodową nauczyciela składają się trzy podstawowe jego funkcje: dydaktyczna — związana z przekazywaniem wiedzy, rozwijaniem

i doskonaleniem umiejętności; wychowawcza — związana z kształtowaniem umiejętności społecznych, tożsamości, systemu wartości oraz funkcja opiekuńcza — czyli dbanie o zaspokojenie potrzeb biologicznych i psychicznych uczniów, zapewnienie im opieki i poczucia bezpieczeństwa. Wraz z przechodzeniem ucznia przez kolejne etapy kształcenia inne funkcje nauczyciela zaczynają odgrywać najbardziej znaczącą rolę. Na poziomie edukacji elementarnej najbardziej wybijającą się jest funkcja opiekuńcza, dalej wychowawcza. Wraz z rozwojem psychospołecznym dziecka, jego wzrastającą samodzielnością i uformowaniem tożsamości te dwie funkcje jakby usuwają się w cień ustępując miejsca funkcji dydaktycznej. Błędem natomiast byłoby sądzić, że dalsze etapy kształcenia związane są już tylko z funkcją dydaktyczną. Bowiem na wszystkich szczeblach edukacyjnych zawsze wszystkie trzy funkcje konstytuują rolę nauczyciela, nie wypełnianie, czy zaniebywanie jednej z nich powoduje, że sukcesy osiągnięte w obszarze związanym z pozostałymi funkcjami są tylko pozorne.

Powstaje pytanie, w jaki sposób te nauczycielskie funkcje znajdują swoje odzwierciedlenie w strukturach poznawczych posiadanych przez uczniów? W literaturze znaleźć można opinię (m.in. Gilly, 1987; Babiuch, 1994), potwierdzoną wynikami badań, które dowodzą, że dzieci posiadają poznawczy schemat nauczyciela dużo wcześniej, przed rozpoczęciem nauki w szkole. M. Gilly (1987) analizując reprezentacje nauczycieli ukształtowane w umysłach uczniów stwierdza, że u dzieci 5–6-letnich są one silnie nasycone uczuciowością i wiążą się w głównej mierze z takimi cechami jak: opiekuńczość, tkliwość, wrażliwość. Lecz zauważa również, że występuje w tych reprezentacjach niespójny z powyższymi cechami obraz dorosłego frustrującego i karzącego, przyznającego pierwszeństwo pracy. Podkreśla binarny charakter reprezentacji — równoczesną obecność obrazu pełnego ciepła, dającego poczucie bezpieczeństwa oraz obrazów bardziej surowych. Wyciąga stąd wniosek o ambiwalencji zawartej w schemacie nauczyciela będącym wypadkową schematu dobrej matki i osoby pełniącej określoną rolę zawodową. M. Lecacheur (za: Gilly, 1987) podjęła próbę badania dzieci z najstarszego oddziału przedszkolnego. Uzyskane przez nią wyniki wskazują na istnienie znaczącej organizacji reprezentacji poczynając od wieku pięciu i pół do sześciu lat. Główny czynnik, który wyjaśnia największą część (23,07%) wariancji całkowitej, to czynnik związany z ciepłem, wrażliwością nauczyciela oraz jego gotowością do pomagania dzieciom i opiekowania się nimi. Stąd można wyciągnąć wniosek, że reprezentacje tworzone przez uczniów wyrażają konieczność przyznania pierwszeństwa zaspokojeniu potrzeb emocjonalnych nad zaspokojeniem potrzeb poznawczych, czyli uznania funkcji opiekuńczej za dominującą nad funkcją dydaktyczną.

Wiek dzieci jest istotnym czynnikiem, który należy uwzględnić przystępując do analizy reprezentacji poznawczych posiadanych przez uczniów. U małych dzieci organizacja reprezentacji dokonywała się na podstawie bar-

dzo ogólnych obrazów kobiety–matki. Schemat rodzica jest bowiem prototypowy dla dziecięcych schematów ludzi dorosłych. Dzieci uwzględniają również funkcje nauczyciela związane z jego rolą zawodową, ale ich konotacje są podporządkowane najbardziej zasadniczym aspektom reprezentacji rodziców (Gilly, 1987). U starszych uczniów uderza coraz wyraźniejsze występowanie wymiarów związanych z funkcjami zawodowymi nauczyciela. Trzebiński (1985) podaje cztery główne mechanizmy rozwoju struktur poznawczych. Jednym z nich jest tworzenie się nowych schematów według schematu wzorca¹. Narzędziem radzenia sobie z nową rzeczywistością, której reprezentacji poznawczej podmiot jeszcze nie posiada, jest któryś z posiadanych już schematów, on właśnie zaczyna pełnić rolę wzorca — ośrodka procesu kształtowania się nowego schematu. Funkcję wzorca pełnią te posiadane już schematy, które najbardziej pasują do nowej rzeczywistości i pozwalają interpretować najwięcej jej elementów i właściwości. Schematami — wzorcami dla schematu nauczyciela są niewątpliwie schematy rodziców posiadane przez dzieci. Kiedy w życiu dziecka zaczyna pojawiać się nowa, ważna osoba, jaką jest nauczyciel, dziecko zaczyna konstruować własną jego reprezentację poznawczą. Opiera się przy tym na posiadanym już schemacie rodzica, ale poza właściwościami wspólnymi dla rodzica i nauczyciela związanymi z opieką i wychowaniem dostrzega właściwości charakterystyczne tylko dla nauczyciela, są to właściwości związane z funkcją dydaktyczną. Ponieważ nowy schemat tworzy się wokół tego, co najbardziej charakterystyczne dla danej osoby, czy grupy osób, tym zaś, co wyróżnia nauczyciela spośród innych podmiotów jest nauczanie, dlatego można przypuszczać, że to ono właśnie jest tym, wokół czego ogniskuje się dziecięca reprezentacja nauczyciela.

