



SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JĘZYK

Tom 5/2017, ss. 147-162
ISSN 2353-1266
e-ISSN 2449-7983
DOI: 10.19251/sej/2017.5(12)
www.sej.pwzszplock.pl

Beata Cieśleńska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

Agnieszka Głowala

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

SPOSTRZEGANIE BŁĘDÓW WYCHOWAWCZYCH NAUCZYCIELI PRZEZ UCZNIÓW SZKOŁY ŚREDNIEJ

THE PERCEPTION OF TEACHERS' PEDAGOGIC MISTAKES BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstrakt

Problem błędu wychowawczego w literaturze nie jest problemem nowym, a niektóre zjawiska negatywne powtarzają się na przestrzeni wieków. Zjawisko błędu ze względu na swe rozmaite uwikłania – psychologiczne, społeczne i normatywne jest trudne do jednoznacznego określenia. Błędy w wychowaniu (sytuacyjne i postawy) mogą przyjmować różne charakterystyki, a ich źródła powstawania są złożone i mają najczęściej charakter wewnętrzny lub zewnętrzny. Konsekwencje błędnych zachowań wychowawcy wyznaczone są bezpośrednio przez ich rodzaj, jednak prawie zawsze sytuacja błędu powoduje zmiany w strukturach poznawczych,

Abstract

The issue of an educational mistake in literature is not a new problem, some negative phenomena have been repeated for ages. The phenomenon of a mistake, with regard to its various involvements- psychological, social and normative, is difficult to unequivocally define. Mistakes in education (situational and those of attitudes) can have different characteristics, their sources of formation are complex and they mostly have internal or external character. The consequences of the tutor's wrong behaviour is directly determined by its type, however almost always the situation of a mistake causes changes in the cognitive structures, in the structure of emotions and in

w strukturze emocji i w strukturze „ja”. Kryteria diagnostyczne błędów w wychowaniu muszą być relatywizowane społecznie, kulturowo i osobistymi doświadczeniami podmiotów interakcji wychowawczej. Problem badawczy badań własnych dotyczył częstości występowania błędów w wychowaniu popełnianych przez nauczyciela w opinii uczniów szkół średnich.

Słowa kluczowe: Błąd wychowawczy, nauczyciel, interakcje nauczyciel-uczeń, badania

1. Wprowadzenie

Problem błędu wychowawczego w literaturze nie jest problemem nowym, a niektóre zjawiska negatywne, jak wynika z materiałów źródłowych (rozprawy polityczno-społeczne, prace z zakresu psychologii i pedagogiki), powtarzają się na przestrzeni wieków, chociaż warunki życia człowieka i warunki, w jakich przebiegał proces wychowania młodego pokolenia ulegały zmianom. W literaturze od dwóch tysięcy lat zarzuca się rodzicom: rozpieszczanie dzieci, nadmierną pobłażliwość, tolerowanie „wybryków”, demoralizujący młodzież tryb życia dorosłych, nieliczenie się ze słowami w obecności dzieci, rozwijanie u nich pychy i zarozumiałości, zamiłowania do bogactwa i rozrzutnego trybu życia, skłonność do intryg, zazdrości, pasożytnictwa, lenistwa, wstrętu do pracy. Takie zarzuty formułowali pod adresem rodziców w I w. n.e. rzymski pedagog Kwintylijan. W Polsce tego typu przykłady pojawiały się zdecydowanie wcześniej w tekstach Modrzewskiego, Korczaka [Pomykało, 1997, s. 50].

Tematyka błędu wychowawczego została podjęta więc z kilku powodów:

- w praktyce pedagogicznej trudno przewidzieć i zaplanować wszystkie elementy sytuacji wychowawczej, w związku z tym można przypuszczać, że błąd (możliwość błędu) wpisany jest niejako w każdą działalność pedagogiczną;
- na co dzień obserwuje się, oprócz zadawalających, także mierne efekty procesu wychowania, co w wielu przypadkach stanowi także konsekwencję określonych błędów wychowawczych (rodziny i (lub) szkoły);
- w ostatnich latach akcentuje się mocno ideę podmiotowości, która może przyczyniać się do pojawienia się rozbieżności między oczekiwaniami co do zachowań w relacjach nauczyciel- uczeń i błędu;
- poza tym, jeśli stres i wypalenie zawodowe nauczycieli są zjawiskami dosyć powszechnymi, to można oczekiwać, iż implikują one także błędy w procesie wychowania.

Celem niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi, iż zagadnienie błędu w wychowaniu szkolnym jest dosyć istotne w kontekście skuteczności procesu edukacyjnego przebiegającego w warunkach sprzyjających popełnianiu błędów ze względu na właściwości sytuacyjne i osobowościowe nauczycieli. Rozważania teoretyczne poparte są

the structure “ I”. The diagnostic criteria of mistakes in education must be related to society, culture and personal experiences of subjects of educational interaction. The research problem of surveys concerned the frequency of occurrence of a teacher’s mistakes in education in the opinions of secondary school students.

Key words: Educational mistake, a teacher, interactions a teacher - a learner, research

badaniami własnymi dotyczącymi częstości występowania błędów wśród nauczycieli w percepcji uczniów szkół średnich.

2. Istota błędu wychowawczego

W *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia nie znajdujemy definicji błędu w wychowaniu czy błędu wychowawczego. Autor definiuje natomiast pojęcie błędu ogólnie i podaje, że błąd jest to „rozbieżność między rzeczywistością a jej odbiciem w świadomości ludzkiej...” [Okoń, 2001, s. 44-45]. W dalszej części wyjaśnienia zwraca uwagę na błędy w wiadomościach i umiejętnościach uczniów oraz uwarunkowania tych błędów.

Błąd wychowawczy (ang. pedagogicalerror, fr. erreuréducative, niem. erziehungs-fehler, ros. wospitatelnajaoszibka) to „zdarzenie, które zachodzi w konkretnej sytuacji wychowawczej i jest związane z zachowaniem wychowawcy w toku interakcji z wychowankiem; jest to zachowanie, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków; bądź takie zachowanie wychowawcy, które tworzy wychowankowi warunki sprzyjające popełnianiu przez niego błędów” [Pilch, 2010, s. 407].

