

A young girl with blonde hair, wearing a light blue, short-sleeved, flared dress and dark shoes, is running through a field of tall green plants. She is seen from behind, and her hair is blowing in the wind. The background is a dense field of green foliage.

Zofia Olek-Redlarska

*Rozumienie  
pojęć moralnych*  
*edukacja wczesnoszkolna*

TRANS HUMANA

Zofia Olek-Redlarska

*Rozumienie  
pojęć moralnych  
edukacja wczesnoszkolna*

Zofia Olek-Redlarska

*Rozumienie  
pojęć moralnych  
edukacja wczesnoszkolna*

85990

{Trans Humana

Białystok 2002

Czytelnia Główna 67 152



17

266533

BIBLIOTEKA UNIwersYTECKA  
im. Jerzego Giedroycia w Białymstoku



FUW0142717

*Książkę tę dedykuję  
moim Drogim Dziewczynkom  
– Agnieszce, Oleńce i Bogumile*

3/14/08p

## Spis treści

<i>Wstęp</i> .....	11
<b>1 • Wartości etyczne</b> .....	19
<b>Wprowadzenie</b> .....	21
<b>1.1. Wartości, normy, oceny i pojęcia moralne</b> .....	22
<b>1.2. Normy, oceny i pojęcia moralne w kategorii znaczeń językowych</b> .....	25
<b>1.4. Rola rozumienia pojęć w wychowaniu moralnym</b> .....	34
<b>2 • Rozwój społeczno-moralny i emocjonalny w młodszym wieku szkolnym</b> .....	41
<b>Wprowadzenie</b> .....	43
<b>2.1. Teorie inteligencji a rozwój pojęć</b> .....	44
Próba łączenia inteligencji i osobowości .....	49
<b>2.2. Koncepcje J. Piageta i L. Kohlberga a rozwój moralny dziecka w młodszym wieku szkolnym</b> .....	57
<b>2.3. Intelktualna dojrzałość ucznia w młodszym wieku szkolnym do rozumienia pojęć moralnych</b> .....	70
<b>2.4. Empatia i motywacja do zachowań moralnych</b> .....	74

Recenzja prof. dr hab. Barbara Mazur  
prof. zw. dr hab. Wenancjusz Panek  
Redakcja Elżbieta Kozłowska-Świątkowska  
Korekta Zespół  
Projekt okładki Mieczysław Rabczko  
Fotografia na okładce z archiwum Zofii Olek-Redlarskiej  
Ilustracje Maria Olek-Sękowska, sucha igła z cyklu „Dziecięce marzenia”

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie  
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20; tel./fax (085) 745-74-23  
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: [transhum@uwb.edu.pl](mailto:transhum@uwb.edu.pl).

Wydanie I

Wszystkie prawa zastrzeżone. All rights reserved

Publikacja finansowana przez Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Uniwersytetu w Białymstoku

Białystok 2002

ISBN 83-86696-97-4

Druk: „AG-BART”, Białystok

3 • <i>Metody aktywizujące w rozwoju rozumienia pojęć moralnych</i> .....	79
Wprowadzenie .....	81
3.1. Związek przyczynowy między mową a myśleniem .....	82
3.2. Kształtowanie pojęć moralnych w procesie nauczania języka polskiego .....	84
3.3. Rola tekstu literackiego w rozwoju języka i myślenia dziecka .....	89
3.4. Improwizacje teatralne metodą kształtowania rozumienia pojęć moralnych .....	93
3.5. Drama i inscenizacje improwizowane .....	95
4 • <i>Charakterystyka procesu badawczego</i> .....	105
Wprowadzenie .....	107
1.1. Sformułowanie problemu badawczego i hipotezy badawczej oraz określenie zmiennych i wskaźników .....	109
1.2. Plan eksperymentu .....	115
1.3. Organizacja badań i charakterystyka grupy .....	119
Zajęcia wprowadzające, mające na celu rozwinięcie umiejętności inscenizowania tekstów literackich, które są nośnikami pojęć moralnych .....	120
1.4. Charakterystyka narzędzi badawczych .....	127
5 • <i>Analiza uzyskanych wyników z badań empirycznych</i> .....	131
Wprowadzenie .....	133
Prezentacja i analiza wyników .....	136
2.1. Analiza i interpretacja wyników badań I kategorii — koleżeńskość .....	139
2.2. Analiza i interpretacja wyników badań II kategorii — obowiązkowość .....	144

2.3. Analiza i interpretacja wyników badań III kategorii — współczucie .....	150
2.4. Analiza i interpretacja IV kategorii — miłość .....	155
2.5. Analiza i interpretacja wyników V kategorii — wdzięczność .....	160
2.6. Analiza i interpretacja wyników badań VI kategorii — szacunek .....	165
2.7. Analiza i interpretacja wyników badań VII kategorii — przywiązanie .....	170
2.8. Analiza i interpretacja wyników badań VIII kategorii — odwaga .....	175
2.9. Analiza i interpretacja wyników badań IX kategorii — uczciwość .....	180
2.10. Analiza i interpretacja wyników badań X kategorii — odpowiedzialność .....	185
<i>Dyskusja na temat wyników</i> .....	191
<i>Zakończenie</i> .....	197
<i>Bibliografia</i> .....	199
<i>Aneks</i> .....	211

## Wstęp

*Żaden promień słońca nie idzie na marne.  
Ale zieleni, którą budzi, potrzebuje czasu,  
Który siew ziemi, nie zawsze dane jest doczekać się zniwu.  
Wszelkie dobre działanie ma swe źródło w nadziei.*

Albert Schweitzer

Problematyka rozumienia pojęć była przedmiotem licznych analiz i dociekań naukowych, natomiast rozumienie pojęć moralnych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym nie stanowiło tematu ani analiz ani opracowań badawczych. Ta okoliczność skłoniła mnie do podjęcia badań nad moralnością, jej rozumieniem i kształtowaniem pojęć. Pozostając przy sformułowaniu Alberta Schweitzera, że wszelkie dobre działanie ma swoje źródło w nadziei, oparłam koncepcję eksperymentalnych inscenizacji teatralnych tekstów literackich na zbliżeniu inteligencji i osobowości dziecka. Poszukiwanie wzajemnych relacji między inteligencją i osobowością stanowi problem wciąż aktualny. Kształtowanie rozumienia pojęć moralnych w procesie nauczania myślenia i rozważania o nich, moim zdaniem, najlepiej odbywa się na lekcjach języka polskiego. Nie oddzielałam w tym procesie kształtowania pojęć moralnych myślenia, uczuć i woli. Lekcje języka ojczystego, teksty literackie powinny otwierać człowieka na świat, w jego fascynacji słowem, muzyką, powinny otwierać na sztukę, wskazując na niezaprzeczalne wartości moralne, które są podstawą naszego istnienia, naszej ludzkiej egzystencji. Prawda, dobro, piękno to wartości ponadczasowe, aktualne w każdym wymiarze egzystencji ludzkiej. Ich poznanie, zrozumienie treści, sensu kryją w sobie nadzieję.

Prawda bowiem istnieje dla każdego człowieka, tylko wtedy kiedy on sam jako złożona istota tworzy ją w działaniu.

Badacze i historycy myśli pedagogicznej podkreślają fakt, że humanistyka, a więc poezja, literatura, sztuka przepojone są głęboką myślą wychowawczą. Zatem wszelka twórczość odnosząca się do ludzkiej egzystencji, ludzkiego losu, jego szczęścia i dramatu jest przejawem postaw wychowawczych. Przykładem wartości duchowych mogą być: dobroć, przyjaźń, miłosierdzie, współczucie, tolerancja, wdzięczność, miłość, szacunek. Związki myśli pedagogicznej z kształtowaniem państwowości, zwłaszcza demokracji zaznaczają się od dawna. Z nich też wywodzą się do dziś przywoływane klasyczne koncepcje pedagogiczne — trzeba tu wymienić przede wszystkim Johna Dewey'a, Janusza Korczaka, Celestyna Freineta, Aleksandra Kamińskiego. Warto zauważyć, że teorie J. Piageta i L. Kohlberga uzupełniają teorie psychologiczne. W koncepcji obu badaczy poszukiwałam uzasadnienia wyboru inscenizacji tekstów literackich, wykorzystania dramy w celu ukazania wartości literatury pięknej w łagodzeniu coraz częstszych u dzieci przejawów osamotnienia, smutku, bezradności lub agresji i niepokoju. Rozważałam także teorię Wygotskiego, traktującą o sferze najbliższego rozwoju, określanej jako różnica między tym, co dziecko potrafi samo, a tym co może zrobić przy pomocy. O tym, co dziecko potrafi samo Wygotski mówi jako o poziomie aktualnego rozwoju. Prace wielu psychologów potwierdziły, że dzieci mogą przy odpowiedniej pomocy dorosłego wykonać zadania, z którymi nie są sobie w stanie poradzić samodzielnie. Szczegółne zainteresowanie budzi metoda nauczania, którą można określić jako wspieranie polegające na tym, że wciąż dostosowujemy wielkość pomocy do poziomu funkcjonowania dziecka, przechodząc do wyraźnego, bezpośredniego instruowania, gdy dziecko sobie nie radzi, a do stosowania bardziej pośrednich i wymagających form pomocy, gdy zbliża się do samodzielności. Jest to efektywna metoda nie tylko osiągania doraźnych sukcesów, lecz także wpajania zdolności niezbędnych do samodzielnego rozwiązywania problemów w przyszłości.

Psychologia poznawcza zajmuje się rozwojem zdolności dziecka do rozumowania moralnego. Teoretycy tego kierunku twierdzą,

że etapy rozwoju poznawczego stanowią podstawy rozwoju moralnego. Aby wyjaśnić postępowanie moralne dziecka musimy najpierw poznać jego zdolności rozumowania oraz jego wiedzę o problemach moralnych. W koncepcjach psychologicznych twierdzi się także, że postępowanie moralne dziecka powinno charakteryzować się znaczną stałością w różnych sytuacjach i odzwierciedlać jednolity proces, w którym rozumowanie moralne i postępowanie moralne są ściśle połączone z teoriami rozwoju poznawczego, traktują one zazwyczaj rozwój moralny jako przechodzenie poprzez szereg odrębnych stadiów.

Model rozwoju moralnego Piageta wyrósł z wczesnych prac badacza prowadzonych w Genewie w Szwajcarii w latach 20 i 30. Piaget uważał, że rozumowanie moralne, podobnie jak rozwój poznawczy jest sterowane zarówno przez czynnik wrodzony, jak i środowiskowy. Uzależnione od natury zaawansowanie poznawczych zdolności dzieci, w tym odejście od myślenia egocentrycznego, umożliwia im gromadzenie większej ilości informacji i przyjmowanie przy ocenie moralnej sytuacji kilku punktów widzenia. Dalej Piaget uważa, że doświadczenia społeczne odgrywają ważną rolę w przechodzeniu dziecka z jednego stadium do drugiego. We wczesnych latach życia dzieci uczą się, że to zazwyczaj rodzice narzucają im reguły postępowania i domagają się ich przestrzegania. Lecz jednokierunkowa natura tego systemu nie pozwala dzieciom na wyrażanie własnego punktu widzenia i uświadamianie sobie, że w kwestiach moralnych mogą istnieć różne opinie. W tym momencie kontakty z rówieśnikami stają się ważnym czynnikiem sacjalizacyjnym.

Drugą znaczącą koncepcją rozwoju moralnego jest teoria zaproponowana przez Lawrence'a Kohlberga, psychologa z Uniwersytetu w Harvardzie. Model Kohlberga pojawił się w 1958 roku w rozprawie doktorskiej, w której autor podjął próbę sprawdzenia teorii Piageta za pomocą nowych metod badawczych. Kohlberg badał 72 chłopców w wieku 10–16 lat. Metoda Kohlberga, polegała na prezentowaniu dylematów moralnych w celu oszacowania ich poziomu rozwoju moralnego. Przy każdym takim dylemacie prosił osobę badaną o wskazanie, co bohater historyjki powinien zrobić



i dla czego. W modelu Kohlberga to drugie pytanie jest ważniejsze, ponieważ przypuszczalnie ujawnia poziom myślenia osoby badanej o sytuacji problemowej.

Na podstawie wyników tych badań Kohlberg wywnioskował, że rozwój rozumowania moralnego przebiega przez trzy poziomy. Na każdym poziomie są dwa stadia. W swoich późniejszych pracach Kohlberg twierdził, że w obecnej chwili stadium 6 jest bardziej teorią niż rzeczywistością. Niewiele jednostek osiąga to stadium i nie ujawniło się ono u żadnej z osób badanych kiedykolwiek przez Kohlberga. Mimo to Kohlberg przypuszcza, że może także istnieć stadium 7 rozwoju moralnego, przekraczające konwencjonalne rozumowanie moralne i wkraczające w sferę wiary religijnej [Kohlberg 1983 r.].

Ważnym aspektem modelu Kohlberga jest określenie, jak przebiega interakcja między dwoma komponentami danego stadium. Na przykład dziecko znajdujące się w stadium 1 jest egocentryczne i spostrzega wszystkie sytuacje z własnego punktu widzenia. W toku rozwoju staje się coraz bardziej zdolne do oceny dylematu z perspektywy innych i do określenia, co jest lepsze dla społeczności jako całości. Postępy w tym zakresie są związane z poznawczym rozwojem jednostki i mają mocną podstawę biologiczną. Jednak coraz lepsze przyjmowanie perspektywy innych nie wystarcza do osiągnięcia postępów w rozumowaniu moralnym. Musi temu towarzyszyć rozwój komponentu w treści moralnej, co do którego zakłada się, że jest silnie uzależniony od doświadczeń dziecka z sytuacjami moralnymi. Teoria Kohlberga przypomina teorię Piageta w tym, że rozwój moralny stanowi rezultat połączenia doskonalących się zdolności poznawczych i powtarzających się kontaktów z problemami moralnymi.

Przechodzenie do kolejnych stadiów w modelu Kohlberga ściśle odpowiada Piagetowskiemu procesowi akomodacji. Przejście takie następuje, kiedy dziecko nie może dłużej dopasować nowej informacji do własnej wizji świata, w terminologii Piageta – kiedy nie może dłużej asymilować nowych informacji do posiadanych schematów poznawczych. W propozycji Kohlberga przypisuje się szczególne znaczenie sposobności *podejmowania ról*, która ma miej-

sce, gdy dzieci uczestniczą wraz z innymi w sytuacjach podejmowania decyzji i wymiany poglądów na kwestie moralne. Przeciwnostawne punkty widzenia wywołują *konflikt poznawczy*, który dziecko w końcu rozwiązuje poprzez przeorganizowanie swojego myślenia w bardziej zaawansowane stadium rozumowania. Ten proces postępuje stopniowo i jeśli nawet rozumowanie danej osoby zostanie zakwalifikowane do jednego ze stadiów, to może ona podchodzić do niektórych kwestii moralnych tak, jakby była w stadium wyższym lub niższym.

Nie bez znaczenia dla wyboru koncepcji pracy i założeń eksperymentu była refleksja na temat możliwości pogodzenia pedagogiki serca i pedagogiki rozumu. W owej przestrzeni wyborów w improwizacjach teatralnych, dramie jest też miejsce na publiczne wyrażanie marzeń cichych i osobistych. Ale ta droga do marzeń, którą zaproponowałam nie jest li tylko drogą zabawy. Realizacja marzeń wymaga wielkiego wysiłku, radości życia, aktywności i pokonywania przeszkód [B. Dymara, 1996]. Marzeniem dziecka jest zaistnienie wśród innych, odniesienie sukcesu, bycie zauważonym. Dla rodziców i pedagogów sprawą najwyższej wagi jest rozwój moralny dziecka, jego etyka, przyjęcie wartości i rozumienie ich. Pragniemy, by nasze dzieci potrafiły sądy też oceniać, rozumieć zasadność oceny, a potem dopiero rozważnie i z przekonaniem wdrażać je w życie.

W moich badaniach poddałam analizom aspekt poznawczy pojęć moralnych, a nie zachowanie dzieci. Uczyniłam to z pełną świadomością, bowiem decyzje i zachowania moralne pojmowane są jako rezultat procesów poznawczych, moralnej wiedzy, przekonania lub rozumienia moralnego [J. Piaget 1967; L. Kohlberg 1971].

W dobie załamania wielu wartości i przekonań etycznych postawiłam sobie za cel pracy kształtowanie rozumienia pojęć moralnych. Łamanie norm moralnych, jakże częste krzywdy wyrażane dzieciom przez dorosłych, dorosłym przez dzieci są wezwaniem do podjęcia tej zawsze aktualnej problematyki. A podjęte zagadnienia wymagały syntezy pedagogiki i psychologii, i filozofii i edukacji polonistycznej.

Wybór dziesięciu pojęć moralnych uważam za słuszny, po-

nieważ to one są wpisane w treści polonistyczne, wpisane są w krąg relacji międzyludzkich dziecka w wieku ośmiu, dziewięciu, dziesięciu lat. L. Kohlberg, podobnie jak J. Piaget, uważają, że źródłem tych doświadczeń i stymulatorem rozwoju moralnego są interakcje społeczne. Stworzyłam je jako inscenizacje tekstów literackich, jako gry dramowe na lekcjach języka polskiego klas II i III eksperymentalnej. Teksty literackie są nośnikami wartości moralnych. Mit i baśń dostarczają wzorów postępowania i ideałów osobowych. Dzieło literackie jest tworem wielowartościowym. Dobroć w prozie dla dzieci powiązana jest z odwagą, męstwem i współodczuwaniem. Taka postawa bohaterów służy wyeksponowaniu wzoru osobowego, w którym ponadto odnajdziemy inne wartości etyczne: odpowiedzialność, prawość, wierność, a także wspaiałość, uprzejmość, roztropność. Można powiedzieć, że celem działań takiego bohatera jest „dobro” i „pożytek” oraz to, co moralnie piękne. Wymienione wcześniej wartości są przekazywane w utworach jako idee.

Przede wszystkim szczególne zadanie przypisują współcześni badacze literatury dziecięcej tradycyjnej baśni. To baśń tłumaczy radość i smutek spełnionych lub niespełnionych marzeń. Baśnie mogą mieć ogromny wpływ na moralny rozwój dziecka, nigdzie bowiem tak dobitnie nie jest postawiony problem dobra i zła. Dobroć, pracowitość, odwaga, a obok tego chciwość, skąpstwo, tchórzostwo i lenistwo, przedstawione w dramatycznej akcji wzruszają dziecko do głębi i każą mu stanąć po stronie pozytywnych wartości moralnych, których piękno ukazuje baśń.

Świadome czytanie z pełnym zrozumieniem pozwala dziecku podejmować różnorodne działania praktyczne, ruchowe i werbalne dostosowane do treści zawartych w lekturze. W edukacji wszesnoszkolnej jednym z tego rodzaju działań są różne formy dramatyzacji tekstu. Inscenizacje improwizowane, czy też gry dramatyczne (*yeux dramatiques*) — to forma interesująca teatru dziecięcego. Odwołuje się ona do spontanicznej ekspresji właściwej dla wielu uczniów klas niższych. Jako pierwszy, zastosował gry dramatyczne w latach trzydziestych XX wieku, francuski aktor i pedagog Leon Chancel. Później nad tą formą pracowali P. Slade i B. Way. *Les yeux*

*dramatiques* to nowa forma pracy z dzieckiem nawiązująca do zabaw i gier, jako naturalnej i twórczej jego aktywności. W improwizacji dramowej występują co najmniej trzy płaszczyzny, dzięki którym może nastąpić zmiana w pojmowaniu rzeczywistości. Jest to: płaszczyzna wynikająca z kontekstu, płaszczyzna uniwersalna oraz osobista. Proponowane przeze mnie w eksperymencie improwizacji tekstów literackich są przedstawieniem bez scenariusza. W związku z tym, że scenariusz jest niepotrzebny, wydarzenie nie zależy od wprawy lub zdolności w czytaniu czy też od uczenia się i zapamiętania roli. Dzięki temu jest ono aktywnością, którą wszystkie dzieci, we wszystkich grupach wiekowych i o różnych uzdolnieniach są w stanie zarówno cieszyć się, jak dochodzić w niej do dużej wprawy. Jest to rzeczywiście jedną z największych wartości improwizacji, że zarówno temat, jak rodzaj i liczba postaci mogą być dobrane w zależności od potrzeb jakiejś konkretnej grupy wiekowej, obejmując wszystkie dziedziny ludzkich dążeń i doświadczeń społecznych, moralnych, czy też kulturowych. Pozostaje jeszcze otwarty problem wyobraźni dziecięcej, która wspomaga dziecięce widzenie świata.

Na drodze eksperymentu zdecydowałam się udowodnić hipotezy badawcze dotyczące kształtowania rozumienia pojęć moralnych.

W tym miejscu pragnę podziękować już nieobecnej wśród nas *Pani Profesor dr hab. Jadwidze Walczynie* za inspiracje, za czuwanie nad tworzeniem koncepcji pracy i eksperymentu, za Jej obecność w moim życiu.

*Pani Profesor dr hab. Barbarze Wilgockiej-Okon*, promotorowi mojej rozprawy dziękuję za jakże życzliwe prowadzenie mnie w dalszej naukowej interpretacji wyników badań i za wszelkie dobro, którego doświadczałam i doświadczam.



*„Gniazdo”*

*1*

*Wartości etyczne*

## Wprowadzenie

Rozważania etyczne nad zjawiskami i pojęciami moralnymi sięgają do Arystotelesa [384–322 r. p.n.e.] — twórcy terminu „etyka”. Etyka zajmuje się rozróżnieniem dobra i zła. Sugeruje jakie motywy powinny kierować postępowaniem człowieka. Słusznie więc twierdzi Maria Ossowska, że zadaniem etyka jest ocenianie ludzkich zachowań. Współczesna etyka oferuje człowiekowi konkretną pomoc, z kolei socjologia moralności bada jej społeczne przejawy. Zaś psychologia moralności stawia przed sobą zadanie poznania świadomości moralnej człowieka [J. Pawlica, 1978]. Badania semantyczne nad językiem moralnym dopełniają wiedzę o moralności. One to dostarczają danych, w oparciu o które lepiej można zrozumieć istotę pojęć moralnych.

Z dostępnych ludzkiemu poznaniu zjawisk, które nazwano moralnymi (łac.: *mos, moris* — zwyczaj, obyczaj), nauka o moralności wyróżnia wiele pojęć moralnych, między innymi takie jak: koleżeństwo, obowiązkowość, współczucie, miłość, wdzięczność, szacunek, przywiązanie, odwaga, uczciwość, odpowiedzialność.

Jak twierdzi J. Pawlica [1978] — punktem wyjścia do pojmowania podstawowych pojęć moralnych jest zrozumienie wartości

etycznych — jako podstawowych pojęć abstrakcyjnych. Z kolei W. Stróżewski [1981] pisze: „... rozum ludzki przekracza sferę dobra i zła, interpretowanych jako to, co wywołuje przyjemność lub przykrość, jest również zdolne do formułowania apriorycznych praw, które określają co jest dobre, a co złe”. Dlatego istotnym jest, jak sądzę, rozumienie wartości etycznych, bo ono ułatwia poznanie praw moralnych i ich przestrzeganie. Rozważania zawarte w tym rozdziale traktują o rozumieniu przez filozofię, pedagogikę i psychologię wartości, norm, ocen i pojęć moralnych. Świat wartości etycznych dziecka jest czasem „stworzenia człowieka”. Inaczej mówiąc: dziecko jest człowiekiem *in statu nascendi*, które przyjmuje lub odrzuca poznanie praw idealnych, czyli powszechnych [Burakowski B.].

### 1.1. Wartości, normy, oceny i pojęcia moralne

Arystoteles sądził, że człowiek ma równe dyspozycje do realizowania w praktyce różnych cnót moralnych, choć mogą one konkurować ze sobą. Starożytni filozofowie uznawali konkurencję cnót moralnych, a szczególną uwagę przypisywali osiągnięciu równowagi w całym życiu istoty ludzkiej jako obronę własnej tożsamości i własnego systemu wartości [J. Koziński, 1977]. Sąd ten stanowi — jak myślę — przekonanie o decydującej roli człowieka jako twórcy własnego życia i podmiotu przekształcającego rzeczywistość.

Ta ogólna teza budowania wartościowej etycznie osobowości człowieka łączy rozważania teoretyków myśli filozoficznej ze współczesnymi tendencjami psychologii humanistycznej reprezentowanej przez A. M. Maslowa, C. R. Rogersa, D. H. Heath'a. W ostatnich latach coraz częściej podejmuje się próby stworzenia systemu wychowania humanistycznego, którego celem byłoby ukształtowanie osoby w pełni dojrzałej, która umiałaby aktualizować swoje potencjalne szanse rozwoju. D. H. Heath sformułował pięć głównych zadań wychowania humanistycznego:

- a) dążenie do integracji osobowości; wychowanie ludzi, których myśli i działania byłyby ze sobą zgodne,
- b) rozwój autonomii jednostki; uniezależnienie jej od przypadkowych bodźców i nacisków zewnętrznych, a także uniezależnienie jej od przeszłości,
- c) kształtowanie postaw allocentrycznych; koncentrowanie uwagi na innych, a nie na sobie,
- d) rozszerzenie świadomości; wychowanie ludzi zdolnych do refleksji nad życiem,
- e) formowanie tożsamości, która pozwala odpowiedzieć na pytanie — kim jestem? [J. Koziński, 1976].

Większość tych celów zasługuje na uwagę. Jednakże psychologowie i pedagogowie humanistyczni nie opanowali metod, dzięki którym można byłoby je osiągnąć. Na ten temat Józef Koziński sądzi, iż „wychowanie humanistyczne” należy uznać za ciągle niezrealizowany projekt, bowiem brak jest konkurencyjnych rozwiązań pedagogicznych, pomimo tego iż psychologowie humanistyczni odkryli nowe obszary badawcze, sformułowali oryginalne pytania, które dotychczas były pomijane, pokazali „sprawy ludzkie” niedostrzegane przez uczonych [J. Koziński, 1976]. Wydaje się, że znaczną rolę w zbudowaniu godnego uwagi projektu wychowania humanistycznego i moralnego może spełnić myślenie alternatywne [B. Suchodolski, 1980], które wprowadza człowieka w arkana rozważań nad wartościami ogólnoludzkimi, ukierunkowuje myślenie, a pośrednio działanie.

Wartości moralne nadają człowiekowi poczucie godności osobistej. Proces tworzenia uznawanych w społeczeństwie wartości odbywa się dzięki wartościotwórczej aktywności podmiotu. Sztuką jest tworzenie sytuacji aktywizującej dziecko do udziału w dostrzeganiu i ocenie wartości moralnych. Mimo że źródła wartościowania są rozmaite, w czasie rozwoju człowieka dochodzi do ustalenia reguł wartościowania w jeden spójny wewnętrznie system [G. Kochańska, 1980]. Proces ten przejawia się głównie w formie słownej, która wymaga od ucznia pewnego stopnia rozwoju aparatu poznawczego — zdolności do symbolicznego ujmowania doświadczeń. Moralność określa bowiem możliwie korzystne zachowanie się ludzi.

Dla filozofii przełomowe znaczenie miała książka G. E. Moore'a pt. *Principia ethica*. Praca ta proponuje zupełnie nowe rozumienie dobra — jako wartości. Co najmniej równie doniosłe znaczenie, jak rozważania G. E. Moore'a posiada analiza wartości dokonana kilkanaście lata później przez Maxa Schelera [A. Węgrzycki, 1975]. Analizując świat wartości Max Scheler, filozof — etyk odkrywa w nim szereg obiektywnych, a zarazem koniecznych obowiązujących praw. Wartości dzielą się na pozytywne i negatywne, przy czym niemożliwe jest, by jedna i ta sama wartość była raz pozytywna, a kiedy indziej negatywna. Każda wartość zawiera też w swojej istocie pewien moment decydujący o jej „wyższości” lub „niższości”. Do tych momentów należą: trwałość, niepodzielność, możliwość warunkowania innej wartości, zdolność wywoływania określonego zadowolenia. Moralne postępowanie człowieka zależy przede wszystkim od tego, jakie wartości on realizuje, a jakie odrzuca. Człowiek staje się dobrym, gdy urzeczywistnia w sobie wartości pozytywne, a w każdym razie stara się urzeczywistniać je, złym — gdy dopuszcza realizację wartości negatywnych. Rozum i emocje decydują o ich wyborze [M. Wallis, 1968]. Uczucia, zdaniem Maxa Schelera, nie są wyłącznie stanem przedmiotu, lecz w swych rozmaitych odmianach mają szczególną wartość poznawczą.

W zestawieniu kierunków współczesnej filozofii wartości na uwagę zasługuje rozprawa Roberta S. Hartmanna zatytułowana: *General Theory of Value*. Autor dzieli kierunki współczesnej filozofii zakładające częściową i całkowitą poznawalność wartości, której przedstawicielami są między innymi N. Hartmann, M. Ossowska, B. Russel, M. Scheler i F. Znaniecki. Problematyka filozofii wartości pojawiła się również w pracach R. Ingardena, który to wyróżnia trzy rodzaje wartości: witalne, kulturalne i moralne [R. Ingarden, 1966]. Człowiek jako twórca wartości realizuje je nie tylko w sobie, ale i poza sobą. Sądy o wartościach są typowe dla ogólnej teorii i filozofii wartości — aksjologii wartości. Proces wartościowania zaczyna się, kiedy jesteśmy świadomi wartości właściwej danemu obiektowi i usiłujemy równocześnie dotrzeć do indywidualnej jej istoty, w świetle wartości idealnej, która ją wyznacza. W rozważa-

niach o wartości koniecznym wydaje się uwzględnienie myśli etycznej A. Schweitzera, stanowiącej ważny składnik tworzonej przez niego w latach dwudziestych naszego wieku filozofii kultury, koncentrującej się na poszukiwaniu uniwersalnej zasady etycznej. Znajdują ją właśnie w filozofii A. Schweitzera, w formie „szacunku do życia” [A. Schweitzer, 1974].

Wśród filozofów — etyków dostrzec można różne punkty widzenia dobra i zła. I tak fenomenologowie [F. Brentano, M. Scheler, Wł. Tatarkiewicz] twierdzili, że coś jest uważane za słuszne dobro, ponieważ odpowiada dobru obiektywnemu. Wymieniany Fram Brentano pisał: „Nazywamy coś prawdą, jeżeli odnosząca się do tego miłość jest słuszna. To co godne umiłowania, co kochane miłością słuszną, jest dobrem w najszerszym sensie tego słowa.” [F. Brentano, 1921].

Z kolei metaetyka badając znaczenie terminów etycznych podejmuje analizy logiczne oraz interesuje się zagadnieniami psychologicznymi. Albert Schweitzer wyraża zdanie, że każdy moralista winien przedstawić swoje przemyślenia odnośnie naczelnej wartości w jednej zasadzie, lub w jednej cnotce podstawowej. Tę podstawową cnotę zamknął Albert Schweitzer w hasle „czci dla życia” — *Echrfurcht vor dem Leben* [Schweitzer A., 1966]. Podobnie Władysław Tatarkiewicz podjął i rozwinął tę ideę naczelnych wartości w pracy pt. *Dzieje sześciu pojęć* — „... były i są odróżniane trzy najwyższe wartości: dobro, piękno i prawda” [Wł. Tatarkiewicz, 1976]. Tę myśl polskiego filozofa przyjmuję jako zasadniczą dla dalszych rozważań o normach, ocenach i pojęciach moralnych.

## 1.2. Normy, oceny i pojęcia moralne w kategorii znaczeń językowych

Etyka potocznie uchodzi za naukę normatywną. Według etyków norma jest rozumiana jako reguła ludzkiego postępowania. Erich Fromm pisze tak: „Podstawą naszych przekonań o tym, co jest moralnie dobre, a co złe, powinna być znajomość natury ludz-

kiej oraz praw jej duchowego rozwoju” [E. Fromm, 1955]. Przedstawiciele absolutyzmu aksjologicznego (F. Brentano, M. Scheler, N. Hartmann) odrzucają stanowisko, wedle którego wszyscy mamy uznawać za dobro to, co konkretna grupa albo społeczeństwo w całości uznaje. Chcą oni udowodnić, że społeczeństwa mogą się mylić co do dobra i zła, i że jest instancja, do której można się odwołać, która rozwikła wątpliwości (w egzystencjalizmie M. Heidegger, K. Jaspers, J. P. Sartre).

Występuje kontestacja przeciw przyjmowaniu norm obiektywnych wyrażonych w porządku społecznym i w postawach cywilizacji. Taka postawa wiąże się z rozczarowaniem do tego, że postępek nauki, techniki może przynieść rozwiązanie problemów wartości.

Jeżeli ktoś używa słowa moralność w sensie normatywnym, to pragnie, by wyrażało ono aprobatę i odnosiło się do tych reguł normujących ludzkie charaktery i zachowania, które on sam uważa za dobre i słuszne. To, co badacz uważa za etykę normatywną, ludzie wyrażają posługując się zwykłym językiem, tym samym, który służy im do oceny ludzkiego zachowania. Podkreślali to już w swych rozważaniach filozoficznych Arystoteles, D. Hume, I. Kant, którzy zwykli, rozsądną znajomość moralności traktowali jako źródło zasad etycznych.

Wzajemne stosunki między ludźmi reguluje w każdym społeczeństwie system norm, które stanowią istotną część składową nadbudowy danego społeczeństwa. Różnym aspektom stosunków społecznych (prawnych, moralnych) odpowiadają rozmaite systemy norm: prawne, moralne. Normy moralne mogą być utrwalane, przekazywane i wdrażane jedynie w normach językowych. Język pełni w życiu społecznym następujące role: aprobowania, dezaprobowania, wyrażania, postanawiania, dochodzenia praw, nakładania obowiązków, osądzania, usprawiedliwiania [K. Kurowska, S. Rudziński, 1981].

Z punktu widzenia semiotyki: opis, prognoza, wyjaśnianie należą do dziedziny semantyki teoriopoznawczej, a aprobowanie, dezaprobowanie należą do dziedziny pragmatyki. Do tej dziedziny należą również język i normy moralne, które zostały wytworzone na podstawie obiektywnych, realnych praw. Prawa te winien re-

spektować każdy członek społeczeństwa. Hans Reichenbach sądzi, iż „... etyczna orientacja społeczeństwa ludzkiego jest wynikiem wzajemnego przystosowania się... Największa rola przypada wpływom psychologicznym typu poznawczego, emanujących z jednego człowieka na innych oraz z jednostki na grupę i z grupy na jednostkę. Konflikt chcień jest siłą napędową rozwoju moralnego.” [I. Lazari-Pawłowska, 1975].