CZYNNIKI WPLYWAJĄCE NA POWSTANIE I ROZWÓJ SCHEMATU NAUCZYCIELA

Schemat roli nauczyciela kształtuje się jeszcze zanim dziecko zacznie chodzić do szkoły. Przyszły uczeń nie ma więc jeszcze własnych doświadczeń z nauczycielami; zanim pozna konkretnego nauczyciela ma już gotowy jego schemat. Nie jest to jeszcze schemat konkretnej jednostki, czyli przedmiotowy schemat jednostkowy (Wojciszke, 1986b), ale schemat osoby abstrakcyjnej, należącej do pewnej kategorii, której przypisane są pewne szczególne cechy i zachowania — przedmiotowy schemat kategorialny (tamże). Wytworzenie się takiego schematu u dziecka jest możliwe dzięki

¹ Pozostałe wymieniane mechanizmy to: 1) prosta rozbudowa pamięci epizodycznej — asymilacja informacji przez istniejące struktury, 2) zmiana wartości rdzeniowych schematu i zmiana wielkości jego dopuszczalnych transformacji, 3) tworzenie się na podstawie istniejącego schematu schematów jego egzemplarzy oraz schematu nadrzędnego.

temu, iż w rozwój ontogenetyczny człowieka — istoty obdarzonej unikalną zdolnością mowy może ingerować przekaz społeczny (Stemplewska, 1989). Źródłem tego przekazu społecznego jest przede wszystkim rodzina (lub inne najbliższe otoczenie, w którym dziecko się rozwija). Można powiedzieć, że zaczątki poznawczych reprezentacji mają swoją genezę w rozmowach i zachowaniach najbliższego otoczenia. Rodzina może oddziaływać na rozwój jednostki dwojako: poprzez stwarzanie warunków zdobywania doświadczeń, wyznaczania ich charakteru oraz poprzez przekazanie dziecku wzorów narzędzi kulturowych i sposobów opracowywania doświadczeń. Rodzice, rodzzeństwo, ale także dziadkowie opowiadając o własnych nauczycielach, czy wyrażając opinie na temat roli nauczyciela i szkoły w ogólności wpływają na powstanie takiego, a nie innego schematu nauczyciela u danego dziecka. Komunikaty przekazywane przez środowisko rodzinne podkreślają nauczającą rolę nauczyciela, różnicę między etapem przedszkolnym w życiu dziecka a zbliżającym się pójściem do szkoły, dzięki temu wzmacniane są w reprezentacji konstruowanej przez dzieci elementy dotyczące zachowań związanych z nauczaniem.

Oprócz rodziny istnieje drugi bardzo ważny krąg oddziaływań, którego rola wzrasta zwłaszcza w okresie przedszkolnym, a mianowicie krąg rówieśników (Tudge, Rogoff, 1995; Forman, Cazden, 1995; Musatti, 1995). W wieku przedszkolnym rozluźnia się nieznacznie więź dziecka z rodziną i zaczyna ono nawiązywać bliższe kontakty z innymi dziećmi. Z nimi też uczestniczy w zabawie, która staje się najważniejszą rozwojowo formą działalności (Wygotski, 1995). Zabawa tematyczna „w szkołę” ma niewątpliwie znaczenie dla ukształtowania się schematu nauczyciela, uzgadniania znaczeń (tamże), „przepracowywania” emocji związanych z nauczycielami i szkołą. To podczas zabawy dziecko natrafia na odmienny od swojego punkt widzenia, przez co zmuszone jest do skoordynowania (uzgodnienia) swojego punktu widzenia z punktem widzenia innego uczestnika zabawy. Ta interakcja pobudza rozwój poznawczy prowadząc do rozwoju schematu nauczyciela. Aby móc odegrać czyjąś rolę w zabawie, trzeba najpierw poznać cechy charakterystyczne dla tej roli, pozwalające odróżnić ją od innych ról — to również sprzyja koncentracji na funkcji dydaktycznej nauczyciela.

Wiele schematów poznawczych ma w dużym stopniu genezę społeczną. Takie schematy egzystują w kulturze grupy społecznej, która to grupa dąży do przekazania nowym członkom swoich zasobów schematycznych w procesie akulturacji. Do takich schematów przekazywanych z pokolenia na pokolenie należy również schemat nauczyciela. Jak pisze W. Łukaszewski (1984) asymilacja kultury dokonuje się na dwóch drogach. Na pierwszą z nich człowiek wkracza od momentu swego urodzenia, jest to droga wstania w kulturę — bezdecyzyjny najczęściej proces asymilacji wartości kulturowych dzięki bezpośredniej z nimi styczności. Druga droga to droga ukierunkowanych, celowych wyborów dokonywanych przez uczestnika kul-

tury. Dziedzictwo kultury, więc również schematy w danej kulturze egzystujące, człowiek przejmuje wraz z językiem. Wchodząc we wspólną językową człowiek wchodzi zarazem we wspólną ludzi podobnie porządkujących zjawiska i stany rzeczy. Kultura oferuje system wartości, schematów, reguł, ale niesie ze sobą także system nacisków ukierunkowujących człowieka na określone wartości i określone reguły działania, człowiek przejmuje w mniejszym lub większym stopniu światopogląd i sposób myślenia preferowany w danej kulturze. Tak więc dzieci w procesie akulturacji przejmują określony stereotyp nauczyciela funkcjonujący w kulturze, a jest on niewątpliwie zdominowany przez treści związane z funkcją dydaktyczną nauczyciela, co musi znaleźć swoje odzwierciedlenie w dziecięcym schemacie. Poznając początkowy schemat nauczyciela, jaki przynoszą w swoich umysłach uczniowie rozpoczynający naukę w szkole podstawowej nie mający jeszcze własnych szkolnych doświadczeń, poznajemy równocześnie schemat, jaki został im przekazany przez najbliższe otoczenie a przez to także schemat egzystujący w kulturze.