Na błędy wychowawcze składają się niewłaściwości w postępowaniu wychowawców (rodziców, nauczycieli, innych osób, instytucji, środowisk) z dziećmi i młodzieżą w procesie ich rozwoju i wychowania. Błędy wychowawcze przejawiają się głównie w: a) nieprawidłowych postawach dorosłych (chodzi tu o sposób zachowania się w roli wychowawcy), b) nieprzestrzeganiu lub łamaniu empirycznie ustalonych i zweryfikowanych w praktyce zasad pedagogicznego działania, c) stosowaniu takich metod oddziaływania na dzieci i młodzież, które prowadzą do sytuacji sprzecznych z oczekiwaniami wychowawców, a także są sprzeczne z odpowiadającymi danej epoce celami i zadaniami wychowania [Pomykało, 1997, s. 47].

Według *Leksykonu PWN Pedagogika*, błąd wychowawczy to zastosowanie nieadekwatnej do sytuacji strategii wychowania. Efektem wystąpienia błędu wychowawczego jest zaburzenie czy nawet zerwanie interakcji między wychowawcą a wychowankiem, co prowadzi do realnego lub potencjalnego zagrożenia dla prawidłowego rozwoju wychowanka (może wystąpić nieuzasadnione poczucie krzywdy i niesprawiedliwości, brak wiary w siebie, bierność, uległość czy nieumiejętność wkraczania w relacje społeczne). U podstaw zaistnienia błędu wychowawczego nie tkwi intencja zaszkodzenia wychowankowi, jako że dochodzi do niego w wyniku nieuświadomienia sobie przez wychowawcę potencjalnie negatywnych następstw jego oddziaływań pod wpływem silnego stresu bądź braku rozpoznania wszystkich uwarunkowań sytuacji interakcyjnej [Milerski i Śliwerski, 2000, s. 30].

Cz. Kupisiewicz mówi o niewłaściwych sposobach pracy dydaktyczno-wychowawczej stosowanych przez nauczycieli i błędy nauczyciela dzieli na dydaktyczne i wychowawcze. „Błędy wychowawcze, tzn. niewłaściwe metody i formy wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież, wywołują różnorakie zaburzenia w ich zachowaniu, polegające najogólniej mówiąc – na naruszeniu równowagi między swobodą

a przymusem w wychowaniu, w szczególności zaś na stawianiu wychowankom wymagań wykraczających poza ich możliwości, niedostarczaniu im dostatecznej liczby bodźców służących rozwojowi, wskutek czego powstają i utrwalają się u nich m.in. zachowania społeczne [Kupisiewicz i Kupisiewicz, 1990, s. 31].

A. Gurycka podkreślając względność błędu i trudności jego identyfikacji pisze, że błędy w wychowaniu są to „zaburzające przebieg interakcji wychowawczej zachowania wychowawcy, które mają niekorzystny wpływ na doraźne funkcjonowanie i (lub) rozwój wychowanka bądź też, mimo pozornie niezaburzonej interakcji, mają niekorzystny wpływ na dalszy rozwój dziecka”. Do definicji błędu wprowadza A. Gurycka nieświadomość w chwili jego popełnienia, rozumianą tu jako brak intencji szkodenia dziecku [Gurycka, 1990, s. 35].

Istnieją problemy związane z pojęciem szkodliwości zachowań w procesie wychowania. W interakcji wychowawczej biorą udział wychowawca i wychowanek, lecz jest zawsze jakiś kontekst tej interakcji: kontekst społeczny (np. inni uczestnicy zdarzenia, obowiązujące reguły) oraz kontekst „uprzedniego doświadczenia”, dotyczący zarówno konkretnych osób (wychowawcy, wychowanka), ich dotychczasowych interakcji, jak i uprzednich doświadczeń związanych z konkretnym zdarzeniem. Od właściwości oraz „historii” wychowawcy i wychowanka, a także ich wzajemnych nastawień zależy, jak będą przyjmowane konkretne zdarzenia zachodzące we wzajemnej interakcji. Percepcja zachowania wychowawcy może być zróżnicowana poprzez fakt, gdzie i wobec kogo ono występuje. W zależności od wielu kontekstów to samo zachowanie wychowawcy można określić jako błąd, a więc zdarzenie w interakcji wychowawczej dostarczające niekorzystnych doświadczeń, jak np. hamowanie spontanicznej aktywności dziecka, poczucie krzywdy, albo jako zachowanie prawidłowe. Bardzo ważnym czynnikiem pogłębiającym dezorientację w rozpoznawaniu zachowań błędnych stanowi sam wychowanek, jego właściwości sprawiające, że konkretne zachowanie wychowawcy może być spostrzegane i oceniane w sposób zróżnicowany.

Podsumowując, zjawisko błędu jest ze względu na swe rozmaite uwikłania – psychologiczne, społeczne i normatywne – trudne do jednoznacznego określenia. W literaturze podkreśla się, że wychowanie błędne nie równa się wychowaniu nieskutecznemu. Wychowanie nieskuteczne dotyczy takiej sytuacji, gdy zakładane cele nie zostały zrealizowane (brak trwałego śladu pamięciowego), natomiast błąd w wychowaniu wiąże się z dostarczeniem takich doświadczeń, które są niezgodne z celem – pozostaje więc takim zdarzeniem, które powoduje niekorzystne skutki dla rozwoju dziecka [Pilch, 2010, s. 408].