W maju 1965 roku w Nieborowie na pierwszej konferencji polskich etyków T. Kotarbiński powiedział: „Spośród trzech odróżnianych tradycyjnie dziedzin: prawdy, dobra i piękna, w drugiej, w dziedzinie dobra — rzecz jasna musimy szukać ocen etycznych.” [I. Lazari-Pawłowska, 1975]. Nazwał on postawę etycznie pozytywną postawą spolegliwego opiekuna, a jego koncepcja oczywistości serca wywołała żywą dyskusję. „Człowiek dobry, a takim musi być opiekun spolegliwy, musi się czuć solidarny z ludźmi dobrymi” [M. Ossowska, T. Kotarbiński, 1966]. Taki program moralny związany z pojęciem „humanizm” wydaje się I. Lazari-Pawłowskiej cenny. Sądzi ona, że jakieś minimum obowiązków moralnych mamy wobec każdego człowieka. Dla T. Kotarbińskiego oczywistością serca jest to, że nie należy popełniać wobec innych rzeczy złych. W innym z artykułów Wł. Tatarkiewicz napisał, że nakazy wyznaczające słuszne postępowania są dwojakiego rodzaju, a mianowicie: nakazami uczciwości i dobroci. Ten tok rozumowania można przenieść na analizę istoty i ocenę poziomu rozumienia pojęć moralnych lub na zachowanie poznawcze człowieka. Wł. Tatarkiewicz wyróżnia cztery rodzaje sądów, które w literaturze socjologicznej nazwano sędziami o wartości, o słuszności, o moralności, o zasłudze. Sądy te zawierają oceny, ale każdy inną. Sokrates i Platon operują na ogół sędziami o wartościach, natomiast etyka Arystotelesa operuje sędziami o słuszności. Etyka religijna wypowiada sądy o moralności w sensie wewnętrznej intencji człowieka, a etyka I. Kanta jako przedmiot moralności uznaje ludzki wysiłek. Nasuwa się pytanie, jakie sądy powinny mieć pierwszeństwo przy ocenie ludzkiego postępowania.

Uważam, idąc za myślą Wł. Tatarkiewicza, że sądy oceniające zasługi człowieka stanowią podstawę do oceny jego intencji, wybo-

ru wartości moralnych i rozumienia dokonanego wyboru wartości, bowiem „cała godność człowieka jest w myśli.” [B. Pascal, 1976]. W moich rozważaniach o normach, ocenach wartości moralnych pragnę przytoczyć zdanie Wł. Tatarkiewicza: „... doskonałość bywa rozumiana jako ideał, kres wyobrażeń i dążeń, pojęcie graniczne, konstrukcja idealna, a nieosiągalna, ale na przemian jako realne zbliżenie do idealnego kresu.” [Wł. Tatarkiewicz, 1976]. Warto też zauważyć, iż w pracach współczesnych filozofów, psychologów i pedagogów dostrzec można podziw dla ludzkiej wiedzy i refleksyjności. Refleksja o moralności, nad wartościami moralnymi, symbolem słownym ma szczególne znaczenie dla rozumienia pojęć moralnych.

Na kształtowanie się pojęć w okresie wczesnego dzieciństwa w dużej mierze oddziałuje rozwój zdolności percepcyjnej. Spostrzeżenie jest takim działaniem poznawczym, które pozwala jednostce wydobyć z otoczenia i zinterpretować istotne dla niej informacje. Choć proces ten podlega indywidualnemu różnicowaniu, to rozwijająca się świadomość percepcyjna przyczynia się na ogół do coraz większej złożoności i wyrafinowania poziomów operacji umysłowych. Na przykład narastająca umiejętność wykrywania różnic w kształcie, wielkości oraz przestrzeni przyczynia się do coraz głębszego zrozumienia świata fizycznego. W konsekwencji obiekty i zdarzenia z otoczenia dziecka nabierają coraz większego znaczenia [Levine i Shefner, 1991; Martindale, 1991; Reed, 1992].

Dokładność percepcji informacji płynących ze środowiska zniekształca kilka czynników. Po pierwsze, małe dzieci mają zazwyczaj ograniczoną uwagę oraz niewielkie predyspozycje do jej ukierunkowania. Wobec tego, powinny ignorować niektóre informacje, wybierając te, które odpowiadają bieżącej sytuacji. Ponadto dzieci powinny rozwijać zrozumienie, jak różne właściwości kojarzą się z poszczególnymi kategoriami. I po drugie, jak już wcześniej wspomniałam egocentryzm ma wpływ na wiele aspektów rozwoju umysłowego. Nieumiejętność rozróżniania własnych spostrzeżeń od innych prowadzi do poważnych implikacji związanych ze zdolnościami poznawczymi [Kail, 1990; Kalish i Gelman, 1992; Miller i in., 1991; Schulman, 1991].

Termin „pojęcie” został zdefiniowany przez filozofię i psychologię. E. Durkheim [J. Piaget, 1967] zinterpretował naturę i rozwój pojęć moralnych w sposób, którego nikt nie próbował podważać. Za główne swoje zadanie uważał wyjaśnienie istoty moralności, jak i roli jaką spełnia. E. Durkheim — jako pozytywista i kontynuator Comte’a — zaczął badania nad moralnością od tego, co jest, by następnie wyjaśnić dlaczego właśnie tak jest. Jego zdaniem cały zespół pojęć i przekonań, który stanowi podstawę pojęcia reguły, jej poszanowania jest dziełem społeczeństwa. Język, bez którego życie społeczne nie mogłoby się rozwijać, jest systemem pojęć zróżnicowanych i poklasyfikowanych w wyniku wielowiekowego rozwoju. Bez języka nie byłoby pojęć ogólnych, a wśród nich pojęć świadomości moralnej. Według tego autora moralność zajmuje się badaniem historycznego rozwoju reguł i pojęć moralnych, rejestrowanie i analizowanie aktualnie obowiązujących reguł moralnych, by oceniać je w świetle badań historycznych w stosunku do aktualnego stanu społeczeństwa [E. Durkheim, 1968].

Zgodnie z psychologią uczenia się podstawowymi mechanizmami kształtowania się reprezentacji bodźca jako sygnału określonej reakcji są procesy generalizacji i różnicowania, które zakładają istnienie określonych wymiarów, umożliwiających porównywanie i różnicowanie bodźców między sobą. W psychologii poznawczej przyjmuje się powszechnie, że powyższa teza stosuje się również do zasad kształtowania pojęć, bowiem „... kształtowanie się pojęć polega na wyodrębnieniu elementów rzeczywistości podobnych do siebie pod pewnymi względami i równocześnie różnymi pod tymi względami od innych elementów.” [J. Trzebiński, 1981]. Funkcja ukształtowania pojęć polega na wyodrębnieniu tych elementów rzeczywistości, które posiadają podobne do siebie, ale różne od innych, istotne dla przedmiotu własności. Tę wiedzę wzbogacają badania pojęć naturalnych przez E. Rosch, badania przestrzeni semantycznej pojęć przez L. Ripsa, E. Schobera, E. Smitha. Oni to udowadniają, że struktura pojęć składa się ze skończonego zbioru wartości. Teoria J. Bransforda i J. Franksa jest jeszcze bardziej rozwinięta niż teoria wymienionych uczonych. Głosi ona, że na proces kształtowania się pojęć składa się powtarzanie prototypu wraz z zakresami wartości.



W pracach z zakresu psychologii rozwojowej terminu „pojęcie” używa się w szerokim znaczeniu. Na przykład — Stefan Szuman [S. Szuman, 1947] posługiwał się terminem „pojęcie” jako równoznacznikiem wszelkich cech, które dziecko nadaje przedmiotowi. Inny punkt widzenia reprezentował Andrzej Lewicki [A. Lewicki, 1962] używając terminu „pojęcie” jako skojarzenia określonej reakcji werbalnej z zespołem cech charakterystycznych dla klasy, do której dany przedmiot należy. Wincenty Okoń w definicji „pojęcie” uwzględnia ogólność i istotność, które są z kolei niezbędne przy definiowaniu zjawisk lub ludzkich zachowań. W sensie logicznym „pojęcie” jest to tylko znaczenie nazwy. W kategorii semantycznej nazw zawierają się takie części mowy jak rzeczowniki, przymiotniki, pewne zaimki i pewne imiesłowy [M. Marciszewski, 1970]. W celu wyjaśnienia psychologicznej natury pojęć podejmowano liczne badania. Na uwagę zasługują wyniki tych badań, które dają wgląd w istotę i przebieg wytwarzania się pojęć. Na przykład E. A. Peel [E. A. Peel, 1967] wymienia stałe składniki typowego pojęcia:

- a) zakres składników, które mogą być razem zestawione,
- b) zasada, która umożliwia zaliczenie poszczególnych przypadków do jednej grupy.

J. Piaget, podkreślając również fakt istnienia w ludzkiej świadomości pojęć, interesował się stadiami rozwoju operacji poznawczych, a L. Wygotski zajmował się pojęciami naukowymi.

Moim zdaniem, trafną definicję „pojęcia” podaje J. Trzebiński: „... pojęcie to zespół skończonej liczby cech przysługujących w jednakowym stopniu wszystkim desygnatom i tylko desygnatom.” [J. Trzebiński, 1981].

W rozważaniach nad językiem i znaczeniem słów L. Wittgenstein [Wittgenstein L., 1976] podkreślił fakt, że ludzie posługują się nieostrymi i zmieniającymi się w zależności od kontekstu pojęciami i nie potrafią podać definicji nawet prostych i powszechnych słów, którymi się posługują. Liczne fakty z życia potocznego, którymi ilustrował swe poglądy L. Wittgenstein, mogą być uzupełniane o dane z badań wskazujących na duże trudności i niestabilność w określaniu przez dzieci, a nawet dorosłych treści wielu

pojęć. Twierdził on, że gatunkową specyfiką człowieka jest elastyczność procesu kategoryzowania, tzn. zdolność do takich częściowych zmian treści posiadanych pojęć, które umożliwiają łatwe identyfikowanie i rozumienie przedmiotu, zdarzeń i ich właściwości. Poglądy te podzielają niektórzy współcześni psycholingwiści [J. Deese, H. Johnson, L. J. Brown].

Polski językoznawca W. Doroszewski w definicji terminu — „pojęcie” — zwraca uwagę na fakt, że jest ono jednym z podstawowych składników myślenia. Prace badawcze naukowców nad myśleniem w ważnych ośrodkach uniwersyteckich w Genewie, Moskwie, Paryżu, Londynie i Oksfordzie stawiają sobie za zadanie określenie stadiów rozwoju procesów poznawczych, przy pomocy których człowiek jest zdolny zrozumieć świat znaków, symboli i pojęć. Ustalono, iż w 5–7 roku życia dziecko posiada umiejętności symbolicznego przedstawiania większych wycinków otaczającego go świata, za pomocą których jest on opisywany.

W Anglii językoznawstwo strukturalne reprezentuje Alan Henderson Gardiner — profesor Uniwersytetu w Oksfordzie. Jego teoria opiera się na założeniach socjologicznych uznawanych przez językoznawców w jego kraju i we Francji [Heinz A., 1978]. Autor w pracy *The Theory of Speech and Language* proponuje wyróżnić oprócz znaczenia językowego (formy pojęciowej wyrażań) znaczenie płaszczyzny pojęciowej wyrażań. Umożliwia to badaczowi głębszą analizę struktury wyrażań, co jest szczególnie ważne w przypadku rozumienia pojęć moralnych, które charakteryzują się nieostrością i wysokim stopniem abstrakcji oraz są wtórne wobec wartości ogólnoludzkich takich jak np.: dobro i godność. Inny językoznawca R. R. Jacobson [1960] określił znaczenie kilku funkcji języka: emotywną, wolitywną, referensyjną, metajęzykową i faktyczną.

Definicje pojęć moralnych, rozpatruję w kontekście funkcji emotywniej i faktycznej języka, bowiem funkcja emotywna spełnia zadanie wzbudzania i informacji na drodze do odbiorcy, a funkcja faktyczna kontakt nadawcy z odbiorcą. Te dwie funkcje są ważne dla procesu kształtowania rozumienia pojęć moralnych (pozostałe funkcje pełnią role pomocnicze). W tej sprawie W. Szewczuk pi-

sze: „... rozumienie jest to proces aktualizowania wcześniejszego poznania w stosunku do przedmiotu (szczególnie wytworu działalności ludzkiej) lub w stosunku do zachowania się danej jednostki.” [Szewczuk S., 1979]. Takie postawienie kwestii prowadzi do jedynej możliwej, na obecnym etapie rozwoju nauki, obiektywizacji oceny rozumienia pojęć u badanych osób. Jak do tej pory nie ma innej możliwości sprawdzania rozumienia, jak tylko przyjęcie, że jeżeli ktoś coś rozumie, to umie przekazać sens za pomocą słów lub umie posługiwać się tym co zrozumiał w praktyce. Wyjaśnienie to stanowi podstawę tworzenia wszelkiego rodzaju sprawdzianów rozumienia, wymagających wykonania pewnych praktycznych lub werbalnych czynności.

Autorów, których charakteryzuje tendencja do uznawania aktywnej roli myślenia w procesach rozumienia, określa się jako reprezentantów koncepcjonizmu choć ich poglądy znacznie się od siebie różnią. Do przedstawicieli tego kierunku należą przede wszystkim J. W. Dawid, J. Dewey, a ze współczesnych D. Gierulanka, J. Pieter, S. Szuman. Istotne w rozwoju procesu zrozumienia stanowiły odkrycia I. P. Pawłowa, twórcy teorii, która wywarła silny wpływ na współczesną psychologię. Budując model fizjologiczny powstawania związków czasowych i funkcjonowania związków już istniejących I. P. Pawłow wyróżnia w myśleniu konkretnym i abstrakcyjnym dwa podstawowe procesy poznawania i rozumienia. Proces poznawania polega na tworzeniu się związków czasowych, którym odpowiadają określone stosunki w obiektywnej rzeczywistości Aktywizowanie tych związków, a więc korzystanie z uprzednio wytworzonych — to proces rozumienia.

Na złożoność procesu rozumienia zwraca uwagę J. Dewey. Wymienia on dwa jego rodzaje:

- bezpośrednie, które zachodzi wtedy gdy podmiot jest nam znany,
- pośrednie, które zachodzi wtedy gdy musimy dotrzeć za pomocą pracy myślowej do znaczenia pojęcia.

Warto dodać, że rozumieć jakiś wyraz (według Mieczysława Kreutza), znaczy mieć w świadomości przedstawienie przedmiotu

oznaczonego tym wyrazem, a rozumieć zdanie, to znaczy, że w tym zdaniu została wyrażona myśl [Kreutz M., 1968].

Dzięki językowi i treningowi jaki daje człowiekowi w okresie dzieciństwa zabawa, a potem gra, możemy na siebie patrzeć oczyma innych znanych nam z doświadczenia partnerów interakcji. W ten sposób jednostka spostrzega siebie w kategoriach społecznych. „Poznajemy siebie — pisze M. Ziółkowski — przez społeczne kategorie, które przyswoiliśmy sobie w aktach komunikacji społecznej” [Ziółkowski M., 1981]. Świadomość indywidualna jest więc tworem procesu społecznego i zawiera treści społeczne — stąd pojawia się możliwość jej naukowego badania, a mechanizm przyjmowania ról innych osób jest w zasadzie odpowiednikiem rozumienia zachowań drugiego człowieka.

Poziom rozumienia pojęć moralnych może być oceniany poprzez wypowiedzi wymienione przez D. H. Hymes'a (Cazden, John C. B., Hymes D. H., 1972): poziom językowy wypowiedzi, logika wypowiedzi, umiejętność abstrahowania i uogólniania, umiejętność myślenia. Umiejętność myślenia teoretyczno-pojęciowego wiąże się z wyobrażeniami, które stanowią treść myślenia praktycznego. Wyobrażenia i pojęcia moralne spełniają doniosłą rolę w ocenie rzeczywistości i akceptowaniu norm społecznych.

Podstawę teoretycznych założeń moich analiz poziomu rozumienia pojęć moralnych stanowią przemyślenia filozoficzne i etyczne Marii Ossowskiej. Autorka *Socjologii moralności* w swoich pracach filozoficznych powołuje się na dorobek naukowy E. Dupréla [Ossowska M., 1963; Dupréel E., 1968]. Wyróżnia ona spośród wielu nazwanych przez siebie moralności takich jak: wzajemność, pomoc, sprawstwo bierne, solidarność, uspołecznienie, życzliwość, braterstwo, tolerancja, humanizm, opiekuństwo — jedną istotną — „moralność cnót”. Uważam, iż odpowiednikami tychże cnót mogą być pojęcia moralne takie jak: koleżeństwo, miłość, odpowiedzialność, odwaga, pomoc, przywiązanie, wdzięczność, współczucie, uczciwość, szacunek, których poziom rozumienia przez uczniów niższych klas określam w części empirycznej mojej rozprawy.

#### 1.4. Rola rozumienia pojęć w wychowaniu moralnym

Powszechnie uznaje się, że moralność człowieka kształtuje się pod wpływem wielu indywidualnych doświadczeń wynoszonych z życia w społeczności ludzkiej. Ale nie każde doświadczenie jednostki wywołuje pożądany z punktu widzenia celów wychowania skutek. W procesie kształtowania rozumienia pojęć moralnych niezbędna staje się wiedza dotycząca właściwości moralnego rozwoju człowieka (Piaget J.). Procesy wychowania społeczno-moralnego muszą być tak organizowane, aby w pełni uwzględniać, a nawet wykorzystywać działanie owych praw rozwoju.

Czy są „dzieci dobre” i „dzieci złe”, czy raczej moralność dziecka zależy od sytuacji i warunków, w jakich się ono znalazło? Pytanie to było podstawą wczesnego klasycznego badania nad charakterem dzieci prowadzonego przez Hugh'a Hartshorne'a i Marka Maya (1928–1930).

Hartshorne i May badali ten problem, stawiając ponad 10 tysięcy dzieci w wieku 8–16 lat w sytuacjach, które stwarzały możliwość nieuczciwego zachowania się. Terenem badań były domy, szkoły i kościoły, a zachowanie zainteresowanego mogło przyjmować różne formy kłamstwa i kradzieży. Każda sytuacja była tak zaplanowana, że nieuczciwe zachowanie miało być przez dziecko „rozliczone”, jednak ryzyko wykrycia go zmieniało się. Oczywiście badacze zawsze wiedzieli, czy dziecko zachowało się uczciwie. Z dziećmi przeprowadzono także wywiady na temat ich postaw wobec nieuczciwości.

Wyniki były jednoznaczne. Stwierdzono także, że związek między słownymi wypowiedziami dzieci na temat wartości moralnych, a ich aktualnym zachowaniem jest bardzo mały. Hartshorne i May wywnioskowali więc, że moralne zachowanie dzieci nie odzwierciedla cechy osobowości, a jest specyficznie sytuacyjnie, zależne przede wszystkim od istniejących okoliczności.

Wniosek ten został w pewnym stopniu zmodyfikowany. Późniejsza analiza danych wykazała, że pewien poziom zgodności zachowań jednak wystąpił [Burton, 1963, 1964].

B. Suchodolski sądzi [1968], że podstawowym zadaniem wychowania moralnego winno być wzbogacanie życia wychowanków. Nie polega ono na wielkiej obfitości dostarczanych informacji, lecz na stwarzaniu sytuacji intensyfikujących przeżycie i inspirujących aktywność uczniów w rozwiązywaniu problemów moralnych i poznawczych. Poznawanie rzeczywistości społecznej trzeba organizować za pomocą metod, w których będą się splecać: obserwacja faktów konkretnych i refleksja nad własnymi doświadczeniami oraz z analizami systematycznymi i abstrakcyjnymi. Podporządkowanie dzieci i młodzieży określonym systemom wymagań moralnych służy temu, aby życie miało określoną wartość. Tworzą ją między innymi kształcenie umysłu, uczuć, wyobrażeń przez naukę i przez sztukę. „Dlatego to, co rozwija zainteresowania i zamiłowania, rozbudza ciekawość świata i ludzi, kształtuje wielorakie zaangażowanie, wzmacnia intensywność przeżywania sytuacji, zadań, jakie z niej wynikają, odpowiedzialności, jaką nakłada — to, co wzbogaca życie, służy wychowaniu moralnemu” — twierdził Bogdan Suchodolski [1968]. Zadaniu temu może sprostać ta szkoła, w której obowiązuje zasada życzliwości i troska o ludzkie dobro (model wykształconego Polaka).

Podstawowe pytanie, które pojawia się w odniesieniu do rozwoju moralnego, dotyczy tego, czy rozumowanie moralne dzieci jest powiązane z ich moralnym postępowaniem. To znaczy, czy dziecko, które rozumuje na wyższym poziomie, zachowuje się w sposób bardziej właściwy niż dziecko, które rozumuje na niższym poziomie [Burton, 1984, Kutnick, 1986].

Psychologowie poznawczy zajmujący się rozwojem twierdzą, że rozumowanie moralne i postępowanie moralne powinny sobie odpowiadać i wykazywać stałość w różnych sytuacjach. Na przykład Kohlberg sądzi, że myśl moralna i czyn moralny powinny być zgodne (choć nie idealne), i utrzymuje, że wyniki badań to pokazują [Kohlberg, 1987, Kohlberg i Candee, 1984]. Teoretycy społecznego uczenia się przedstawiają odmienne tezy. Dowodzą, że jeśli nawet występuje pewien związek między rozumowaniem moralnym i postępowaniem moralnym, to nie jest on zbyt silny, ponieważ to, co dzieci mówią, odzwierciedla w pewnym sensie niezależne procesy [Bandura, 1986, Liebert, 1984].

W rzeczywistości nie ma dowodu potwierdzającego pogląd Kohlberga w tej sprawie. Badania bazujące na metodzie Kohlberga wykazały jedynie niewielką zależność między poziomem rozumowania moralnego dziecka a jego zachowaniem moralnym [Blasi, 1980; 1983, Rholes i Lane, 1985, Straughan, 1986]. U większości dzieci tej zależności nie ma. Zachowanie moralne dzieci znajduje się pod wpływem wielu czynników; rozumowanie moralne jest właśnie jednym z nich [Widaman i Little, 1985].

Eksperymentalne badania nad modelem Kohlberga generalnie potwierdziły jego założenie, że pewne zdolności poznawcze i przyjmowania perspektywy są warunkiem wstępnym dla rozwoju zdolności rozumowania moralnego. Otrzymane dane pozostają w zgodzie z poglądem Kohlberga, że rozumowanie moralne nie zmienia się zależnie od sytuacji i że jego stadia następują u dzieci w jednakowym porządku. Uniwersalność modelu jest słabiej udokumentowana. Chociaż w badaniach poprzecznych wskazuje się na podobieństwo przebiegu rozwoju moralnego w rozmaitych społeczeństwach, to są kultury, w odniesieniu do których teoria Kohlberga nie może być zastosowana wprost. Niektórzy badacze kwestionują także uniwersalność modelu w stosunku do płci i w końcu dane eksperymetalne potwierdzają sąd Kohlberga, że każde stadium jest efektem reorganizacji wynikającej z konfliktu poznawczego.

Rozdzielenie nagród przez dzieci zmienia się w możliwej do przewidzenia sekwencji i przechodzi od kierowania się własną korzyścią (od wieku 4 lat), przez zasadę równości (w wieku 5–6 lat), do zasady sprawiedliwości (7 lat i więcej). Na podział nagrody wpływają także zmienne sytuacyjne, takie jak społeczne interakcje z innymi. Dzieci w myśleniu na temat stosowania kar wykorzystują w większości ten sam sposób myślenia co dorośli: Czy uczyniono krzywdę? Jeśli tak, to czy dana osoba jest za nią odpowiedzialna? Jeśli tak, czy należy ją ukarać?

Badania nad wpływem oddziaływań społecznych na rozumowanie moralne potwierdziły tezę, że interakcje z rówieśnikami, szczególnie w sytuacjach konfliktu moralnego, stymulują rozwój. Eksperymentatorzy wykorzystując techniki modelowania w połą-

czeniu z nagradzaniem bezpośrednim i zastępczym, potrafili też wywołać regres poziomu rozumowania dzieci. Jednak trwałość tych wpływów jest znana. Style utrzymywania dyscypliny przez matki mają za to istotny wpływ na rozumowanie moralne. Przejawianie siły to najmniej skuteczna metoda stymulowania rozwoju moralnego, natomiast indukcja jest najbardziej owocna.

Podstawowym problemem w badaniach nad rozwojem moralnym jest określenie wzajemnych relacji między rozumowaniem moralnym a zachowaniem moralnym. Kohlberg utrzymuje, że są one ze sobą ściśle powiązane, lecz twierdzenie to nie zostało w wystarczającym stopniu udowodnione.

Badacze dążący do oceny modelu Piageta w zasadzie potwierdzili jego idee, lecz sugerowali, że nie w pełni doceniał on rozumowanie moralne młodszych dzieci. Kiedy w klasycznych dylematach moralnych motywy bohatera historyjki uczyniono wyraźnymi, to nawet przedszkolaki potrafiły wykorzystać tę informację jako podstawę ocen moralnych.

W młodszym okresie szkolnym dokonuje się jedno z najbardziej doniosłych przeobrażeń w rozwoju moralnym dziecka. Jest to przejście od moralności heteronomicznej do autonomicznej. Wkroczenie dziecka na drogę doświadczeń społecznych wpływa wydatnie na rozumienie pojęć moralnych. Źródłem jego zadowolenia staje się zgodność własnego postępowania z zasadami ogólnie uznawanymi. Przyjęcie za własne kryterium zła i dobra sprawia, że dziecko zaczyna je także odnosić do swego postępowania. Źródłem jego napięcia staje się nie tylko rozdzźwięk między własnym postępowaniem i jego oceną przez innych a uznawanymi przez siebie normami postępowania. Wtedy to rodzi się zdolność do kontrolowania własnego zachowania z punktu widzenia przyjętych zasad i pozytywnych lub negatywnych reakcji. Efekty wychowania są wtedy widoczne, gdy dziecko nauczy się cieszyć własnymi osiągnięciami i wierzyć we własne możliwości. W związku z tym, że uczeń w młodszym wieku szkolnym w pewnym stopniu myśli jeszcze obrazami (etap ten jest niezbędny w przejściu do myślenia pojęciami), to wtedy zadanie nauczyciela polega na częstym operowaniu takimi pojęciami jak przyczyna, zależność, rozwój. Ich zrozumie-

nie umożliwiła przyswojenie pojęć naukowych, literackich, moralnych i estetycznych.

Angielski konsultant do spraw badań w dziedzinie rozwoju moralnego krajów zachodnich John Wilson twierdził, że podstawowym wymaganiami edukacji moralnej jest bezstronne podejście do wychowania moralnego, tj. podejście czysto rozumowe, a nie wykorzystywanie poszczególnych wiar, kultur, ideologii lub wartości humanistycznych. Ustalenie cech idealnego wychowawcy nie wywodzi się ze współczesnego odczucia, ale z filozoficznego rozumienia. Drugie wymaganie edukacji moralnej dotyczy poprawnych odpowiedzi, do których dochodzi poprzez rozumowe analizy [Wilson J., 1981]. Jeszcze jedno spostrzeżenie nasuwa się po lekturze artykułu J. Wilsona. Style wychowania społeczeństw zachodnich są liberalne, a ponadto programy szkolne podają uczniom tematy do dyskusji lub ograniczają się do rozbudzania zainteresowań pomijając najważniejszą drogę rozumowego poznania praw rządzących moralnością.

John Wilson w swoim artykule analizującym wychowanie moralne w edukacji, stwierdza również, że nie dostrzega w wychowaniu żadnego postępu. Autor stawia pytanie o metody i cele wychowania przybliżające wychowankowi istotę moralności. A oto ważniejsze z nich: jaka metoda wychowania daje dziecku bardziej racjonalną i jaśniejszą koncepcję osoby ludzkiej? Jaka organizacja szkolna bardziej efektywnie dodaje wychowankowi odwagi do troszczenia się o sprawy innych? Jakie metody poprawiają percepcję interpersonalną? Odpowiedzi na te pytania wymagają znajomości dyscyplin, takich jak: psychologia, filozofia, socjologia [Philips D. Z., 1979]. W dalszym ciągu rozważań J. Wilson pisze, że w różnych szkołach świata stawia się pytania o dobro i zło w aspektach demokracji, chrześcijaństwa i marksizmu podając jednocześnie neutralne zasady rozumowego respektowania danej ideologii. Nie ulega wątpliwości, że już w okresie młodszym szkolnym dziecko powinno rozróżniać dobro i zło. Zadanie to uwypukla J. Wilson, jeden z najbardziej zaangażowanych — moim zdaniem — badaczy wychowania moralnego. Sądzę podobnie, że kształtowanie rozumienia pojęć moralnych stanowi jedną z cennych, wartych realiza-

cji dróg wychowania, które mają istotne podstawy w psychologicznych analizach rozwoju moralnego [Lickona Th., 1978].

Badania nad rozwojem w ciągu całego życia (*life-span development*) dotyczą ciągłości, stałości i zmian zachodzących w procesach fizycznych i psychicznych. Najgorętszym orędownikiem badań nad specyficznymi cechami stadiów rozwojowych składających się na życie ludzkie był Erik Erikson [1963]. Dwoje innych wpływowych teoretyków zajmujących się stadiami rozwoju, trwającego przez całe życie, Carl Jung i Charlotte Bühler, także wniosło ważny wkład w tę dziedzinę. Odkrycia Eriksona dotyczą kryzysów tożsamości. Erikson wyróżnił osiem stadiów rozwoju psychospołecznego, od urodzenia do późnej dorosłości, w których jednostka staje wobec specyficznych kryzysów czy konfliktów. Każde z nich jest określone przez zadania rozwojowe, które stawia przed jednostką. Polegają one na tym, żeby uporać się z obydwojma przeciwstawnymi wymaganiami danego stadium (dotyczącymi relacji między samym a światem), utrzymując między nimi równowagę lub integrując je. Rozwiązanie kryzysu ma pomóc i dziecku i dorosłemu w wytwarzaniu zintegrowanego poczucia własnej tożsamości. Rozwijanie zdolności kształtowania pełnowartościowych związków emocjonalnych wymaga od jednostki działania wbrew niektórym swoim upodobaniom, przyjęcia obowiązków i zrezygnowania w pewnym stopniu z prywatności i niezależności. [Zimbardo P. G., 1999].

Teoria Eriksona stawia nowe zadania przed wychowawcami, przed którymi stoją zadania dotyczące kryzysów tożsamości. Wiadomo, że wychowankowie należą do wielu grup społecznych, które kierują się różnymi zasadami moralnymi. Im społeczność jest bardziej zespolona, tym istnieje większa zgodność między rodzicami i młodszym pokoleniem. Podejmowanie decyzji było i jest indywidualną sprawą człowieka, a każdy potrzebuje troskliwego i rozumnego wsparcia. Nie można przy tym zapominać o szkole. Stosowanie jednak tradycyjnych rozwiązań w wychowaniu moralnym przez nakazy, zakazy i kary nie sprostą współczesnym, ogólnoludzkim trudnościom dokonywania wyboru dobra. Profesor W. R. Niblett (*Moral Education in changing Society*) zastanawia się

— jak organizować optymalne warunki umożliwiające i ułatwiające wychowanie moralne uczniów. Na to pytanie próbuje odpowiedzieć psycholog angielski D. W. Winicott, który zajmuje się terapią dzieci w młodszym wieku szkolnym (*Moral Education in changing Society*). Uważa on, że przede wszystkim konieczny jest indywidualny kontakt wychowawcy z wychowankiem. Sądzi również, iż idea wychowania moralnego w edukacji szkolnej czy w atmosferze domu rodzinnego jest niezwykle trudna do zrealizowania ze względu na głębię przeżyć cechującą sferę etyki. Autor tych rozważań proponuje także zwrócenie uwagi w wychowaniu moralnym na potrzebę wyzwolenia ekspresji dziecka — stworzenia możliwości uaktywnienia się przez rozwiązywanie problemów moralnych. Jest to jedna z najbardziej interesujących mnie koncepcji rozwoju osobowości ucznia. Służy ona ukierunkowaniu nauczania i wychowania na rozwój sfery poznawczej ucznia. Jest przydatna także w kształtowaniu rozumienia pojęć. Twórcze i aktywne rozwiązywanie problemów jest czynnikiem motywującym do refleksji, logicznego myślenia oraz rozbudzania ambicji uczniów. Koncepcja ta ma jeszcze jeden zasadniczy walor — działanie twórcze przynosi dziecku satysfakcję. Działaniom tym, pod wpływem dodatnich motywów towarzyszą dodatnie emocje — radość związana z wyobrażeniem celu. Radość ta wpływa na samo działanie.



„Zaproszenie do szczęścia”

2

*Rozwój społeczno-moralny  
i emocjonalny w młodszym  
wieku szkolnym*

---

## Wprowadzenie

Niewątpliwie nauka o rozwoju psychologicznym dzieci i młodzieży wiąże się ściśle z ogólną problematyką psychologii rozwojowej. Jak wiemy, analizuje ona prawidłowości powstawania i postęp procesów psychicznych oraz regulacyjnych czynności człowieka. Przed tą dziedziną wiedzy o człowieku rysuje się szereg problemów, a mianowicie:

- sposób i cechy charakterystyczne procesu rozwoju psychicznego,
- właściwości psychiczne dziecka w różnych okresach jego życia,
- prawidłowości powstawania i rozwoju procesów psychicznych i kształtowania osobowości dziecka,
- warunki i czynniki kształtowania się czynności dziecka i prawa rządzące doskonaleniem psychiki i świadomości dziecka [Żebrowska M., 1975].

Sądzę, że w obecnym stanie wiedzy na temat kształtującej się osobowości dziecka występują jeszcze luki. Stosunkowo najlepiej poznano wczesne stadia rozwoju psychicznego: niemowlęstwo oraz wiek poniemowlęcy i przedszkolny [Przetacznikowa M., 1978]. Zdaniem M. Przetacznikowej, przed psychologią rozwojową i wy-

chowawczą zajmującą się młodszym wiekiem szkolnym, stoi wiele otwartych kwestii badawczych. Niemniej można już ukazać kierunki zmian w rozwoju umysłowym, uczuciowym i społecznym dziecka, co ułatwia pedagogom dobór programów kształcenia oraz środków i metod dostosowanych do możliwości psychicznych i potrzeb dzieci.

### 2.1. Teorie inteligencji a rozwój pojęć

Trwające od wielu lat badania nad inteligencją, w obrębie rozmaitych kierunków i nurtów psychologicznych, doprowadziły do powstania wielu teorii inteligencji. Wynikający stąd brak zgodności w jej określeniu nie wyłonił więc jednolitej opinii (koncepcji), która omawiałaby akceptowany przez większość badaczy system twierdzeń dotyczących tego zjawiska.

Prezentowane pojęcia inteligencji rozpocznę od teorii C. D. Spermana. Jest to jedna z najbardziej znanych i popularnych w psychologii teorii tzw. dwóch czynników: zdolności ogólnej (inaczej inteligencji ogólnej) i zdolności specjalnej.

Krytycy tej teorii doszli do wniosku, że na strukturę inteligencji składa się więcej czynników. Jednak i w ich poglądach wystąpiły zasadnicze różnice nie tylko co do liczby i jakości czynników inteligencji, lecz również odnośnie tego, w jakim stosunku do siebie pozostają wyodrębnione czynniki. Rozwiązania dotyczące tej ostatniej kwestii zależały głównie od rodzaju zastosowanej metody analizy czynnikowej i szły w dwóch podstawowych kierunkach: teorii inteligencji i teorii opartych na czynnikach równorzędnych.