Na podstawie przeglądu badań reprezentacji ucznia u nauczyciela dokonanej przez Gilly (1987) można wyciągnąć następujący wniosek: nauczyciel w swej reprezentacji ucznia najwyżej stawia wartości poznawcze i postawy wobec pracy i na tej podstawie kształtuje się jego struktura reprezentacji ucznia, czyli dziecka w roli szkolnej. Nauczyciele cenią najwyżej cechy związane z procesem nauczania, w sytuacjach krańcowych istnieje ryzyko, że spostrzegają dziecko jedynie jako ucznia i całość swych stosunków wychowawczych z nim opierają tylko na jego zachowaniach poznawczych. Jedną z podstawowych funkcji dziecięcego schematu nauczyciela jest ułatwienie funkcjonowania dziecka w szkolnej rzeczywistości. Schemat spełnia rolę procedury postępowania, czyli współgeneratora programów działań, skierowanych na ten fragment świata, do którego schemat się odnosi (Trzebiński, 1985; Wojciszke, 1986b). Treść zawartej w schemacie wiedzy pozwala żywić oczekiwania, co do właściwości i zachowań nauczyciela oraz kierować przebiegiem własnego zachowania stosownie do owych oczekiwań. Schemat nauczyciela jest wiedzą niezwykle użyteczną, umożliwia bowiem przewidywanie reakcji nauczyciela i dostosowanie własnych zachowań do jego oczekiwań. Posiadanie więc adekwatnego schematu, to jedna z najbardziej efektywnych strategii unikania porażek i osiągania szkolnych sukcesów (Babiuch, 1994). Aby schemat nauczyciela był taką strategią, musi korespondować ze schematem ucznia posiadanym przez nauczyciela. Jeśli w swej reprezentacji ucznia nauczyciel najwyżej stawia wartości poznawcze i postawy wobec pracy, to poświęcenie w uczniowskim schemacie nauczyciela najwięcej miejsca treściom związanym z funkcją dydaktyczną byłoby zachowaniem jak najbardziej adekwatnym, pozwalającym dziecku na najlepszą adaptację do szkolnych warunków. Zaś oczekiwanie ze strony nauczyciela koncentrującego się na przekazywaniu wiedzy i ćwiczeniu umie-

jętności zachowań związanych z opiekowaniem się uczniem i wychowywaniem go byłoby zachowaniem nie sprzyjającym adaptacji i źródłem nieporozumień w relacji nauczyciel — uczeń.

PROBLEM I METODA BADAŃ

Przeprowadzona analiza zarówno badań uczniowskich reprezentacji nauczycieli jak i danych pochodzących z teorii i obserwacji skłania do sformułowania dwóch głównych pytań badawczych. Pierwsze z nich brzmi następująco: która z funkcji nauczyciela jest najszerzej reprezentowana w dziecięcych schematach nauczycieli? Drugie związane jest z procesem kształtowania się takiego, a nie innego schematu u danego dziecka i przybiera następującą postać: czy czynniki społeczne charakteryzujące dziecko i jego rodzinę są powiązane z rozbudowaniem treści dotyczących danej funkcji nauczyciela?

W pracy postawiono dwie hipotezy. Pierwsza z nich dotyczy zmiennej zależnej i przyjęła następującą postać: W aspekcie behawioralnym² schematu nauczyciela dominują treści związane z funkcją dydaktyczną nauczyciela. Natomiast druga dotyczy związku między zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną i przyjęła postać: Zachodzi związek między zmiennymi społecznymi charakteryzującymi dziecko i jego rodzinę a rozbudowaniem obszarów związanych z poszczególnymi funkcjami nauczyciela.

Narzędziem służącym do zbadania posiadanego przez dzieci schematu nauczyciela była rozmowa kliniczna z dzieckiem na temat nauczyciela. Wybrano tego typu narzędzie ze względu na cel badania — uzyskanie danych o stopniu rozbudowania poszczególnych obszarów schematu nauczyciela u dzieci oraz ze względu na wiek badanych, który uniemożliwił posługiwanie się formami pisemnymi. Prowokacją do rozmowy była prezentacja dzieciom dziewięciu fotografii kobiet i mężczyzn (wcześniej wybranych z większej puli przez sędziów kompetentnych) z prośbą o wybranie jednej z nich, która zdaniem dziecka przedstawia nauczyciela/nauczycielkę? Wybór fotografii dokonany przez dziecko stanowił dodatkowe źródło danych o zmiennej zależnej — schemacie nauczyciela³.

² Przedstawiona w niniejszym artykule procedura badawcza jest częścią większego projektu badawczego opisanego w pracy magisterskiej nt. *Dziecięcy schemat nauczyciela* napisanej pod kierunkiem Prof. dr hab. Anny Brzezińskiej w Zakładzie Psychologii Socjalizacji i Wspomagania Rozwoju Instytutu Psychologii UAM w Poznaniu (1999), gdzie zamieszczono opis badania i analizę pozostałych aspektów schematu nauczyciela: poznawczego i emocjonalnego.

³ Wybór fotografii dokonany przez dziecko stanowił wskaźnik preferencji w zakresie płci nauczyciela. 75,64% badanych wybrało fotografię przedstawiającą kobietę, a 24,36% mężczyznę. Ponadto otrzymany współczynnik korelacji $\tau = 0,281$; $\alpha = 0,0004$ świadczy o istnieniu związku między płcią dziecka a preferencją w zakresie płci nauczyciela.