3. Klasyfikacja i charakterystyka błędów wychowawczych

Mówiąc o błędzie w procesie wychowania mamy do czynienia ze zjawiskiem, którego identyfikacja teoretyczna i empiryczna jest trudna ze względu na uwikłanie w różnorodne konteksty. Zachowania w sytuacjach trudnych przebiegają na ogół bez pełnego udziału świadomości. Są bezpośrednią reakcją na trudność obiektywną i (lub) odczuwaną. Zdarza się, że zagubiony lub zdenerwowany trudnością wychowawca działa

pod wpływem stresu, broniąc się przed zagrożeniem lub mu ulegając. Do błędów, jakie może popełniać nauczyciel, zaliczyć należy:

1. Nieuwzględnianie zasady indywidualizacji w procesie nauczania i wychowania;
2. Nieprzestrzeganie zasady obiektywizmu i bezstronności w ocenianiu uczniów;
3. Niedoceniając znaczenia dokładnej znajomości ucznia oraz jego podstawowego środowiska życia – rodziny;
4. Nieumiejętność nawiązywania kontaktów z rodzicami;
5. Brak konsekwencji w zakresie stawianych dziecku wymagań i egzekwowania ich spełniania;
6. Brak poszanowania godności osobistej ucznia, nietaktowne i brutalne traktowanie go;
7. Stwarzanie uczniom sytuacji uprzywilejowania ze względu na pozycję społeczną rodziców;
8. Obciążanie odpowiedzialnością ucznia za niewłaściwe zachowanie się rodziców wobec nauczyciela lub niski poziom kultury moralnej rodziny [Pomykało, 1997, s. 48].

Błąd w wychowaniu nie jest kategorią jednorodną, gdyż może przyjmować różne charakterystyki. Biorąc pod uwagę genezę i czynniki uruchamiające różne kategorie błędów wychowawczych można wyróżnić:

- Błędy sytuacyjne – sytuacja interpersonalna, w której znajdują się podmioty sytuacji wychowawczej prowokuje pojawienie się incydentalnych, przemijających zachowań niekorzystnych wychowawczo;
- Błędy postawy – wynikające z wadliwych nastawień wobec wychowanka, które mają charakter utrwalaony i powtarzalny w podobnych sytuacjach wychowawczych [Jarosz i Wysocka, 2006, s. 296].

A. Gurycka, według kryterium lokalizacji podstawowych źródeł błędów, a więc umiejscowienia ich w funkcjonowaniu wychowawcy lub wychowanka, a także kryterium sposobu realizacji zadania wychowawczego, wyróżnia dziewięć typów błędów wychowawczych, w tym osiem podstawowych i jeden pochodny, o wewnętrznie zróżnicowanych charakterystykach (niekonsekwencja). Podstawowe typy błędów wychowawczych opisane zostały na podstawie wskazanych dwubiegunowych wymiarów opisujących zachowania wychowawcy:

1. Ekstremalna emocjonalna akceptacja dziecka („żar”) versus ekstremalne emocjonalne odrzucenie dziecka, tzw. oziębłość („lód”);
2. Nadmierna koncentracja na dziecku i jego potrzebach versus nadmierna koncentracja na sobie i swoich potrzebach;
3. Nadmierna koncentracja (przecenianie) na zadaniu wykonywanym przez dziecko versus niedoceniając wykonywania zadania przez dziecko.

Podstawowe błędy wychowawcze, wyodrębnione na podstawie powyższych kryteriów przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Podstawowe kryteria diagnostyczne błędów w wychowaniu (symptomy zachowaniowe oraz poznawcza reprezentacja dziecka i sytuacji wychowawczej)

Rodzaj błędu	Charakterystyki behawioralne – symptomy zachowań wychowawcy	Reprezentacja dziecka i wychowawcy
Rygoryzm	Bezwzględne egzekwowanie wykonywania poleceń, pedanteria (sztywność) ocen, stawianie wymagań bardzo ściśle określonych, nie pozostawiających swobody, ścisła kontrola postępowania dziecka (egzekwowanie posłuszeństwa).	Reprezentacja utożsamiająca dziecko z zadaniem (uprzedmiotowienie), spostrzeganie zachowań dziecka i ich skutków jako szczególnie ważnego elementu sytuacji wychowawczej.
Agresja	Atak słowny, fizyczny lub symboliczny, zagrażający lub poniżający w stosunku do dziecka.	Reprezentacja dziecka jako szczególnie zagrażającego, niewygodnego, zbędnego w sytuacji wychowawczej.
Hamowanie aktywności	Przerywanie, zakazywanie aktywności własnej dziecka przez fizyczne lub symboliczne zachowania własne, zmiana bez racjonalnych przyczyn rodzaju aktywności dziecka.	Reprezentacja zadań wykonywanych przez dziecko i jego aktywności jako mało ważnych lub mniej ważnych od własnych pomysłów, celów i potrzeb wychowawcy.
Obojętność	Dystans wobec spraw dziecka i do niego osobiście, okazywanie braku zainteresowania dla jego aktywności.	Reprezentacja dziecka, jego zadań i potrzeb jako mało ważnych osobiście dla wychowawcy albo obronnie ocenianych jako zbyt obciążające, niewymagających jego aktywności lub ją hamujących, brak emocjonalnego zaangażowania lub obrona przed nim.
Ekspozowanie siebie	Koncentrowanie uwagi dziecka na walorach wychowawcy, potrzebach, odczuciach wtórnych do aktualnych potrzeb i odczuć dziecka, chęć imponowania, wyróżniania się, obrażanie się na dziecko	Postrzeganie siebie jako szczególnie ważnego czynnika interakcji z dzieckiem, przecenianie swoich walorów, odczuć i potrzeb, postrzeganie dziecka jako słabszego, które powinno „być rozwijane” przez wychowawcę według podanych wzorów przy zachowaniu kontaktu z nim.
Uleganie - bezradność	Spełnianie zachcianek dziecka, rezygnowanie z wymagań stawianych dziecku, demonstrowanie własnej bezradności wobec dziecka.	Reprezentacja sytuacji wychowawczej jako nadmiernie trudnej dla siebie, zagrażającej, której trzeba uniknąć, od której należy uciec.
Zastępowanie - wyręczenie	Wyręczenie dziecka bez oczekiwania na wyniki pracy dziecka, zastępowanie go w działaniu, przejmowanie jego zadań i aktywności.	Spostrzeganie dziecka jako wymagającego szczególnej troski, a zarazem słabego, zmęczonego, niezdolnego, „biednego”, przy równoczesnym postrzeganiu zadania, które dziecko realizuje, jako ważniejszego od innych spraw.