Hierarchiczne teorie inteligencji opierają się na założeniu, że Spermanowski czynnik (g) składa się z szeregu bardziej specyficznych, zwanych czynnikami grupowymi. Twórcy tych koncepcji stosują taką metodę analizy czynnikowej, która pozwala na wyodrębnienie czynników korelujących ze sobą. Struktura hierarchiczna inteligencji polega na tym, że im niższy stopień w tej strukturze

bierzemy pod uwagę, tym bardziej specyficzne i liczne są wyodrębnione czynniki.

Czynnik (g) ujawnia się na każdym poziomie struktury inteligencji, choć jego obecność jest tym mniejsza, im bardziej specyficzny (a więc niższy w hierarchii) jest rozpatrywany przez nas czynnik. Im bardziej zbliżamy się do szczytu tej hierarchii, tym bardziej wyodrębnione czynniki nasycone są czynnikiem (g), który w niej dominuje.

Do najbardziej znanych wśród hierarchicznych teorii inteligencji należą koncepcje P. E. Vernona, C. Burta i R. B. Cattella.

Największe zainteresowanie wśród hierarchicznych koncepcji inteligencji wzbudza teoria Cattella. Wyodrębnił on dwa podstawowe czynniki zdolności ogólnych — tzn. inteligencję płynną i inteligencję skryształizowaną, które składają się razem na Spermanowski czynnik (g).

Inteligencja płynna oznaczona symbolem  $g_f$  (ang. *fluid*), zależy głównie od genetycznie zdeterminowanych struktur i funkcji mózgu. Zachodzące w niej zmiany są związane przede wszystkim z dojrzewaniem, a także z degeneracją komórek nerwowych mózgu; są więc zmianami o charakterze rozwojowym. Inteligencja płynna ujawnia się najbardziej w rozwiązywaniu testów niewerbalnych (skala Rewene), polegających na ujmowaniu stosunków między obiektami (elementami) — tj. na wyedukowaniu, co jest brakującym elementem, do którego odnosi się podana relacja.

Inteligencja skryształizowana, znana pod symbolem  $g_c$  (ang. *crystallized*) rozwija się na kanwie inteligencji płynnej w wyniku uczenia się i nabywania doświadczenia. Jest ona w dużej mierze zdeterminowana kulturowo. Inteligencja skryształizowana będąca wynikiem interakcji czynnika ( $g_c$ ) i kumulacji doświadczenia osobniczego, rozwija się — w odróżnieniu od inteligencji płynnej — do wieku starszego.

Odmianą teorię opartą na czynnikach równorzędnych zaproponował T. L. Kelley. Zaliczył on do struktury inteligencji pięć czynników: zdolności przestrzenne, zdolności liczbowe, zdolności werbalne, pamięć i szybkość przebiegu procesów umysłowych.



Do klasycznych należy również teoria „zdolności podstawowych” L. L. Thurstone’a składająca się z siedmiu równorzędnych czynników i niezależnych od siebie. W ich skład wchodzi rozumienie słów, płynność słowna, zdolności liczbowe, zdolności przestrzenne, rozumowanie, pamięć i szybkość spostrzegania. Wyróżnia on również czynnik nadrzędny zwany zdolnością indukcji.

Dużą popularność zyskała teoria znana pod nazwą „model struktury intelektu” J. P. Guilforda. U jej podstaw leży założenie, że każdą zdolność człowieka można opisać w trzech wymiarach: operacji, treści (materiał) i wytworu. Każde bowiem zachowanie inteligentne opiera się na operacjach umysłowych wykonanych na określonym materiale i prowadzących do powstania wytworu.

W skład operacji, które Guilford wiąże z procesami przetwarzania informacji wchodzi pięć kategorii: poznawanie, pamięć, wytwarzanie (myślenie) dywergencyjne i wytwarzanie konwergencyjne oraz ocenianie.

Materiał (treść), na którym dokonywane są operacje sprowadza do czterech kategorii: figuralna, symboliczna, semantyczna i behawioralna. Model — według Guilforda — obejmuje 120 zdolności elementarnych. Zakłada on, że są one od siebie niezależne, a więc są one traktowane w izolacji i bez uwzględniania wzajemnych powiązań. Należy podkreślić, że model struktury intelektu jest wśród teorii strukturalnych najbliższy sposobowi myślenia o inteligencji w kategoriach teorii informacji. Wprowadzona przez Guilforda kategoria operacji, zwana myśleniem dywergencyjnym stanowi istotny czynnik myślenia twórczego. Fakt wyodrębnienia wielkiej liczby zdolności elementarnych, składających się na strukturę inteligencji podkreśla złożoność i różnorodność procesów umysłowych, które wchodzi w zakres pojęcia inteligencji.

Piaget z kolei traktuje inteligencję jako formę adaptacji biologicznej. Rozwój umysłowy polega na coraz lepszym przystosowaniu, któremu towarzyszy wzrost złożoności i efektywności struktur poznawczych. Istota przystosowania u Piageta polega na utrzymaniu równowagi między dwoma podstawowymi procesami asymilacji i akomodacji występującymi we wszystkich okresach rozwoju poznawczego.

Asymilacja polega na włączeniu przez jednostkę świata zewnętrznego (tzw. interioryzacja) do już ukształtowanych struktur poznawczych. W trakcie tego procesu czynności i struktury poznawcze akomodują się (dostosowują) do przedmiotów asymilowanych. Proces ten polegający na modyfikacji już istniejących struktur, Piaget określa akomodacją. Zatem inteligencja człowieka to swoistego rodzaju aktywność, polegająca na kształtowaniu i organizacji struktur poznawczych powstających wskutek ciągłego procesu utrzymywania równowagi pomiędzy asymilacją i akomodacją.

W wyniku tego procesu tworzy się hierarchia coraz bardziej skutecznych i złożonych struktur poznawczych, które Piaget nazywa schematami. Składają się one na wiedzę człowieka. Rozwijają się pod wpływem doświadczenia w procesie interakcji jednostki ze środowiskiem. Chociaż są one różne w różnych okresach życia, mają zarazem charakter uniwersalny, tzn. są charakterystyczne dla całej populacji ludzkiej.

Piaget podzielił rozwój poznawczy człowieka na cztery okresy: sensoryczno-motoryczny (do drugiego roku życia), przedoperacyjny (od 2 do 7 lat), operacji konkretnych (od 7 do 12 lat) i operacji formalnych (od 12 do 15 roku życia).

Mimo stałej sekwencji poszczególnych okresów rozwojowych występują różnice indywidualne w szybkości ich pojawiania się, a więc w wieku, w którym występują. Są one wyrazem różnic indywidualnych w poziomie inteligencji.

Należy nadmienić, że różnice indywidualne dotyczące procesów poznawczych w zasadzie nie były przedmiotem zainteresowań Piageta, który koncentrował uwagę na specyfice rozwojowej tych procesów.

Porównując ujęcie inteligencji Piageta z czynnikowymi teoriami inteligencji, musimy pamiętać, że w koncepcjach psychometrycznych rozwój inteligencji traktuje się raczej jako ilościowy wzrost zdolności umysłowych. Tymczasem u Piageta rozwój inteligencji ma charakter jakościowy. Ważne też, iż wysoką rangę nadaje on pojęciu, aktywności polegającej na kształtowaniu i przekształcaniu struktur poznawczych.

Reasumując, zapoczątkowane w pierwszych latach tego stulecia badania nad inteligencją związane były z dociekaniem nad jej strukturą. W wyniku zastosowanej przez Spermę metody analizy czynnikowej, sformułowano wniosek, że struktura inteligencji jest jednorodna, stąd wprowadził on pojęcie inteligencji ogólnej.

Dalsze badania nad strukturą inteligencji z zastosowaniem różnych metod analizy czynnikowej przyczyniły się do powstania hierarchicznych i równorzędnych teorii inteligencji. Wśród teorii hierarchicznych, które na szczycie tej struktury eksponują konsekwentnie czynnik ( $g$ ) — czyli inteligencję główną; do najbardziej znanych należą koncepcje badaczy brytyjskich (Burt i Vernon), a przede wszystkim Cattella. Jego teoria zdobyła szczególną popularność, wyodrębnił on bowiem biologicznie zdeterminowaną inteligencję płynną (czynnik  $g_f$ ), oraz kształtująca się pod wpływem doświadczenia, w inteligencji z czynnikiem  $g$ , inteligencję skryształizowaną ( $g_s$ ). Z kolei do najbardziej rozpowszechnionych teorii czynników równorzędnych należą koncepcje Thurstone'a i Guilforda. Opierają się one na założeniu, że inteligencja jest strukturą zróżnicowaną i że nie daje się sprowadzić do czynnika ogólnego, jak to proponował Sperman.

W ciągu ostatnich kilkunastu lat coraz większą popularność zdobywają koncepcje inteligencji nawiązujących do teorii poznawczych, w tym głównie do teorii informacji. Szczególne zainteresowanie budzi nurt badawczy triarchicznego ujęcia inteligencji Sternberga. Jej istota polega na tym, że inteligencję należy rozpatrywać z różnych punktów widzenia. Autor ujmuje inteligencję jako zjawisko indywidualne należące do świata wewnętrznego jednostki (o czym traktuje subteoria składników, oparta na teorii informacji) jako zjawisko zdeterminowane przez świat zewnętrzny (subteoria kontaktu) oraz jako zjawisko odzwierciedlające się w doświadczeniu jednostki, będącym wynikiem interakcji świata zewnętrznego i wewnętrznego (subteoria doświadczenia lub dwuwarstwowa).

## Próba łączenia inteligencji i osobowości

Próby wiązania różnych sfer psychiki podejmowano zarówno w odległej przeszłości, jak i w znacznie bliższym nam okresie wyodrębniania się psychologii jako niezależnej dyscypliny naukowej. Poszukiwanie wzajemnej relacji między inteligencją a osobowością uwypukla jedną z najistotniejszych kwestii spornych — co badać i jak to czynić. Problem ten pozostaje wciąż aktualny.

Szukanie powiązań między inteligencją a osobowością dokonuje się na dwa sposoby. Do rzadszych należą ambitne próby tworzenia całościowych modeli funkcjonowania psychiki [m.in. Boekaerts 1991; Kolańczyk 1999]. Częściej spotykamy rozwiązania o węższym zakresie. Jako przykład może służyć koncepcja inteligencji emocjonalnej, wzbudzająca w ostatnich latach ożywione dyskusje.

Porządkując bogaty materiał faktograficzny, staje się przed niełatwym zadaniem selekcji danych. Wynika ono przede wszystkim z wielości sposobów pojmowania zarówno inteligencji, jak i osobowości. Trudno znaleźć w psychologii zjawiska będące przedmiotem tyluż intensywnych badań, co kontrowersji.

Wieloletnia tradycja badań nad inteligencją oraz wielość i odmienność ujęć, skłaniają niektórych współczesnych autorów do całościowego porządkowania zgromadzonej wiedzy. Nadszedł czas syntez, formułowania uogólnień. Wydano zatem monumentalne opracowanie, jakim jest *Encyklopedia Ludzkiej Inteligencji* [Sternberg 1994]. I chociaż ekspansja psychologii poznawczej przyczyniła się — w ostatnich dziesięcioleciach — do wzrostu zainteresowania umysłem czyli systemem poznawczym człowieka [Chlewiński 1999], to profilowane badania nad inteligencją są nadal prowadzone [Mataczak 1994; Neiser i in. 1996]. Autorzy znaczących monografii eksponują mnogość minionych i obecnych perspektyw badawczych. Gardner, Kornhaber i Wake [1996] przedstawiają kolejną opcję historyczno-kulturową, źródła ujęć naukowych, orientację psychometryczną, rozwojową, biologiczną i poznawczą. W ich opinii tzw. rewolucja poznawcza dokonała największych zmian

w dzisiejszym rozumieniu zjawiska inteligencji. Z kolei Strelau [1997] przybliżyła kolejno strukturalne teorie inteligencji, stanowiska rozwojowe, teorię działania jako podstawę koncepcji umysłowych, wreszcie ujęcie proponowane przez teorię informacji.

Najbardziej znany podział władz człowieka dokonany w starożytności jest dziełem Kartezjusza [1958]. To on wprowadził dychotomię między umysłem i procesami myślenia z jednej strony, a ciałem z drugiej. Jako podstawę psychologicznej tożsamości jaźni uznał rozum. Wiarę w racjonalne zdolności człowieka wyraził w przekonaniu, iż dzięki nim każdy z nas może osiągnąć autonomię w różnych sferach życia, tj. w egzystencji intelektualnej, emocjonalnej, ekonomicznej, religijnej. Jednocześnie wolne dążenie indywidualnego rozumu prowadzi do harmonii jednostki ze sobą i ze społecznością.

Autorzy wskazują na odwieczny problem lokalizowania inteligencji, nadawania jej statusu, umiejscawiania w relacji do innych sfer psychiki. W świetle tych danych łatwo dostrzec, iż prace nad domniemanymi związkami między inteligencją i osobowością prowadzono z określonych stanowisk teoretycznych [Sternberg i Ruzgis 1994]. Jednak zdecydowaną większość stanowią badania, których autorzy przyjmowali za punkt wyjścia właściwości osobowości. To jej cechy traktowano jako predyktory zachowań. Pozycja na skalach osobowości miała warunkować poziom wykonania zadań intelektualnych. Jaki był zatem sposób dochodzenia do stwierdzeń? Dane empiryczne pochodzą najczęściej z laboratoriów, rzadziej z klinik. Dokonywano pomiaru związków między inteligencją mierzoną psychometrycznie a głównymi wymiarami osobowości (neurotyzmem, ekstrawersją, zależnością od pola). W analizach danych dominował rachunek korelacyjny. Wnioski z tych badań określa się najogólniej mianem niespójnych. Otrzymywano bowiem rezultaty niejednoznaczne, wielokrotnie podkreślano modyfikujący wpływ warunków pomiaru. Kolejno uzyskiwane wyniki nie były klarowne i nie satysfakcjonowały uczonych, choć nigdzie w piśmiennictwie nie ogłoszono fiaska badań. Niejasność danych empirycznych co do natury związku między inteligencją i osobowością mogła stać się czynnikiem pobudzającym psychologów do dalszych poszukiwań.

Wskazany podział ustąpił w XIX stuleciu innej dychotomii. Miała ona swe źródło w zmianach dokonujących się w nauce. Rozwój pozytywizmu przyczynił się między innymi do autonomizacji nauki. W efekcie wyodrębnienia się szeregu nowych dyscyplin powstała niezależna psychologia. Wyróżniona z filozofii, została wykreowana na wzór nauk przyrodniczych, z charakterystycznym dla niej aparatem badawczym. Z tego okresu pochodzi podział psychiki na trzy władze: rozum, uczucia i wolę. Podzielona psychika stawiała badaczy wobec ważnych wyzwań. Ich liczbę zwiększyły już XX-wieczne próby postaciowania życia psychicznego: wysiłki ukierunkowane na strukturalizację wyrażały się m.in. wprowadzeniem naukowych kategorii opisowych i wyjaśniających, takich jak inteligencja i osobowość. Ich treść uzależniona była od przyjętej koncepcji — stąd wielkość i różnorodność ujęć [Kozielecki 1996].

Dzielenie psychiki wywołało dyskusje i rodziło wątpliwości nie tylko w gronie zajmujących się profesjonalnie jej badaniem z pozycji pozytywistycznych. Proponowane podziały wzbudzały także zainteresowanie przedstawicieli innych nauk. Krytyczne stanowisko zajmowali na przykład filozofowie, którym obcy był wszelki redukcjonizm. Problem bowiem miał znacznie szerszy wymiar. Bywał lokalizowany w płaszczyźnie jednego z głównych pytań Kanta: kim jest człowiek? [Buber 1993].

Idee integracji psychiki nie są odkryciem współczesnym. Postulat całościowego podejścia do człowieka formułowali wcześniej badacze, których zainteresowania zawodowe wykraczały daleko poza studiowanie ludzkiej psychiki np. C. G. Jung — psychiatra i psychopatolog — tezę o możliwości i konieczności integracji zawarł w swej koncepcji typów umysłu [1923].

Idee całościowego ujmowania człowieka znajdujemy też w pracach S. Kierkegaarda. Tego wielkiego filozofa przełomu wieków uznają niektórzy [May 1989] za wybitnego psychologa, człowieka obdarzonego niezwykłą intuicją psychologiczną. Pisał, iż „człowiek jest syntezą duszy i ciała, którą konstytuuje i dźwiga duch” [Kierkegaard 1996]. Raziła go dychotomia rozumu i uczuć. Podkreślał znaczenie bezpośredniego doświadczenia w poznawaniu. Twierdził, iż leży ono u podstaw subiektywności i obiektyw-

ności. Akcentował, iż rzeczywistość może być badana i doświadczana tylko przez całego człowieka, tj. czujący myślący i działający organizm. Nie można zatem oddzielać od siebie myślenia, uczuć i woli. Prawda bowiem istnieje dla każdego człowieka tylko wtedy, kiedy on sam — jako złożona istota — tworzy ją w działaniu.

Idea zbliżenia inteligencji i osobowości inspirowała wielu współczesnych uczonych.

Robert Sternberg znany jest przede wszystkim jako autor triadowej koncepcji inteligencji [1985]. Jego poszukiwania wytaczały trzy główne pytania. Po pierwsze: co się dzieje, gdy człowiek myśli inteligentnie; jakie rodzaje procesów umysłowych i strategii dają w rezultacie bardziej lub mniej inteligentne zachowanie? Inteligencja jest kombinacją procesów informacyjnych, koniecznych do wykonywania różnych zadań. Badacz określił je mianem komponentów, wyróżniając te odpowiedzialne za nabywanie wiedzy, za wykonanie, i tak zwane metakomponenty. Tym ostatnim nadał najwyższy status wskazując, iż są odpowiedzialne za planowanie, podejmowanie decyzji i kontrolowanie przebiegu wykonywania zadań. Po drugie: co stanowi o istocie relacji do świata zewnętrznego? Sternberg uwypukla w tym zakresie umiejętność radzenia sobie z nowymi zadaniami oraz zdolność do automatyzacji przetwarzania, współdecydującą o ekonomiczności działań. Po trzecie: na czym polega natura związku między jednostką a jej życiowym doświadczeniem. Istotą inteligencji pozostaje adaptacja do środowiska i kształtowanie go poprzez wybór otoczenia, w którym możliwe jest efektywne funkcjonowanie. Inteligencja wyznaczona jest poprzez środowisko społeczno-kulturowe; nie istnieje poza tym kontekstem.

Traktując inteligencję jako napęd samoregulacji, Sternberg mocno podkreślał jej przystosowawczy charakter. W ślad za tym formułował tezę, iż nie tylko ważny jest poziom inteligencji, ile jej ukierunkowanie i wykorzystanie. Pogląd ten wyraził w zdaniu, iż izolowany iloraz inteligencji jest poznawczo i praktycznie nieużyteczny.

Sternberg akceptuje również pozapoznawcze uwarunkowania efektywności ludzkiego działania, podkreślając znaczenie cech osobowości. Nie pomija także roli motywacji i znacznego w tym za-

kresie międzyosobniczego zróżnicowania. Dostrzega ponadto potrzebę jednoczesnego ich uwzględniania jako wyznacznika efektywności działania. Wskazuje na styl myślenia jako na zagubione ogniwo między inteligencją i osobowością, a także między inteligencją i osobowością z jednej strony, a skutecznością działania z drugiej. Styl to sposób, w jaki osobowość wyraża się w inteligentnym myśleniu i zachowaniu [1988].

Pomysł Sternberga ma wiele zalet. Oprócz wskazanej już pomysłowości rozwiązania, ważne wydają się jego aplikacyjne walory. Style mają społeczny rodowód. Przyswajamy sobie taki styl, który jest najbardziej nagradzany w danej sytuacji.

Koncepcja cech ze sfery John'a D. i Mayer'a należy do tych nielicznych badaczy, którzy mieli odwagę otwarcie stwierdzać, iż wyodrębnienie w sferze psychiki obszaru inteligencji i osobowości jest sprawą konwencji; dokonany podział ma charakter umowny [Mayer 1989]. Nikt bowiem nie wie dokładnie, gdzie przebiega granica między nimi. Znaczny wkład w tym zakresie wnieśli przede wszystkim McCrae i Costa [1987]. Na podstawie rozległych badań empirycznych i analiz czynnikowych wykazali, że podstawowe różnice w osobowości dadzą się sprowadzić do pięciu głównych czynników. Model ich — znany w literaturze pod nazwą „Wielkiej Piątki” — zawiera następujące wymiary: ekstrawersję, ugodowość, sumiennosc, stabilność emocjonalną i otwartość na doświadczenie. Głównym ich założeniem jest tzw. hipoteza leksykalna. Głosi ona, że najistotniejsze różnice indywidualne między ludźmi, są zakodowane w języku. Zatem te właściwości lub cechy, które były ważne ze względu na przetrwanie jednostki, zostały lepiej odzwierciedlone w języku. Im jakaś cecha lub różnica jest bardziej znacząca, tym ma bogatszą reprezentację leksykalną. Chcąc stworzyć trafny model struktury osobowości, winniśmy zatem odwoływać się do języka, za pomocą którego ludzie opisują osobowość swoją lub innych osób. Prace inspirowane tym modelem prowadzone są w kilku nurtach, w tym tzw. nurcie kwestionariuszowym. W badaniach wykorzystuje się materiał pozyskany z istniejących licznych kwestionariuszy osobowości i temperamentu [Zawadzki, Szczepaniak i Strelau 1995].

Mayer i współpracownicy wskazują trzy wymiary, których nie można zaliczyć wprost do inteligencji lub osobowości, gdyż posiadają właściwości obydwu. Są to: absorpcja intelektualna, przyjemność intelektualna i apatia intelektualna. Graniczny, dwuwartościowy charakter zmiennych uwypuklają już same nazwy. Absorpcja — traktowana jako część prywatnego doświadczenia jednostki — jest definiowana jako gotowość do wzbudzania głębokich doświadczeń wewnętrznych, otwartość na doświadczenie poznawcze i emocjonalne. Wyposażonych w nią charakteryzuje spontaniczność działań, duża koncentracja na problemie, wejście w przebieg rozwiązywanego zadania, subiektywne odczucie całkowitego pochłonięcia wykonywaną czynnością. Natomiast apatii towarzyszy znaczne obniżenie zainteresowań i aktywności poznawczej. Umysłowa senność sprzężona jest ponadto z przeżywanym poczuciem bezradności doświadczalnej w obliczu problemów, przygnębienia, niemocy, niewiary we własne możliwości. Z kolei o przyjemności intelektualnej decyduje radość czerpana z kontaktu z problemem, wewnętrzna satysfakcja wynikająca z umysłowego funkcjonowania.

Koncepcja inteligencji emocjonalnej — w zestawieniu z poprzednimi — jest znacznie lepiej znana. Przybliżyły ją przede wszystkim opublikowane w ostatnich latach opracowania popularno-naukowe [m.in. Schilling 1996, Sheldon 1996, Goleman 1997, Segal 1997]. Można zaryzykować twierdzenie, iż jesteśmy świadkami swoistej mody w nauce, a terminy „emocjonalna inteligencja” czy „iloraz inteligencji emocjonalnej” zaczynamy spotykać także w codziennym języku wielu, zwłaszcza młodych ludzi.

Wśród zainteresowanych inteligencją emocjonalną, eksponowaną pozycję zajmują Mayer i Salovey [1993, 1995]. W przeglądowej pracy z 1997 roku przedstawiają główne problemy towarzyszące pojawieniu się tej problematyki. Wskazują na zmiany w sposobie pojmowania inteligencji emocjonalnej, ukazując jej wieloaspektowy charakter. Podkreślają, iż każdy z czterech wyodrębnionych wymiarów jest złożoną zdolnością. Różnorodne oblicza przyjmuje więc (1) percepcja, ocena i ekspresja emocji. Wielorako przejawia się (2) zdolność rozumienia i analizowania emocji, będąca przeja-

wem umiejętności wykorzystywania wiedzy o emocjach. Z kolei (3) refleksyjna regulacja emocji nie ogranicza się tylko do biernego nad nimi nadzoru. Wreszcie, w różnym stopniu (4) świadomi jesteśmy wpływu emocji na procesy poznawcze, nie doceniają choćby roli, jaką odgrywają one w kierowaniu naszą uwagą.

Inspirację do tych badań stanowiły, wczesne sugestie Thomdike'a, by zdolności ujawniane w kontaktach społecznych ujmować jako jeden z ważnych aspektów inteligencji. Propozycja ta była swego czasu znacznym głosem w debacie na temat konieczności respektowania pozapoznawczych uwarunkowań efektywności działań. Myśl tę podjęto kilka dziesiątków lat później. Jej echa znajdujemy m.in. w koncepcji inteligencji H. Gardnera [1985]. Stwierdził on, iż podstawową właściwością inteligencji jest jej zróżnicowany charakter. Wśród siedmiu głównych postaci, wyróżnił dwie dotychczas nie wyodrębniane: inteligencję inter — i intrapersonalną.

Pomysł Gardnera — z licznymi modyfikacjami — rozwijają owocnie badacze młodszej generacji [Goleman 1995, Solomon 1993]. Inteligencję interpersonalną definiuje się jako zdolność rozumienia innych ludzi, intrapersonalna zaś odnosi się do pojmowania siebie, własnego wnętrza. Nowum tej koncepcji wyraża się we włączeniu w zakres inteligencji wszystkich czynników wpływających na efektywność działania. Biorąc pod uwagę znaczne rozszerzenie zakresu pojęcia, trzeba uznać tę propozycję za rewolucyjną.

Nie ulega wątpliwości, iż tak skomplikowane zjawisko, jak emocjonalna inteligencja będzie przykuwać zainteresowanie badaczy. Wiąże się to nie tylko z okresowymi modami czy przemijającymi upodobaniami, ile z wagą zjawiska. We wstępie do swojej pracy Segal [1997] pisze: „Emocje są ważne. Mamy coraz liczniejsze dowody na to, że uczucia należą do naszych najpotężniejszych zasobów. Emocje dają nam dostęp do samoświadomości i instynktu samozachowawczego, które wiążą nas głęboko ze sobą i innymi, z przyrodą i kosmosem. Dostarczają nam informacji na temat tego, co dla nas najważniejsze — ludzi, wartości oraz potrzeb, które zapewniają nam motywację i zapał do działania, samokontrolę i wytrwałość. Emocjonalna świadomość i umiejętności umożliwiają nam

naprawę życia i odzyskanie zdrowia, zachowanie rodziny, budowanie opartych na miłości, trwałych związków i osiąganie sukcesów w pracy”.

Natomiast dla rozważań antropologii pedagogicznej istotne są twierdzenia dotyczące dobra i zła moralnego. Dla K. Wojtyły człowiek staje się „kimś i jakimś” przez swoje czyny, czyli świadome działanie. Według niego „Osoba — to ktoś. Człowiek jest osobą z natury (...) i z natury też przysługuje mu podmiotowość właściwa sobie” [Wojtyła K., 1994]. Człowiek jest tutaj zarówno sprawcą jak i podmiotem przeżywającym swoją działalność. Karol Wojtyła ponadto zauważył, że skoro Bóg i człowiek są osobami, nie wolno nigdy mówić o osobie, jakby była rzeczą; nie można też redukować jej do zbioru zjawisk emocjonalnych. Jedność człowieka (jego duszy i ciała) i tożsamości jako podmiotu jest możliwa dzięki jego transformacji. Odkrywa się ona właśnie w czynach i w podmiotowym samostanowieniu, które są „ponad” jako „przekraczanie siebie”. Cechą człowieka jako osoby jest świadomość, co oznacza, że człowiek jest podmiotem świadomym siebie i zarazem realizującym siebie. Spełniającym się w świadomym działaniu. Kolejną cechą człowieka jest doświadczenie, zaś doświadczalne poznanie osoby wskazuje na bezpośredniość samego poznania.

Papież — Jan Paweł II, człowiek o wielkiej osobowości, człowiek, któremu nieobce są cierpienie i ból, niestrudzony Pielgrzym Świata, rzecznik tolerancji i wolności religijnej, wybitny autorytet moralny mówi w encyklikach, w przemówieniach o cywilizacji miłości.

„Trzeba (...) człowieka afirmować dla niego samego, nie dla jakichkolwiek innych racji czy względów jedynie dla niego samego! Trzeba tego człowieka po prostu miłować dlatego, że jest człowiekiem — trzeba wymagać dla niego miłości ze względu na niezwykłą godność, jaką w sobie nosi. [Jan Paweł II, Przemówienie w siedzibie UNESCO, Paryż 1980].

## 2.2. Koncepcje J. Piageta i L. Kohlberga a rozwój moralny dziecka w młodszym wieku szkolnym

Decydującym czynnikiem rozwoju dziecka jest, zdaniem J. Piageta [1981], dynamiczny proces równoważenia. Polega on na tym, że pojawienie się nowych warunków zewnętrznych powoduje zachwianie się uzyskanego stanu równowagi jednostki z otoczeniem, co z kolei pociąga za sobą przekształcanie się całej struktury umysłowej. Jak już wcześniej wspomniałam, dokonuje się to za pomocą mechanizmu akomodacji i asymilacji.

Zupełnie inne wyjaśnienie genezy i rozwoju myślenia przyjął L. S. Wygotski i jego kontynuatorzy. Punktem wyjścia w tej teorii jest założenie, że procesy psychiczne powstawały w wyniku obcowania i przyswajania historycznie ukształtowanych cech właściwych gatunkowi ludzkiemu. Jego zdaniem [Wygotski L. S., 1971] „... wszystkie wyższe funkcje wytworzyły się nie tylko w biologii, ani nie w dziedzinie czystej filogenezy. Mechanizm leży u ich podstaw, jest odbiciem mechanizmu społecznego.” Nic więc dziwnego, że poglądy L. S. Wygotskiego różnią się od poglądów J. Piageta na rozwój dziecka. Trzeba jednak porównać poglądy obu psychologów na temat myślenia, którego rozumienie wydaje się istotne dla procesu przyswajania pojęć moralnych. L. S. Wygotski wyróżnia trzy główne stadia myślenia:

- pierwsze stadium charakteryzuje się tworzeniem nieuporządkowanego zbioru przedmiotów, nieuwzględniającego stosunków i zależności między nimi;
- drugie stadium — to myślenie kompleksowe, w którym uogólnianie opiera się na obiektywnych zależnościach występujących pomiędzy przedmiotami (w tym stadium powstają u dziecka tzw. pseudopojęcia, inaczej mówiąc związki między przedmiotami bardzo konkretne, a nie abstrakcyjne);
- trzecie stadium obejmuje myślenie pojęciowe (zaczynają się wtedy kształtować pierwsze procesy abstrahowania niezbędne przy rozumieniu pojęć) [Guttmejer E., 1977].

Z kolei, według J. Piageta, każde działanie człowieka stanowi zorganizowany akt, gdzie to co nowe jest asymilowane do znanego, a to co znane akomodowane do poznania nowego. Przyjmuję za J. Piagetem, że zachowanie poznawcze człowieka na wszystkich poziomach rozwoju jest czynnością zorganizowaną, o określonej strukturze. Analiza tej struktury stała się dla J. Piageta podstawą do wyodrębnienia w rozwoju umysłowym dziecka czterech stadiów:

- I. spostrzeżeniowo-ruchowego, do 2 lat,
- II. przedoperacyjnego, od 2 lat do 7 lat,
- III. operacji konkretnych, od 7 lat do 11 lat,
- IV. operacji formalnych, od 11 lat do 14-15 lat

[Guttmejer E., *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klasy II-V*].

W trzecim (spośród wymienionych) stadium, operacje umysłowe pozostają w ścisłej zależności od konkretnych przedmiotów, doświadczeń tak, by w przypadku ich usunięcia z pola widzenia dziecka mogło się ono posługiwać wyobrażeniem równoważnym rzeczywistości. Taka sytuacja ma miejsce np. w inscenizacji teatralnej. Powstają wówczas w świadomości dziecka wyobrażenia równoważne z symbolicznie przedstawioną sytuacją. W stadium operacji formalnych jego myślenia zachodzi zasadnicza zmiana. Logiczne operacje zostają przeniesione z płaszczyzny konkretnych umiejętności na płaszczyznę samych idei. Operacje formalne dają myśleniu całkowicie nową wiedzę; uwalniają je od tego, co realne i umożliwiają wzniesienie się myśli na poziom refleksji i teorii. Myślenie formalne, którego zaczątki obserwować można u niektórych dzieci przed 11 rokiem życia umożliwia zrozumienie wielu pojęć i włączenie ich w struktury regulacyjne osobowości. Myślenie formalne polega nie tylko na rozumowaniu werbalnym (logice zdań), ale pociąga za sobą formowanie pojawiających się jednocześnie schematów: operacji kombinatorycznych, proporcji, prawdopodobieństwa, korelacji. Różnica zasadnicza między operacjami konkretnymi i formalnymi polega na tym, że działania konkretne przechodzą do zbioru, a właściwością operacji formalnych jest rozpatrywanie w każdym przypadku wszystkich możliwych kombinacji i grupowanie w ten sposób poszczególnych związków jako

funkcji ciągłej podklas. Także rozbieżność między myśleniem na poziomie konkretnym a myśleniem na poziomie formalnym sprowadza się do przeciwieństwa między operacjami kombinatorycznymi, które tworzą logikę zdań [Kozielecki J., 1966]. W psychologicznych badaniach nad myśleniem można przyjąć dwa różne i uzupełniające się nawzajem punkty widzenia: kształtowania się równowagi oraz powstawanie struktur. Równowaga i struktura stanowią bowiem dwa uzupełniające się aspekty organizacji myślenia.

Wraz z poszerzaniem się świata dziecka, ujawnia się egocentryzm, koncentracja na własnej osobie. Dziecko na tym etapie rozwoju spośród uczuć społecznych wyłącza uczucie interindywidualne, a same uczucia moralne są odczuwane tylko w wyniku jednostronnego szacunku (autorytetu) lub szacunku wzajemnego [Piaget J. 1992]. Warto dodać, że od 13–15 roku życia począwszy do tych uczuć dołączają się doznania odnoszące się do ideałów i do idei. W okresie dorastania dokonują się przejścia w kierunku autonomii i ideałów. Autonomia moralna osiągnięta w pełni przez dorosłego jest podstawowym aspektem osobowości. Reasumując powyższe rozważania należy podkreślić, że kształtujące się właściwości uczuciowe są równoległe do nowych jakości intelektualnych. Dla zrozumienia roli struktur formalnych myślenia w życiu człowieka trzeba włączyć je w struktury osobowości. Jednakże nie można by było zrozumieć osobowości bez włączania w nią przekształceń myślenia, a zatem kształtowania się struktur poznawczych.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym znajdują się w pierwszym heteronomicznym stadium rozwoju moralnego. Okres ten charakteryzuje się tym, że dziecko uznaje za sprawiedliwe wszelkie nakazy i zakazy formułowane przez dorosłych [Wołoszynowa L., 1967]. Postawy dziecka wobec norm określa się jako realizm moralny. Jest on zgodny z właściwym myśleniu dziecka „realizmem”, a powstaje w wyniku zaakceptowania nakazów. Oznakę heteronomii, według J. Piageta [Piaget J., 1992] stanowi traktowanie sankcji zewnętrznych jako głównego powodu, dla którego należy przestrzegać reguł moralnego postępowania. Badając ewolucję w rozumieniu przez dzieci takich pojęć moralnych, jak: „kłamstwo”, „sprawiedliwość”, J. Piaget wyróżnił stadia, przez które przechodzi

to rozumienie. A oto charakterystyka trzech przykładowych poziomów odpowiedzi na pytanie: „dlaczego nie wolno kłamać?”