Wskaźnikiem rozbudowania poszczególnych obszarów schematu nauczyciela u danego dziecka była liczba twierdzeń dotyczących każdego z tych obszarów podana przez ucznia w trakcie rozmowy. Pytania zadawane dzieciom podczas rozmowy miały charakter otwarty, aby to od dziecka zależała długość i stopień rozbudowania udzielanych odpowiedzi. Zadaniem osób badających było jedynie zachęcanie dzieci do wypowiedziania się, ewentualne zadawanie dodatkowych pytań do tych zagadnień, które zostały przez dziecko poruszone. Jedyne ograniczenie stanowił wyznaczony przeze mnie w celu wyrównania szans wszystkich badanych maksymalny czas rozmowy — 15 minut.

Narzędziem służącym do badania zmiennych niezależnych, czyli czynników społecznych mających wpływ na formowanie się schematu nauczyciela była „Karta informacji o uczniu” zawierająca 11 pytań. Karta ta wypełniana była przez rodziców dzieci poprzez zaznaczenie odpowiedniej pozycji wybranej z kafeterii odpowiedzi w przypadku pytań dotyczących np. wykształcenia rodziców dziecka, a w przypadku innych pytań poprzez wpisanie odpowiedzi. Odpowiedzi udzielone przez rodziców stanowiły wskaźniki zmiennych niezależnych. Otrzymano łącznie 72 wypełnione karty.

Grupę badaną stanowili uczniowie czterech klas pierwszych z czterech szkół podstawowych Poznania, kryterium doboru był wiek dzieci. Osobami badanymi byli uczniowie urodzeni w roku 1991, którzy w momencie przeprowadzenia badań (1998 r.) mieli po 7 lat i rozpoczynali edukację w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Przebadano łącznie 78 osób.

Przedmiot badań stanowił początkowy schemat nauczyciela posiadany przez dzieci w momencie rozpoczynania nauki w szkole podstawowej. Dlatego jako termin badań wyznaczono początek roku szkolnego. Ponieważ jednak sam początek roku szkolnego nie jest okresem sprzyjającym do ingerowania w życie szkolne, które w tych dniach wyjątkowo intensywnie się toczy, jako termin zakończenia badań przyjęto koniec trzeciego tygodnia września. Aby zapobiec zbyt dużym różnicom międzygrupowym wynikającym z nabywania szkolnych doświadczeń, które wpływają modyfikująco na początkowy schemat nauczyciela ustalono, że odstęp między badaniami przeprowadzanymi w poszczególnych klasach nie powinien być dłuższy niż dwa tygodnie. Badania zostały przeprowadzone w dniach od 11 do 21 września 1998 r.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Uzyskane wyniki pokazują, iż w aspekcie behawioralnym różny jest procentowy udział wypowiedzi związanych z funkcją dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą nauczyciela, co ilustruje tabela 1 i rysunek 1.

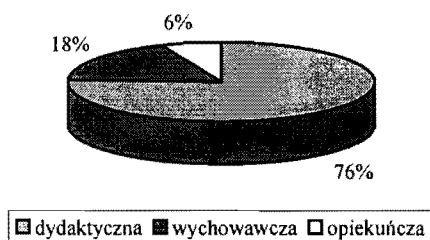
Procentowy udział wypowiedzi dzieci związanych z różnymi funkcjami nauczyciela w aspekcie behawioralnym jest zróżnicowany. Najwięcej, bo aż

75,94% dziecięcych wypowiedzi w tym aspekcie związanych było z funkcją dydaktyczną nauczyciela, np. „nauczyciel uczy czytać, pisać, pokazuje nam na tablicy” (os. badana nr 5), „zadaje pytania dzieciom, uczy ile jest $2 + 2$, stawia oceny, daje zadania” (os. badana nr 47); 17,79% z funkcją wychowawczą, np. „uczy jak dzieci mają się zachowywać” (os. badana nr 18), „mówi, żebyśmy byli grzeczni” (os. badana nr 66), zaś najmniej, bo tylko 6,27% dziecięcych wypowiedzi, dotyczyło funkcji opiekuńczej, np. „nauczycielka przychodzi po dzieci na boisko” (os. badana nr 40), „pomaga nam, gdy mamy problemy” (os. badana nr 14), „mówi, żeby dzieci zjadły śniadanie” (os. badana nr 8).

Tabela 1. Procentowy udział wypowiedzi związanych z funkcją dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą nauczyciela w dziecięcym schemacie nauczyciela

Funkcja	Liczba wypowiedzi	%
Dydaktyczna	303	75,94
Wychowawcza	71	17,79
Opiekuńcza	25	6,27
Suma	399	100,00

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 1. Procentowy udział wypowiedzi związanych z poszczególnymi funkcjami nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

Aby zweryfikować hipotezę o dominacji treści związanych z funkcją dydaktyczną nauczyciela dwa razy wykonano test istotności różnic. Raz porównując stopień rozbudowania treści związanych z funkcją dydaktyczną i wychowawczą, a drugi raz treści związanych z funkcją dydaktyczną i opiekuńczą nauczyciela. Jako test istotności różnic dla dwóch grup zależnych zastosowano test Wilcoxon, a ponieważ $n > 25$ ($n = 78$) zastosowano przybliżenie do rozkładu normalnego. Jako poziom istotności przyjęto: $\alpha = 0,01$. Wyniki otrzymane to: $z = -7,367$; $z = -7,398$ ($z_{\alpha} = -2,33$), ponieważ $z < z_{\alpha}$

istnieją podstawy zarówno w pierwszym jak i drugim przypadku do odrzucenia H_0 na rzecz hipotezy alternatywnej.