Idealizacja	Ciągłe zajmowanie się dzieckiem i jego sprawami, podejmowanie czynności zabezpieczających przed możliwym, nawet nie bezpośrednim, niebezpieczeństwem, a także przed zachowaniem niezgodnym z idealnym wzorcem, afektacja w stosunku do dziecka, brak krytycyzmu, maksymalizacja ocen pozytywnych.	Ograniczenie pola percepcyjnego do dziecka i jego spraw, reprezentacja otoczenia jako zagrażającego dziecku, przypisywanie szczególnego znaczenia wzorcom idealnego postępowania, idealizacja możliwości dziecka, utożsamianie dziecka z ideałem i przypisywanie mu cech ideału.
Niekonsekwencja	Przemienność zachowań błędnych zaliczanych do różnych kategorii błędów.	Przemienność wrażeń, odczuć i ocen, niejasność, reprezentacja sytuacji jako trudnej dla wytworzenia programu działania.

Źródło: Gurycka Antonina. 1990. *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: WSiP.

Poszczególne rodzaje błędów przyjmują różne cechy z podstawowych wymiarów (akceptacja, koncentracja na potrzebach dziecka, koncentracja na zadaniu) określających zachowania wychowawcy, opisane na tzw. „kole błędów”, mając tym samym złożony charakter (przenikanie się trzech wymiarów o różnym nasileniu), ale wyodrębnia się też typy błędów na podstawie dominacji jednego z wymiarów, wówczas określa się je jako „błędy czyste”.

Kierując się pierwszym wymiarem (ciepło – chłód emocjonalny) można dokonać bardziej ogólnej typologizacji błędów wychowawczych, a więc wyróżnia się tu wewnętrznie różniące się pod względem nastawienia emocjonalnego (dające się rozpiszać na skali natężenia ciepła – zimna):

- błędy „zimne” (rygoryzm, agresja, hamowanie aktywności, obojętność);
- błędy „cieple” (idealizacja dziecka, zastępowanie, uleganie).

Następny wymiar, a więc nadmierna koncentracja na dziecku lub na sobie samym (wychowawca) pozwala wyróżnić:

- błędy nadmiernej koncentracji na dziecku (zastępowanie, idealizacja, rygoryzm, agresja);
- błędy nadmiernej koncentracji na sobie (hamowanie aktywności dziecka, obojętność, eksponowanie siebie, uleganie, bezradność).

Biorąc pod uwagę trzecie kryterium, wiążące się z nadmierną koncentracją (przecenianiem) na zadaniu wykonywanym przez dziecko lub niedocenianiem wykonywania zadania przez dziecko, można wyróżnić:

- błędy przeceniania wykonywania zadań przez dziecko (zastępowanie – wyręczenie, idealizacja dziecka i jego zadań, rygoryzm, agresja);
- błędy niedoceniania wykonywania zadań przez dziecko (hamowanie aktywności dziecka, obojętność, eksponowanie siebie, uleganie-bezradność) [Jarosz i Wysocka, 2006, s. 300].

4. Źródła błędów wychowawczych

Źródła powstawania błędów wychowawczych są złożone, jednak można dokonać rozłącznej kategoryzacji, przy założeniu, że najczęściej łącznie determinują one błędne postępowanie wychowawcy. Wśród podstawowych źródeł błędów wychowawczych wyróżnia się:

1. Wewnętrzne – właściwości osobowościowe wychowawcy, czyli względnie utrwalone struktury regulacji własnych stosunków z otoczeniem oraz ukształtowane postawy wychowawcze, w tym także utrwalony obraz dziecka jako partnera interakcji wychowawczych;
2. Zewnętrzne – czynniki sytuacyjne, czyli warunki przebiegu interakcji wychowawczych [Gurycka, 1990, s. 40-44].

Wychowawcy profesjonalni (zawodowo pełniący swe role, np. nauczyciele) i nieprofesjonalni (o kulturowo przypisanych im rolach, np. rodzice, opiekunowie) mogą posiadać różnie ukształtowane struktury osobowościowe, warunkujące trwałe ustosunkowania wobec świata, innych ludzi i siebie samych (wzory interakcji z otoczeniem), które powiązane są z tendencją do popełniania błędów wychowawczych. Wśród tych nastawień najbardziej wpisuje się w różne kategorie błędów egocentryczne traktowanie dziecka jako swojej „własności”, a także uogólniony brak wiary w dobrą naturę człowieka, co wzmaga podejrzliwość w relacjach międzyludzkich bądź też może być lękową postawą wobec wykonywania różnych zadań, która usztywnia sposób działania i zachowania, prowokując nadmierną koncentrację na zadaniach, z wyłączeniem całościowego postrzegania podmiotu je wykonującego.

Zmienne osobowościowe bezpośrednio warunkują kształtowanie się postaw wychowawczych, co współdeterminowane jest nabywanymi w toku własnego rozwoju doświadczeniami. Społeczne modelowanie, zdobyte wykształcenie czy przyjęte ideologie dotyczące procesów wychowawczo-edukacyjnych, wyznaczają uznawany przez wychowawcę system przekonań na temat dziecka, siebie samego, procesu wychowania. W efekcie pozwalają tworzyć lub przejmować teorię wychowania (prywatna – zinstytucjonalizowana, jawna lub ukryta), która składa się z przekonań na temat warunków efektywności procesów edukacyjno-wychowawczych, źródeł i charakteru trudności wychowawczych i ogólnie praw działania skutecznego, mającego na celu rozwój wychowanka, wyznaczającego jego ukierunkowanie i eliminowanie zagrożeń rozwojowych.