- za kłamstwo grozi kara,
- kłamstwo jest złe samo w sobie,
- kłamstwo jest złe, ponieważ łamie wzajemne zaufanie.

Pierwszy poziom rozumienia pojęcia kłamstwa cechuje naiwny realizm moralny. Drugi poziom także mieści się w tej fazie, choć odznacza się wyższym stopniem rozumienia normy moralnej. Dopiero na trzecim poziomie odpowiedzi na pytanie — dlaczego nie należy kłamać? — dochodzi do interioryzacji tej normy, a dokonuje się to w procesie narastającego współdziałania społecznego.

Druga faza młodszego wieku szkolnego zawiera pewne przejawy autonomii moralnej polegającej na szacunku dla reguł wynikających ze wzajemnego porozumienia, poszanowania dla zasady wzajemności oraz uwzględnia przy ocenie nie tylko wymiar samego czynu, ale i intencje jego sprawcy. Fazę tę należy traktować jako okres przejściowy od heteronomii do autonomii. Przeobrażenia te dokonują się we wszystkich dziedzinach sądów moralnych.

Badania empiryczne J. Piageta potwierdzają pogląd, że dziecko rozumuje najpoprawniej w warunkach wzajemnej konfrontacji i wymiany myśli, zwłaszcza w trakcie wspólnie rozwiązywanych problemów wysuwanych przez uczniów i nauczyciela [Piaget J., 1967]. To zwrócenie przez J. Piageta uwagi na powiązanie logicznego i krytycznego myślenia uczniów z ich działalnością w grupach nabiera wagi w zestawieniu ze spostrzeżeniem, iż właśnie klasa i lekcja mogą takie warunki aktywności stworzyć. Wychowawcze znaczenie pracy w zespołach nad rozwiązywaniem problemów społeczno-moralnych uzasadniają liczne badania pedagogów i psychologów. Dziecko przyswaja sobie pojęcia moralne na coraz wyższym poziomie ogólności w toku nauki szkolnej. Sfera emocjonalna i moralna jako swoiste dziedziny życia psychologicznego ulegają w młodszym wieku szkolnym przeobrażeniom w kierunku coraz większej intelektualizacji i w kierunku rozwoju osobowości dziecka. Nowe sytuacje społeczne, w które wchodzi dziecko w młodszym wieku szkolnym stwarzają swoiste warunki dla jego uczenia się i dla dalszego rozwoju emocjonalnego i społecznego. Zjawiska

rozwoju uczuciowego i społecznego pozostają ze sobą w ścisłych współzależnościach, tak że ich rozróżnienie jest trudne. J. Piaget śledził prawidłowości rozwoju pojęć moralnych u dzieci i ewolucję w stosowaniu się do reguł postępowania. Wyróżnia on na tej podstawie dwie fazy rozwoju moralnego dziecka: okres heteronomii, zwanej także okresem moralności przymusu lub realizmu moralnego i okres autonomii, nazywany też okresem moralności współdziałania i współpracy.

Podziału na stadia rozwoju moralnego dokonywali także i inni badacze. I tak Norman Bull podaje następujące stadia: anomii, heteronomii, socjonomii i wreszcie stadium autonomii, w którym zasadniczą rolę odgrywa przekonanie jednostki o słuszności stosowanej zasady i o słuszności własnego postępowania [Gołąb A., 1973]. Pod koniec okresu młodszego szkolnego niektóre dzieci, zdaniem N. Bulla, są zdolne do uznawania wartości moralnych, samych norm i przestrzegania ich nie ze względu na otoczenie społeczne, lecz dla nich samych. Na tym etapie dziecko zaczyna więc rozumieć umowność, relatywizm norm moralnych, będących w istocie swej wytworem życia społecznego.

Do pionierskich badań J. Piageta nad rozwojem moralnym dzieci nawiązali w drugiej połowie naszego stulecia głównie psychologowie amerykańscy, a wśród nich przede wszystkim R. F. Peck i R. J. Havighurst oraz L. Kohlberg.

Na uwagę zasługuje również stanowisko Lawrence Kohlberga, który odszedł od klasycznych poglądów na rozwój moralny, akcentując znaczenie społecznego uczenia się. Odrzucił on sąd, że wewnętrzne moralne standardy są przyswajane przez akceptację zasad kulturowych. Popiera jednak poznawczo-rozwojową interpretację, która kładzie nacisk na rozwój moralnego osądu (*moral judgment*). Wyraża też zdanie, że progresywny „wzrost” stadiów moralnych jest ważniejszy dla rozwoju moralnego, niż przestrzeganie norm. Prace L. Kohlberga nad rozwojem moralnym należą do najnowszych osiągnięć badaczy zajmujących się rozwojem moralnym, po pionierskich badaniach J. Piageta.

L. Kohlberg (1927–1987) jest filozofującym psychologiem, który do końca życia był profesorem pedagogiki Harvard Univer-



sity w Cambridge. W tworzeniu teorii rozwoju moralnego korzystał on z dorobku filozofii, psychologii i pedagogiki. L. Kohlberg zakładał, iż ogólna teoria rozwoju moralnego nie może nie uwzględniać filozoficznych implikacji. Jego zdaniem, teoria psychologiczna i filozoficzna są ujęciami wzajemnie się uzupełniającymi i dopiero ich połączenie pozwala na stworzenie ogólnej teorii rozwoju rozumowania moralnego. L. Kohlberg nie przestał tylko na tworzeniu psychologicznej teorii ontogenezy moralności; w jego końcowych pracach odnajdujemy liczne implikacje pedagogiczne, wskazujące, co należy czynić, aby osiągnąć najwyższy poziom rozwoju moralnego.

Kohlberg ukazuje różne aspekty poziomów rozwoju moralnego. Wyróżnia on trzy poziomy rozwoju moralnego, wewnątrz których wyodrębnia jeszcze po dwa stopnie. W ten sposób dochodzi do sześciu różnych stopni rozwoju moralnego.

**I POZIOM** — przedkonwencjonalny. Na tym poziomie rozwoju moralnego dzieci oceniają coś jako dobre lub złe na podstawie fizycznych następstw ich czynów lub też w zależności od tego, jaką ocenę moralną dają im osoby sprawujące nad dzieckiem fizyczną władzę. 1. stopień charakteryzuje moralność kary i posłuszeństwa. To czy jakieś zachowania lub działania są dobre lub złe, zależy od ich fizycznych skutków, a nie od społecznego znaczenia tych następstw. Unikanie kary i ślepe podporządkowanie się władzy, a nie zachowanie porządku społecznego popartego autorytetem prawa (to ostatnie odpowiada 4 stopniowi rozwoju), stanowią podstawowe kryterium oceny moralnej. 2. stopień to moralność konsumpcji — ocena moralna czynu zależy od możliwości zaspokajania własnych potrzeb, niekiedy także potrzeb innych. L. Kohlberg nazywa ten stopień „orientacją instrumentalno-relatywistyczną”, ponieważ wszystko służy jako narzędzie (instrument) do zaspokojenia własnych potrzeb.

**II POZIOM** — konwencjonalny. Na tym poziomie rozwoju moralnego dominującą wartością jest dążenie, aby odpowiedzieć na oczekiwania rodziny, grupy społecznej, narodu. Ta postawa zawiera w sobie nie tylko konformizm, lecz także lojalność wobec istniejącego porządku społecznego i oczekiwań poszczególnych

osób. Jednostka usiłuje wykazać słuszność istniejącego porządku, angażuje się w jego podtrzymanie oraz identyfikuje się z reprezentującymi go osobami i grupami. Wewnątrz tego poziomu mamy dwa stopnie: 3. stopień cechuje moralność „dobrego chłopca i grzecznej dziewczynki”. Za właściwe i słuszne uważa się to wszystko, co służy innym, podoba się im i powoduje uzyskanie ich przychylności. Ten stopień zawiera w sobie dużą dozę konformizmu i zależności od opinii innych osób. Najczęściej osądza się postępowanie według tego, co inni o tym myślą lub mogą pomyśleć, lub też, czy to innym może się podobać. 4. stopień nazywany jest moralnością prawa i porządku. Autorytet, stałe i ściśle określone reguły postępowania oraz dążenie do zachowania porządku społecznego stanowią istotne kryterium oceny moralnej. Moralnie dobrze postępować oznacza wypełniać sumiennie swe obowiązki określone przez prawo, respektować autorytet i podtrzymywać istniejący porządek społeczny.

**III POZIOM** — pokonwencjonalny. Charakteryzuje go dążenie, aby przyswoić sobie powszechnie uznane wartości i zasady moralne, które uważa się za słuszne i na których można się oprzeć, niezależnie od autorytetu osób lub grup społecznych reprezentujących te zasady i niezależnie od własnej identyfikacji z tymi osobami i grupami. W obrębie tego poziomu występują znowu dwa stopnie: 5. stopień to moralność, która posiada jeszcze nieco utilitarystyczny wydźwięk. Jednostka poszukuje równowagi między osobistymi poglądami moralnymi a normami moralnymi reprezentowanymi przez społeczeństwo. Pojmuje jednak te normy nie w sposób sztywny (jak w stopniu 4), ale elastyczny, zgodnie ze swoim osobistym poczuciem moralnym. Usiłuje ona wprawdzie dołącznie zachowywać oficjalnie uznany i przyjęty kodeks moralny. 6. stopień to moralność oparta na powszechnie uznawanych zasadach moralnych. Ocena moralna na tym etapie rozwoju jest inspirowana osobiście przyjętymi i wewnątrznie akceptowanymi podstawowymi zasadami moralnymi o charakterze powszechnym. Są to uniwersalne zasady sprawiedliwości, wzajemności, równości praw wszystkich ludzi, poszanowania godności człowieka itp.

L. Kohlberg podkreśla, iż reprezentowana przez niego teoria

rozwoju moralnego posiada uniwersalną wartość i jest niezależna od jakiegokolwiek ideologii i kultury. Potwierdziły to liczne badania w różnych krajach i w różnych środowiskach społecznych. Wynika z nich, że w każdej kulturze istnieją te same podstawowe idee moralne, a ich rozwój dokonuje się zawsze według tej samej kolejności. Ponadto zauważono, że dzieci przechodzą te stopnie zawsze po kolei i zawsze w tym samym porządku, przy czym żaden z nich nie może być pominięty. Aktualny stopień rozwoju moralnego osiągnięty przez dziecko opiera się na niższym i przygotowuje je do osiągnięcia wyższego. Oczywiście dzieci mogą przechodzić z jednego stopnia na drugi z różną szybkością lub też zatrzymać się na określonym stopniu, ale gdy postępuje rozwój moralny, to zawsze w zgodności z tą sekwencją rozwojową, to znaczy od stopnia niższego do wyższego. I tak oceny moralne odpowiadające poziomowi konwencjonalnemu (stopień 3 i 4) nie występują przed uprzednim osiągnięciem poziomu przedkonwencjonalnego (stopień 1 i 2).

Badania przeprowadzone pod kierunkiem Kohlberga doprowadziły do konstatacji, że rozwój moralny jest niezależny od religijnych przekonań. Między katolikami, protestantami, buddystami, muzułmanami i ateistami nie daje się zauważyć żadnych znaczących różnic w tym względzie. Religijne zasady moralne, zdają się u dzieci rozwijać również według tych samych stopni, co ogólne zasady moralne, według których ludzie orientują się w życiu. Nie odnoszą się natomiast te stwierdzenia do przyzwyczajzeń życiowych, różnych zwyczajów i obyczajów, które są uwarunkowane wpływem środowiska społeczno-kulturowego.

Na podstawie badań przeprowadzonych w USA, Tajwanie, Meksyku, Turcji i Yucatan, Kohlberg podaje, że u dzieci do 10 roku życia najczęściej występuje stopień 1. i 2. W wieku 13 lat najczęściej daje się zauważyć 3. stopień rozwoju moralnego, natomiast w wieku 16 lat przeważają stopnie 3. i 4., wyraźnie zmniejsza się występowanie stopni 1. i 2. Stopnie 5. i 6. charakterystyczne są dla wieku dojrzałego, a zaczynają się pojawiać około 23 roku życia. Dają się również zauważyć pewne niewielkie różnice między młodzieżą środowiska miejskiego i wiejskiego, wynikające z przyspie-

szczenia ogólnego rozwoju u dzieci miejskich w stosunku do wiejskich.

U podstaw teorii L. Kohlberga leżą trzy założenia teoretyczne, wyprowadzone z fenomenalizmu, strukturalizmu i konstruktywizmu. Założenia te stanowią teoretyczne przesłanki uniwersalizmu moralnego w ujęciu L. Kohlberga.

Z fenomenalizmu wywodzi się założenie, że sądy moralne i racjonalna motywacja z nimi związana tworzą centralny przedmiot psychologii moralności oraz twierdzenie, że należy je rozpatrywać z punktu widzenia systemu moralnego badanej osoby, a nie w świetle teorii badacza.

Z kolei w duchu strukturalizmu dokonuje L. Kohlberg wyraźnego rozróżniania między treścią a strukturą czy formą sądu moralnego. Uznaje on strukturę za bardziej podstawową od treści i stanowiącą o istocie istnienia moralnego. Przez strukturę sądów rozumie on ogólne zasady organizacji myślenia, ogólne schematy myślenia. Zgodnie z tym założeniem pojęcia jakich używamy, są wzajemnie powiązane i określane przez powszechne strukturalne właściwości. Struktura myślenia ma charakter ogólny, to znaczy te same zasady organizować mogą myślenie o różnych treściach moralnych czy o różnych wartościach. I odwrotnie, myślenie o tej samej wartości podlegać może organizacji przez różne zasady.

Trzecim z teoretycznych założeń przyjmowanych przez L. Kohlberga jest ujęcie konstruktywizmu. Twierdzi on, że człowiek nawiązuje zawsze aktywny stosunek z otoczeniem, zarówno przyrodniczym, jak społecznym. Myśląc o świecie i działając w nim, przypisuje — wszystkiemu co dla niego ważne — znaczenia. Pozostając w ciągłej interakcji z otoczeniem, człowiek zawsze jest kreatywny i tworzy na nowo odpowiedzi na każdą sytuację. Jego reakcje, będąc w dużej mierze kreacją chwili, zdeterminowane są aktualnym poziomem rozwoju. Rozwój to jakościowe przeorganizowanie form myślenia jednostki i ich integracja na coraz wyższych poziomach.

L. Kohlberg w swoich rozważaniach skupia się na zagadnieniach uniwersalizmu moralnego.

Pojęcie uniwersalizmu służy w teorii L. Kohlberga do opisu najwyższego poziomu rozwoju rozumowania moralnego.

Zakładając, że przebiega on w sposób naturalny, to konsekwentnie zasadniczym celem wychowania moralnego jest pobudzenie tego rozwoju tak, aby dzieci mogły osiągnąć najwyższy jego poziom.

Zdaniem L. Kohlberga wychowanie do dojrzałego moralnie działania jest trudnym zadaniem, którego nie można osiągnąć przez wyjaśniające kazania i organizacyjno-dydaktyczne techniki. Wymaga ono jasności i rozeznania w tych aspektach moralności, które na określonym etapie rozwoju należy pobudzać, konieczna jest także znajomość odpowiednich metod umożliwiających rozmowę z dziećmi na tematy moralne. Najważniejszym jednak nakazem wychowania moralnego jest to, aby nauczyciel uważnie przysłuchiwał się, gdy uczniowie rozmawiają na tematy moralne. Wychowawca powinien interesować się raczej argumentacją moralną dziecka, a nie tym, czy oceny moralne dziecka i jego sposoby postępowania zgadzają się z ocenami i sposobami postępowania wychowawcy.

Teoria rozwoju i wychowania moralnego L. Kohlberga może być bardzo przydatna w praktyce wychowawczej; skłania do pewnej rewizji dotychczas stosowanych metod oraz domaga się większego przystosowania procesu wychowania moralnego do naturalnego rozwoju dziecka. Wartość tej teorii, akcentuje fakt, iż nawiązuje ona do prawa naturalnego. Wskazuje na to częste odwoływanie się do ogólnoludzkich uniwersalnych pryncypiów moralnych. Dzięki temu może ona znaleźć powszechne zastosowanie, zarówno w środowisku wychowawczym, rodzinnym jak i szkolnym. Umożliwia ona również znalezienie wspólnej płaszczyzny dla zabiegów podejmowanych z różnych pozycji ideologicznych, co w obecnej sytuacji wychowawczej, charakteryzującej się brakiem syntezy i jedności w wychowaniu, posiada niemałe znaczenie.

Należy zaznaczyć, że w krajach anglojęzycznych teoria rozwoju moralnego L. Kohlberga była i jest inspiracją do licznych badań empirycznych, których liczba przekroczyła już tysiąc. W naszym kraju z powodu małej znajomości przeprowadzono dotychczas niewiele badań z tego zakresu.

L. Kohlberg zajmował się różnymi grupami dzieci i nastolatków, stawiając je wobec moralnych dylematów. Na podstawie wy-

ników badań zdefiniował sześć rozwojowych typów orientacji na wartość (*developmental types of value — orientation*), które traktuje jako stadia w ramach trzech różnych poziomów rozwoju moralnego [Grace J. Craig, 1976]:

- poziom I — przedmoralny
  - stadium 1. — orientacja na karę i posłuszeństwo (przestrzeganie zasady, aby unikać kary),
  - stadium 2. — naiwny, instrumentalny hedonizm (dostosowanie się do sytuacji, by uzyskać nagrodę),
- poziom II — moralność konwencjonalnego wypełniania norm
  - stadium 3. — „dobry chłopiec” — moralność charakteryzująca się chęcią uzyskania aprobaty innych (unikanie dezaprobaty),
  - stadium 4. — moralność autorytetu (unikanie dezaprobaty oraz na wyższym poziomie rozwoju moralnego unikanie krytyki i nagany autorytetów),
- poziom III — moralność akceptowanych przez siebie zasad moralnych (dostosowanie się, by uzyskać respekt bezstronnych widzów osądających zachowanie w kategorii dobra społeczności),
  - stadium 5. — prawo indywidualnego osądu (akceptowanie społecznego szacunku do zasad lub jego brak),
  - stadium 6. — moralność indywidualna jest zasadą sumienia (zasady moralne determinują wartości, a celem ich jest szacunek i sprawiedliwość dla ludzi i wobec ludzi) [Kohlberg L., 1968].

Rozwój sumienia stanowi — jak miemam — oryginalną ilustrację integracji społecznego i emocjonalnego rozwoju z rozwojem poznawczym dziecka. Sumienie można rozpatrywać jako podwójne pojęcie: z jednej strony — samokontrolę, a z drugiej strony — reakcję na utratę samokontroli. Identyfikacja jest jedną z najbardziej popularnych koncepcji wyjaśniających te dwie tendencje. L. Kohlberg wskazuje na dużą wartość rozwoju sumienia, która dokonuje się przez identyfikację zachowania dziecka z oceną otoczenia. Ocena własnej osoby przez dziecko oraz zachowań innych ludzi stanowi element niezbędny w procesie rozumienia pojęć moralnych. Jednym z zadań kształtowania się osobowości

powinna być ocena własnej osoby przez dziecko oraz ocena postępowania innych ludzi.

W pierwszym wymienionym przez Kohlberga stadium rozwoju moralnego, jednostka nie ma jeszcze pojęcia posiadania praw, raczej kieruje się zasadą „bycia w porządku” lub podporządkowuje się autorytetom. To stadium motywuje kara i charakteryzuje się przestrzeganiem zasady, by jej unikać. Natomiast działanie przynoszące dobro koncentruje myślenie dziecka na konsekwencjach, a nie na intencjach ludzkich zachowań. Drugie stadium poziomu rozwoju moralnego to naiwny, instrumentalny hedonizm. Motywacja na poziomie hedonizmu jest manipulowana dobrami i nagrodami. Jednostki w tym stadium rozwoju wierzą, że wolno jest im robić ze sobą wszystko, wszystko jest im dozwolone bez względu na to, jak ich działania wpływają na innych. Chociaż jest to nadal prymitywna forma moralności, to jednak centralna wartość — zaspokojenie osobistych potrzeb, mieści się w świadomości własnych interesów dziecka. Według L. Kohlberga drugi poziom konwencjonalnego wypełniania roli jest bardziej zaawansowany, niż poziom pierwszy. Moralne stereotypy zastępują stopień większej świadomości społecznej. Moralność „dobrego chłopca” w trzecim stadium tego poziomu, charakteryzuje się dostosowaniem do norm, by uniknąć dezaprobaty. Tak jak „hedonista” — „dobry chłopiec” wierzy w prawa własności, lecz nie wierzy, że te prawa mogą szkodzić innym ludziom. To spojrzenie w powierzchowny, stereotypowy sposób uznaje wagę dobrych intencji we wspomaganiu innych ludzi. Centralny motyw stadium czwartego stanowi osąd przez autorytety. L. Kohlberg zwraca w nim uwagę na wszelkie zainteresowanie ucznia opinią rówieśników o nim samym. To stadium charakteryzuje się takim dostosowaniem, które pozwala uniknąć oficjalnej dezaprobaty. Dobro rozumie uczeń jako respektowanie autorytetu, a sumienie sprowadza się do unikania krytyki własnej osoby dokonywanej przez postaci znaczące.

Trzeci najwyższy poziom uwzględnia rozpoznanie konfliktu interesów i racjonalne usiłowanie wyboru pomiędzy alternatywami, nawet jeśli żaden wybór nie będzie dobry ani zły. Piąte stadium jest moralnością uzgodnienia indywidualnych praw i demokratycz-

nie akceptowanego prawa. Ten typ moralności motywuje społeczny szacunek lub jego brak, a cechuje je dostosowanie jednostki, która pragnie uzyskać szacunek działając na rzecz dobra ogółu. W tym stadium prawa uniwersalne są znane (*right's*) lecz prawo indywidualne (*law*) decyduje o pierwszeństwie wyboru między tym, co dobre i złe. Szóste, ostatnie stadium określa sumienie i jest konstruowane wokół pragnienia takiego dostosowania się, by nie krytykować własnej osoby. W tym stadium moralne zasady determinują wartości, a celem jawi się sprawiedliwość społeczna i szacunek dla człowieka. Wiek ujmowany przez L. Kohlberga jako nader istotny czynnik w przechodzeniu z jednego stadium do drugiego, stanowi również ważny element kształtowania osobowości. Według tych badaczy, mechanizm rozwoju moralnego polega nie tyle na biernym przejmowaniu przez dziecko „gotowych” i danych przez społeczeństwo reguł moralnych, ile raczej na organizowaniu i reorganizowaniu wiedzy moralnej, jaką gromadzi ono w podejmowanych interakcjach społecznych z rówieśnikami i dorosłymi.

J. Piaget i jego kontynuatorzy, reprezentujący tzw. poznawczo-rozwojową teorię moralności, nie przywiązują szczególnej wagi do zachowań moralnych. Koncentrują się na tym, jakimi kryteriami moralnymi posługują się dzieci w rozstrzygnięciu problemów moralnych oraz na zmianach, jakie w tym zakresie zachodzą wraz z wiekiem dziecka [Trempała J., 1993].

Rozwój moralny rozciąga się na długie lata — jak twierdzi L. Kohlberg [1966] — a szczególnie na okres dojrzewania i wczesnej młodości, a wiele jednostek może w ogóle nie osiągnąć najwyższego stadium rozwoju moralnego.

Przedstawiciele teorii poznawczych wskazują na fakt, że jednostka musi przejawiać zdolność do dokonywania racjonalnych osądów, aby powstał dojrzały system moralny. W przypadku rozumienia pojęć moralnych zasadnym staje się — jak sądzę — tłumaczenie osiągniętego poziomu rozumienia stopniem rozwoju struktur poznawczych i stadiów rozwoju moralnego. Znajomość tychże procesów stanowi o prawidłowej ocenie skali rozumienia pojęć moralnych przez badającą je osobę.

L. Kohlberg opisuje, o czym wspominałam wcześniej, rozwój

moralności jako sześciostadiowy proces ściśle związany z rozwojem poznawczym struktur oraz z ilością i jakością doświadczeń dziecka. Do czasu osiągnięcia wieku dojrzewania większość dzieci przechodzi przez stadia rozwoju przedmoralnego i znajduje się na poziomie „conventional role conformity”. Jeśli zatem nie dostarczy się dziecku żadnych stymulacji, może ono pozostać na niższym stopniu rozwoju moralnego [Kohlberg L., 1963]. Trzeba dodać, że L. Kohlberg prowadził eksperymentalne lekcje „edukacji moralnej” dla dzieci z wszystkich typów środowisk. Wyniki nawet z młodocianymi przestępcami podtrzymują pogląd, że można uczyć zdolności do moralnego osądu.

Model L. Kohlberga i jego eksperymenty z moralną edukacją wykazały kilka prawidłowości. A wśród nich i tę: jeśli w młodszym wieku szkolnym — w okresie wysokiej receptywności wobec nowych idei — jednostka będzie stymulowana przez rozwiązywanie problemów moralnych na wyższym poziomie, wtedy to okres dorastania może stać się etapem rozwoju moralnego znaczącym dla kształtującej się osobowości.

### **2.3 Intelktualna dojrzałość ucznia w młodszym wieku szkolnym do rozumienia pojęć moralnych**

Z problematyką rozumienia pojęć moralnych wiąże się ściśle zagadnienie odtwarzania informacji. Z tego punktu widzenia ujmując się przypominanie jako proces, na który składają się jednocześnie: poszukiwanie informacji oraz podejmowanie decyzji w stosunku do poszczególnych elementów, czyli siły śladów pamięciowych. Psychologowie wyróżniają dwa rodzaje śladów: werbalne — przedstawiające zdarzenie w postaci słownej oraz obrazowe przedstawiające je w formie bliskiej wrażeniu sensorycznemu. Według wspomnianej hipotezy rozpoznawanie opiera się na śladzie obrazowym, podczas gdy odtwarzanie wykorzystuje wyłącznie ślad werbalny [Ledzińska M., 1982]. Oba te ślady odgrywają dużą rolę w definiowaniu pojęć moralnych oraz kształtowaniu języka i intelektu uczniów.

Podjęcie badań nad językiem i rozumienie pojęć mówi o znaczącej ich roli dla prawidłowego kształtowania wartościowej osobowości, a także o przekonaniu, iż na tym szczeblu rozwoju wczesnoszkolnego, w okresie szczególnej podatności dzieci na oddziaływanie z zewnątrz i znacznej wrażliwości ich psychiki, można realizować zadania wychowania społeczno-moralnego.

Literatura pedagogiczna i psychologiczna ostatnich lat akcentując potrzebę kształtowania moralnej strony osobowości ucznia nie przedstawia zadań, które się z tym wymogiem łączą. Nie podejmowano także badań empirycznych, które zmierzałyby do ustalenia prawidłowości rządzących (w procesie nauczania) realizacją sprecyzowanych zadań wychowawczych. Kształtowanie pojęcia normy moralnej, w obrębie którego element rozumienia odgrywa główną rolę, a struktury intelektualno-emocjonalne właściwe procesowi rozumienia norm moralnych mogą regulować zachowanie, uznano za istotne dla rozwoju osobowości ucznia, a w procesie nauczania języka polskiego dostrzeżono warunki umożliwiające jego realizację [Grudzińska W., 1980]. Organizując w tym zakresie badania, uważam, że dojrzałość umysłowa i społeczna ucznia w młodszym wieku szkolnym sprzyja intelektualnej analizie zjawisk społeczno-moralnych.

Do prawidłowego działania nie wystarcza już umiejętność czy nawyk współżycia i współpracy, lecz konieczne staje się wytworzenie intelektualnego stosunku do zjawisk społeczno-moralnych. Człowiek szuka uzasadnienia swojego postępowania, a ta racjonalna postawa i towarzysząca jej krytyczna refleksja może stać się środkiem coraz lepszej i dokładniejszej orientacji w otaczającym świecie w całej jego złożoności. W miarę jak wzrasta ilość doświadczeń życiowych, a obraz świata pozostaje w rosnącej rozbieżności z rzeczywistością i stopniowo zdobywanymi doświadczeniami, rosnąć może udział wychowania moralnego wymagającego krytycznej i samodzielnej refleksji moralnej [Wojnar I., 1970]. Jest to szczególnie ważne w obliczu dokonywania w życiu ciągłych i nieustannych wyborów. Na podłożu rozumienia zjawisk społeczno-moralnych kształtuje się u dzieci i dorosłych osobista refleksja etyczna ułatwiająca dostrzeganie społecznych konsekwencji własnych czynów, podejmowania roli

i obowiązków w bliskim i dalszym środowisku. Potrzebę uświadomienia zagadnień związanych ze społeczno-moralnym życiem jednostki uzasadniają prawidłowości wynikające z badań E. B. Hurlock, która wspomina o dużej stałości pojęć moralnych przyswajanych w późniejszych latach życia [Hurlock E. B., 1965]. Według E. A. Mace'a, M. A. Hurray'a, E. C. Tolmana wartości moralne mają fundamentalne znaczenie dla tworzącej się struktury osobowości.

Na ogół uważa się, że proces rozumienia zjawisk społeczno-moralnych dokonuje się na drodze ich intelektualnej analizy. Maria Pelcowa sądzi [1970], że główne zadanie wychowania moralno-społecznego polega na koordynacji różnorodnych oddziaływań i wpływów, a podawanie dziecku rzetelnej wiedzy o moralności i wyjaśnianie takich problemów na drodze rozumowej jest niezbędne w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym.

„Jest oczywiste — pisze J. Walczyzna — że uznanie wychowania przez sztukę, naukę, technikę i życie społeczne w konfrontacji ze specyficznymi właściwościami wczesnego dzieciństwa oznacza uwzględnienie w programie tego, co w latach życia warunkuje rozwój i zaspokojenie potrzeb psychicznych, a nade wszystko poczucie bezpieczeństwa i szczęścia” [1981]. Natomiast pogląd J. Brunera [1964] na poznawanie pojęć naukowych przez uczniów jest następujący: „... zapoznając dzieci z pojęciami naukowymi nawet na poziomie elementarnym nie trzeba stosować się niewolniczo do naturalnego przebiegu ich rozwoju umysłowego, a można nim także kierować dostarczając okazji do myślenia, które by posuwało ten rozwój naprzód.”

W tym miejscu przytoczę jeszcze raz pogląd J. Piageta, jako że problematyka rozumienia pojęć wiąże się ściśle z intelektualną dojrzałością uczniów. Jak podaje J. Piaget, w młodszym wieku szkolnym dziecko znajduje się na etapie:

- I – konformizmu moralnego, to jest — gdy dziecko postępuje na ogół zgodnie z wymaganiami rodziców i nauczycieli z obawy przed karą za przekroczenie ich zakazów lub oczekuje nagrody za podporządkowanie się i posłuszeństwo,
- II – konwencjonalizmu, w którym dziecko skłonne jest postępować w myśl ogólnie uznawanych zasad i reguł, przyjmując

stereotypowe wyobrażenia o tym, jak powinien zachowywać się dobry chłopiec lub dziewczynka, nie analizując jednak skutków działania dla siebie samego i dla otoczenia,

- III – pryncypializmu moralnego, w którym dzieci liczą się w swoim postępowaniu z interesem grupy i podporządkowują się zasadom przyjętym przez zespół, a nawet przez szerszą zbiorowość (jeśli normy w niej obowiązujące są zgodne z normami aprobowanej grupy, której jest członkiem),
- IV – racjonalizmu moralnego, w którym dziecko nie tylko akceptuje, lecz je rozumie, to znaczy umie określić cele, jakim mają one służyć oraz potrafi oddzielić czyny zgodne z normą od sprzecznych z nią, nie na zasadzie formalnej, lecz na podstawie ich skutków, co ułatwia osiągnięcie końcowej fazy rozwoju moralnego — fazy autonomii; system norm zostaje wtedy zinternalizowany, a zatem podporządkowany celom i ideałom życiowym zgodnym z wytworzoną hierarchią wartości społecznych i indywidualnych.

Prace Piageta pociągnęły za sobą falę badań. Przeprowadzono liczne eksperymenty dotyczące myślenia logicznego u dzieci i kształtowania się związków przyczynowości. Badano kształtowanie się praw i pojęć. Zajmowano się zjawiskami animizmu i magii. W ostatnich latach w Polsce Ewa Guttmejer podjęła temat bliski tym zagadnieniom, mianowicie rozumienie treści symbolicznych przez dzieci. Z kolei Wanda Grudzińska zajęła się badaniem rozumienia norm moralnych, a Ewa Groenwald-Luty zagadnieniem aktywizowania uczniów klas niższych do zachowań prospołecznych metodami czynnościowymi [Guttmejer E., 1982; Grudzińska W., 1980; Groenwald-Luty E., 1979]. Te doświadczenia badawcze wzmogły moje zainteresowanie rozumieniem pojęć moralnych, a zwłaszcza problemem teoretycznego uzasadnienia celu i metod kształtowania pojęć moralnych w młodszym wieku szkolnym. W związku z tym za interesujące uważam wgłębienie się w teorię analizującą tę problematykę.

Obok takich naukowców, jak D. E. Byerlyne, H. Harlen, którzy akceptują w całej rozciągłości teorię J. Piageta, powstał obóz przeciwny głoszący, że jedynie doświadczenie odgrywa rolę decydującą w rozwoju dziecięcej umysłowości, do którego to obozu

należy między innymi W. M. King [1981]. Nie brano jednak pod uwagę możliwości przeniesienia teorii J. Piageta na grunt myślenia humanistycznego, np. myślenia o wartościach moralnych. Współczesna pedagogika próbuje tego dokonać stawiając dziecko w sytuacji manipulowania symbolami, słowami, wchodzenia w słowne interakcje z rówieśnikami i dorosłymi. Dlatego nie należy zapominać, że kształcenie języka (rozumienie, czyli odbiór i przekazywanie) powinno polegać także na manipulacji słowami i pojęciami.

Po tych rozważaniach rodzi się pytanie — w jaki sposób dziecko może osiągnąć prawdziwą autonomię? Jej zapowiedź pojawia się, gdy dziecko odkrywa, że np. prawdomówność jest konieczna dla stosunków sympatii i wzajemnego szacunku. W istocie autonomia moralna istnieje wówczas, kiedy świadomość moralna traktuje normy jako konieczne, ale i niezależne od presji zewnętrznej. J. Piaget uznaje u dziecka istnienie dwóch moralności: przymusu i współdziałania. Na marginesie moralności przymusu, a później w opozycji do niej, rozwija się stopniowo moralność współdziałania tak ważna w procesie rozumienia pojęć moralnych, że wręcz niezbędna dla rozumienia pojęć moralnych takich jak: odpowiedzialność, szacunek, wdzięczność.