Otrzymane wyniki pokazują, że istnieją istotne różnice między rozbudowaniem treści związanych z funkcją dydaktyczną nauczyciela a pozostałymi dwoma funkcjami. W dziecięcym schemacie roli nauczyciela dominuje wyraźnie funkcja dydaktyczna. Na stawiane dzieciom pytanie: „Co robi nauczyciel?” prawie we wszystkich przypadkach — 92,3% padała jako pierwsza, lub jedna z pierwszych odpowiedzi: „uczy” z dalszym dłuższym, bądź krótszym rozwinięciem. Natomiast tylko nieliczne dzieci wypowiadały twierdzenia związane z funkcją wychowawczą lub opiekuńczą nauczyciela.

Tabela 2. Współczynniki korelacji rangowej τ -Kendalla

	M	Oj	SR	R	Prz	L	P	WM	WO	D
D	0,162*	0,118	-0,085	-0,203**	0,229**	0,197**	-0,280	0,002	0,104	-0,061
W	0,121	0,085	-0,120	-0,110	0,034	0,019	-0,019	0,016	-0,002	-0,101
O	0,072	-0,124	0,166*	-0,146	0,047	-0,180	0,153	0,035	-0,036	-0,165*

$n = 72$.

* Wyniki istotne na poziomie $p < 0,05$.

** Wyniki istotne na poziomie $p < 0,01$.

Dalej weryfikowano hipotezę dotyczącą zależności między zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną. Obliczono w tym celu współczynniki korelacji rangowej τ -Kendalla, które ilustruje tabela 2. Uzyskane rezultaty pozwalają stwierdzić, że istnieje istotny, choć słaby związek ($\tau = 0,162$, $p = 0,043$) między wykształceniem matki dziecka a rozbudowaniem treści związanych z funkcją dydaktyczną nauczyciela, im wyższe było wykształcenie matek dzieci, tym wypowiadały one więcej twierdzeń związanych z funkcją dydaktyczną. Uzyskano również istotny, choć słaby współczynnik korelacji między liczbą rodzeństwa posiadaną przez dziecko a rozbudowaniem w jego schemacie nauczyciela aspektu dotyczącego funkcji dydaktycznej $\tau = -0,203$; $p = 0,011$; im więcej rodzeństwa ma dziecko, tym jego reprezentacja funkcji dydaktycznych nauczyciela jest mniejsza. Otrzymane wyniki pozwalają również stwierdzić, iż istnieje powiązanie między faktem uczęszczania do przedszkola przez dziecko a rozbudowaniem treści związanych z funkcją dydaktyczną nauczyciela $\tau = 0,229$; $p = 0,004$, co dodatkowo potwierdza fakt, iż istotna korelacja występuje również między liczbą lat spędzonych przez dziecko w przedszkolu a rozbudowaniem funkcji dydaktycznej nauczyciela w schemacie posiadanym przez ucznia ($\tau = 0,197$; $p = 0,014$). Pozwala to stwierdzić, iż dzieci, które uczęszczały do przedszkola, mają schemat nauczyciela bardziej rozbudowany w aspekcie jego funkcji dydaktycznej.

Istotna, choć słaba zależność występuje również między liczbą starszego rodzeństwa a rozbudowaniem w dziecięcym schemacie nauczyciela treści

związanych z funkcją opiekuńczą nauczyciela ($\tau = 0,166$; $p = 0,038$). Może to świadczyć o tym, iż starsze rodzeństwo jest jednym ze źródeł informacji na temat tego, że u nauczyciela można również szukać pomocy i opieki, zwrócić się do niego z prośbą o pomoc i wsparcie.

Istotna korelacja występuje też między częstotliwością kontaktów dziecka z dziadkami a rozbudowaniem funkcji opiekuńczej w schemacie nauczyciela dzieci rozpoczynających szkołę ($\tau = -0,165$; $p = 0,039$). Im częściej dziecko spotyka się ze swoimi dziadkami, tym mniej potrafi powiedzieć o funkcji opiekuńczej nauczyciela. Można stąd wyciągnąć wniosek, że dziadkowie nie przekazują wnukom informacji o opiekuńczej funkcji nauczyciela, być może koncentrują się raczej na innych aspektach roli nauczyciela (nie występują jednak istotne korelacje między rozbudowaniem funkcji dydaktycznej, czy wychowawczej a częstotliwością kontaktów z dziadkami).

Między pozostałymi zmiennymi niezależnymi, jak np.: wykształcenie ojca dziecka, wiek rodziców, czy płeć dziecka, a rozbudowaniem poszczególnych treści schematu nauczyciela nie otrzymano istotnych korelacji. Szczególną uwagę zwraca brak zależności między wyszczególnionymi zmiennymi niezależnymi a stopniem rozbudowania treści związanych z funkcją wychowawczą nauczyciela.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Najbardziej rozbudowane w dziecięcym schemacie nauczyciela były treści związane z funkcją dydaktyczną. Natomiast pozostałe funkcje: wychowawcza i opiekuńcza były tylko w niewielkim stopniu reprezentowane. Zdominowany przez funkcję dydaktyczną schemat może powstawać u dzieci dzięki informacjom z przekazu społecznego, jaki otrzymują one np. w przedszkolu. Funkcja dydaktyczna jest czymś, co wyróżnia nauczyciela spośród innych osób, natomiast funkcja wychowawcza i opiekuńcza są związane również, a raczej przede wszystkim z rodzicami, dziadkami i innymi osobami znaczącymi dla dziecka. Jest prawdopodobne, że mówiąc i myśląc o nauczycielach uczniowie głównie koncentrują się na tym, co ich wyróżnia i w pierwszej kolejności podają cechy najbardziej według nich charakterystyczne.