Szczególne znaczące przyczyny powstawania błędów wychowawczych lokalizowane są jednak w odpowiednio ukształtowanej reprezentacji dziecka (postrzegany jego obraz) jako partnera interakcji, co wiąże się z:

- Uprzedmiotowieniem dziecka (utożsamianie z zadaniem – rygorizm, utożsamianie z ideałem – idealizacja, utożsamianie z przeszkodą – agresja);
- Postrzeganiem dziecka jako istoty gorszej od siebie, istoty słabej, niepełnowartościowej, nieodpowiedzialnej i niesamodzielnej, dlatego też wymagającej ścisłej kontroli (pejoratywna ocena aktywności – hamowanie aktywności, mała wartość dziecka – obojętność, porównanie dziecka ze sobą na niekorzyść

dziecka – eksponowanie siebie, przekonanie o nieporadności, niezdolności – zastępowanie);

- Odczuwaniem sytuacji dziecka i swojej jako nadmiernie *trudnej* (zagrożenie dziecka – idealizacja, zastępowanie, zagrożenie własnej osoby – agresja, uleganie, eksponowanie siebie, obojętność [Jarosz i Wysocka, 2006, s. 301-302].

Ponadto ważnym czynnikiem warunkującym błędne zachowania wychowawcy jest charakter przypisywanych dziecku motywów działania i spostrzeganych jego skutków, co powodować może przypisanie mu winy za niepowodzenie procesu wychowawczego i dydaktycznego. Negatywny obraz dziecka powoduje, iż wychowawca subiektywnie postrzega i doświadcza interakcję wychowawczą jako nadmiernie obciążającą, bo trudną i nieefektywną.

Czynniki sytuacyjne stanowią niewątpliwie ważne źródło nieprawidłowego postępowania wychowawczego, przy czym mogą mieć one różny charakter, np.

- formalizacja roli nauczyciela (nakazy, zakazy, przyjęte reguły zachowań);
- wytyczone jednolite zadania (programy nauczania);
- presja czasu (terminy wykonania zadań);
- organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego (np. liczne klasy);
- czynniki zakłócające (np. hałas);
- zewnętrzna kontrola procesu dydaktycznego, co skłania do koncentracji na zadaniu, a nie na wychowanku;
- złożoność zadań, które pełni wychowawca;
- zróżnicowanie intelektualne i osobowościowe wychowanków;
- osobowościowa, temperamentalna, intelektualna i charakterologiczna odmienność partnerów interakcji wychowawczej;
- opór wobec działań wychowawcy ze strony wychowanka, podważanie jego kompetencji, jawna i bezpośrednio okazywana niechęć wobec wychowawcy [Jarosz i Wysocka, 2006, s. 302].

Utrudnienia czy zagrożenia płynące z zewnątrz niewątpliwie warunkują włączenie się mechanizmu frustracji, stanowiącego reakcję wychowawcy na sytuacje stresowe, wśród których szczególnie istotną reakcją w kontekście powstawania błędów wychowawczych jest destrukcja i regresja [Gurycka, 1990, s. 302].

W literaturze wskazuje się na patologiczne ideologie nauczycielskie, które są oparte na myśleniu mitycznym. Ich przyczyną zdaje się być zdecydowana dominacja orientacji dydaktyczno-przedmiotowej nad orientacją wychowawczą czy orientacją „na siebie” [Dylak (red.), 2007]. Nauczyciele o tej orientacji opisują swoją pracę w kategoriach przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności oraz rozwijania zdolności. Uwikłani w społeczny kontekst edukacji, dbają o wysoki poziom nauczania danego przedmiotu oraz o to, by uczniowie poradzili sobie z testami osiągnięć szkolnych. W ramach takiego sposobu zachowania dominującymi ideologiami nauczycielskimi są:

- „*Syndrom izolacji zdarzenia*”, czyli ograniczenia sytuacji wychowawczej do jednego konkretnego wymiaru relacji międzyludzkich” (często powiązany jest on

z brakiem poczucia odpowiedzialności za proces wychowania i skupianiem się na nauczaniu);

- „Syndrom przenoszenia nieprzepracowanych doświadczeń”, czyli inaczej syndrom nieustannej wiary w skuteczność raz sprawdzonego sposobu działania w nowych sytuacjach” (lokowanie przyczyn trudności głównie poza nauczycielem, tj. w zachowaniach dziecka i rodzica);
- „*Syndrom aktora*”, charakteryzujący się postrzeganiem swoich zachowań głównie jako skutków zachowań podopiecznych (związany on jest z tendencją do uznawania samego siebie za źródło sukcesów drugiego człowieka oraz przypisywaniem innym osobom swoich niepowodzeń);
- „*Syndrom kamienia w strumyku*” (aby uniknąć opływania leżącego na dnie strumienia „nauczyciela – kamienia” przez ciągle zmieniających się „wychowanków – wodę”, wychowawcy powinni zmieniać swoje metody działania tak, jak zmieniają się uczniowie);
- „*Syndrom kary i nagrody, czyli syndrom działania reaktywnego*” – „piłki ping-pongowej”, który traktowany jest często przez wychowawców jako nadrzędny środek skutecznego wychowania;
- „*Syndrom traktowania wychowanka jako zadania*” czy źródła problemów, a nie jako partnera w procesie kształcenia i wychowania;
- „*Syndrom rozdwojenia*” (zwany też kompleksem Horacego), charakteryzuje się rozbieżnością postępowania z własnymi ideałami oraz tłumaczeniem własnych niemożności warunkami otoczenia, tj. liczebnością klas, programem nauczania, biurokracją;
- „*Syndrom wiary w bezwyjątkowo wiedzotwórczy charakter praktyki wychowawczej*”, cechujący się brakiem jednoczesnego odniesienia wiedzy teoretycznej do praktyki szkolnej [Kubiak-Szymborska, 2010, s. 170].