#### **2.4. Empatia i motywacja do zachowań moralnych**

We współczesnej psychologii współodczuwanie stanów emocjonalnych innych ludzi określa się jako „empatia emocjonalna”. Jej mechanizm jest następujący: zewnętrzne objawy cudzych emocji kojarzą się z własnymi emocjami podmiotu. Reakcje empatyczne wpływają poza tym na efekty procesu rozumienia pojęć moralnych.

Wśród badaczy zainteresowanych problematyką empatii panuje przeświadczenie, że ważniejsze, współczesne prace poświęcone temu zjawisku, inspirowane są koncepcją terapii Carla Rogersa [1975].

W terapii Rogersa, empatia traktowana jest jako jeden z ważniejszych czynników procesu terapeutycznego. Autor zaproponował dwie definicje tego pojęcia. We wcześniejszej określił empatię jako percepcję wewnętrznego zarysu odniesień innej osoby do nas, z emocjonalnymi komponentami i znaczeniami tych odniesień, które dotyczą tego, że można „jak gdyby” być tą inną osobą, koniecznie jednak przy zachowaniu owego warunku „jak gdyby”. Później zdefiniował empatię jako proces, który polega na wnikięciu do prywatnego świata innej osoby i stania się domownikiem w tym świecie. Tu empatia pojmowana jest jako wrażliwość na zmiany oraz znaczące uczucia napływające od innych osób, co oznacza chwilowe utożsamianie się z życiem tych osób, bez dokonywania ich oceny, oraz doznawanie znaczeń, których osoby te są świadome. Empatia, zdaniem Rogersa, zawiera zarówno element komunikowania własnego doznawania świata, jak też doznawania wewnętrznych przeżyć drugiej osoby, spostrzegania tych przeżyć świeżym spojrzeniem, bez obawy przed tymi ich aspektami, które mogłyby wywołać lęk u osoby ich doznającej.

Istotną kwestią są funkcje, jakie empatia może spełniać w życiu człowieka. Liczne badania wskazują na jej pozytywną rolę w procesie rozwoju emocjonalno-społecznego jednostki [Bonino 1991, Richardson i in. 1994]. Z badań tych wynika, że empatia warunkuje zachowania altruistyczne [Aronfreed 1970], jest też związana z tendencją do współpracy, pozytywnie wpływa na proces kontrolowania i hamowania przejawów agresji [Hoffman 1975]. Badania Richardsona i współpracowników [1994] wskazują, że poznawcza komponenta empatii jest czynnikiem hamującym zachowanie agresywne. Często podkreśla się, że empatia sprzyja rozwojowi postaw społecznych, współwystępuje z tendencją do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów społecznych oraz z poczuciem odpowiedzialności za siebie i innych [Bonino 1993] twierdzi, że empatia ułatwia przekazywanie informacji w kontaktach międzyludzkich. Z kolei [Hoffman 1981] podkreśla pozytywny związek empatii z przestrzeganiem zasad moralnych i rozumowaniem dotyczącym tych zasad. W psychoterapii empatia postrzegana jest jako źródło rozwoju obrazu samego siebie oraz ekspansji własnego ja.

Z punktu widzenia psychologii rozwojowej, empatia stanowi źródło takich relacji zachodzących między ludźmi, jakie prowadzą do pozytywnych wzajemnych odniesień.

W. J. Livesley i D. B. Bromley [Livesley W. J., Bromley D. B., 1973] przeprowadzili formalną analizę dziecięcych opisów spostrzegania innych ludzi. Wyniki tej analizy wykazały, że z wiekiem dzieci wzrasta tendencja i zdolność do posługiwania się terminami organizującymi spostrzeganie. Najwyraźniej można go zauważyć między siódmym i ósmym oraz dwunastym i trzynastym rokiem życia. Wymienieni autorzy wyróżniają trzy stadia spostrzegania interpersonalnego. Pierwsze stadium do siódmego roku życia dziecka obejmuje spostrzeganie egocentryczne i absolutną niezmienną terminologii słownej. W tym okresie spostrzegania są ubogie w treść opisową, ale bardzo nasycone opisami. Między ósmym a dwunastym rokiem życia dziecko może charakteryzować tę samą osobę używając terminów opisujących cechy różnoimienne emocjonalnie, ale też i sprzeczne logicznie. Oznacza to, że właściwości spostrzeganego człowieka istnieją obok siebie i nie są spójne. Tak więc na tym etapie rozwoju możliwe okazuje się integrowanie przez dzieci niezgodnych ze sobą informacji. Krystyna Skarżyńska twierdzi, że spostrzeganie sytuacji społecznej, umiejętność wchodzenia w położenie innych osób i koordynacja rozmaitych perspektyw jest przesłanką dostrzegania stanów i potrzeb drugiego człowieka [Skarżyńska K., 1971]. Można przyjąć, że taka zdolność sprzyja tendencji do podejmowania zachowań prospołecznych, czyli działania na rzecz innych ludzi. Motywacja poznawcza i praktyczna wzmocniona zachowaniami prospołecznymi ściśle łączy się z problematyką rozumienia pojęć moralnych. Przeprowadzono badania, które dotyczyły określenia rozwoju motywacji u dzieci do współdziałania na rzecz innych ludzi. Wyróżniono dwie powtarzające się tendencje: dążenie do zrozumienia, wyjaśniania stanów psychicznych drugiego człowieka i dążenie do praktycznego działania na rzecz innych ludzi, czyli motywację poznawczą i praktyczną. Motywacja poznawcza była wielokrotnie przedmiotem zainteresowania psychologów. Analizowano takie zjawiska, jak: ciekawość poznawcza, tendencja do eksploracji, rozumienie, poszukiwanie niepewności i jej redukowanie.

Grażyna Kochańska sądzi, że redukowanie konfliktu poznawczego wpływa na rozbudowę struktur poznawczych. W tej kwestii wypowiada się również D. E. Berlyne. Zwraca on uwagę na fakt, że konflikt poznawczy i wynikająca z niego ciekawość poznawcza są przyczyną pojawiania się całych struktur myślowych stanowiących łańcuch symbolicznych transformacji. Tenże badacz przytacza szereg danych empirycznych przemawiających na korzyść takich metod nauczania, w których występuje konflikt poznawczy i ciekawość poznawcza. W wyniku tego typu aktywności u dzieci skonstruowano wysoki poziom dojrzałości nabytych struktur poznawczych, wiedzy oraz silną motywację poznawczą.

W pojęciu internalizacji nadaje się psychologii moralności szersze znaczenie i utożsamia się ją ze zdolnością jednostki do kontroli wewnętrznej. Postępowanie człowieka uniezależnia się w tym przypadku od zewnętrznych wzmocnień, od bezpośrednich konsekwencji czynu lub od wystąpienia układu bodźców czy sytuacji skłaniających do działania. Jednostka staje się bardziej aktywna i twórcza, podejmuje inicjatywę nie czekając na nakazy i zakazy z zewnątrz. Przejawia zatem w stosunku do rzeczywistości nastawienie wewnętrzne, przeciwstawne do nastawienia zewnętrznego, które cechuje niższe etapy rozwoju moralnego [Gołąb A., 1976].





*„Odpowiedzialność”*

3

*Metody aktywizujące  
w rozwoju rozumienia  
pojęć moralnych*

## Wprowadzenie

W Polsce tzw. „ruch nowego wychowania” jest powszechnie znany dzięki tłumaczeniom dzieł czołowych przedstawicieli tego kierunku, a to: E. Claparede’a, C. Decroly’ego, J. Dewey’a, C. Freineta, J. A. Stevensona. Uznają oni swobodną twórczość artystyczną w zakresie muzyki, malarstwa, teatru za podstawę wychowania estetycznego, w którym np. C. Freinet dostrzega ważne ogniwo wychowania moralnego. Pisze on: „Wychowanie ma być drogą do maksymalnego rozwoju osobowości w obrębie wspólnoty, której dziecko służy i z której usług korzysta.” [Semenowicz H., 1966]. Trzeba zaznaczyć, że w pracach C. Freineta na temat wychowania moralnego można znaleźć również przykłady kształtowania pojęć moralnych w trakcie realizacji procesu nauczania i wychowania [Freinet C., 1961].

Sądzę, że proponowane przez tego autora nowoczesne techniki pracy szkolnej stanowią źródło inspiracji w kierowaniu swobodną twórczością ucznia, zaspokajają naturalną potrzebę wyrażania myśli i przeżyć, uczą też dziecko jak można uczestniczyć w rozwoju własnej osobowości. Autor podkreśla rolę eksperymentowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym dowodząc, że ekspresja

dziecka może stać się w sprzyjających warunkach elementem intensyfikującym procesy poznawcze i kontakty społeczne. W kształtowaniu pojęć moralnych ekspresja wspomaga ich rozumienie. Twórczość dzieci, której tworzywem jest słowo-symbol myśli ludzkiej – uważa C. Freinet za niezawodny środek czynnego rozwijania kontaktów międzyludzkich. Ekspresja artystyczna jest poza tym formą twórczości, która może zaspokoić wiele psychicznych potrzeb dziecka, a w młodszych wiekach szkolnym wyrównuje niedosyt uczuciowy, przywraca wiarę we własne siły, pozwala zrealizować w świecie fantazji niespełnione dotąd marzenia.

Oprócz pedagogiki C. Freineta, w obrębie „nowego wychowania” poważniejszą rolę odegrały: plan daltoński Helen Parkhurst oraz tzw. system manheimski, system „mi-temps” Maxa Fouvertera i Maxa Warsterlaina, metoda winnetkowska Carletona Washburne’a i Ecole du Hail Roberta Dottrensa. Pedagogika „nowego wychowania” zalecała także dobieranie treści i metod dydaktyczno-wychowawczych w celu wzbogacania doświadczeń ucznia, aby spotęgować jego aktywność i zapewnić rozwój zdolności. Z tych myśli korzysta współczesna dydaktyka i teoria wychowania [Linhart J., 1972]. Myśli te włączone w tok nauczania problemowego, wzbogacone o treści poznawcze (wiedzę o moralności), ukierunkowują moje poszukiwania metod rozumienia pojęć moralnych.

Pragnę w tym miejscu zaznaczyć, że wraz z tendencjami „nowego wychowania” współczesna polska pedagogika podjęła propozycję UNESCO – eksperymentu tzw. „szkół stowarzyszonych” (*e'coles associees*). Między innymi celem eksperymentu pozostaje nadal kształtowanie zintegrowanej osobowości ucznia.

### **3.1. Związek przyczynowy między mową a myśleniem**

Ida Kurcz twierdzi, że badanie działalności umysłowej człowieka polega na analizie związków między poszczególnymi funkcjami umysłowymi, a znaczenie słowa jest łącznikiem między myślą

a mową. Ten problem podejmuje też L. Wygotski akcentując w swoich badaniach aspekt genetyczny języka i myślenia. Zauważa on, iż aby w pełni poznać działanie procesów psychicznych na pewnym etapie rozwojowym, trzeba poznać ich genezę. Podkreśla również istnienie inteligencji przedjęzykowej. Proces włączania języka dziecka w działalność poznawczą ściśle wiąże się z jego rozwojem umysłowym, co wyraźnie w swoich pracach podkreśla J. Piaget, H. Sinclair, E. Ferreiro. Również ostatnie wyniki badań nad tym zagadnieniem J. Bronowskiego i U. Bellugi traktują o relacji między opanowaniem języka przez dziecko a poziomem rozumienia pojęć. Autorzy ci próbują opisać proces analizy i syntezy [Bronowski J., Bellugi U., 1970]. Z kolei H. Sinclair-de Zwart prowadziła badania dotyczące rozwoju pojęcia stałości, a E. Ferreiro zajmowała się rolą związków czasowych w mowie dziecka [Ferreiro E., 1971]. Autorka analizowała również zależność indywidualnego rozwoju mowy od stadiów operacji umysłowych dzieci. Stwierdziła istnienie dużych różnic indywidualnych w osiągnięciu przez dzieci stadium myślenia operacyjnego. Uzyskane rezultaty badań przekonują, że:

- na poziomie operacji konkretnych wypowiedzi dzieci charakteryzują się używaniem przysłówków jakościowych (dobry, zły) oraz konstruowaniem zdań współrzędnie złożonych;
- na poziomie operacji formalnych w wypowiedziach dzieci dominują zdania podrzędnie złożone z użyciem prawidłowych form czasu.

Śledząc dalsze badania przytoczę uwagi Krystyny Lubomirskiej, która w pracy pod tytułem: *Przyczynowość w mowie i myśleniu* [Lubomirska K., 1980] uwzględnia trzy poziomy rozumienia relacji przyczynowo-skutkowej, a mianowicie:

- I – poziom obserwacyjny (ustalenie zdarzeń),
- II – poziom opisowy (ustalenie następstw czasowych zdarzeń),
- III – poziom wyjaśniający (ustalenie, które zdarzenie warunkuje kolejne).

Na powyższych poziomach można by oddzielnie analizować wypowiedzi ustne lub pisemne dzieci, wypowiedzi wyjaśniające znaczenie pojęć, między innymi i pojęć moralnych. Z tej klasyfikacji wypowiedzi uczniów korzystam rozpatrując ich swobodne tek-

sty literackie, które podejmują rozwiązanie podanego przez nauczyciela problemu moralnego.

Na podstawie rozważań J. Piageta dotyczących myślenia i mowy, a przede wszystkim poglądu, że operacje umysłowe pojawiają się wcześniej niż mowa, wnioskuje o istotności operacji umysłowych dla rozwoju mowy, a więc rozumienia słów-symboli, czyli pojęć. Ten pogląd umacniają rozważania K. Lubomirskiej, która wnioskuje [Lubomirska K., 1980], że każdemu z trzech wymienionych poziomów rozumienia związku przyczynowo-skutkowego odpowiada grupa wyrażen językowych. W związku z tym dostrzegam wagę włączania uczniów w rozwiązywanie problemów moralnych w trakcie improwizowanej inscenizacji, a więc w trakcie dokonującego się procesu twórczego dla rozwoju języka dziecka i procesów poznawczych.

### **3.2. Kształtowanie pojęć moralnych w procesie nauczania języka polskiego**

Badania przeprowadzone przez Instytut Badań Pedagogicznych potwierdzają tezę, że na poziomie młodszego wieku szkolnego dzieci mają ukształtowane umiejętności postępowania eksperymentalnego, hipotetyczno-dedukcyjnego [Badania E. Groenwald-Luty, 1980]. Wydaje się zatem, że istnieje konieczność nauczania dzieci postępowania badawczego w celu rozwiązywania problemów natury intelektualnej, twórczej i moralnej.

Każda wypowiedź dziecka może być przykładem interakcji społecznej, w której powstała i zależy ona od kontekstu jej realizowania. Z punktu widzenia nauczania i uczenia się języka, należy uwzględnić elementy procesu mówienia, czyli:

- nadawcę i odbiorcę,
- komunikat językowy,
- kanał określający fizyczne warunki porozumienia się (wzrok, słuch),
- środek porozumienia się (np. mimiczny),

- sytuację – scenerię, umiejscowienie w czasie i przestrzeni czynności porozumiewania się,
- treść przekazu językowego,
- kod, za pomocą którego przekazywane są komunikaty słowne (np. pojęcia moralne) [Hymes D., 1980].

Socjolingwistyczna analiza wykazuje, że poszczególne składniki komunikacji językowej wzajemnie się ze sobą wiążą. Fakt ten ma zasadnicze znaczenie dla budowania komunikacji językowej w trakcie nauki szkolnej. W wieku młodszym szkolnym dzieci uczą się różnych sposobów wypowiedzi, a mianowicie:

- opowiadania,
- omawiania i nazywania kolejnych działań własnych i czynności innych ludzi,
- ustalenia kolejnych zdarzeń, planowania następnych zdarzeń, wyciągania wniosków,
- omawiania treści pojedynczych obrazków do historyjki obrazkowej,
- tworzenia swobodnych tekstów, ze szczególnym uwzględnieniem kończenia zaczętego opowiadania,
- prowadzenia rozmów na tematy z życia oraz tematy związane z lekturą szkolną, układaniem planów rozmów z wybranymi osobami,
- prowadzenie dyskusji, szukania argumentów itp.,
- układanie gier dramatycznych obejmujących rozmowę i działania na temat faktów z życia codziennego oraz faktów związanych z lekturą szkolną i dowolnie wybraną,
- ilustrowanie czytanki, nadawania tytułów obrazkom i historyjkom,
- składanie sprawozdań z wykonanej pracy [Wróbel T., 1967].

Barbara Wilgocka-Okoń zajmowała się także problemem wpływu szkoły na tworzenie się zasobu wyobrażeń i pojęć dzieci w młodszym wieku szkolnym. Autorka podkreśla znaczenie indywidualnego kształtowania pojęć u uczniów przez wzbogacanie słownika dziecka i wiedzy o języku, bowiem dzieci, które rozpoczynają naukę w znacznym stopniu różnią się między sobą poziomem opanowania pojęć literackich i kulturą języka [Wilgocka-Okoń B., 1967]. Tę różnicę w gotowości przyswajania pojęć powinna niwelować szkoła. Pojęcia bowiem wiążą się ze słowami, które rejestrują

i utrwalają wiedzę o rzeczywistości i stają się narzędziem jej przekazywania. Przystwojenie pojęcia polega na wyodrębnieniu ogólnych właściwości wspólnych pewnej grupie przedmiotów oraz na wykrywaniu zależności między nimi. Poznanie treści znaczeniowej pojęcia wiąże się ściśle z rozwojem mowy. O rozumieniu przez dziecko pojęcia można mówić tylko wówczas, jeżeli potrafi ono ująć jego treść znaczeniową i wyrazić ją w słowach. Trzeba zaznaczyć, iż w pracach z zakresu psychologii rozwojowej terminu „pojęcie” używano dotychczas w bardzo szerokim znaczeniu. S. Szuman [1947] posługiwał się terminem „pojęcie” jako równoznacznikiem wszelkich cech, które dziecko nadaje przedmiotowi. Z punktu widzenia psychologii ogólnej A. Lewicki [1962] definiuje termin „pojęcie” jako skojarzenie określonej reakcji werbalnej z zespołem cech charakterystycznych dla klasy, do której dany przedmiot należy.

S. L. Rubinsztein [1962] określa podobnie „pojęcie” pisząc: „Pojęcie jest to pośrednia i uogólniona wiedza o przedmiocie, oparta na znajomości jego mniej lub bardziej istotnych związków i stosunków obiektywnych.”

Do badań, które dały głęboki wgląd w istotę i przebieg wytworzenia się pojęć, należą również badania E. A. Peela, który podaje między innymi czynniki typowego pojęcia:

- zakres składników, które mogą być razem zestawione,
- zasada, która umożliwia zaliczenie poszczególnych przypadków do jednej grupy,
- nazwa związana z pojęciem [Rubinsztein S. L., 1962].

Z systemami pojęć gramatycznych, ortograficznych, językowych dzieci mają możliwość zetknąć się w procesie nauczania języka polskiego klas niższych szkoły podstawowej. Jednym z autorów omawiających ten problem jest Tadeusz Wróbel [1967], który polemizuje z poglądem, że należy uczyć praktycznie tych działań języka polskiego, bez uogólnień. Jego zdaniem: „Na każdym poziomie nauczania uczyć powinniśmy w pewnym systemie, tj. włączając nowe zjawiska w całość dotychczas opracowaną, bogacić liczby i zakres pojęć.” Powyższe działania dydaktyczne wskazują na duże możliwości poznawcze dzieci w młodszym wieku szkolnym. Uczniowie siedmio-, dziewięcioletni są nie tylko zdolni do przyswajania jed-

nostkowych elementarnych pojęć, ale również potrafią połączyć te pojęcia w system [Poznańska T., 1976].

W dostępnej literaturze pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej spotkałam jedynie wzmianki o pojęciach moralnych. Natomiast szerzej traktuje to zagadnienie literatura, która wyjaśnia „pojęcie” jako znaczenie nazwy, a nazwę wyjaśnia jako wyrażenia nadające się na podmiot lub orzeczniki zdania. Poza tym podaje, iż w kategorii semantycznej nazw zawierają się takie części mowy, jak: rzeczownik, przymiotnik, pewne zaimki i pewne imiesłowy. Filozofowie wskazują natomiast na istotną zależność, która zawiera się w twierdzeniu, że pojęcia powstają w oparciu o przeżycia zmysłowe.

Uczniowie klas niższych mają wyraźne trudności w odrywaniu się od konkretności, o czym świadczą ich obrazowe wypowiedzi. Dzieci definiują pojęcia przez wskazywanie i nazywanie ich cech istotnych i dlatego opisują przedmioty, ludzi i przeżycia. Uczeń musi pokonać wiele trudności w przyswajaniu pojęć o wysokim stopniu ogólności, a do nich zalicza się przecież pojęcia moralne. U dzieci w wieku wczesnoszkolnym wiedza o świecie, a więc o moralności funkcjonuje w postaci wyobrażeń i pojęć. Obie formy reprezentacji świata są ważne, gdyż obie uczestniczą aktywnie w procesie rozwoju umysłowego [Kufit G., 1980]. Rozwiązywanie problemów natury etycznej na lekcjach języka polskiego – jak sądzę – powinno ułatwić rozumienie pojęć moralnych. O rozwiązywaniu problemów pisze W. Okoń [1975]: „W każdym procesie coś musi być wiadome (czyli znane) i coś niewiadome, pomysł rozwiązania jest więc znalezieniem tego, co niewiadome.” Problemowe uczenie się polega na poszukiwaniu tych danych i na uzasadnianiu, że są one prawdziwe. Usiłując więc rozwiązać problem, podmiot ogarnia myślą cały układ. Podmiot przeto zastanawia się nad wzajemnym stosunkiem znanych elementów, a następnie wykrywa elementy brakujące (lub zbędne), jak również nieznanne mu związki między danymi elementami.

Wytwarzanie pomysłów w praktyce szkolnej występuje przede wszystkim na lekcjach typu problemowego. Punktem wyjścia tych lekcji jest stworzenie sytuacji problemowej poprzez nawiązanie

do określonej motywacji lub wręcz wywoływanie pozytywnej motywacji, jaka zaabsorbuje uczniów i zmusi ich do wysiłku. Wysiłek ten jest niezbędny przy pokonywaniu trudności, jakie pojawiają się w toku poszukiwania pomysłów rozwiązania. Na tle tej sytuacji wyłaniają się w czasie lekcji problemy moralne, które z czasem nauczyciel formułuje, a jeszcze lepiej, gdy robią to sami uczniowie.

Liczne badania dydaktyków Cz. Kupisiewicza, K. Lecha, W. Okonia wykazały między innymi korzystny wpływ problemowego uczenia się na opanowanie nowych wiadomości i umiejętności. Wyniki badań w klasach, w których racjonalnie stosowano metodę problemową były z reguły wyższe niż w przypadku tradycyjnych metod nauczania. Wzrasta też operatywność tak opanowanej wiedzy, równoległe z którą wiadomości stają się przedmiotem konkretnych działań ucznia. Przy rozwiązywaniu problemów teoretycznych wiedza o moralności nabiera charakteru normatywnego i zaczyna wywierać wpływ na zachowanie dziecka. „Mówiąc o problemie dydaktycznym — pisze W. Okoń [1975] — mamy na myśli trudność praktyczną lub teoretyczną, której rozwiązanie jest rezultatem własnej aktywności badawczej przedmiotu.” Pełna harmonia między poznaniem i działaniem korzystna dla rozwoju osobowości ucznia ma miejsce w procesie problemowego uczenia się, na który składa się rozwiązywanie przez dzieci zarówno problemów praktycznych jak i teoretycznych. Istota procesu uczenia się przez rozwiązywanie problemów sprowadza się w każdym przypadku do powstania takiej sytuacji, która zmusza uczącego się do samodzielnych prób poszukiwania rozwiązań. Dalsze ogniwo problemowego uczenia się stanowi już rozwiązanie kwestii przez samych uczniów. Na etapie edukacji zintegrowanej jest to trudne zadanie. Ułatwione jednak działalnością poznawczo-praktyczną zmienia poziom jego dostępności. W działalności poznawczo-praktycznej biorą bowiem udział zarówno procesy myślenia obrazowo-ruchowego, jak i myślenia abstrakcyjnego.

Zwolennicy języka uzasadniają słusność wykorzystania wyników prac naukowych w nauczaniu problemowym. J. Bruner [1978] sformułował tezę, że dziecko na każdym etapie rozwoju można nauczyć efektywnie przedmiotu podanego w określonej for-

mie, rzetelnej pod względem intelektualnym. Warunkiem koniecznym jest jednak prawidłowe współlistnienie następujących elementów:

- poziomu ontogenetycznego myślenia i mowy wytwarzającej indywidualne warunki percepcji,
- doboru treści i struktury doboru treści i struktury programu nauczania,
- metod aktywizujących pracę dydaktyczno-wychowawczą [Moroz H., 1982].

Aby nauczyć dziecko w danym wieku określonych treści należy ich strukturę przedstawić w dostępnych dla niego kategoriach. Uchwycenie właściwego momentu rozwojowego staje się zatem czymś podstawowym dla efektywności procesu kształtowania pojęć moralnych [Włodarski Z., 1975].

Uczestnictwo dzieci w grach dramatycznych sprzyja mimowolnemu uczeniu się pojęć moralnych. Tę metodę nieco zmienioną wykorzystywałam w eksperymentalnym kształtowaniu pojęć moralnych przez wzbogacenie edukacji polonistycznej o inscenizację improwizowaną.

### **3.3. Rola tekstu literackiego w rozwoju języka i myślenia dziecka**

Powszechnie uważa się, że teksty czytanek i lektur rozbudzają ciekawość intelektualną oraz zainteresowania i potrzeby „małego” czytelnika, a kształcenie szkolne powinno rozwijać motywację, która powoduje, że uczeń chce także dobrowolnie uczyć się poza szkołą. Analiza tekstu pozwala rozumieć myśli i uczucia zawarte w jego treści. Teksty literackie, również i te, które kształtują język ucznia i wskazują na tematykę moralną, a opublikowane w podręcznikach szkolnych powinny, jak sędzę, reprezentować sobą wysoki poziom artystyczny. Tylko prawdziwie twórczy tekst może rozwijać osobowość i poprzez kształtowanie języka i umysłu także intelekt dziecka. Coraz większą rolę w procesie kształcenia i samo-

kształcenia zaczyna pełnić słowo — tekst stając się pośrednikiem w zdobywaniu przez ucznia doświadczeń. Czytane wyrazy i zdania aktywizują wiedzę u dziecka o przedmiotach, zjawiskach i problemach moralnych. Poznanie treści tekstu rozpoczyna się od dosłownego rozumienia sensu, czego wyrazem może już być udzielenie poprawnych odpowiedzi na pytania i polecenia, popartych odczytywaniem odpowiednich fragmentów tekstu. Tę formę sprawdzania rozumienia tekstu stosuje się często w edukacji wczesnoszkolnej. Umiejętność odtwarzania tekstu przez dzieci w postaci poprawnego opowiadania pod względem logicznym i stylistycznym staje się możliwe tylko wówczas gdy jego sens był dla czytelnika zrozumiały. Dowód rozumienia rzeczywistości przez dziecko stanowi trafne ilustrowanie tekstu, co świadczy o tworzeniu się u dziecka jasnych wyobrażeń. Umiejętność podawania faktów i zdarzeń analogicznych do przedstawionych w tekście literackim, a zachodzących w rzeczywistości ma miejsce wówczas gdy dziecko potrafi odczytać jego sens, ukrytą myśl autora. Wnikanie w tekst, jego interpretacja poprzedza także trafne określenie przewodniej myśli utworu — a to jest tak istotne w przypadku rozumienia ukrytego podtekstu moralnej sytuacji w realistycznej sferze przedstawionych faktów [Więckowski R., 1983].

Druga sprawa, na którą szczególnie zwracam uwagę, to ustosunkowanie się ucznia do wydarzeń i postaci przedstawionych w literaturze, bowiem budzą one refleksję, są rezultatem wartościowania. W tych rozważaniach pójść dalej. W programowanej przez S. Żółkiewskiego typologii społecznych sytuacji komunikacyjnych szkolny kontakt z dziełem literackim zaliczony został do jednej z form obcowania z literaturą [Dynak Wł., 1978]. Wydaje się, że kontakt z tekstem literackim pozwala na wyodrębnienie sytuacji komunikacyjnej, która ułatwia dziecku zrozumienie siebie, świata i innych. Prawdziwymi „odkrywcami dziecka” stali się właśnie pisarze [Kuliczowska K., 1983]. Tworzyli oni subtelne portrety dziecięce, studia wyprzedzające w sensie poznawczym zdobycze wiedzy psychologicznej. Krytyk francuski George Toudouze pisze, że autorzy książek dla dzieci powinni reprezentować podwójny zawód: pisarza i psychologa zarazem. Najlepsi według niego, spośród tych,

którzy odtwarzają bohatera dziecięcego to ci, którzy „(...) piszą równocześnie dla dzieci i o dzieciach, znają ich psychikę, reakcje wobec skutków własnej nierozwagi, radości płynące z zuchwałych dążeń, ze spotkań z niebezpieczeństwem, cierpieniem (...)” [Kuliczowska K., 1983]

Przed wszystkim szczególne zadanie przypisują współcześni badacze literatury dziecięcej tradycyjnej baśni. To baśń tłumaczy radość i smutek spełnionych lub niespełnionych marzeń. Irena Słońska [Słońska I., 1959] pisze o baśni: „Baśń fantastyczna wprowadza dziecko w ludzkie przeżycia, uczucia, motywy postępów, zawiera przedstawione pośrednio najważniejsze cechy psychiki ludzkiej ... Dzięki osobom występującym w baśni, magicznym przedmiotom i istotom pomagającym bohaterom odsłania się przed czytelnikiem świat wewnętrznych przeżyć człowieka. Baśnie mogą mieć ogromny wpływ na moralny rozwój dziecka, nigdzie bowiem tak dobitnie nie jest postawiony problem dobra i zła. Dobroć, pracowitość, odwaga, a obok tego chciwość, skąpstwo, tchórzostwo i lenistwo, przedstawione w dramatycznej akcji wzruszają dziecko do głębi i każą mu stanąć po stronie pozytywnych wartości moralnych, których piękno baśni ukazuje.”

Oprócz języka baśni, na język dziecka w młodszym wieku szkolnym i sposób odbioru przez niego treści literackich, oddziałują dwie odmiany języka literackiego: normatywno-dydaktyczny podręczników szkolnych oraz artystyczny dziecięcej literatury. Ustosunkowanie się do wydarzeń postaci przedstawionych w literaturze, budzenie się uczucia refleksji jest rezultatem zastanawiania się, przeprowadzania dłuższego toku myślowego ucznia. Świadome czytanie z pełnym zrozumieniem pozwala podejmować dziecku różnorodne działania praktyczne, ruchowe i werbalne dostosowane do treści zawartych w lekturze. W klasach niższych jednym z tego rodzaju działań są różne formy dramatyzacji tekstu. Rozwijanie umiejętności wnikania w treść tekstu sprzyja kształceniu operacji myślowych, emocji i postaw twórczych. Pogłębiający się kontakt z tekstem czytany rozwija u dzieci chęć i możliwość pełniejszego odbierania i przeżywania audycji radiowych i widowisk teatralnych. Program nauczania wskazuje na wiele form pracy

z tekstem literackim, z uwzględnieniem ekspresji słownej, ruchowej, plastycznej, inscenizacji, układania opowiadań twórczych, wzbogacania inscenizacji o oprawę plastyczną i dynamikę ruchów. Jednak żadna z tych form nie mogłaby być stosowana bez osiągnięcia przez uczniów odpowiedniego poziomu rozwoju języka.

Jak już wcześniej pisałam, J. Piaget wskazuje na interesujący fakt, że język jest symptomem procesów myślowych, a nie ich źródłem i nie stanowi równocześnie wystarczającego warunku do powstania operacji umysłowych. Udowodnił on również, iż język jest tylko częścią funkcji symbolicznej, pomimo że później przybiera postać autonomicznej zdolności. Ponadto symbole mają zazwyczaj charakter osobisty i każde dziecko wymyśla własne symbole w swych zabawach.

Badania genewskie H. Sinclair-de Zwart potwierdzają poglądy J. Piageta na temat roli języka w kształtowaniu operacji intelektualnych. Otóż twierdzi ona, że język nie stanowi źródła logiki, lecz przeciwnie, logika nadaje mu strukturę. W psycholingwistyce można poszukiwać związków mowy z myśleniem, działaniem i społecznymi aspektami funkcjonowania człowieka.

Badania nad rozwojem języka wykorzystywane są w analizie teoretycznej i praktycznej roli tekstu literackiego. Porządkuje on bowiem strukturę logiczną języka dziecka, stronę semantyczną, syntaktyczną, frazeologiczną oraz wiele problemów natury etycznej, filozoficznej, poznawczej. Dlatego też znaczenie tekstu literackiego jest istotne dla rozumienia pojęć moralnych — ich językowego i społecznego aspektu. Zaś odkrycia sensów zawarte w literackich opisach wymagają od nauczyciela znajomości wielu funkcji języka, takich jak: [Dymara B., 1996]

- funkcja refrencyjna,
- funkcja ekspresyjna (wolicjonalna),
- funkcja impresyjna (apelatywna),
- funkcja faktyczna:

oraz wielu cech językowej kompetencji, takich jak:

- kompetencja gramatyczno-leksykalna,
- kompetencja kulturowa,
- kompetencja komunikacyjna,
- kompetencja lingwodydaktyczna.

Literacko-językowa edukacja w szkole jest wielorako ukie-  
runkowana, a jej efekty zależą między innymi od:

- różnorodności kontaktów dziecka z językiem;
- atrakcyjności językowego dyskursu;
- posługiwania się językiem jako wielofunkcyjnym narzędziem komunikacji;
- podejmowanie działań kreatywnych, opartych na myśleniu logicznym i heurystycznym, akcentującym znaczenie marzeń i fantazji w życiu dziecka.

Wyobraźnia dziecka może być skutecznie rozwijana dzięki przekładaniu treści pozajęzykowych takich jak: muzyka, obraz, rzeźba na znaczenia językowe.

Semiotyczno-lingwistyczne formy dziecięcego arcyzmu utrwalonego w tekstach wyrażających ich marzenia, realizują się między innymi w:

- posługiwaniu się onomatopeją i glosolalią;
- stosowaniu anafory i aliteracji;
- częstym używaniu hiperboli, animizacji i personifikacji;
- traktowaniu języka jako narzędzia zabawy opartej na instrumentacji asemantycznej dziecięcej kachofonii.

Szczególność słowa, jego wewnętrzna energia nie poddająca się żadnym ścisłym definicjom, nazywana jest: magią słowa i en-telechią.

### **3.4. Improwizacje teatralne metodą kształtowania rozumienia pojęć moralnych**

Scena teatralna stwarza możliwości do realizacji tych celów. Dlatego to materiały naukowe z dziedziny teatrologii opracowane przez zespół Instytutu Sztuki Polskiej Akademii Nauk są wykorzystywane przez współczesnych inspiratorów dziecięcej sztuki scenicznej. Powszechnie sądzi się, iż ranga i znaczenie teatru zależy przede wszystkim od jego stylu. Powstaje on w ciągu długiego czasu jako wynik twórczych poszukiwań najwybitniejszych osobowości życia teatralnego. W szczególności polski teatr jest niepowtarzalny.