Wrażenie ogólne, jakie pozostało mi po przeprowadzeniu badań, można by zapisać krótkim zdaniem „nauczyciel uczy”. Wynik badań Lecacheur (za: Gilly, 1987) wskazywał, że główny czynnik w dziecięcych reprezentacjach nauczycieli związany jest z wrażliwością, tkliwością, ciepłem, opiekuńczością. Natomiast schemat nauczyciela uzyskany w moich badaniach zdecydowanie zdominowany jest przez funkcję dydaktyczną nauczyciela. Wynik taki niepokoi szczególnie u dzieci w wieku lat siedmiu, u których duża jest przecież potrzeba opieki, troskliwości, szczególnie w nowej dla nich sytuacji szkolnego startu. Tymczasem dzieci na poziomie swoich

deklaracji werbalnych wykazują małą świadomość tego, że nauczyciel to także ktoś, kto się nimi opiekuje, otoczy troską, pomoże w trudnej sytuacji. Jeśli taki jest schemat nauczyciela u dziecka, które dodatkowo ma świadomość, że w szkole będzie pozostawione samemu sobie, oddalone od rodziców i swojego najbliższego otoczenia, to może to sprzyjać powstawaniu i utrzymywaniu się fobii szkolnych, obaw i niechęci pójścia do szkoły. Rozpoczęcie nauki w szkole jest ważnym wydarzeniem w życiu dziecka, szkoła to pierwsza struktura formalna, która stawia przed dzieckiem szereg ściśle określonych wymagań, oczekuje przestrzegania ściśle określonych reguł. Dzieci, dla których jest to nowa rzeczywistość, potrzebują czasu i wsparcia, aby poznać reguły w niej obowiązujące, zrozumieć ich sens i nauczyć się działać w tej nowej dla nich sytuacji (Brzezińska, 1998). Świadomość funkcji opiekuńczej nauczyciela byłaby istotną pomocą w sytuacji startu szkolnego.

Skoro z takim schematem nauczyciela dzieci przychodzą do szkoły, to prawdopodobnie taki też schemat dominuje w ich najbliższym otoczeniu i rzadko przekazuje ono dziecku informacje o tym, że nauczyciel oprócz nauczania ma także inne ważne funkcje. Zarówno fakt uczęszczania bądź nie uczęszczania do przedszkola, jak i liczba lat spędzonych przez dziecko w przedszkolu jest powiązana ze stopniem rozbudowania funkcji dydaktycznej w schemacie nauczyciela. Jeśli dziecko chodziło do przedszkola i im dłużej do niego chodziło, tym więcej się o szkole i nauczycielach dowiedziało, tym więcej informacji zdobyło do konstruowania własnego schematu nauczyciela. Wynika stąd, że to właśnie przedszkole jest miejscem, gdzie dzieci uzyskują najwięcej informacji wykorzystywanych później do kreowania własnych schematów nauczycieli. Rozbudowanie treści związanych z funkcją dydaktyczną nauczyciela jest powiązane z instytucjonalną edukacją dziecka. Ten rezultat zobowiązuje nauczycieli nauczania przedszkolnego oraz nauczycieli pracujących w klasach „0” do dużej odpowiedzialności za to, co dzieciom na temat szkolnych nauczycieli przekazują.

Uzyskane w analizie wyników korelacje są wysoce istotne, lecz słabe, co oznacza, że wyjaśniają one niewielki procent wariancji. Zachęca to do poszukiwania innych zmiennych wyjaśniających, które wchodzą do obszaru zmiennych istotnych dla schematu nauczyciela. W badaniach jako zmienne niezależne przyjęto czynniki związane z otoczeniem, sytuacją dziecka, nie badano natomiast zmiennych podmiotowych. Być może badane zmienne społeczne wpływają na zmienne podmiotowe, tj. iloraz inteligencji, poziom rozwoju poznawczego, społecznego, a te dopiero bezpośrednio oddziałują na rozbudowanie treści związanych z poszczególnymi funkcjami nauczyciela. Ponadto to, iż uzyskane korelacje są słabe, pozwala sądzić, że wymienione czynniki społeczne nie determinują całkowicie stopnia rozbudowania schematu nauczyciela pozostawiając miejsce na własną aktywność podmiotu czy jeszcze inne czynniki. Wyniki badań pokazują, że różnego typu zmienne

powiązane z rodziną badanych dzieci nie są ściśle powiązane z charakterem posiadanego przez nie schematu nauczyciela. Uzyskany rezultat jest optymistyczny, bowiem pozwalałby na zachowanie równych szans posiadania rozbudowanego i adekwatnego schematu nauczyciela dzieciom z różnych rodzin. Z drugiej jednak strony ten zaskakujący wynik zachęca do dalszego eksplorowania tego obszaru.

WNIOSKI

Tak duże przywiązywanie wagi przez dzieci do funkcji dydaktycznej nauczyciela związane jest niewątpliwie z tym, że z tą funkcją też głównie wiąże się przekaz społeczny, jaki otrzymują one na temat nauczyciela w swoim najbliższym otoczeniu, tj. w rodzinie, w przedszkolu, wśród rówieśników. Otoczenie społeczne opowiadając o nauczycielach, wspominając własne doświadczenia koncentruje się w tych przekazach na zachowaniach nauczyciela związanych z nauczaniem. A dzieci z tych właśnie przekazów czerpią informacje, z których konstruuja własne schematy nauczycieli. Ponadto nauczyciele, którzy sami bardzo często koncentrują się głównie na swojej funkcji związanej z nauczaniem i kształceniem umiejętności zaniebując pozostałe funkcje umacniają taki swój schemat w świadomości społecznej. Taki więc schemat nauczyciela egzystuje w kulturze i jest przekazywany nowym jej członkom, którzy asymilują dziedzictwo danej kultury już od momentu swych narodzin. Człowiek bowiem przejmuje w mniejszym lub większym stopniu światopogląd i sposób myślenia preferowany w danej kulturze, więc także sposób myślenia o roli nauczyciela.