Tabela 2. Charakterystyka wybranych pedagogicznych ideologii nauczycielskich

To mnie nie dotyczy	<ul style="list-style-type: none"> - dostrzeganie potrzeby zmiany swojego otoczenia i osób otaczających, bez konieczności zmiany siebie; - pojmowanie rozwoju i edukacji jako procesów skończonych; - brak refleksji nad własną praktyką; - przekonanie, że można się raz na zawsze nauczyć, jak być nauczycielem.
Efekt Leona	<ul style="list-style-type: none"> - zdolność do zacierania różnic i zwielokrotnienia podobieństw podczas zetknięcia się z nowym pomysłem; - nieznajdowanie w nowych pomysłach uczniów nic nowego; - racjonalizowanie zmniejszające stres powodowany zmianami; - ciągle poszukiwanie podobieństw pomiędzy napływającymi informacjami, a posiadanymi strukturami; - brak poczucia, że trzeba coś zmienić.

Jedyna odpowiednia metoda, jedno poprawne rozwiązanie	<ul style="list-style-type: none"> - przejawianie postawy krytycyzmu wobec wszelkich nowych metod, poza tą, która jest stosowana; - brak gotowości do tworzenia własnych metod działania; - silne pragnienie posiadania racji; - lęk przed utratą sposobu działania, który jest już sprawdzony.
Wiedzieć lepiej	<ul style="list-style-type: none"> - przekonanie, że nauczyciel wie lepiej i ma rację; - brak umiejętności stawiania pytań; - pogląd, że pytania mają jedynie sprawdzać wiadomości, a nie dostarczać wiadomości pytającemu; - przejmowanie odpowiedzialności za wiedzę ucznia i studenta; - pojmowanie szkoły należącej do nauczycieli i urzędników oświaty oraz funkcjonującej pomimo lub wbrew potrzebom edukacyjnym.
Kompleks drogowskazu	<ul style="list-style-type: none"> - przejawia się w doradzaniu i kształceniu, bez konieczności ilustrowania zasad własnym przykładem; - ilustracją takiego myślenia jest powiedzenie: „Czy można wymagać od drogowskazu, by szedł drogą, którą wskazuje?”
Intelektualizm moralny Sokratesa	<ul style="list-style-type: none"> - wynika z założenia, że wystarczy wiedzieć, czym jest dobro, aby godziwie żyć oraz powiedzieć, jak należy coś robić, by uczniowie wiedzieli i umieli to wykonać; - silną pozycję zajmuje wiedza potoczna, która została ukształtowana w toku osobistego doświadczenia praktycznego.
Dylematy Horacego	<ul style="list-style-type: none"> - dotyczy przekonania, że to co dobre, nie zawsze jest możliwe; - charakteryzuje się określeniami: „No tak, ale w mojej sytuacji”, „Wiem swoje, uczę 20 lat”, „To możliwe, ale tylko teoretycznie”; - mechanizmy obronne, tj. projekcja czy racjonalizacja mają za zadanie redukcję dysonansu poznawczego.
Ilościowe podejście do nauczania	<ul style="list-style-type: none"> - opiera się na bezgranicznej wierze nauczycieli w automatycznie wiedzotwórczy charakter praktyki pedagogicznej, bez względu na poziom własnej inteligencji i zdolności do krytycznej refleksji.

Źródło: Dylak Stanisław. 2000. *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli. W Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. Krzysztof Kruszewski. Warszawa: WSiP, s. 179-184.

Ideologie nauczycielskie mają często postać twierdzeń deklaracyjnych. Przejawiają się w sposobie nauczania i myślenia o nauczaniu oraz wpływają hamująco na proces dokonywania zmian w wiedzy i działaniach nauczyciela. Indywidualne teorie nauczycielskie składają się z trzech zasadniczych elementów, a mianowicie: koncepcji rzeczywistości pedagogicznej (tej, w której nauczyciel funkcjonuje), systemu wartości (warunkującego zachowania i sposób postrzegania świata) oraz orientacji na działanie (poczucie nauczyciela o jego możliwościach i ograniczeniach skutecznego działania) [Kubiak-Szymborska, 2010, s. 175]. Przedstawione wyżej ideologie nauczycielskie mogą stać się determinantami postępowania wychowawczego i tym samym źródłem określonych błędów. Błąd występuje często jako skutek przyjętych wobec rzeczywistości założeń oraz opiera się na swoistej reprezentacji tejże rzeczywistości.

5. Konsekwencje błędów wychowawczych

Konsekwencje błędnych zachowań wychowawcy wyznaczone są bezpośrednio przez ich rodzaj, jednak zawsze sytuacja błędu powoduje:

1. *Zmiany w strukturach poznawczych* – pogorszenie obrazu wychowawcy, który przestaje być autorytetem, a tym samym obniża się zdolność jego oddziaływania na wychowanka;
2. *Zmiany w strukturze emocji* – niekorzystne zmiany w nastroju wychowanka, które wiążą się z dyskomfortem psychicznym, lękowym nastawieniem do podejmowania działań, zgeneralizowanym negatywizmem i pesymistyczną postawą wobec świata;
3. *Zmiany w strukturze „ja”* – niekorzystne zmiany w samoocenie wychowanka, związane z obniżeniem poczucia własnej wartości lub usztywnieniem postawy narcystycznej, pełniące tu funkcję obrony przed zagrożeniem własnego „ja” [Jarosz i Wysocka, 2006, s. 306].

Wyniki badań wskazują na względność sytuacyjną błędów wychowawczych w zakresie powodowanych przezeń skutków, gdyż podobnie jak sposób doświadczania zachowań wychowawcy jako błędnych i prawidłowych zachowań – także ich konsekwencje, zależą od wzajemnie nakładających się na siebie zmiennych sytuacyjnych i osobowości obu podmiotów relacji wychowawczej. Szkodliwość błędu wychowawczego modyfikowana jest trzema ważnymi cechami wychowawcy, które ukonstytuowane są w oczekiwaniach dziecka w postaci wzoru wychowawcy, wynikającego z jego wcześniejszych doświadczeń:

1. Autorytet rzeczowy związany ze sprawnością wychowawcy w realizacji wspólnych zadań;
2. Autorytet moralny wynikający z wysokiej moralnej wartości zachowań wychowawcy (autorytet osobowy);
3. Kompetencje społeczne wychowawcy, co wiąże się z poziomem gratyfikacji uzyskiwanym w relacji z partnerem interakcji wychowawczej [Gurycka, 1990, s. 45].