Znamionują go przede wszystkim takie cechy, jak: zaangażowanie w sprawę narodu i społeczeństwa, poetycki charakter, malarskość widzenia świata, satyryczne spojrzenie, poczucie humoru, zamiłowanie do groteski. Dla Wojciecha Bogusławskiego teatr był szkołą wychowania narodowego i moralnego. Te idee można przenieść na teatr małych form, na scenę własnych doświadczeń pedagogicznych

Wyrażam przekonanie, że w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym utwór literacki powinien być nie tylko pretekstem do twórczego rozbudzania wyobraźni, wzbogacania zasobu słownika o nowe wyrazy–pojęcia, ale również powinien pomagać w rozwiązywaniu problemów związanych z konkretną sytuacją moralną. Takie formy pracy, jak gry, zabawy kształtujące, zabawy integrujące, psychodramy, sceniczne adaptacje lektur dają głębsze przeżycie i przyswajanie treści poznawczych i wychowawczych.

Inscenizacje improwizowane, czy też gry dramatyczne (*yeux dramatiques*) — to forma teatru dziecięcego. Odwołuje się ona do spontanicznej ekspresji właściwej dla wieku uczniów klas niższych. Jako pierwszy, zastosował gry dramatyczne w latach trzydziestych, francuski aktor i pedagog Leon Chanceler. Później nad tą formą pracowali P. Slade i B. Way. Z postulatami pedagogicznymi tzw. nurtu nowego wychowania zbiega się w tym czasie reforma tradycyjnego teatru zapoczątkowana przez francuskiego aktora–reżysera i pisarza Jacquesa Coplare'a, propagatora „teatru szczeroci”. Pod jego kierunkiem pracował Leon Chanceler. To właśnie on nawiązuje do zabaw i gier, jako do naturalnej i twórczej aktywności dziecka. *Les yeux dramatiques* to nowa forma, która przyjmuje się szybko w innych krajach romańskich i wokół której powstaje bogata literatura. Idee Chancelera podejmuje w Anglii wielu pedagogów, spośród których największy rozgłos zyskali Peter Slade i Brian Way. Gry dramatyczne nazywane przez nich drama znajdują szerokie przyjęcie w szkolnictwie przede wszystkim krajów anglosaskich i stały się uznaną metodą wychowawczą. I tak teatr Claudio Desinana we Włoszech zyskał sobie dużą popularność.

Dalsze moje rozważania będą traktowały o wychowawczym aspekcie inscenizacji. Podstawą konstrukcyjną improwizowanej inscenizacji jest dążenie do aktywnego uczestnictwa dzieci w przebie-

gu i ocenie lekcji. Aktywność ta jest jedną z form wykorzystania w inscenizacji technik C. Freineta. Obok budowy inscenizacji interesują mnie zadania, jakie spełnia ta forma pracy z tekstem, a zatem:

- angażuje wszystkie dzieci i zaciekawia tematem lekcji,
- wzmacnia spostrzegawczość i umiejętność koncentracji uwagi,
- wykształca płynność odpowiedzi.

Zarówno tragedia, jak komedia narodziły się z improwizacji: tragedia z improwizacji tych, którzy intonowali dytyramb, komedia z improwizacji pieśni fallicznych. Tragedia rozwinęła się zatem stopniowo przez udoskonalenie każdego pojawiającego się elementu i po przejściu wielu przeobrażeń, zatrzymała się w rozwoju, kiedy osiągnęła swą najdoskonalszą postać. Liczbę aktorów z jednego do dwu pierwszy powiększył Ajschylos; on też ograniczył rolę chóru i naczelne miejsce zapewnił dialogowi. Sofokles zaś dodał trzeciego aktora i dekoracje sceniczne [*Wiedza o kulturze*, 1998].

W inscenizacjach współczesnych bierze udział wielu aktorów, a dekoracje przygotowywane samodzielnie lub przy współudziale rodziców pełnią jakże ważną rolę ukazującą rozpoznanie akcji, wywołują zaskoczenie. Śpiew jest najważniejszą ozdobą inscenizacji.

Ponadto ważnym zadaniem inscenizacji improwizowanej, jak udowodnił B. Way, jest rozwijanie osobowości uczestniczących w niej dzieci, co w kształceniu rozumienia pojęć moralnych odgrywa pierwszorzędną rolę. Wychowawczym zadaniem gier dramatycznych jest potrzeba adaptacji tekstów literackich dla klasowego teatru. Podejmowane w grach dramatycznych tematy ogólnoludzkie mogą być przez dzieci rozwiązywane przez ruch, mimikę, słowo. One to odgrywają doniosłą rolę w tłumaczeniu pojęć moralnych [Fontana D., 1968].

### 3.5. Drama i inscenizacje improwizowane

Klasykiem w dziedzinie dramy jest Brian Way. W swojej propozycji zaczyna od najprostszych ćwiczeń rozwijających pięć podstawowych zmysłów: słuchu, wzroku, dotyku, smaku i węchu.

Mogłoby się wydawać, że przecież rozwijają się one same wraz z dorastaniem człowieka. Zaslugą Way'a jest uświadomienie, że można ten proces zaktywizować dla uzyskania harmonijnego rozwoju osobowości i lepszego kontaktu człowieka ze światem, gdyż dopiero „trening czyni mistrza”. Projekty zajęć uporządkowane są według zasady stopniowania trudności oraz w zgodzie z fazami rozwoju percepcji i ekspresji od lat najmłodszych do okresu dojrzałości.

Nim jednak ukazała się książka *Education Through Drama*, poprzednik Way'a, Peter Slade, utorował mu drogę do sukcesu. W Anglii istniały teatry szkolne, których głównym celem było wystawienie spektakli. Dopiero od momentu opublikowania przez Slade'a książki zatytułowanej *Child Drama* (rok 1954), w której wyraźnie podważył sens dotychczasowych praktyk i zaproponował inny sposób pracy z dziećmi w szkołach, zaczęto wykorzystywać techniki teatralne w celu zaktywizowania rozwoju dziecka. Próby i zajęcia teatralne miały służyć do ćwiczeń i zabaw, a także improwizacji rozwijających wyobraźnię, sprawność intelektualną i ruchową, szybki refleks, przygotowujących do kreatywnego życia. Slade został okrzyknięty pionierem przez grupę entuzjastów tych poglądów, zaś nauczyciele—instruktorzy, wystawiający sztuki szkolne, jego pomysły nazwali dziwactwami. Dodajmy, że Slade swoją karierę zaczynał w teatrze zawodowym, a równocześnie prowadził zajęcia w zespole szkolnym i wcale nie chciał wywołać burzy, jaka się rozpełtała między zwolennikami tradycji a nowatorami, którym drama miała pomóc w edukacji dzieci. Po latach na kanwie tych sporów powstała metodyka dramy. Ponadto ferment ten przyczynił się do powstania takich form zajęć z młodzieżą jak teatry edukacyjne i — co ciekawe — nie zniszczył pracy teatrów szkolnych, lecz ją urozmaicił.

Brian Way rozwinął zasady Slade'a tworząc podstawy filozofii i metodyki dramy w książce, która tylko w Wielkiej Brytanii osiągnęła osiemnaście wydań. W Polsce jej pierwsze wydanie miało miejsce w 1990 roku. Zdumiewa jak publikacja ta ciągle jest aktualna i ważna dla wiedzy o podstawach dramy, mimo iż od czasu pierwszego wydania opublikowano bardzo dużo innych prac z tej dziedziny. Książkę Way'a nadal traktuje się jak podstawowy pod-

ręcznik, elementarz, bez którego trudno nauczyć się posługiwania technikami dramowymi. A dzieje się tak dlatego, że autor zawarł w niej pogłębioną wiedzę odpowiadającą na najważniejsze pytania dotyczące rozwoju osobowości młodego człowieka. Czytelnik dowiadyuje się co należy czynić, aby ułatwić kreatywny rozwój dziecka, zgodny z jego potrzebami i potrzebami czasów, w których żyjemy.

Drama realizowana pod kierunkiem nauczyciela—specjalisty pozwala dziecku dojrzeć do samodzielnego podejmowania decyzji i znajdować odpowiedzi na pytania dotyczące własnej tożsamości. Way już bardzo dawno dostrzegł siłę oddziaływania środków masowego przekazu na współczesnego człowieka: „... kuszą one codziennie młodych ludzi, by byli kimś innym niż są naprawdę. (...) Niezadowolenie, zazdrość, zachłanność, brak szacunku dla samego siebie, niweczenie wiary w siebie — to tylko niektóre konsekwencje wystawiania się na ciągłe pokusy. (...) Edukacja nie pomoże serwując intelektualne frazesy (...). Jeśli ma to być prawdziwa pomoc na poziomie emocjonalnym, potrzebne jest coś konkretnego, potrzebna jest DRAMA. Z improwizowanych prób i błędów, magicznego «gdyby» wyłania się na bardzo głębokim poziomie prosta świadomość: «Wiem — to jestem ja. Jestem taki i to jest moje miejsce w świecie» (...). Z tego odkrycia wynika możliwość życia w harmonii z samym sobą. Wraz z tym następuje poszerzenie horyzontów świadomości i zrozumienie innych ludzi. Ostatecznie szacunek do siebie zależy od zaakceptowania swojej wartości. Jednak na początku musi istnieć szacunek i wrażliwość ze strony tych, którzy są odpowiedzialni za wyzwalanie i rozwijanie tego potencjału...”

John Dewey napisał: „Pozwólmy zagrać ideę, a stanie się realna”. Dzięki zespołowym grom dramowym dziecko osiąga poczucie wolności w realizowaniu własnych pomysłów, uruchamia intuicję i wyobraźnię, dochodzi do odkryć, które przyspieszają jego psychiczne dojrzewanie.

Przywiązanie wagi do roli intuicji jest kolejnym powodem, który sprawia, że praca Way'a jest ciągle żywa i inspirująca. Uznaje on bowiem intuicję za jedną z dróg poznawania świata. To prawda, że wymyka się ona kontroli rozumu i metodzie badań używającej

„szkiełka i oka”, ale przecież wiemy, że jest nierozzerwalnie związana z procesami życia i rozwoju, funkcjonuje w naszych odczuciach i działaniach.

Gavin Bolton, jeden z następców Way'a, w książce *Drama as Education* [1984] wymienił cztery największe zasługi swojego poprzednika w rozwoju metody dramy:

- nacisk na indywidualny rozwój dziecka,
- sporządzenie zbioru ćwiczeń zachęcających do rozwijania uzdolnień i pożądaných zachowań,
- rozszerzenie zakresu aktywności dziecka,
- wskazanie roli intuicji w edukacji.

Współpracując z Dorothy Heathcote, zajęli się usystematyzowaniem metody dramy.

Warto tu przypomnieć, że podobne nastawienie reprezentował Janusz Korczak już w początkach lat trzydziestych naszego wieku. Obaj są bardzo bliscy wskazaniom nowoczesnej pedagogiki przez:

- traktowanie dziecka jako osoby godnej partnerstwa i szacunku,
- rozwijanie w dziecku wiary w siebie,
- wskazywanie konieczności kształtowania pełnej osobowości dziecka, harmonijnego rozwoju intelektu, uczuć, intuicji i sprawności ciała,
- wprowadzanie wobec pedagoga wysokich wymagań w myśl zasady: „kochaj i dawaj przykład”,
- wykorzystywanie wychowawczego oddziaływania zespołu rówieśników,
- pobudzanie harmonijnego rozwoju osobowości dziecka przez stosowanie improwizacji oraz atrakcyjnych, niekonwencjonalnych zajęć,
- wykorzystywanie w codziennej praktyce wychowawczej elementów sztuki w różnych jej przejawach (muzyka, teatr, sztuki plastyczne, taniec),
- wprowadzenie improwizowanych sądów, rytuału, obrzędu i symboliki w celu rozwijania wrażliwości, wyobraźni, doświadczeń i kreatywności dziecka,
- stwarzanie przez wychowawcę sytuacji, w których dziecko uczy się dokonywać samodzielnych wyborów i podejmować decyzje,

- kształtowanie w dziecku postawy otwartej; przygotowanie do życia w świecie trudnym, chociaż ciekawym.

Wymienione zasady zawarte są w bogatym prekursorskim piśmiennictwie Janusza Korczaka [1978].

Życie współczesne wymaga doskonalenia sposobów nauczania i wychowania. Trudne i coraz bardziej komplikujące są stosunki międzyludzkie, technizacja i komputeryzacja, przyspieszenie w dziedzinie materialnego rozwoju i postęp w naukach ścisłych, stanowią wyzwanie dla dyscyplin humanistycznych, dla psychologii, socjologii i pedagogiki, które muszą odpowiedzieć na pytanie: jak kształcić i rozwijać osobowość dziecka, by sprostało wymogom XXI wieku?

A co czyni w tym celu współczesna szkoła? Dotychczasowe, głównie werbalne metody budzą sprzeciw i obnażają bezsilność wobec zagrożeń cywilizacyjnych. Wszyscy wiemy, że nauczyciele i uczniowie takiej szkoły nie lubią. Występuje w niej bierność, narzucona dyscyplina, pouczanie i nuda. Nasilają się zjawiska agresji, alkoholizmu i narkomanii. Kryzys współczesnych czasów wiąże się z kryzysem wychowania. Na pytanie, co robić, aby współczesna szkoła miała rzeczywistą siłę przyciągania, próbowali odpowiedzieć, na miarę swoich czasów, wspomniani pedagodzy. Dziś trzeba iść dalej. Trzeba nowych adekwatnych do potrzeb XXI wieku strategii i technik. Drama — teatr szkolny — jest aktywnym uczeniem poprzez działanie i doświadczenie, jest metodą uczenia zdolności wyrażania w mowie tego, co w danej sytuacji jest istotne i w pełni z nią zharmonizowane, metodą, która może sprostać wyzwaniom naszych czasów.

Mówiąc o dramie współczesnej nie można pominąć wielkiego wkładu, jaki w jej rozwój wniosła Dorothy Heathcote. Specyfiką jej pracy jest tropienie znaczeń ukrytych na wielu poziomach akcji dramowej, a nie podążanie za fabułą, czym interesowali się jej poprzednicy: Slade i Way. Heathcote lubi zwracać uwagę w sytuacjach improwizowanych na kwalifikacje emocjonalnych odczuć uczestników, na przykład w dramie o piratach nie interesuje jej przygoda związana z pływaniem po morzach. Jej pytania są głębsze: „Ciekawa jestem, dlaczego wyplływacie na morze, mimo iż wie-

cie, że to jest niebezpieczne?”. Dzięki temu doprowadza do zrozumienia motywów, które pobudzają ludzi do stawiania czoła niebezpieczeństwu. Intuicyjnie poszukuje bardzo osobistych powodów zachowań uczniów w odtwarzanych rolach. Stara się dotrzeć do właściwych przyczyn postępowania w różnych sytuacjach. Osiąga to przez podwójny ogląd roli w improwizowanym zdarzeniu. Uczestnik spełnia dwie funkcje: obserwatora–eksperta patrzącego z dystansu i równocześnie tego, który „przeżywa” improwizowane zdarzenia. Łączą się tu funkcje intelektualne z emocjonalnymi; z jednej strony sprzyja to zdobywaniu wiedzy, z drugiej — zbliża dramę do sztuki. Według Heathcote sztuka i wiedza muszą pozostawać w ścisłym związku, są bowiem dwoma elementami tego samego działania. Obie są podstawowe wobec podmiotu, którym jest człowiek, i dla przedmiotu, którym jest drama.

Metodyka Dorothy Heathcote charakteryzuje się:

- otwieraniem możliwości uczenia się, przez budowanie i umacnianie zaufania dla siebie i motywacji do działania;
- tworzeniem dynamicznego dialogu pomiędzy nauczycielem i uczniem tak, by uczenie wychodziło poza podawanie i przyswajanie faktów i pojęć w kierunku dostrzegania ich wzajemnych powiązań (również powiązań pomiędzy poszczególnymi przedmiotami nauczania) i ich implikacji w pełniejszym społecznym kontekście;
- podkreślenie tego, że uczeń jest najważniejszy w procesie wychowania oraz nauczenie się przez uczestnictwo w ćwiczeniach opartych na rozwiązaniu zadań i podejmowaniu decyzji, podczas których uczniowie przyjmują na siebie odpowiedzialność za to, co robią;
- swobodnym odwracaniem ról ucznia i nauczyciela, które ukazuje uczniom „nie tylko to, co wiedzą, ale również to, o czym nie wiedzą, że wiedzą”;
- włączeniem do metodyki dramy takich kluczowych pojęć jak: rola, symbol, mit, rytuał, moc czynienia czegoś itp., które stają się zwierciadłem odbijającym zachowanie ucznia, a czasami ukazują uniwersalne prawdy dotyczące ludzkości;
- zachęcaniem do spojrzenia na rzeczywistość z różnych punktów widzenia.

W Polsce dekada lat osiemdziesiątych była okresem szczególnie ważnych przemian politycznych i społecznych, które miały wpływ na treść i rozwój metod nauczania. W niektórych uniwersytetach i kolegiach nauczycielskich drama weszła obligatoryjnie do programu studiów. Powstał Polski Ośrodek ASSITEJ (Międzynarodowe Stowarzyszenie Teatrów dla Dzieci i Młodzieży). Instruktorzy polscy biorą udział w warsztatach prowadzonych przez wybitnych specjalistów angielskich: Eileen Pennington, Susan Benion, Chrissie Tiller, Chris Vine, Sandra Hesten i Chris Baldwin.

Aby uzyskać wgląd w istotę sprawy i osiągnąć cel, nauczyciel dramy stosuje różne techniki, poczynając od prostych ćwiczeń i gier dramatycznych, poprzez „stopklatki”, „rzeźby”, „obrazy”, kończąc na strategiach związanych z wchodzeniem w role. Do najczęściej stosowanych elementów techniki dramowej należą: doświadczenia realne, wyobrażenia, wiedza historyczna, na przykład punktem startu mogą być:

- pojęcia ogólne, takie jak wolność, niewola, demokracja, prawda, miłość;
- scenariusz, poemat albo wiersz;
- notatka z gazety;
- treść dokumentów historycznych, mapy;
- obraz lub rzeźba;
- opowiadanie albo list;
- fotografie lub ilustracje;
- muzyka albo inne dźwięki;
- głębokie indywidualne przeżycia zapamiętane przez uczestników.

Tylko taki punkt startu wart jest wykorzystania, który będzie podczas działań dramowych pobudzał do wypowiedzi, nawiązywał do wspólnych doświadczeń grupy.

Nie wiedza sama w sobie interesuje prowadzącego dramę, ale proces dochodzenia przez uczestników do wiedzy. Przez zatrzymanie akcji „stopklatkę” nie „zamrażamy” działania, lecz problem w czasie. Dzięki temu możemy prześledzić, w jaki sposób ludzie przechodzą proces przemian. „Drama jest wyrazem ludzkich interakcji, w których zasady i wzory postępowania mogą być zbadane, ponieważ każdy «zamrożony w stopklatce» moment działania może

być oderwany od innych, powtórzony, zaimprovizowany na nowo z innymi rozwiązaniami” (Dorothy Heathcote).

Inny wybitny animator dramy, uczeń Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, dostrzegł i opisał cztery sposoby zachowań podczas zajęć dramowych:

- zachowanie nienaturalne — najczęściej występuje we wstępnych fazach pracy z dramą. Uczestnicy czują się niepewnie. — Ich improwizacje wydają się im śmieszne i często nie potrafią się skoncentrować.
- zachowanie demonstracyjne — odznacza się głośniejszym mówieniem, „graniem” podobnym do odtwarzania zapamiętanych tekstów i zadań.
- zachowanie wyjaśniające — jest dążeniem do odtwarzania sytuacji, które już dobrze znamy z doświadczenia i dyskusji. Posiada cechy prawdziwych reakcji, ale nie odgrywa tego, co nieznanne i ukryte.
- zachowanie odkrywcze — najdojrzalszy sposób improwizowania, prowadzi do wglębiania się w problem i sytuację, przyczynia się do odkrywania nowych jakości świadomości uczestników. Ten rodzaj zachowania wiedzie do rozpoznania prawdy, choćby małej. Wywołuje atmosferę motywującą do dalszych działań, które doprowadzają do poczucia zgodności między myśleniem a odczuwaniem. To „pójście dalej” otwiera szansę zmiany, a „stawianie się doskonałym — to ciągle zmienianie się”.

Istotnym warunkiem pracy w dramie jest zaniechanie współzawodnictwa w pogoni za lepszymi wynikami. Nauczyciel ma obowiązek unikania gadulstwa i musi nauczyć się tolerancji wobec pomyłek i zakłóceń w działaniach uczestników. Należy doceniać wkład każdego dziecka i odbierać dostarczone przez nie użyteczne informacje, umiejętnie wykorzystywać przejawy logiki dziecka i dramatycznego napięcia w toku zajęć do realizacji głównie problemu zadania, a nie fabuły. Ponadto stawianie wymagań i zachęcanie uczestników ze strony nauczyciela winno mieć na celu polepszenie integracji i wzajemnych relacji — komunikowania się pomiędzy członkami zespołu i nauczycielem.

Drama jest metodą pedagogiczną. Podejmowanie ról, improwizowanie i cały bogaty zestaw środków i strategii może być wy-

korzystany do nauki różnych przedmiotów (historii, języka polskiego, religii, języków obcych, matematyki, geografii, biologii) oraz przygotowania do pełnienia ról społecznych. Konflikt i problem w dramie jest wymyślony, wyobrażony lub zaczerpnięty z lektur i opowiadań, nie jest — jak w psychodramie — osobistym bolesnym przeżyciem powodującym zaburzenia równowagi psychicznej. W dramie są to najczęściej dość typowe sytuacje konfliktowe. Poznawanie tych sytuacji i skutków ludzkich zachowań oraz poszukiwanie własnych wyborów i rozwiązań przyspiesza emocjonalne, intelektualne i społeczne dojrzewanie uczestników dramy. Dokonywanie niewłaściwych wyborów i sposobów rozwiązywania konfliktów podczas dramy jest natychmiast zauważalne i możliwe do naprawienia.

W improwizacji dramowej występują co najmniej trzy płaszczyzny, dzięki którym może nastąpić zmiana w pojmowaniu rzeczywistości. Jest to: płaszczyzna wynikająca z kontekstu, płaszczyzna uniwersalna oraz osobista.

Improwizacja jest po prostu przedstawieniem bez scenariusza. W związku z tym, że scenariusz jest niepotrzebny, zaimprovizowane wydarzenie nie zależy od wprawy lub zdolności w czytaniu czy też od uczenia się i zapamiętywania ról. Dzięki temu jest aktywnością, którą wszystkie dzieci, we wszystkich grupach wiekowych i o różnych uzdolnieniach są w stanie zarówno cieszyć się, jak i dochodzić w niej do dużej wprawy. Improwizacja polega na pełnym wykorzystaniu możliwości każdej jednostki.

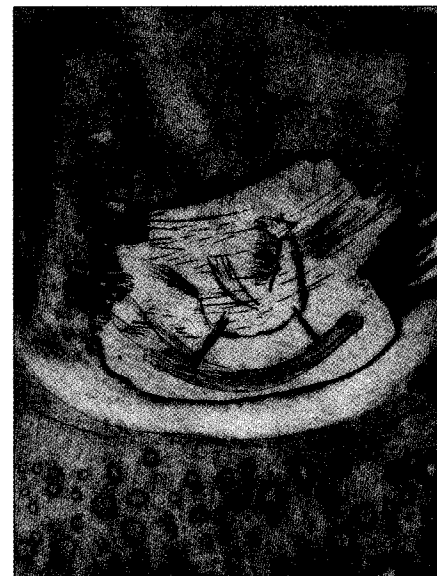
Niestety ten właśnie aspekt obywatela się bez scenariusza, który czyni improwizację tak wartościową jako aktywność dla wszystkich dzieci, jest często głównym powodem nieakceptowania jej przez wielu nauczycieli. Przyczyny tego są zrozumiałe. Improwizacja przypomina szaradę, nasuwałby się zatem naturalny wniosek, że lepiej mieć źle przeczytaną i wyuczoną sztukę według scenariusza, szczególnie jeśli sam scenariusz jest wartościowy, niż tracić czas na „błache zabawy”. Dodając do tego fakt, że w większości klas znajduje się zazwyczaj kilka osób, które umieją bardzo dobrze czytać, często nawet z pewną dozą aktorstwa, a także to, że istnieje wiele łatwo dostępnych książek zawierających sztuki o zróżnico-

wanym stopniu trudności dla różnych grup wiekowych i różnego poziomu umiejętności, nie jest dziwne, że improwizacja jest często traktowana z podejrzliwością.

Temat improwizowanych przedstawień może być zarówno oryginalny (zaproponowany przez nauczyciela lub uczniów), jak i zaczerpnięty z różnych źródeł, czasem bezpośrednio związanych z innymi przedmiotami szkolnymi. Drama może być wartościową pomocą w nauczaniu języka polskiego, ułatwiając pogłębianie i wzbogacanie doświadczenia o nowe elementy wiedzy o moralności.

Prawdą jest, że wiele improwizacji może być zupełnie szablonowych i banalnych i że bez kierowania przez nauczyciela ten etap pracy może przez długi okres pozostawać na bardzo niskim poziomie. Jednakże ważne jest też, aby z obawy o to nie interweniować zbyt wcześnie i w zbyt dużym stopniu, co mogłoby doprowadzić do zniszczenia wiary w siebie i wysiłków ucznia.

Proponowane przeze mnie w eksperymencie improwizacje tekstów literackich są po prostu przedstawieniem bez scenariusza. W związku z tym, że scenariusz jest niepotrzebny, zaimprovizowane wydarzenie nie zależy od wprawy lub zdolności w czytaniu czy też od uczenia się i zapamiętania roli. Dzięki temu jest aktywnością, którą wszystkie dzieci, we wszystkich grupach wiekowych i o różnych uzdolnieniach są w stanie zarówno cieszyć się, jak i dochodzić w niej do dużej sprawy. Jest to rzeczywiście jedna z największych wartości improwizacji, że zarówno temat, jak rodzaj i liczba postaci mogą być dobrane w zależności od potrzeb jakiejś konkretnej grupy wiekowej, obejmując wszystkie dziedziny ludzkich dążeń i doświadczeń społecznych, moralnych, czy też kulturowych. Pozostaje jeszcze otwarty problem wyobraźni dziecięcej, która wspomaga dziecięcą widzenie świata.



„Teatr”

4

## *Charakterystyka procesu badawczego*

## Wprowadzenie

Eksperyment i obserwacja prowadzona w trakcie zajęć nie są sobie przeciwstawne pod względem logicznym tj. pod względem roli rozumowań i danych empirycznych oraz schematów wnioskowania w procesie sprawdzania hipotez. Logika ta jest wspólna wszystkim badaniom kontrolowanym, bez względu na ich eksperymentalny czy też obserwacyjny charakter. Sytuacje eksperymentalne znajdujemy obserwując zjawiska, bądź tworzymy — eksperymentując. Eksperyment sprawdza hipotezy przyczynowe. Ale i służy odkrywaniu nowych zjawisk i stawianiu nowych hipotez. W doświadczeniu często stwierdza się zjawiska nieprzewidziane ani przez hipotezę, ani przez badającego. To właśnie eksperyment podwyższa jakość obserwacji i opisu zjawisk. Poza tym umożliwia on empiryczną interpretację takich zmiennych teoretycznych, które w warunkach naturalnych byłoby trudno zoperacjonalizować i gdyby nie doświadczenie, to teorie, w których takie zmienne figurują pozostałyby co najwyżej sprawdzalnymi. Te zalety eksperymentowania, jak sądzę, odgrywają ważną rolę na etapie sprawdzania hipotez.

Doświadczalne sprawdzenie hipotezy przyczynowej wymaga najpierw przełożenia figurujących w niej zmiennych teoretycznych, na język operacji badawczych i skutecznego wykonywania. W związku z tym, jak twierdzi J. Brzeziński [Brzeziński J., 1975], przed eksperymentatorem stoją trzy problemy:

1. Jakie zdarzenie należy uznać za operacyjny odpowiednik pewnego poziomu teoretycznej zmiennej niezależnej?
2. Jak zdarzenie realizować, by wpłynąć na poziom zmiennej niezależnej?
3. Jak zmierzyć teoretyczną zmienną niezależną?

Na drodze eksperymentu zdecydowałam się udowodnić hipotezy badawcze dotyczące kształtowania rozumienia pojęć moralnych.

W celu sprawdzenia hipotezy teoretycznej o związku przyczynowym między dwiema zmiennymi — niezależną i zależną — zaproponowałam następujące doświadczenie: dobrałam dwie grupy porównawcze, jedną z nich — eksperymentalną poddałam manipulacji. Po pół roku zmierzyłam i porównałam wyniki wartości zmiennej zależnej w obu grupach. Wpływ bodźca w schemacie klasycznym wyraża różnica między zmianą w grupie eksperymentalnej a zmianą w grupie kontrolnej. Jeśli obie grupy były starannie dobrane, to pretest winien dać jednakowe wyniki w obu grupach, a wpływ bodźca wyraża różnica między wynikami posttestu w obu grupach. Wpływ bodźca w schemacie klasycznym wyraża różnica między zmianą w grupie eksperymentalnej a zmianą w grupie kontrolnej. Wskaźnikiem tych zmian jest zmienna zależna. Dokładna znajomość konkretnej wartości zmiennej zależnej przed manipulacją wcale nie jest konieczna do zmierzenia wpływu bodźca — wystarczy wiedzieć, że wartość ta była jednakowa w obu grupach. Pretest jest bardzo istotny, bo uwrażliwia badanych na bodziec eksperymentalny, wzmaga zainteresowanie nim, wpływa na jego percepcję, ułatwia zauważenie tych aspektów bodźca, które są ważne dla badania.

Ustaliłam, że grupy eksperymentalna i kontrolna są ujednolicone ze względu na początkową wartość zmiennej zależnej i zmiennych istotnych, bowiem klasyczny schemat eksperymental-

ny wymaga obu grup ujednoliconych, zwłaszcza pod względem zmiennej zależnej. W obu grupach eksperymentalnej i kontrolnej wykonałam pretest, po czym jedną z nich — eksperymentalną poddałam działaniu bodźca. Po półrocznym okresie przeprowadziłam posttest w obu grupach. Różnica między zmianą zmiennej zależnej w jednej grupie, a zmianą stwierdzoną w drugiej grupie stanowi miarę wpływu bodźca. Jeżeli grupę eksperymentalną oznaczoną literą E, kontrolną literą K, bodziec symbolem X, a pretest i posttest literą P z odpowiednimi indeksami zapiszemy w postaci schematu klasycznego, to zapis ten wygląda następująco:

$$\begin{array}{ccccccc} E & \text{—} & P_1 & \text{—} & X & \text{—} & P_2 \\ K & \text{—} & P_3 & \text{—} & & & P_4 \end{array}$$

Wpływ bodźca wyraża różnica  $d=(P_2-P_1)-(P_4-P_3)$ , która wskazuje na wyprowadzenie wniosków końcowych.

### 1.1. Sformułowanie problemu badawczego i hipotezy badawczej oraz określenie zmiennych i wskaźników

W proponowanym eksperymencie przeprowadzonym na lekcjach języka polskiego uczniowie klasy II i III dokonali analizy i adaptacji scenicznej tekstów literackich. Do badanej populacji wybrałam uczniów w wieku 8–9 lat, ponieważ jest to ten etap rozwoju moralnego i intelektualnego, który umożliwia zrozumienie pojęć moralnych, takich jak: koleżeństwo, odpowiedzialność, uczciwość, obowiązkowość, współczucie, miłość, wdzięczność, szacunek, przywiązanie, odwaga. Zasadnym dla wyboru klasy II i III eksperymentalnej i kontrolnej są również zadania i wymogi stawiane przez program nauczania języka polskiego w zakresie opanowania prezentowanych pojęć.

W toku lekcji, po omówieniu inscenizacji wybranego tekstu literackiego kolejno po sobie następują etapy analizy i wartości-





*Inscenizacja uczniów na temat:  
„Ananasy z naszej klasy”.*

wania zachowań etycznych, w następnej kolejności formułowanie definicji, wreszcie poprawne nazywanie pojęć moralnych. Ten proces, jak uważam, kryje w sobie wiele możliwości rozbudzania u uczniów aktywnej postawy poznawczej i wrażliwości na problemy etyczno-moralne. Ze względu na wagę problematyki moralnej w edukacji polonistycznej i moje zainteresowanie literaturą piękną dla dzieci, zajęłam się rozbudzaniem empatii poprzez rozpoznawanie i nazywanie emocji i uczuć.



*Inscenizacja uczniów na temat:  
„Świąteczni goście”*

Dotychczasowe badania dowodzą, że kształtowanie pojęć moralnych może mieć różnorodny charakter i przebieg. Inscenizacje tekstów literackich oraz rozwiązywanie problemów z dziedziny etyki i moralności wspomagają proces symbolicznego ujmowania doświadczeń uczniów biorących udział w inscenizacji. Najwyższą ich formą jest umiejętność tworzenia pojęć i ich rozumienie. Dzięki nim kształtują się również takie wymiary ocen, jak: dobro — zło oraz doskonalą się zdolność myślenia obrazowego, wizualizację i pobudza się wyobraźnię.

W związku z tym poddałam analizie następujący problem i hipotezę:

PROBLEM:

1. Jakie sposoby przekazu literackiego sprzyjają rozumieniu pojęć moralnych u dzieci?

HIPOTEZA:

H<sub>1</sub>: Odkrywanie i rozwiązywanie problemów etycznych ma związek z rozumieniem pojęć moralnych, przez inscenizację sprzyjają kształtowaniu się tych pojęć w młodszym wieku szkolnym.

Kolejnym etapem badania naukowego jest określenie charakteru zmiennych. Każde szczegółowe zagadnienie psychologiczne i pedagogiczne można wyrazić za pomocą wzoru [Brzeziński J., 1975]:

$$R = f(S_1O),$$

gdzie:

R — reakcje, czyli zmienne zależne,

S — bodźce, którymi operuje eksperymentator,

O — zmienne uboczne, niekontrolowane.

Zmienna będąca przedmiotem badania, a której związku z innymi zmiennymi są wyjaśniane, nosi nazwę zmiennej zależnej. Natomiast zmienne, od których zależy i które na nią oddziałują, noszą nazwę zmiennych niezależnych. Zmienną zależną oznaczono symbolem Y, a zmienne niezależne symbolami X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub>, X<sub>3</sub>,... Zmienne niezależne z różną siłą oddziałują na zmienną zależną Y. Zmienne eksperymentalne mogą ponadto przyjmować postać bezpośrednio obserwowaną i pośrednio obserwowaną. Zmienne niezależne występują w formie zmiennych eksperymentalnych kontrolowanych przez badacza i zmiennych ubocznych niekontrolowanych przez badacza. Chciałabym nadmienić, że pojęcia moralne, których rozumienie stanowi o zmiennej zależnej, to takie, które występują w podręczniku do nauki języka polskiego klas niższych i są istotne dla kształtującego się systemu wartości uczniów w młodszym wieku szkolnym.