Niewątpliwie jest też tak, że funkcja dydaktyczna jest najbardziej charakterystyczna dla nauczyciela, a schemat poznawczy zawiera przede wszystkim dane o cechach najbardziej charakterystycznych dla jego przedmiotu, dane o tym, co wyróżnia daną osobę, w tym przypadku nauczyciela spośród innych osób. Funkcja wychowawcza i opiekuńcza jest charakterystyczna również dla rodziców, dziadków i innych osób znaczących dla dziecka, natomiast nauczanie, to sfera w dziecięcej świadomości prawie wyłącznie „zarezerwowana” dla nauczyciela. Prawdopodobnie dlatego uczeń pytany o rolę nauczyciela koncentruje się na jego funkcji dydaktycznej i w pierwszej kolejności podaje zachowania nauczyciela z nią związane.

Prawdą jest również, że treści związane z funkcją dydaktyczną najłatwiej jest dzieciom zwerbalizować. Natomiast trudniej jest wyrazić to, że nauczyciel także wychowuje dzieci, dba o zaspokojenie ich potrzeb biologicznych i psychicznych, zapewnia opiekę i poczucie bezpieczeństwa. Trudność ta może wynikać z rzadkich rozmów na ten temat, ze zwyczajnego braku słownictwa, odpowiednich wyrażeń „aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”, „aby odpowiednie dać rzeczy słowo”.

Uczniowie patrzą na nauczyciela poprzez pryzmat jego roli zawodowej, natomiast zmienne osobowościowe charakteryzujące nauczyciela są przez nich niedoceniane. Bardzo rzadko dzieci mówiły o tym, że nauczyciel to osoba, która ma własne zainteresowania, pasje, swoje wady, zalety, życie prywatne, swoich znajomych, rodzinę. Skrajnym przypadkiem była reakcja chłopca, który zapytał ze zdziwieniem: „To nauczyciel ma rodzinę?” Można mieć nadzieję, że taki charakter dziecięcych wypowiedzi związany był z faktem, że badaniu podlegał schemat nauczyciela u dzieci rozpoczynających dopiero szkołę i wraz z budowaniem relacji z nauczycielem będzie on wypełniał się zmiennymi osobowościowymi. Choć brak uwrażliwienia na te zmienne na początku szkolnej drogi rodzi niebezpieczeństwo, że nauczyciel do końca pozostanie dla ucznia związany przede wszystkim z regułami, zasadami, uprawnieniami wynikającymi z jego roli zawodowej.

Schemat nauczyciela zdominowany u dzieci w wieku lat siedmiu w tak dużym stopniu przez funkcję dydaktyczną może budzić niepokój. Uczniowie rozpoczynający szkolną edukację znajdują się w trudnej dla nich sytuacji (Tyszkowa, 1985). Wkraczając do szkoły wchodzi w nową dla nich rzeczywistość, którą muszą dopiero poznać, przyswoić sobie reguły w niej obowiązujące, zrozumieć ich sens. Część z dzieci dodatkowo ma poczucie osamotnienia, gdyż po raz pierwszy na długi czas w ciągu dnia rozstają się z rodzicami i innymi osobami im bliskimi, natomiast nowych kolegów nie zdążyli jeszcze poznać (Wall, 1986). W sytuacji startu szkolnego brak też dzieciom poczucia kontroli, znajdują się bowiem w sytuacji, na którą nie mają wpływu, nikt nie pyta ich o to, czy mają ochotę pójść do szkoły, czy chcą wykonywać zadania wyznaczone przez nauczyciela, wymaga się od nich dostosowania do tej nowej dla nich sytuacji. Dziecku wtedy szczególnie potrzeba wsparcia, opieki, troskliwości, zapewnienia poczucia bezpieczeństwa. Jeśli przychodzi ono do szkoły świadome jedynie funkcji dydaktycznej nauczyciela, to niewątpliwie nie jest to czynnikiem sprzyjającym najlepszemu poradzeniu sobie przez dziecko w trudnej dla niego sytuacji szkolnego startu. Przeciwnie może sprzyjać powstawaniu i utrzymywaniu się fobii szkolnych, obaw i niechęci pójścia do szkoły.

Dlatego warto zastanowić się nad tym, jaki obraz nauczyciela przekazujemy dzieciom, do kształtowania jakiego schematu nauczyciela w ich umysłach się przyczyniamy. Może warto więcej miejsca poświęcić w swych przekazach innym funkcjom nauczyciela, niż koncentrować się nadmiernie na funkcji dydaktycznej.

Skoro schematy nauczycieli posiadane przez uczniów są zwierciadłem, w którym mogą się oni przeglądać, to przedstawione wyniki zachęcają też do refleksji, czy nie jest tak, że nauczyciele nadmiernie eksponują tylko jedną ze swoich funkcji, zaniedbując może z tego powodu pozostałe? Rodzi się w tym miejscu pytanie o preferowaną przez nauczycieli ideologię edukacyjną. Czy misją edukacji jest uczyć, czy też wspomagać wszechstronny

rozwój dziecka? Czy szkołę powinni opuszczać ludzie wyuczeni, czy też ludzie wszechstronnie wykształceni o rozwiniętej i rozwijającej się osobowości, o wysokim poczuciu własnej wartości.