Wskazując generalne prawo opisujące rozmiar szkodliwości popełnianych błędów wychowawczych, można stwierdzić, iż zależy ona od stopnia rozbieżności między idealnym obrazem wychowawcy, oczekiwanym przez wychowanka (skrypt „wychowawca” na wejściu w sytuację wychowawczą) a realnym, rzeczywistym jego obrazem. Doświadczana przez dziecko szkodliwość błędów wychowawczych zależy też od jego cech osobowościowych, wśród których do najważniejszych należy: samoocena, poczucie własnej wartości, poczucie umiejscowienia kontroli wzmocnień oraz zdolność do decentracji interpersonalnej, czyli do rozpatrywania sytuacji społecznej z perspektywy innego człowieka. Modyfikowana jest także uprzednim doświadczeniem dziecka, które wyznacza poziom świadomości popełnienia błędu przez wychowawcę oraz nastawieniem do konkretnego wychowawcy, które wiąże się głównie z poziomem sympatii – antypatii [Jarosz i Wysocka, 2006, s. 305].

6. Badania własne dotyczące występowania błędów wychowawczych

Rozpoznawanie błędów wychowawczych jest zadaniem bardzo skomplikowanym, gdyż pojęcie to jest trudne do zdefiniowania, zaś kryteria diagnostyczne muszą być relatywizowane społecznie, kulturowo i osobistymi doświadczeniami podmiotów interakcji wychowawczej, a konsekwencje popełnianych błędów także nie są jednoznacznie ukierunkowane [Jarosz i Wysocka, 2006, s. 305].

Podjętą badania dotyczące błędów wychowawczych popełnianych przez nauczycieli sformułowano następujący problem badawczy:

1. Jaka jest częstotliwość błędów w wychowaniu popełnianych przez nauczyciela?

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, w której wykorzystano technikę ankiety. W kwestionariuszu ankiety ujęto 27 szczegółowych kwestii badawczych skoncentrowanych wokół następujących błędów wychowawczych: rygorizm, agresja, hamowanie, obojętność, ekspozowanie siebie, uleganie, zastępowanie, idealizacja dziecka, niekonsekwencja. Respondenci to uczniowie szkół średnich terenu Płocka.

Zastosowana skala zawierała 4 stopnie częstości występowania błędów wychowawczych nauczycieli w procesie edukacji, a mianowicie: *bardzo często*, *często*, *rzadko*, *nigdy*. Wyróżnionym stopniom przyporządkowano odpowiednie równoważniki liczbowe: 3,2,1,0, które umożliwiły statystyczne opracowanie danych.

W ocenie statystycznej błędów wychowawczych nauczyciela zastosowano skalę opartą na przedziałach wskaźników procentowych [Jarosz i Wysocka, 2006, s. 305].

Tabela 3. Skala poziomu częstotliwości występowania błędów wychowawczych nauczyciela

Przedziały wskaźników procentowych	Stopnie poziomu częstotliwości występowania błędów wychowawczych nauczyciela
0,1 – 50,00	raczej niski
50,1 – 75,0	umiarkowany
75,1 – 100,0	raczej wysoki

Próbka badawcza

Zastosowano dobór celowy. Badani to uczniowie szkoły średniej: liceum, technikum na terenie Płocka

Tabela 4. Uczniowie objęci badaniami według płci

Badani	Uczniowie szkoły średniej	
	Liczba	%
Dziewczęta	98	62,82
Chłopcy	58	37,18
Ogółem	156	100

Źródło: badania własne

Wyniki badań

Tabela 5. Błędy w wychowaniu (zestawienie zbiorcze)

L.p.	Rodzaj błędu	Częstotliwość (wskaźnik procentowy)
1.	Rygoryzm	67,006
2.	Niekonsekwencja	57,27
3.	Idealizacja	50,623
4.	Eksponowanie siebie	46,730
5.	Obojętność	43,520
6.	Hamowanie	33,689
7.	Uleganie	30,233
8.	Agresja	30,123
9.	Zastępowanie	23,476

Źródło: badania własne

Dane w powyższej tabeli zawierają wskaźnik procentowy popełnianych przez nauczycieli błędów w procesie wychowania. I tak najwyższy wskaźnik ma rygoryzm (67,006) i niekonsekwencja (57,27), natomiast najniższy – zastępowanie (23,476). Dostyc wysoki wskaźnik uzyskał błąd – eksponowanie siebie.

Tabela 6. Najczęściej występujące zachowania błędne

Zachowania błędne	Kategoria błędu	Częstotliwość (wskaźnik procentowy)
Nauczyciel w różnych sytuacjach formułuje przede wszystkim wymagania, polecenia, zakazy.	Rygoryzm	80,06
Nauczyciel formułuje oceny negatywne.	Rygoryzm	63,23
Nauczyciel jest niekonsekwentny w formułowaniu poleceń	Niekonsekwencja	61,51
W kontroli i ocenianiu zadań nauczyciel przejawia brak jednolitego systemu.	Niekonsekwencja	56,701
Nauczyciel ma zmienne wymagania wobec dziecka	Niekonsekwencja	53,608
Nauczyciel domaga się dla siebie względów, adoracji, egzekwuje swoje prawa.	Eksponowanie siebie	52,233

Źródło: badania własne

Dane w tabeli informują, że wśród błędnych zachowań nauczyciela uczniowie obserwują najczęściej zachowania rygorystyczne, takie jak formułowanie w różnych sytuacjach przede wszystkim wymagań, poleceń i zakazów (80,06%) i dosyc częste formułowanie ocen negatywnych (63,23%) oraz zachowania niekonsekwentne, a mianowicie: niekonsekwencję w formułowaniu poleceń (61,51%), brak jednolitego systemu kontroli i oceniania (56,701%), zmienność w stawianiu wobec dziecka określonych wymagań (53,608%). Wskazano także, że dosyc częstym błędnym zachowaniem przejawianym przez nauczycieli jest domaganie się względów, adoracji, egzekwowanie swoich praw (52,233%), z kategorii eksponowanie siebie.