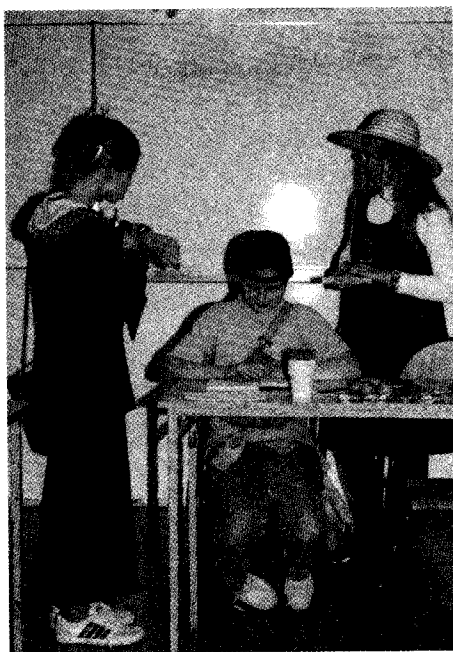
*Inscenizacja na temat:  
„Czary – mary, marzenia i spełnienia”.*

Ustaliłam następujące zmienne zależne i niezależne:

- zmienna zależna — rozumienie wybranych pojęć moralnych, takich jak: koleżeństwo, obowiązkowość, współczucie, miłość, wdzięczność, szacunek, przywiązanie, odwaga, uczciwość, odpowiedzialność;
- zmienna niezależna — eksperymentalne inscenizowanie tekstów literackich zintegrowane z metodą problemową edukacji polonistycznej klas niższych szkoły podstawowej.

Istota eksperymentu traktowanego jako zmienna niezależna polega na wprowadzeniu do metody problemowej improwizowanej inscenizacji tekstów literackich zawartych w podręczniku szkolnym oraz obserwacji dzieci uczestniczących w edukacji polonistycznej.

Oprócz ustalenia zmiennych należy również sformułować wskaźniki tychże zmiennych. „...Wskaźnikiem jakiegoś zjawiska Z nazywać będziemy takie zjawisko W, którego zaobserwowanie (w sposób bezwyjątkowy lub z określonym czy choćby wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem) można określić, iż zaszło



*Inscenizacja na temat:  
„Nie mam czasu, zupełnie nie mam czasu...”*

zjawisko Z.” [Nowak S., 1965]. W przypadku badania poziomu rozumienia pojęć moralnych dobór wskaźników wiąże się z podaniem definicji zmiennej nieobserwowalnej (*indicatum*) i wskaźniki te noszą nazwę definicyjnych. Tak np. liczba uzyskanych punktów odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu (wyniki zarejestrowane na skali szacunkowej) jest wskaźnikiem rozumienia pojęć moralnych.

Nauki społeczne posługują się takimi wskaźnikami, które ze zmiennymi przez nie wskazania łączą związki statystyczne. W praktyce badawczej często stosuje się wskaźniki, które są odpo-

wiedziami w różnego typu kwestionariuszach osobowości. Po zakodowaniu (według specjalnego klucza) odpowiedzi te wyrażane są w postaci wyniku ilościowego badanych grup — eksperymentalnej i kontrolnej. Odpowiedzi na pytania o rozumienie pojęć moralnych szacowano według skali porządkowej pięciostopniowej i następnie po ustaleniu wyniku ilościowego korelowano wiedzę o pojęciach moralnych z poziomem rozwoju moralnego dziecka w młodszym wieku szkolnym (sześć stadiów rozwoju moralnego dziecka wg L. Kohlberga). Orientacja w przedeksperymentalnym i poeksperymentalnym poziomie rozumienia pojęć moralnych u uczniów klas II i III pozwoliła na zarejestrowanie wpływu bodźca X na zmienną Y, która jest przedmiotem badań.

## 1.2. Plan eksperymentu

W trakcie eksperymentu usiłowałam włączyć w przebieg edukacji polonistycznej taki rodzaj zadań, dzięki którym same dzieci tworzyły definicje pojęć moralnych. W tym miejscu nasuwają się zasadnicze pytania:

- czy wyższość metod aktywnych nie przejawia się wyłącznie w wynikach uzyskanych przez słabszych uczniów obu klas objętych eksperymentem?
- czy uczniowie bardziej inteligentni, których uczono metodą tradycyjną nie uzyskali równie dobrych wyników w badaniach końcowych jak przeciętni uczniowie klasy eksperymentalnej?

Problemy takie na razie pozostają otwarte między innymi i dlatego, że eksperyment obejmował zbyt krótki okres, aby mogły się w pełni uwydatnić wszystkie walory nauczania aktywnego, a ponadto, aby rozwój moralny i intelektualny uczniów mógł być należycie zarejestrowany przez badania końcowe. Przeprowadziłam je z punktu widzenia ilościowej analizy rezultatów eksperymentu.

Ażeby ten rozwój dokonywał się i by podmiot rozumiał rzeczy, zjawiska, nie może on ograniczać się do odbierania wrażeń, musi nimi zawładnąć posługując się w odniesieniu do nich swoimi



*Inscenizacja na temat: „Ananasy z naszej klasy”.  
Tym razem zamarliśmy w bezruchu. Kamil słowami Jana Brzechwy  
przekonuje, że do nas należą marzenia i ich spełnienie.*

schematami asymilacyjnymi. Punktem wyjścia analizy rozwoju moralnego i intelektualnego staje się rozwój myślenia dziecka, który w ujęciu J. Piageta jest historią jego schematów asymilacyjnych. Zastosowanie psychologii J. Piageta do dydaktyki powinno skutkować tezą, według której myśl jest zbiorem czynnych operacji. Zanim przystąpiłam do praktycznej realizacji problemów w czasie określonych zajęć edukacyjnych uprzednio wyszukiwałam operacji znajdujących się u podstaw tych pojęć, jakie uczniowie mają sobie przyswoić [Aebli Hans, 1982]. Wśród problemów, które nadają się do rozwiązania w drodze wykonywania czynności uspołecznionych można wyróżnić kwestie wymagające od ucznia tworzenia pojęć lub łączenia w nowy sposób swoich wcześniejszych przeżyć. Ten nowy sposób — to stwarzanie sytuacji problemowych i aktywne ich rozwiązywanie. Dostrzeganie kwestii i ich formułowanie, rozwiązywanie oraz sprawdzanie rozwiązań — to podstawowe ogniwa procesu problemowego uczenia się.

Ważną rolę w odbiorze utworu, który jest nośnikiem wartości moralnych spełnia ekspozycja dzieła. Inscenizacje utworów literackich ożywiają akcję, przyczyniają się do głębokiego przeżycia, da analizy poznawczej i interpretacji artystycznej utworu. Współczesna dydaktyka widzi potrzebę racjonalizacji przeżyć w postaci osądu moralnego (według L. Kohlberga) i estetycznego. Przede wszystkim znajomość pojęć moralnych daje szansę uczniowi w dokonaniu osądu moralnego.

Eksperyment, który zaplanowałam, stawia ucznia przed problemem i wymaga od niego dokonania wyboru zgodnie z logiką, normami etycznymi i systemem wartości. W trakcie przebiegu eksperymentu proces rozwiązywania problemów moralnych przechodzi przez cztery kolejne etapy:

**A. Dostrzeganie problemu** — zainteresowanie zagadnieniem, przygotowanie pośrednie do odbioru tekstu literackiego, wzbudzenie optymalnego poziomu zainteresowania literaturą dziecięcą.

1. zapoznanie się z sylwetką autora, gatunkiem literackim, terminami i pojęciami ułatwiającymi rozumienie i interpretację utworu,

2. sformułowanie przez nauczyciela i uczniów problemu głównego, rozwiązywanie problemu,

**B. Etapy i cele analizy sytuacji problemowej, droga do jego rozwiązywania.**

1. kształtowanie i rozwijanie inteligencji ucznia oraz dyspozycji osobowości z nią związanych, takich jak:

a) samodzielności i krytycyzmu myślenia,

b) wyobraźni,

c) umiejętności polonistycznych (recytacja, dyskusja, uogólniona ocena dzieła literackiego, pisanie utworów literackich),

2. wysuwanie przez uczniów i nauczyciela problemów szczegółowych;

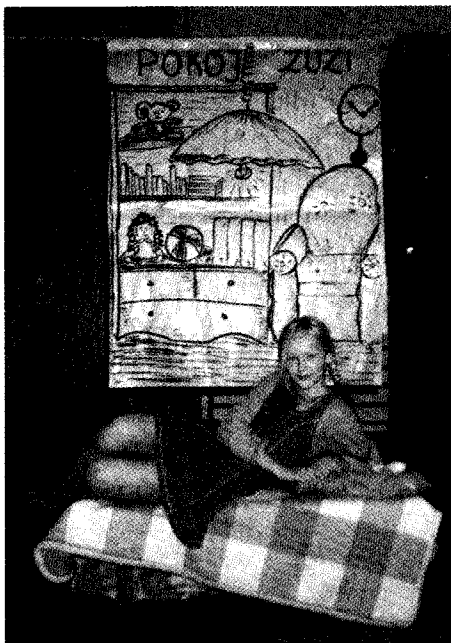
**C. Wytwarzanie pomysłów** — projektowanie wersji inscenizacji, kształtowanie kierunkowych cech osobowości uczniów.

1. projektowanie kilku wersji inscenizacji

a) przydział ról w inscenizacjach,

b) ocena zachowania bohaterów przez uczniów,

c) wybór inscenizacji (przez uczniów), w której rozstrzygnięcie



*Inscenizacja na temat: „Czary mary, marzenia i spełnienia”  
Pierwszym światem dziecka jest jego dom, własny pokój.  
Sen Zuzi o szczęściu w jej małym świecie.  
Opowiada swój sen, właśnie się zbudziła.*

problemu moralnego dokonane zostało w sposób prawidłowy,

**D.** Weryfikacja pomysłów, tworzenie sytuacji motywacyjnych i zadaniowych.

1. gry dramatyczne, projekcje nowych sytuacji problemowych,
2. twórczość własna uczniów (powiastka filozoficzna, ekspresja słowna dziecka, narracja w formie opowieści),
3. wybór optymalnego rozwiązania problemu etycznego oraz próba definiowania pojęć moralnych.

### 1.3. Organizacja badań i charakterystyka grupy

W eksperymencie wprowadzonym w klasie II i III na lekcjach języka polskiego zaproponowałam kształtowanie rozumienia pojęć moralnych przez czynne uczestnictwo uczniów w inscenizacjach teatralnych. Uczniowie z nauczycielami dokonywali prostej adaptacji tekstów literackich zawartych w podręcznikach szkolnych (zestaw tekstów literackich w załączeniu do aneksu). Wybrałam te utwory, które traktowały o problematyce moralnej. W toku lekcji problemowej, po obejrzeniu inscenizacji następował najistotniejszy moment analizy i wartościowania zachowań ludzkich oraz tworzenia pojęć i ich definicji. Inscenizacje były przygotowane w kilku wersjach. Pierwsza i druga wersja powstawała przez negację pozytywnych lub negatywnych zachowań bohaterów opowiadań. Trzecia wersja polegała na postawieniu ucznia w sytuacji bohatera — „jak ja bym postąpił będąc na jego miejscu”.

A oto wyjaśnienie istoty pierwszej wersji inscenizacji. Jeżeli ktoś (bohater opowiadania) był np. uczciwy, a przestał nim być, to jakie ponosi konsekwencje? Problem ten rozwiązują uczestnicy inscenizacji improwizowanej. Istota drugiej wersji polega na tym, że np. któryś z bohaterów nie mówił prawdy i pod wpływem pewnych zdarzeń staje się prawdomówny, to jak zmienia się stosunek innych (uczniów) do niego?

Ilość możliwych rozwiązań urozmaica lekcję problemową, rozszerza warstwę poznawczą oraz nakłania uczniów do pewnych doświadczeń literackich, aktorskich i społecznych.

Prezentowane założenia teoretyczne przeniosłam na teren praktyki. Badaniom eksperymentalnym poddano dwie klasy — II c i III c. Grupa liczyła 39 uczniów. Prowadziłam w tych klasach po 2 godziny lekcyjne w tygodniu ukierunkowane na kształtowanie rozumienia pojęć moralnych. W czasie prowadzenia eksperymentu wykorzystywałam 15 tekstów literackich.

Utwory te są nośnikami wartości moralnych, tak ważnych dla kształtowania osobowości dziecka w młodszym wieku szkolnym. Są to teksty między innymi Melchiora Wańkowicza, Artura

Oppmana, Miry Jaworczakowej, Bolesława Zapały, Selmy Lagerlöf, Wandy Chotomskiej, Tadeusza Kubiaka, Jana Brzechwy i innych autorów piszących dla dzieci.

Eksperyment poprzedziły badania, które miały na celu sprawdzenie u uczniów poziomu rozumienia dziesięciu pojęć moralnych: koleżeńskości, obowiązkowości, współczucia, miłości, wdzięczności, szacunku, przywiązania, odwagi, uczciwości, odpowiedzialności. Prowadziłam je równocześnie w dwóch klasach eksperymentalnych i w dwóch klasach kontrolnych. Grupę kontrolną stanowili uczniowie klasy II i III szkoły podstawowej. Grupa ta liczyła 46 uczniów. Celowo również zostały dobrane klasy do grupy kontrolnej. Obie bowiem grupy eksperymentalna i kontrolna miały spełniać następujące kryteria: podobny poziom nauczania (według opinii dyrekcji szkoły — wysoki), podobny stopień wykształcenia nauczycieli, podobne pochodzenie społeczne (wykształcenie rodziców głównie średnie techniczne lub wyższe) oraz zgodność wyboru nauczycieli tegoż samego podręcznika do nauczania języka polskiego. Analizowane grupy były zespołami jednorodnymi.

Badanie poziomu rozumienia pojęć moralnych w obu grupach przeprowadziłam tuż przed eksperymentem. Dane surowe z badań pilotażowych wykazały zbliżone wyniki (w ocenie eksperymentatora) wiedzy uczniów grup eksperymentalnych i kontrolnych na temat wartości moralnych. Ocena poziomu rozumienia pojęć moralnych była prowadzona metodą sędziów kompetentnych (dwóch psychologów oraz pedagoga).

#### **Zajęcia wprowadzające, mające na celu rozwinięcie umiejętności inscenizowania tekstów literackich, które są nośnikami pojęć moralnych**

- wyjaśnienie pojęć: twórca, pisarz, poeta, proza, poezja,
- omówienie tematyki tekstu, opowiadania, bajki, baśni, wiersza, ze szczególnym uwzględnieniem ich budowy,
- uzasadnienie wyboru: podanie autora i tytułu (np. Mira Jaworczakowa „Czy pan nie widział rudego chłopca?”, Artur Oppman „Stoliczku nakryj się”),

- wzorowe czytanie przez nauczyciela,
- wyszukiwanie przykładów, w oparciu o tekst, wskazujących na zachowanie bohaterów (potrafi kochać, nie potrafi okazać miłości, jest uczciwy, postępuje nieuczciwie),
- odnajdywanie treści tekstu oddających nastroj i dynamikę utworu (głośne czytanie wybranych fragmentów utworu, konkretna argumentacja wyboru fragmentu tekstu),
- analiza treści moralnych przedstawionego utworu,
- zachęcanie dzieci do podjęcia próby wspólnej inscenizacji,
- podział ról, uzgodnienie wykorzystania rekwizytów,
- dyskretne czuwanie nauczyciela nad przebiegiem inscenizacji,
- propozycja wybrania spośród kilku wersji inscenizacji, tej która ukazuje najśluszniesze i najrozsądniejsze rozwiązania problemu moralnego,
- dzieci zapisują na kartkach, to co rozumieją przez pojęcie np. miłość lub uczciwość,
- nauczyciel ustala wspólnie z dziećmi definicję pojęcia np. miłość lub uczciwość i potem zapisuje ją na tablicy, a dzieci w zeszytach,
- nauczyciel zachęca dzieci do podjęcia próby napisania samodzielnych tekstów na zadany temat (np. „Dlaczego nie mogę wracać późno do domu?”, np. „Gdybym to ja był oberżystą, to bym...”),
- odczytywanie przez uczniów powstałych utworów, ich analiza literacka i interpretacja, nazywanych i przeżywanych przez dziecko emocji, dostrzeganie wartości i uwrażliwianie na dobro,
- zbiorowe dokonywanie ewentualnej korekty w zakresie stylu i słownictwa,
- umieszczanie najlepszych tekstów w „Księdze Życia Klasy”, w gablocie literackiej, w gazecie szkolnej,
- nakłanianie dzieci do podejmowania samodzielnego pisania na temat emocji i uczuć przeżywanych przez dziecko (dziecięca narracja w formie opowieści realistycznej lub fantastycznej, powiastka filozoficzna, anegdota, bajka, przypowieść, dokument).

Bardzo ważną i pożyteczną czynnością nauczyciela jest określanie nastroju w utworze, dzięki czemu ma on wpływ na kształtowanie inteligencji dziecka. Nauczanie zintegrowane odwołuje się

do najbliższego otoczenia dziecka: domu, klasy, przyjaciół, dziadków, rodziców, rodzeństwa, sprzyja wiązaniu treści utworu z jego doświadczeniami bardzo osobistymi, często bolesnymi, co z kolei wiąże się z różnymi formami ekspresji dziecięcej. Najczęściej to bajka wchłania w siebie elementarne ludzkie doświadczenia egzystencjalne.

TEMAT BLOKU: *Poznajemy pojęcia moralne*

TEMAT DNIA: Co to znaczy kochać bliską osobę?

Inscenizacja opowiadania Miry Jaworzakowej: „Czy pan nie widział rudego chłopca?”

„Rośniemy razem”; Wypisy dla klasy II, Wiera Badalska

TEMAT DNIA: *Co to znaczy być uczciwym?*

Inscenizacja bajki Artura Oppmana: „Stoliczku nakryj się”

„Rośniemy razem”; Wypisy dla klasy II, Wiera Badalska

Cele ogólne: uświadomienia przez uczniów konsekwencji różnic w zachowaniach ludzi o odmiennych charakterach, kształcenie umiejętności szukania rozwiązań w trudnych sytuacjach, dostrzeganie znaczenia więzi międzyludzkich, dostrzeganie wagi etycznego zachowania (uczciwość, miłość), rozwijanie kreatywności, wyobraźni ruchowej, ekspresji ciała, zastanowienie się nad wybo-rem podstawowych wartości w życiu człowieka, nabywanie umiejętności empatii, doskonalenie umiejętności wnioskowania, doskonalenie zdolności myślenia obrazowego, wizualizacja, pobudzanie wyobraźni.

Literatura dziecięca pełni funkcję terapeutyczną. Uczniowie uczą się uzasadniać swoje zdanie podczas oceny postępowania bohaterów. Stają się bardziej wnikliwi. Załączam dwa teksty, które mogą służyć jako przykład żywej lektury, która uczy przez przeżywanie. Cele szczegółowe, metody pracy, środki dydaktyczne, czas trwania edukacji polonistycznej każdy nauczyciel może ustalić samodzielnie, zgodnie z wymaganiami kształcenia edukacji zintegrowanej oraz z własną twórczą inwencją.

### *Czy pan nie widział rudego chłopca?*

Mama gotowała właśnie kaszkę dla malutkiej Izy, gdy Władek otworzył drzwi do kuchni. Wetknął rudą głowę:

– Mamo, wyskoczę do kolegi. Obiecał mi pożyczyć książkę.

– Nie odrobiłeś lekcji.

– Ale ja tylko na chwilę. Zaraz wracam!

I już go nie było

Kolega Władka bardzo się ucieszył z odwiedzin!

– Książkę już dla ciebie przygotowałem. Słuchaj, a może chcesz zobaczyć moje nowe znaczki? Brat mi dał. Seria powozów z Łańcuta — widziałeś takie?

Te łańcuckie powozy — coś pięknego! Jeden ciągną trzy pary koni... a inne? Władek nie mógł się oderwać od znaczków.

– Jeszcze ci łyżwy pokażę. Nowe — przypomniawszy sobie kolega.

– Na lodowisko dziś idę. Jakie masz buty? Pokaż, bo mógłbyś spróbować jak jeździć, co?

Mama ugotowała już kleik, nakarmiła Izę. I naczynia pozmywała i pocerowała sweter Władka. Potem podeszła do okna. Ile tych „chwil” minęło od wyjścia syna? Zrobiła się z nich godzina, półtorej, dwie... Co się z nim stało?

Zajrzała do Izy, która zasnęła, włożyła płaszcz i wybiegła na ulicę. Zmierzchnięty już zaczynał...

– Czy pan nie widział rudego chłopca?

– Niestety! — rozłożył ręce pan w budce z gazetami.

– A... mamie nagle zabrakło tchu — nic się tu nie stało na ulicy? Nie było żadnego wypadku?

– Chyba nie... Nie wiem, dopiero przyszedłem na wieczorną zmianę.

Więc może wie coś zegarmistrz z narożnej kamienicy.

– Czy pan nie zauważył takiego rudego chłopca?

Nie zauważył. I policjant, który stał na skrzyżowaniu, nie widział, ani fryzjer przez szklaną wystawę nic nie spostrzegł. Pani w okularach — też nie. I dziewczynka z pieskiem... Nikt nic nie wie o rudym chłopcu.

Ale mama też nie może tak szukać po wszystkich ulicach.

Nie wie przecież, do którego kolegi Władek poszedł. Musi wracać do małej Izy...

W domu cicho. Iza jeszcze śpi. Mama znów staje przy oknie, opiera twarz o chłodną szybę. I — nagle dzwonek u drzwi. To Władek. Uśmiechnięty! Zadowolony.

— Wiesz, mamusiu, jak było wesoło! Bo Jędrus ma nowe łyżwy i myśmy byli na...

Ale mama wcale się nie uśmiecha. Odwraca się od chłopca.

— Co ty, mamo? — Gniewasz się? Naprawdę? O to, że byłem na ślizgawce? Lekcje zaraz odrobię, zobaczysz.

Nie może pojąć, o co mamie chodzi. Przecież nic się nie stało. A że trochę spóźnił się do domu? No, to co wielkiego? Ojej!

*Mira Jaworzakowa*

### *Stoliczku, nakryj się*

Był sobie biedny krawiec i miał syna jedynaka. Zawsze im się licho działo. Lecz raz przysłała bieda taka, że w chałupce chleba nie zostało ani kęsa, cóż dopiero jajek, mleka lub smacznego kawał mięsa!

Więc powiada syn do ojca:

— Pójdę, tato w świat daleki, poza siódme lasy, góry, za dziesiąte morza, rzeki. Przecież znajdę gdzieś zajęcie, co mi da kawałek chleba.

Czule ojciec zęgnął syna i na drogę błogosławił, dał talar<sup>\*</sup>, kij sękaty i ubranie nowe sprawił.

Idzie krawczyk, wyśpiewuje, bo miał duszę rzeźwą<sup>\*\*</sup>, młodą. Wtem staruszka napotyka, z siwą głową, z siwą brodą.

— Dokąd idziesz, chłopcze miły?

— Idę, dziadku, za robotą.

— A, to służbę znajdziesz u mnie.

— Owszem, przyjmę ją z ochotą.

Poszli razem. Przez rok cały krawczyk ciężko tam praco-

\* Talar — nazwa używanych dawniej pieniędzy.

\*\* Rzeźwy — wesoły

wał; czyścił konie, pasł owieczki, ziemię orał i bronował. A gdy cały rok przeminął, starzec woła go do siebie i powiada:

— Chłopcze miły, bardzo kontent<sup>\*</sup> jestem z ciebie. Dam nagrodę ci nie lada. Na ten stolik spojrzij oto. Niby prosty on z pozoru, lecz cenniejszy jest niż złoto. Bo gdy rzekniesz: „Nakryj się, mój stoliku tajemniczy”, tyle potraw na nim stanie, że waść pewno ich nie zliczy?

Chłopak pięknie podziękował, mały stolik wziął za nogę i zarzucił go na ramię, i w powrotną ruszył drogę.

Noc go w drodze zaskoczyła, chce się przespać krawczyk młody, lecz przy drodze karczma była, a więc wstąpił do gospody. Oberżysta wnet wychodzi:

— Czego waćpan sobie życzy?

Ale krawczyk odpowiada:

— Mam swój stolik tajemniczy, nie chcę mięsa ani chleba, bo zobaczysz co się stanie.

I wtem stolik się nakrywa na krawczyka zawołanie.

Gdy to spostrzegł oberżysta, to zadziwił się ogromnie i pomyślał. Ach, ten stolik musi dziś należeć do mnie!

Więc gdy krawczyk się położył, czas nadarzył się sposobny. Oberżysta zabrał stolik i postawił tam podobny. Rano chłopiec się przebudza, woła: „Nakryj się stoliku”. Lecz się stolik nie nakrywa. Mimo prośby, mimo krzyku.

Wraca krawczyk zasmucony do swojego gospodarza, on go nowym podarunkiem miłościwie znów obdarza i powiada:

— Masz tu osła. To jest, chłopcze dar nad dary: gdy pociągniesz go za uszy, wnet posypią się talary.

Krawczyk czule podziękował i znów idzie w swoją drogę. Wkrótce zmęczył się ogromnie.

— Nie, już dalej iść nie mogę.

A tu znany oberżysta uśmiecha się w drzwiach gospody.

— Proszę do mnie, bardzo proszę! Niech waść<sup>\*\*</sup> wejdzie, panie młody! Mam tu jadło wyśmienite i wyborne mam napoje. Niech zaszczyci mnie jegomość, niechże wejdzie w proggi moje!

Do gospody krawczyk wchodzi, je i pije aż do syta. A gdy

\* Kontent — zadowolony, rad.

\*\* Waść — skrót od dawniej używanego tututu: Wasza miłość (waszmość).



wszystko zmiotł ze stołu, o zapłatę szynkarz pyta. Więc do stajni go prowadzi chłopiec mówiąc: „Ujrzysz czary”. I za uszy ciągnie osła. Wnet sygnęły się talary. Potem do snu się ułożył. A tymczasem oberżysta, wielki nicpoń i ladaco, z drzemki chłopca wnet korzysta, bierze osła cudownego i ukrywa w swej komorze, i podstawia podobnego i we wzroście, i w kolorze.

Rano krawczyk ze snu wstaje, ciągnie osła — czeka cudu, lecz ośliśko tylko ryczy, a talarów ani cudu.

Więc znów wraca do staruszka i na dołę swą się żali. Starzec torbę mu wynosi i powiada:

– Idź z nią dalej! Idź do domu, chłopcze miły, masz tu klejnot nad klejnoty. On rozumu cię nauczy i rozsądku wielkiej cnoty.

Bierze chłopiec torbę ową i znów idzie borem, lasem, aż znów ujrział znaną karczmę, wieczorowym cichym lasem. Wchodzi, każe dać wieczerzę, a gospodarz z nim gawędzi: jak daleko ma do domu i jak w drodze czas swój spędzi? Potem torbę bierze w rękę. I — co kryje się w niej? — pyta. Na to krawczyk odpowiada:

– O, to rzecz jest znakomita! Gdy się rzeknie: „Wyłaź z worka, mądry duchu w nim zaklęty”, wnet nauczy się rozumu, chochlik w torbie tej zamknięty.

Krawczyk kładzie się do łóżka. Oberżysta worek bierze, tajemnicze mówi słowa, posiąć torbę pragnie szczerze. A wtem z torby kij wyskoczy i nuż grzmocić plecy jego, a przemawiać: „Oddaj cudze! A nie kradnij! Pilnuj swego!”

Strasznym krzykiem przebudzony, krawczyk z łóżka się porywa. Słucha... Zbity oberżysta o ratunek jękiem wzywa. Oddał osła, oddał stolik. Kij do worka wnet wrócił. Chłopiec poszedł do swej chaty i wesoło w drodze nucił. A gdy ojca ucałował, to poprosił wioskę całą. Z łaski stołu czarownego, ucztę sprawił im wspaniałą. Potem osła wziął za uszy. Każdy srebrne miał talary. Odtąd żyli już w dostatku z młodym krawcem, krawiec stary.

*OR-OT (Artur Oppman)*

#### 1.4. Charakterystyka narzędzi badawczych

Kwestionariusz do badania pojęć moralnych składa się z dziesięciu bloków pytań. Stopień trudności w kolejnych pytaniach zwiększał się od pytań oczekujących od dzieci nazywania zachowań bohaterów historyjek, przez pytania problemowe, do pytań oczekujących definiowania konkretnych pojęć. Rozmowa z jednym uczniem trwała około jednej godziny. Oto przykład (wzór kwestionariusza w aneksach) jednego z bloku pytań, a dotyczącego pojęcia — szacunek.

1-a Chłopiec siedzi na ławce w tramwaju. Na plecach ma tornister. Obok stoi staruszek. W rękę trzyma laskę, ma zgarbione plecy. Chłopczyk wstał prędko i ustąpił mu miejsca. Staruszek uśmiechnął się spod siwych wąsów i podziękował mu. Ten chłopiec okazał staruszkowi .....

2-a Staś pomaga staruszkowi przejść przez jezdnię, zawsze kłania mu się przy spotkaniu, a jednocześnie jest niegrzeczny wobec własnej babci. Jak oceniasz postępowanie Stasia?

2-b Kogo należy szanować i dlaczego?

3-a Jeżeli masz własną babcie lub dziadziusia, to powiedz, jaki jesteś wobec nich?

3-b Co znaczy słowo szacunek?

Badania kwestionariuszem, którego fragment przedstawiłam wyżej, przeprowadziłam w szkołach lub w domach uczniów. W celu uzyskania informacji o hierarchii wartości badanych oraz umiejętności wykorzystania pojęć moralnych w opisie sytuacji zawierającej wątek moralny, poleciłam uczniom, by napisali wypracowanie na temat: „O co bym poprosił zaczarowany kamyczek, który spełnia każde życzenie?” Wypracowanie to uczniowie pisali po badaniach wstępnych, a przed rozpoczęciem eksperymentu. Po eksperymentcie przeprowadziłam kolejne badania, które miały na celu sprawdzenie wpływu inscenizacji na rozumienie pojęć moralnych.

Drugie narzędzie badawcze — kwestionariusz, którym badałam rozumienie pojęć moralnych po eksperymentcie, skonstruowałam na podobnych zasadach jak kwestionariusz, którym badałam

uczniów przed eksperymentem. Zasada konstrukcji dziesięciu bloków pytań i stopniowanie trudności została zachowana. Zmieniłam natomiast treść historyjek oraz większość pytań o charakterze problemowym, by urozmaicić badanie i uniknąć (w miarę możliwości) przypominania przez uczniów wcześniejszych odpowiedzi.

Po badaniach kontrolnych uczniowie pisali ponownie wypracowania na temat: „Napisz piękną bajkę o swoim panowaniu w królestwie szczęśliwych dzieci.” Bajka zaczyna się tak: „Wczoraj otrzymałem w darze koronę, berło i słoneczne królestwo. Postanowiłem sobie, że moi poddani będą szczęśliwi...” Celem tych badań, podobnie jak w badaniach przed eksperymentem, było uzyskanie przez eksperymentatora informacji i umiejętności zastosowania wyrażen — pojęć moralnych w kontekście sytuacji moralnej oraz analiza poziomu empatii — współdziałania problemów innych ludzi, którzy tę sytuację przeżywają.

Przedstawiam dwa przykłady wypracowań dzieci.

Bajka o Bogażu kl. IV

Bajka zaczyna się tak  
 Wczoraj otrzymałem w darze koronę, berło i słoneczne królestwo.  
 Postanowiłem sobie że moi poddani  
 będą szczęśliwi.  
 Ja w swoim królestwie będę dobrze panował  
 i pewnego razu przyszedł kupiec z wielkim miotłem  
 i powiedział że ma ukochaną dziewczynę na którą chciał  
 wydać córkę za młodziutym.  
 Wtedy dobiegłem szybko i zabrałem go przed siebie  
 i się potłukłem i tak się potłukłem  
 i poszedłszy do domu  
 i znowu jakis młodziutki chłopiec i powiedział szybko do mnie  
 a kiedy znowu został posany za młodziutym  
 i zabrałem dziewczynę i wydałem taki sam potłukłem  
 się po awanturze przesmyczy a ja sam sobie smieszny  
 że poszedł na targ i stał się chłubił nikim nie dokonał  
 boją im po wielki wielki wstąpił sobie  
 dom. I było długo i szczęśliwie.

Bajka o Bogażu kl. IV

Bajka zaczyna się tak. | Napisalem |  
 Wczoraj otrzymałem w darze koronę, berło i słoneczne  
 królestwo. Postanowiłem sobie że moi poddani będą  
 szczęśliwi. Ja w moim królestwie będę dobrze  
 panował i pewnego razu przyszedł kupiec z wielkim  
 miotłem i powiedział że ma ukochaną dziewczynę na  
 którą chciał wydać córkę za młodziutym.  
 Wtedy dobiegłem szybko i zabrałem go przed siebie  
 i się potłukłem i tak się potłukłem  
 i poszedłszy do domu  
 i znowu jakis młodziutki chłopiec i powiedział szybko do  
 mnie a kiedy znowu został posany za młodziutym  
 i zabrałem dziewczynę i wydałem taki sam potłukłem  
 się po awanturze przesmyczy a ja sam sobie smieszny  
 że poszedł na targ i stał się chłubił nikim nie dokonał  
 boją im po wielki wielki wstąpił sobie  
 dom. I było długo i szczęśliwie.

Podroz podlegała tak:

1. start
2. myamy matanie, krata
3. niesamowitą obłęd latający  
to przelicz, kłopotliwa, kłopotliwa
4. atak potwora
5. ma nasek laser króla w osrodek sterowania  
potworem
6. myamy Jonisz
7. spolegane lodowanie

Polme przelicz to rubany sukcesu  
 Chwała... nylakymatem kłopotliwy sukcesu!



„Wynik”

5

*Analiza uzyskanych  
wyników z badań  
empirycznych*

## Wprowadzenie

Zaprezentowana w poprzednich rozdziałach koncepcja kształcenia rozumienia pojęć moralnych uczniów została zweryfikowana w eksperymencie pedagogicznym.

Badania przeprowadzone przed eksperymentem wykazały, że uczniowie klas II i III (grupy eksperymentalnej i kontrolnej) nie różnią się między sobą w osiąganych wynikach z języka polskiego. Przedstawianie własnych myśli i odczuć wiąże się przede wszystkim z umiejętnością wyśławiania się, z kulturą języka uczniów, umiejętnością czytania, poszerzania zakresu wiedzy i doświadczeń oraz zwiększenia zakresu słownictwa.

Stopniowo też poszerza się zakres pojęć i nazw procesów psychicznych: myślenia, uczuć, woli. Zapamiętane relacje i stosunki między ludźmi są najczęściej odwzorowywane w opowiadaniach i opisach oraz inscenizacjach i grach dramatycznych. Dlatego tak dużą wagę wiązano z oceną z języka polskiego, która stanowi wskaźnik opanowania języka dziecka w mowie i piśmie na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciele prowadzący zajęcia w klasach eksperymentalnych i kontrolnych ukończyli studia wyższe i cieszyli się opinią dobrych dydaktyków i metodyków edukacji wczesnoskol-

nej. Są to nauczyciele wymagający od uczniów rzetelnej pracy na lekcjach oraz wykazujący wiele zainteresowania dzieckiem.