BIBLIOGRAFIA

- Babiuch E. (1994). *Wiedza potoczna uczniów o szkole*, [w:] E. Dryll, J. Trzebiński (red.), *Wiedza potoczna w szkole*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, s. 86–114.
- Brzezińska A. (1998). *Misja edukacji elementarnej*. *Edukacja i Dialog*, nr 2, s. 3–9.
- Brzezińska A., Burtowy, M. (1992). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzeziński J. (1975). *Metody badań psychologicznych w zarysie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Forman E. A., Cazden, C. B. (1995). *Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 147–179.
- Gilly M. (1987). *Nauczyciel — uczeń. Role instytucjonalne a ich reprezentacje*, Warszawa: PWN.
- Konarzewski K. (1995). *Problemy i schematy pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Łukaszewski W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Marek E. (1996). *Nauczyciel klas początkowych — pośrednik, czy arbiter?*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, s. 173–180.
- Musatti T. (1995). *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 107–146.
- Najder K. (1989). *Reprezentacje i ich reprezentacje*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Najder K. (1992). *Schematy poznawcze*, [w:] M. Materska, T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 38–60.
- Schaffer H. R. (1994). *Wczesny rozwój społeczny*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 96–124.

- Shotter J. (1994). *Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 13–44.
- Stemplewska K. (1989). *Struktura reprezentacji wiedzy a jej źródło: doświadczenie lub przekaz społeczny*, [w:] A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 37–60.
- Stemplewska K. (1992). *Rozwój reprezentacji*, [w:] M. Materska, T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*, Warszawa: PWN, s. 61–76.
- Stemplewska K. (1994). *Wiedza scholastyczna a naturalny rozwój poznawczy*, [w:] E. Dryll, J. Trzebiński (red.), *Wiedza potoczna w szkole*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, s. 43–85.
- Stemplewska–Żakowicz K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny: o dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wrocławska Drukarnia Naukowa.
- Szczurek–Boruta A. (1996). *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Trzebiński J. (1985). *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych*, [w:] M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa: KiW.
- Trzebiński J. (1992). *Narracyjne formy wiedzy potocznej*, Poznań: NAKOM.
- Tudge J., Rogoff B. (1995). *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy — podejście Piageta i Wygotskiego*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 180–213.
- Tyszkowa M. (1986) *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa: PWN.
- Wall W. D. (1986). *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa: PWN.
- Wojciszke B. (1986a). *Teoria schematów społecznych*, Wrocław: Ossolineum.
- Wojciszke B. (1986b). *Psychologia społeczna, system poznawczy i procesy spostrzegania ludzi*, Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Wygotski L. S. (1995). *Wczesne dzieciństwo*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 16–53.
- Wygotski L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1995). *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 66–88.

SPIS TREŚCI

<i>Krystyna Szafraniec</i> — Stawanie się nowego aksjonormatywnego ładu. Perspektywa ujęcia międzygeneracyjnego	3
<i>Krzysztof Korzeniowski</i> — Autorytaryzm w Polsce i po polsku	23
<i>Ryszard Borowicz</i> — Plany życiowe młodzieży, ich realizacja — świat wartości. Badania longitudinalne	45
<i>Monika Kwiecińska-Zdrenka</i> — Badacz w działaniu — opisywać czy zrozumieć, czy też zmieniać zastaną rzeczywistość?	63
<i>Aharon Aviram</i> — Autonomia i zaangażowanie: dopełniające się ideały	79
<i>Grażyna Teresa Wysocka</i> — O wolności dającej poczucie bycia czło- wiekiem	95
<i>Grażyna Teresa Wysocka</i> — O wolności dającej poczucie spełnienia swego istnienia	105
<i>Sławomir Futyma</i> — Antropologiczne konteksty edukacji współczesnej czyli w stronę nowego humanizmu	119
<i>Zbigniew Kwieciński</i> — Dostępność oświaty a mobilność społeczna	131
<i>Ryszard Borowicz</i> — Młodzież maturalna w sytuacji koniecznego wyboru	135
<i>Eugenia Malewska</i> — U początku reformy oświaty w regionie warmiń- sko-mazurskim	147
<i>Jacek Kurzępa</i> — Zachowania społeczne młodzieży w sytuacji pogranicza	155
<i>Wiktor Sawczuk</i> — Studenci wobec świata wartości w okresie trans- formacji ustrojowej (wybrane problemy)	177
<i>Krystyna Kutiak</i> — Orientacje życiowe rodzin wsi podkarpackiej a wartości wychowawcze	201
<i>Ks. Jarosław Michalski</i> — Wychowanie religijne dzieci i młodzieży przez katechezę	211
<i>Karolina Appelt</i> — Dziecięcy schemat nauczyciela	231
<i>Magdalena Kielbasiewicz</i> — Funkcjonowanie rodzin jednorodnych i mieszanych na pograniczu kulturowym (na przykładzie rodzin uczniów Szkoły Polskiej w Rydze)	247
<i>Katarzyna Jurzysta</i> — Obraz siebie i innego — autostereotyp i hetero- stereotyp w oczach dzieci ze szkoły polskiej w Rydze	259
<i>Iwona Chmura-Rutkowska</i> — Męskość w pigułce, czyli wizerunek mężczyzny w reklamie prasowej. Komunikat z badań	273
<i>Julita Wojciechowska</i> (rec.) — Helena Sęk i Stanisław Kowalik (red.), <i>Psychologiczny kontekst problemów społecznych</i>	289

UNIVERSYTET NIKOŁAJA KOPERNIKA
W TORUNIU



ACTA UNIVERSITATIS
NICOLAI COPERNICI

Socjologia wychowania
XIV

TORUŃ 2005