Tabela 7. Najbardziej występujące zachowania błędne

Zachowanie błędne	Kategoria błędu	Częstotliwość (wskaźnik procentowy)
Nauczyciel atakuje fizycznie, np. szturcha, uderza.	Agresja	7,560
Nauczyciel spełnia zachcianki ucznia.	Uleganie	17,869
Wychowawca wykonuje za dziecko zadania.	Zastępowanie	19,587
Nauczyciel proponuje uczniowi zastępowanie go w różnych czynnościach, uzasadniając to troską o dziecko - jego dobrem, czasem potrzebnym na zabawę i naukę.	Zastępowanie	22,680
Nauczyciel zakazuje aktywności uprawianej przez uczniów bez uzasadnienia.	Hamowanie	32,64
Nauczyciel atakuje symbolicznie w sposób zamaskowany	Agresja	37,800

Źródło: badania własne

Wśród zachowań błędnych przejawianych najbardziej przez nauczycieli w opinii uczniów należy wymienić agresję nauczyciela w postaci szturchania, czy innych ataków fizycznych (7,560%), uleganie nauczyciela poprzez spełnianie zachcianek dziecka (17,869%) czy zastępowanie ucznia w różnych czynnościach uzasadniając to dobrem dziecka czy czasem potrzebnym na zabawę i naukę (19,587%).

7. Podsumowanie

Błędy wychowawcze są niestety częstym zjawiskiem w praktyce nauczycielskiej. Wyniki badań własnych wskazują, że w opinii badanych uczniów szkół średnich nauczyciele popełniają błędy w procesie wychowania w postaci przede wszystkim zachowań rygorystycznych i niekonsekwentnych oraz eksponujących własną osobę. Zatem dobrze byłoby, aby refleksja nauczyciela dotyczyła w większym stopniu działań typowo wychowawczych i relacji interpersonalnych w kontekście możliwości popełnienia błędu z uwzględnieniem wątku grupowego i indywidualnego na każdym etapie realizacji zadań wychowawczych (planowanie, realizacja i ewaluacja).

Ważnym przecież aspektem w zawodzie nauczyciela-wychowawcy jest zdolność do czynienia refleksji nad własną aktywnością. W pedagogice zagadnienie refleksyjności jest łączone z nazwiskiem Donalda Schona. Swoją teorię opublikował on w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku w Stanach Zjednoczonych. Zaraz potem refleksyjność w nauczaniu zaczęła mieć dużą wartość. Schon stwierdził, że wiedza praktyczna budowana jest w oparciu o doświadczenie zawodowe a nie twierdzenia naukowe. Refleksję zawodową nauczyciela-wychowawcy można rozpatrywać w dwóch aspektach: refleksji w działaniu oraz refleksji nad działaniem. Refleksja w działaniu to proces podejmowania przez nauczycieli decyzji, gdy są oni aktywnie zaangażowani w realnej rzeczywistości edukacyjnej. Oznacza dynamiczny, transformacyjny proces, swoistą spiralę myślenia i działania, twórczości i krytycyzmu, dostrzegania i rozumienia zjawisk i procesów, jak również przewidywanie ich następstw. Natomiast refleksja nad działaniem ma miejsce

poza praktyką zawodową i odnosi się do czynności nauczyciela-wychowawcy: planowania (czyli zastanawiania się nad działaniem) oraz oceniania (czyli rozważania po wypełnieniu zadania) [Czerpaniak-Walczak, 1997, s. 14- 17].

Nie bez znaczenia dla nauczyciela-wychowawcy jest także świadomość realnej rzeczywistości szkolnej. Przyszłym nauczycielom-wychowawcom należy wskazywać nie tylko sytuacje satysfakcjonujące, ale również te skomplikowane, których rozwiązanie jest trudne. Moim zdaniem w ostatnich latach obserwuje się bardzo niepokojące zachowania nauczycieli, a mianowicie: pobłażliwość – daleko posunięty relatywizm w ocenie zachowania ucznia i własnego (brak zasad i konsekwencji albo unikanie problemu), brak interwencji wychowawczej w sytuacjach ewidentnie nieprawidłowych (unikanie problemu), a także posługiwanie się językiem potocznym, nieprawidłowym, wręcz niechlujnym i swego rodzaju luz w zachowaniu, urągający w wielu przypadkach kulturze pedagogicznej nauczyciela. Dyskutując nad istotą błędów popełnianych przez nauczycieli, wymienione zachowania należałoby zdecydowanie uwzględnić, chociaż niestety ich szkodliwość nazwijmy to wychowawcza nie jest jednoznacznie oceniana.

Bibliografia:

- Czerpaniak–Walczak Maria. 1997. *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Dylak Stanisław. 2000. *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. Krzysztof Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Dylak Stanisław. 2007. *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*. W *Pojęcia, procesy, konteksty*, red. Maria Czerpaniak–Walczak, Maria Dudzikowa. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Garczyński Stefan. 1973. *Błąd. Źródła. Unikanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gurycka Antonina. 1990. *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: WSiP.
- Jarosz Ewa, Wysocka Ewa. 2006. *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązywania*. Warszawa: Żak.
- Kubiak–Szymborska Ewa. 2010. *O wychowawcach i wychowaniu. Perspektywa myślenia pedagogicznego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kupisiewicz Czesław, Kupisiewicz Małgorzata. 2009. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Łukasik Joanna. 2006. „Nauczyciel-wychowawca we współczesnej szkole”. *Nowa Szkoła* 2006, nr 1.
- Milerski Bogusław, Śliwerski Bogusław. 2000. *Pedagogika, Leksykon PWN*. Warszawa: PWN.
- Okoń Wincenty. 2001. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch Tadeusz. 2010. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom I*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.