Poziom klas okazał się zrównany pod względem wyników w nauce jak i pod względem wykształcenia rodziców badanych uczniów. W klasach kontrolnych przeważało zdecydowanie wykształcenie wyższe i średnie rodziców (30 rodziców z wykształceniem wyższym i średnim, 9 rodziców posiadało kwalifikacje zawodowe). W klasach eksperymentalnych również zaznaczyła się tendencja do większej liczby uczniów, których rodzice zdobyli wykształcenie wyższe i średnie (26 badanych rodziców z wykształceniem wyższym i średnim, natomiast 20 rodziców posiadało kwalifikacje zawodowe).

Powyższe informacje prezentują dane zamieszczone w tabelach 1 i 2.

Ogółem w badaniu poziomu rozumienia pojęć moralnych wzięło udział 85 uczniów: w tym 39 uczniów klas eksperymentalnych i 46 uczniów klas kontrolnych. Od każdej z badanych osób uzyskano następujące informacje: wiek dziecka (klasa), ocena z języka polskiego, którą otrzymało na świadectwie ubiegłego roku oraz wykształcenie rodziców. Rodzice uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w większości ukończyli studia wyższe bądź posiadali wykształcenie średnie. W grupie eksperymentalnej liczba rodziców, którzy wykazywali się wykształceniem wyższym i średnim była zbliżona do liczby rodziców, którzy posiadali jedynie wykształcenie podstawowe–zawodowe. Inaczej ta sytuacja kształtowała się dla grup kontrolnych. Nieznacznie większa liczba rodziców wykazywała się wykształceniem wyższym, a niewielka liczba rodziców wykształceniem podstawowym–zawodowym. Większość rodziców uczniów klas kontrolnych ukończyła studia wyższe niż rodziców uczniów klas eksperymentalnych, co mogło mieć też wpływ na pracę intelektualną i wychowawczą z dziećmi (większe możliwości wpływu na rozwój intelektualny uczniów).

Analiza ocen bardzo dobrych i dobrych z języka polskiego wykazuje duże podobieństwo osiągniętych wyników w pierwszym semestrze nauki szkolnej w klasach eksperymentalnych i kontrolnych (28 uczniów z grupy eksperymentalnej, osiągnęło wyniki bar-

**Tabela 1.** Wykształcenie rodziców badanych uczniów (wyższe, średnie, podstawowe zawodowe, bez zawodu)

Klasy	Grupy wiekowe	Liczba uczniów	Wykształcenie rodziców											
			w		śr		p.z.		b.z.		W i śr			
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
E	II	19	8	42,1	8	42,1	3	15,75	0	-	16	8,42	3	15,79
K	II	22	4	18,18	8	36,36	9	45	1	4,55	12	54,55	10	45,45
E	III	20	8	40	6	30	6	30	0	-	14	70	6	30
K	III	24	2	8,33	12	50	10	41,67	0	-	14	58,33	10	41,67
E	II+III	R=39	6	15,35	20	51,28	19	48,72	1	2,56	26	66,61	20	51,28
K	II+III	R=46	16	34,79	14	30,43	9	19,57	0	-	30	65,22	9	19,56

**Tabela 2.** Oceny uczniów z języka polskiego

Klasy	Oceny uczniów z języka polskiego											
	bdb		db		dst		ndst		db+bdb		dst+ndst	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
E 19	9	47,37	6	31,58	4	21,05	0	-	15	78,95	4	21,05
K 22	8	36,36	7	31,82	7	31,82	0	-	15	68,18	7	31,82
E 20	4	20	9	45	5	25	2	10	13	65	7	35
K 24	2	8,33	10	41,67	8	33,33	4	16,67	12	50	12	50
E 39	13	33,33	15	38,46	9	23,08	2	5,13	28	71,79	11	28,21
K 46	10	21,74	17	36,96	15	32,61	4	8,70	27	58,70	19	41,30

dzo dobre i dobre, 27 uczniów z grupy kontrolnej osiągnęło wyniki bardzo dobre i dobre). Podobną choć już nie tak dużą zbieżność, wykazało porównanie uczniów, którzy otrzymali oceny dostateczne i niedostateczne w obu grupach (11 uczniów z grupy eksperymentalnej osiągnęło wyniki dostateczne i niedostateczne, a 19 uczniów z grupy kontrolnej osiągnęło wyniki dostateczne i niedostateczne). Zauważono też, iż klasa III kontrolna osiągnęła najniższe wyniki z języka polskiego spośród innych badanych klas. Uczniowie tej klasy byli oceniani przez nauczycieli jako uczniowie zdolni.

Przed przeprowadzeniem eksperymentu badano zarówno uczniów klas eksperymentalnych, jak i kontrolnych. Zastosowano do badań sporządzony samodzielnie kwestionariusz, który miał

oceniać stopień akceptacji pewnych zasad postępowania uczniów klas II i III. Istotne — jak sądzę — i funkcjonujące zasady moralne w życiu dziecka ośmio-dziewięcioletniego to: koleżeńskości, obowiązkowości, współczucia, miłości, wdzięczności, szacunku, przywiązania, odwagi, uczciwości i odpowiedzialności.

Celem pytań zawartych w kwestionariuszu, a kierowanych do uczniów klas kontrolnych i eksperymentalnych było zbadanie rozumienia wyżej podanych dziesięciu pojęć moralnych. Założeniem eksperymentu było kształtowanie rozumienia tychże pojęć w rezultacie uogólniania, określania przynależności pojęcia do konkretnego rodzaju, typu, gatunku. Pierwsze pytania — 1-a zostały sformułowane jako historyjka narracyjna. Uczeń po zapoznaniu się z treścią danej historyjki powinien zgodnie ze swoim uznaniem zakończyć tę historyjkę samodzielnym określeniem cech lub inaczej nazwaniem zachowań bohaterów historyjki narracyjnej. Pytanie 2-a ma na celu podanie nazwy pojęcia, którego opis zawarty jest w zdaniu, będący zarazem pytaniem. Kolejne pytanie 2-b wymaga od uczniów dłuższej wypowiedzi uzasadniającej ocenę postępowania zachowań bohaterów opisywanych historyjek sytuacyjnych. Na pytanie 2-c należy podać odpowiedzi oparte na własnych doświadczeniach dziecka, z kręgu jego kontaktów społecznych. Natomiast w pytaniach 3-a podana jest propozycja oceny samego siebie. Jest to pytanie trudne, wymagające od ucznia samooceny. Jednakże sądzę, że pytaniem decydującym o ocenie poprawności rozumienia pojęć moralnych jest pytanie 3-b, w odpowiedzi, na które uczeń powinien podać definicję pojęcia. Niektóre zestawy pytań dotyczące poszczególnych kategorii pojęć moralnych różnią się między sobą liczbą pytań.

### Prezentacja i analiza wyników

Skala ocen, według której punktowano wypowiedzi uczniów, jest skalą liniową. Jednak zastosowanie testów t-Studenta okazało się niemożliwe ze względu na zbyt duże różnice między varian-

cjami. Dlatego zdecydowano się na zastosowanie testu nieparametrycznego U-Manna-Whitney'a. Obliczenia wykonane w tych przypadkach, gdy test t-Studenta mógł być stosowany, dają zgodnie z oczekiwaniami takie same wyniki jak przy stosowaniu testu nieparametrycznego — testu Manna-Whitney'a.

Test nieparametryczny służący porównaniu niezależnych od siebie prób zastosowano dokonując obliczeń statystycznych wyników badań. Jest to test U-Manna-Whitney'a. Posłużono się nim obliczając istotność różnic statystycznych w grupach kontrolnych i eksperymentalnych. W metodzie opracowanej przez Manna-Whitney'a do obliczeń stosowane są nie wielkości pomiarowe lecz czynność obliczania sumy rang obu prób losowych. Wartość prób szeregowałam uwzględniając, z której próby pochodzi każda poszczególna wartość. Kolejne próby oznaczałam odpowiednio  $R_1$  oraz  $R_2$ . Suma  $R_1 + R_2$  powinna być równa sumie wszystkich rang, a tym samym równa sumie liczb od 1 do  $N$  ( $N = N_1 + N_2$ ).

W obliczeniach statystycznych zastosowano następujący wzór:

$$R_1 + R_2 = \frac{(N_1 + N_2) \cdot (N_1 + N_2 + 1)}{2} - \frac{N \cdot (N + 1)}{2}$$

Następnie ustalono wielkości kryterialne  $U$  oraz dla sprawdzenia  $U'$

$$U = R_1 - \frac{N_1 \cdot (N_1 + 1)}{2}$$

$$U' = R_2 - \frac{N_2 \cdot (N_2 + 1)}{2}$$

Wartość  $U'$  obliczono w celu skontrolowania poprawności wykonania rachunku, gdyż  $U + U'$  powinno się równać  $N_1 \cdot N_2$ . Z obu wyliczonych wartości  $U$  oraz  $U'$  kryterialną wartość może stanowić tylko ta, która jest mniejsza. Wartość  $U$  porównujemy z wartością  $U_{\alpha, N_1, N_2}$  w tabelach.

Jeżeli  $U > U_{\alpha, N_1}$ , to  $H_0$  należy przyjąć

Jeżeli  $U < U_{\alpha, N_1}$ , to  $H_0$  należy odrzucić

Powyższe postępowanie stosujemy dla  $N < 20$ . Dla liczebności  $N > 20$  rozkład wielkości kryterialnej  $U$  zbliża się do rozkładu normalnego.

Obliczamy

$$u = \frac{U - \frac{N_1 \cdot N_2}{N}}{\sqrt{\frac{N_1 \cdot N_2 (N_1 + N_2 + 1)}{12}}}$$

I stosujemy kryterium

Jeżeli  $u > u_{\alpha}$ , to  $H_0$  należy przyjąć

Jeżeli  $u < u_{\alpha}$ , to  $H_0$  należy odrzucić

Przed eksperymentem każde dziecko odpowiadało na 60 pytań zamieszczonych w kwestionariuszu badającym poziom rozumienia pojęć moralnych. Dokonano porównania grupy E i K przed eksperymentem analizując odpowiedzi na poszczególne pytania. W odpowiedzi na większość pytań otrzymano zbliżony poziom rozumienia pojęć moralnych w obu grupach. Znaczyło by to, że grupy okazały się zespołami jednorodnymi. W klasie II różnice w wynikach między grupą E i K były istotne w przypadku 15 pytań spośród 60 dla poziomu istotności  $\alpha = 0,05$ , oraz w przypadku 10 pytań dla  $\alpha = 0,01$ . W klasie III te różnice były istotne w przypadku 10 pytań dla  $\alpha = 0,05$  i 5 pytań dla  $\alpha = 0,01$ . Świadczy o tym, że klasy grupy E i grupy K były dobrane prawidłowo (poziom między nimi był wyrównany).

Jeżeli oceniać klasy II przed eksperymentem, to nieco wyższe wyniki osiągnęła grupa K niż grupa E, co wynika z porównania wartości średnich odpowiedzi na pytania. Natomiast klasy III były pod tym względem bardziej wyrównane.

Po przeprowadzeniu badań wstępnych stwierdzono, że odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu nie sprawiły większych trudności uczniom klas III. Natomiast niektóre z nich, a dotyczy to pytań 3-a, 3-b, stawały się problemem dla uczniów klas II. Zauważono również, że niektórzy uczniowie klas drugich mieli mniejsze trudności z odpowiedziami na te pytania, niż ich

starsi koledzy z klas trzecich. Wypowiedzi uczniów zależały w dużej mierze od kontaktu osoby prowadzącej rozmowę z badanym dzieckiem. Pytania o treści osobistej, dotyczącej zachowań moralnych niekiedy powodowały dystans między badającym, a uczniem. Należało niejednokrotnie powoli zdobywać zaufanie dziecka, aby szczerze i spontanicznie odpowiadało na pytania natury osobistej.

## 2.1. Analiza i interpretacja wyników badań I kategorii — koleżeństwo

Koleżeństwo to życzliwe, serdeczne, stosunki między kolegami, jak i ogół koleżanek i kolegów — tak wyjaśnia to pojęcie *Leksykon*. Natomiast *Słownik Języka Polskiego* podaje następujące rozumienie pojęcia koleżeński — jako przyjacielski, życzliwy, uczynny. *Słownik Wiedzy Obywatelskiej* podaje definicję pojęcia „koleżeństwo” jako kontakty między dwiema lub większą ilością osób rozwijających się na podstawie wspólnej przynależności do określonej grupy społecznej. Koleżeństwo wiąże się na ogół z uczuciami sympatii do kolegi, jako jednostki. Gdy stosunki koleżeństwa stają się bardzo osobiste, bliskie i trwałe mówimy o przyjaźni. Niekiedy jednostka w imię solidarności z grupą podporządkowuje się niezgodnym z ogólnymi zasadami, moralnym wymogom grupy lub ukrywa naganne postępowanie członków swej grupy.

Pytanie 1, kategorii koleżeństwo brzmiało: „Gabrysia jest uczennicą drugiej klasy. Kiedy przychodzi do szkoły, dzieci często pytają ją o to, jak rozwiązała trudne zadanie domowe. Zawsze im wytłumaczy i pomoże. Gabrysia nikogo nie przezywa, bawi się ze wszystkimi koleżankami i kolegami. Gdy ktoś jest chory chętnie objaśnia temat. Pani zawsze chwali Gabrysię. Cała klasa też Gabrysię lubi, bo jest ona ...”. Poprawna odpowiedź — Gabrysia jest koleżeńska.

Pytanie 2, kategorii „koleżeństwo” brzmiało: „Powiedz, jaki powinien być dobry kolega”.

Tabela 1A. Charakterystyka statystyczna wyników wypowiedzi uczniów w zakresie rozumienia pojęcia koleżeńskość — badania wstępne.  
Kat. I  
*Koleżeńskość*

Klasa	Pytanie	Średnia odpowiedź		Odchylenie standardowe		Średnia odpowiedź		Średnie odchylenie standardowe		% odpowiedzi		Współczynnik zmienności			U <sub>tab</sub> $\alpha=0,05$	U <sub>tab</sub> $\alpha=0,01$	H <sub>0</sub>	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	U <sub>n</sub>				
II	1-a	3,43	3,26	1,36	0,81	3,43	2,80	1,39	1,27	68,88	56,00	40,60	45,20	0,48	1,96	-	2,58	-
	2-a	4,29	4,00	1,01	1,16									0,66				-
	2-b	4,05	2,95	1,47	2,04									1,43				-
	2-c	2,43	1,11	1,50	0,74									3,59				+
	3-a	2,48	2,11	1,54	1,15									0,30				-
III	3-b	3,91	3,37	1,41	1,26									2,09				-
	1-a	3,86	4,11	1,28	1,45	3,21	3,13	1,14	1,64	64,30	62,60	35,60	51,40	0,82	1,96	-	2,58	-
	2-a	3,96	4,44	1,00	1,29									2,24				-
	2-b	4,05	2,89	1,21	1,84									1,88				-
	2-c	1,91	2,11	1,38	1,28									0,87				-
II i III	3-a	2,23	2,17	0,87	1,76									0,08				-
	3-b	3,27	3,06	1,03	2,04									0,51				-
	1-a	3,65	3,68	1,33	1,23	3,32	2,96	1,28	1,47	66,40	59,20	39,40	49,00	0,03	1,96	-	2,58	-
	2-a	4,12	4,22	1,01	1,23									1,10				-
	2-b	4,05	2,92	1,33	1,92									2,37				-
3-a	2-c	2,16	1,60	1,45	1,14									1,82				-
	3-a	2,35	2,14	1,23	1,46									0,22				-
	3-b	3,58	3,22	1,28	1,67									0,60				-

Tabela 1B-1. Porównanie statystycznych wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie  
Kat. I  
*Koleżeńskość* — Pytanie 1

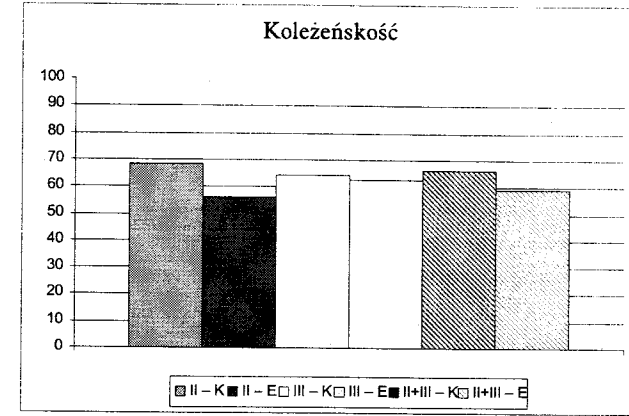
Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy				Średnia odpowiedź		$\Delta X = x_1 - x_2$	Odchylenie standardowe			% wypowiedzi						U <sub>n</sub>	U <sub>tab</sub> $\alpha=0,05$	H <sub>0</sub>
		N1	N2	K1	X2	K1	X2		$\delta_1$	$\delta_2$	1	2	V1	V2						
K. II po	K. II przed	22	21	4,50	3,41	1,09	0,51	1,33	90,00	68,20	11,30	39,00	2,76	1,64	+	2,33	+			
K. III po	K. III przed	24	22	4,25	3,67	0,58	1,03	1,48	85,00	73,40	24,20	40,60	1,21	-	-	-	-			
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	4,37	3,54	0,83	0,83	1,41	87,40	70,80	19,00	39,80	2,76	+	+	+				
E. II po	E. II przed	19	18	4,47	3,26	1,21	0,84	0,81	89,40	66,20	16,80	24,60	3,53	1,64	-	2,33	+			
E. III po	E. III przed	20	18	4,70	4,15	0,55	0,67	1,39	94,00	83,00	12,10	33,50	0,86	-	-	-	-			
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	4,59	3,71	0,87	0,72	1,21	91,80	74,40	15,70	32,50	3,09	+	+	+				
E. II przed	K. II przed	19	21	3,26	3,41	-0,15	0,81	1,33	86,20	88,20	24,80	39,00	0,43	1,96	-	2,58	-			
E. III przed	K. III przed	18	22	4,15	3,67	0,48	1,39	1,49	83,00	73,40	33,50	40,60	1,12	-	-	-	-			
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	3,72	3,54	0,18	1,21	1,41	74,40	70,80	32,50	39,80	0,44	-	-	-	-			
E. II po	K. II po	19	22	4,47	4,50	-0,03	0,84	0,51	89,40	90,90	16,80	11,30	0,45	1,64	-	2,33	-			
E. III po	K. III po	20	24	4,70	4,25	0,45	0,57	1,03	94,00	85,00	12,10	24,20	1,09	-	-	-	-			
E. II+III po	K. II+III po	39	46	4,59	4,37	0,22	0,72	0,83	91,80	87,40	15,70	19,00	1,19	-	-	-	-			
$\Delta E$ II	$\Delta K$ II													0,21	1,64	-	2,33	-		
$\Delta E$ III	$\Delta K$ III													0,12	-	-	-	-		
$\Delta E$ II+III	$\Delta K$ II+III													0,17	-	-	-	-		



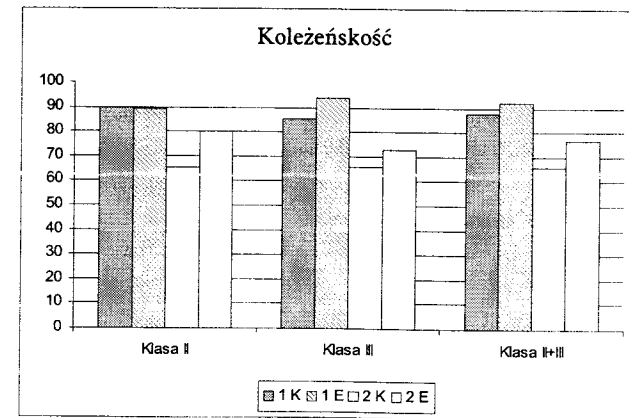
Tabela 1B-2. Porównanie statystycznych wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie  
 Kat. I Koleżeńskość — Pytanie 2

Grupa I	Grupa II		Liczebność grupy		Średnia odpowiedź		$\Delta X = X_1 - X_2$	OchYLENIE standardowe		% wypowiedzi		Współczynnik zmienności		Un	U <sub>tab</sub> $\alpha=0,05$	Ho	U <sub>lab</sub> $\alpha=0,01$	Ho
	K II przed	K III przed	N1	N2	X1	X2		S1	S2	1	2	V1	V2					
K II po	K II przed	K III przed	22	21	3,27	3,96	-0,69	0,70	1,36	65,40	77,20	21,40	35,20	3,23	1,64	+	2,33	+
K III po	K III przed	K II+III przed	24	22	3,29	3,42	-0,13	0,86	1,06	65,60	68,40	25,10	31,00	0,98	-	-	-	-
K II+III po	K II+III przed	K II+III przed	46	43	3,28	3,64	-0,36	0,78	1,21	65,80	72,80	23,76	33,10	3,06	+	+	+	+
E II po	E II przed	E II przed	19	19	4,00	3,16	0,84	1,53	1,48	80,00	63,20	38,30	46,20	2,80	1,84	+	2,33	+
E III po	E III przed	E III przed	20	18	3,65	3,15	0,50	0,89	2,06	73,00	63,80	16,20	65,40	0,46	-	-	-	-
E II+III po	E II+III przed	E II+III przed	39	37	3,83	3,16	0,67	1,14	1,78	76,80	63,10	29,80	55,80	1,37	-	-	-	-
E II przed	K II przed	K III przed	19	21	3,16	3,86	-0,70	1,46	1,36	63,20	77,20	46,20	35,20	2,44	1,96	+	2,58	-
E III przed	K III przed	K II+III przed	18	22	3,15	3,42	-0,27	2,06	1,06	63,00	68,40	65,40	31,00	0,61	-	-	-	-
E II+III przed	K II+III przed	K II+III przed	37	43	3,16	3,64	-0,49	1,76	1,21	63,10	72,80	65,80	33,10	0,79	-	-	-	-
E II po	K II po	K III po	19	22	4,00	3,27	0,73	1,53	0,70	80,00	65,40	38,30	21,40	3,23	1,84	+	2,33	+
E III po	K III po	K II+III po	20	24	3,65	3,29	0,36	0,89	0,86	73,00	65,80	16,20	26,10	1,56	-	-	-	-
E II+III po	K II+III po	K II+III po	39	46	3,83	3,28	0,55	1,14	0,78	76,60	65,80	29,80	23,75	3,69	-	-	-	-
SE II	SE II	SE II																
SE III	SE III	SE III																
SE II+III	SE II+III	SE II+III																

Rys. 1A. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia pojęcia „koleżeńskość” w badaniach wstępnych



Rys. 1B. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia i definiowania pojęcia „koleżeńskość” w badaniach końcowych



- 1K — klasa kontrolna, pytanie 1  
 1E — klasa eksperymentalna, pytanie 1  
 2K — klasa kontrolna, pytanie 2  
 2E — klasa eksperymentalna, pytanie 2

### Podsumowanie

Eksperyment spowodował w klasie II E istotny statystycznie wzrost rozumienia pojęcia „koleżeństwo”. W klasie III E ten wzrost był również zauważalny, choć okazał się statystycznie nieistotny przy założonym  $\alpha=0,05$  i  $\alpha=0,01$ .

W analizowanym pojęciu — *koleżeństwo* — na pytanie 1 zauważono większy przyrost w grupie E niż w grupie K. Średnia odpowiedzi na pytanie 1 wynosiła 4,7. W klasie II pytanie 2 okazało się zbyt trudne. W klasie III E był znaczny przyrost wartości średnich. W klasie III E był też on znaczny. Eksperyment w odniesieniu do pojęcia — *koleżeństwo* — przyniósł bardzo dobre rezultaty. Zauważono wysoką średnią odpowiedzi. Wniosek stąd jest następujący: zbyt łatwe okazało się pytanie 1.

## 2.2. Analiza i interpretacja wyników badań II kategorii — *obowiązkowość*

Obowiązkowość, to konieczność zrobienia czegoś wynikająca z nakazu wewnętrznego (administracyjnego, prawnego, moralnego). Obowiązek ten może być ciężki, miły, przykry, surowy, twardy, rodzinny, obywatelski. Obowiązek to powinność, od której nie wolno się uchylać.

Obowiązkowość, to cecha osobowości polegająca na świadomym podporządkowaniu się przez jednostkę społecznym wymaganiom, które odczuwa ona jako swą powinność i realizuje nawet wtedy, gdy jest to dla niej osobiście niewygodne. Odczuwając coś jako swą powinność, człowiek uznaje to nie tylko za zewnętrzny wymóg, ale także za coś, co jest dla niego osobiście ważne. Obowiązkowość wyrażona jest w kierowaniu się przez jednostkę w swym postępowaniu „poczuciem powinności”.

Pytanie 1, kategorii — obowiązkowość brzmiało: „Kasia pilnie odrabia lekcje. Nigdy nie spóźnia się do szkoły, stara się wypełniać polecenia rodziców, nauczycieli i dziadków. Dbą o swoje zeszyty, książki i równo układa zabawki ...”. Uzupelnieniem tej

historyjki oczekiwanym przez badającego jest pojęcie „obowiązkowa”. Zapewne to pytanie okazało się zbyt łatwym, a odpowiedź oczywistą dla uczniów zarówno klasy II, jak i klasy III.

Pytanie 2, kategorii — obowiązkowość brzmiało: „Co to znaczy być obowiązkowym człowiekiem?”

Badania wykazały, że dla pojęcia — *obowiązkowość* — dla pytania 1 zauważono wzrost istotny statystycznie w II E i III E. Wartość średnia odpowiedzi była równa 5,0. Uzyskano bardzo dobre wyniki. Dla pytania 2 zauważono wzrost istotny statystycznie i w II E i w III E. Eksperyment więc przyniósł znów bardzo dobre rezultaty w grupie II E i III E w odniesieniu do pytania 1 i 2.

### Podsumowanie

W wyniku przeprowadzonego eksperymentu wzrosło znacznie rozumienie pojęcia „obowiązkowość” w grupie eksperymentalnej, przy czym zarówno w klasie II E jak i w III E, oraz w łącznie rozpatrywanych II i III E wzrost ten był istotny statystycznie dla  $\alpha=0,05$  i  $\alpha=0,01$ .

Tabela 2A. Charakterystyka statystyczna wyników wypowiedzi uczniów w zakresie rozumienia pojęcia obowiązkowość — badania wstępne.  
Kat. II — obowiązkowość

Klasa	Pytanie	Średnia odpowiedź		Odczylenie standardowe		Średnia odpowiedź		Średnie odchylenie standardowe		% odpowiedzi		Współczynnik zmienności		U tab $\alpha=0,05$	U tab $\alpha=0,01$	Ho $\alpha=0,05$	Ho $\alpha=0,01$
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E				
II	1-a	2,81	2,90	0,81	0,50	3,20	3,14	1,07	0,81	64,00	62,90	33,30	25,90	1,96	2,56	-	-
	2-a	3,91	4,63	1,22	0,76												
	2-b	3,05	3,26	0,97	0,81												
	2-c	2,49	2,14	0,94	1,04												
	3-a	3,71	2,79	1,31	0,86												
III	3-b	3,21	3,16	1,06	0,79												
	1-a	2,64	3,33	1,16	0,77	2,96	3,08	1,41	0,80	59,20	61,60	47,60	26,00	1,96	2,56	-	-
	2-a	3,00	4,44	2,23	0,86												
	2-b	3,09	2,67	0,92	0,49												
	2-c	2,50	2,67	1,50	0,50												
III III	3-a	3,57	2,28	0,68	1,18												
	3-b	2,95	3,16	1,42	0,82												
	1-a	2,72	3,11	1,01	0,66	3,08	3,11	1,31	0,81	61,60	62,20	42,60	26,00	1,96	2,56	-	-
	2-a	3,44	4,54	1,84	0,80												
	2-b	3,07	2,97	0,94	0,73												
3-a	2-c	2,50	2,41	1,50	0,76												
	3-a	3,64	2,94	1,03	1,04												
	3-b	3,08	3,11	1,31	0,81												

Tabela 2B-1. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

Obowiązkowość — Pytanie I

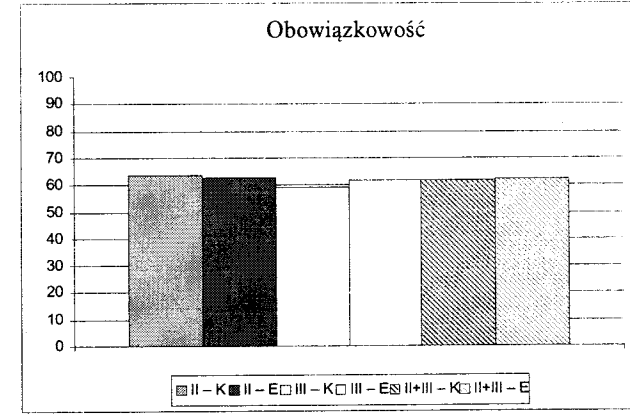
Kat. II

Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy				Średnia odpowiedź		$\Delta X = X1 - X2$	Odczylenie standardowe		% odpowiedzi		Współczynnik zmienności:				Un	U tab $\alpha=0,05$	Ho $\alpha=0,05$	U tab $\alpha=0,01$	Ho $\alpha=0,01$
		N1	N2	X1	X2	S1	S2		1	2	V1	V2									
K. II po	K. II przed	22	21	4,59	2,82	1,77	0,80	0,85	91,80	54,40	17,40	30,10	4,75	1,64	+	2,33	+	+	+		
K. III po	K. III przed	24	22	4,86	2,75	2,13	0,45	1,15	97,60	55,00	9,20	41,80	5,66		+						
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	4,74	2,79	1,95	0,63	1,00	94,70	55,70	13,30	55,95	7,35		+						
E. II po	E. II przed	19	19	5,00	2,90	2,10	0,60	0,46	100,00	54,00	0,00	15,90	5,56	1,64	+	2,33	+	+	+		
E. III po	E. III przed	20	18	5,00	3,15	1,85	0,00	0,45	100,00	63,00	0,00	15,60	5,56		+						
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	5,00	3,03	1,96	0,00	0,46	100,00	60,50	0,00	15,75	7,91		+						
E. II przed	K. II przed	19	21	2,90	2,82	0,08	0,45	0,85	55,00	54,40	15,90	30,10	0,64	1,96	-	2,56	-	-	-		
E. III przed	K. III przed	18	22	3,15	2,75	0,40	0,49	1,15	63,00	55,00	16,60	41,80	1,09		-						
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	3,03	2,79	0,24	0,48	1,00	60,50	55,70	15,75	35,55	1,26		-						
E. II po	K. II po	19	22	5,00	4,59	0,41	0,00	0,85	100,00	91,80	0,00	17,40	1,24	1,64	-	2,33	-	-	-		
E. III po	K. III po	20	24	5,00	4,86	0,12	0,00	0,45	100,00	97,60	0,00	9,20	0,47		-						
E. II+III po	K. II+III po	39	46	4,59	4,74	0,27	0,00	0,63	100,00	94,70	0,00	13,30	1,20		-						
AE II	AK II																				
AE III	AK III																				
AE II+III	AK II+III																				

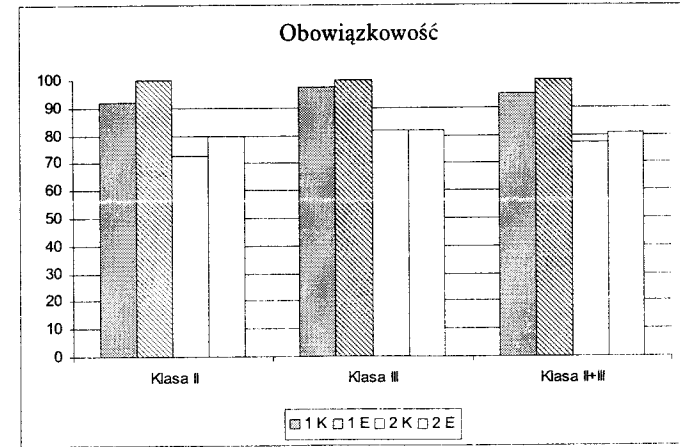
Tabela 2B-2. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie  
 Kat. II **Obowiązkowość** — Pytanie 2

Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy		Średnia odpowiedź		$\Delta X = X_1 - X_2$	Odchylenie standardowe		% wypowiedzi		Współczynnik zmienności:		Un	U tab	Ho	U tab	Ho	U tab	Ho
		N1	N2	X1	X2		s1	s2	1	2	V1	V2							
K. II po	K. II przed	22	21	3,64	3,64	0,00	0,49	1,33	72,80	72,80	13,50	36,50	1,03	1,64	-	2,33	-	2,33	-
K. III po	K. III przed	24	22	4,08	3,46	0,62	1,53	0,78	81,50	89,20	37,50	23,50	2,92	1,64	+				
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	3,86	3,55	0,31	1,01	1,06	77,20	71,00	25,50	25,50	1,59	1,64	+				
E. II po	E. II przed	19	19	4,00	2,79	1,21	0,88	0,88	80,00	55,90	0,00	30,80	5,19	1,64	+	2,33	+	2,33	+
E. III po	E. III przed	20	18	4,10	2,60	1,50	0,85	1,27	82,00	52,00	20,70	43,80	3,64	1,64	+				
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	4,05	2,70	1,36	0,81	1,07	81,00	53,90	15,10	39,80	6,90	1,64	+				
E. II przed	K. II przed	19	21	2,79	3,64	-0,85	0,88	1,33	53,60	72,80	30,80	36,50	2,76	1,64	+	2,58	+	2,58	+
E. III przed	K. III przed	18	22	2,60	3,46	-0,86	1,27	0,78	52,00	89,20	43,80	23,50	2,24	1,64	+				
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	2,70	3,55	-0,86	1,07	1,06	53,90	71,00	39,80	25,50	3,66	1,64	+				
E. II po	K. II po	19	22	4,00	3,64	0,36	0,88	0,49	80,00	72,80	0,00	13,50	1,99	1,64	+	2,33	+	2,33	-
E. III po	K. III po	20	24	4,10	4,08	0,02	0,85	1,53	82,00	81,50	20,70	37,50	0,88	1,64	-				
E. II+III po	K. II+III po	39	46	4,05	3,86	0,19	0,61	1,01	81,00	77,20	15,10	25,50	0,22	1,64	-				
$\Delta E$ II	$\Delta K$ II													1,64	+	2,33	+	2,33	+
$\Delta E$ III	$\Delta K$ III													1,64	+	2,33	+	2,33	+
$\Delta E$ II+III	$\Delta K$ II+III													1,64	+	2,33	+	2,33	+
															+		+		+
															+		+		+

Rys. 2A. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia pojęcia „obowiązkowość” w badaniach wstępnych



Rys. 2B. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia i definiowania pojęcia „obowiązkowość” w badaniach końcowych



1K — klasa kontrolna, pytanie 1  
 1E — klasa eksperymentalna, pytanie 1  
 2K — klasa kontrolna, pytanie 2  
 2E — klasa eksperymentalna, pytanie 2



Tabela 3B-1. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

Kat. III *Współczucie* — Pytanie 1

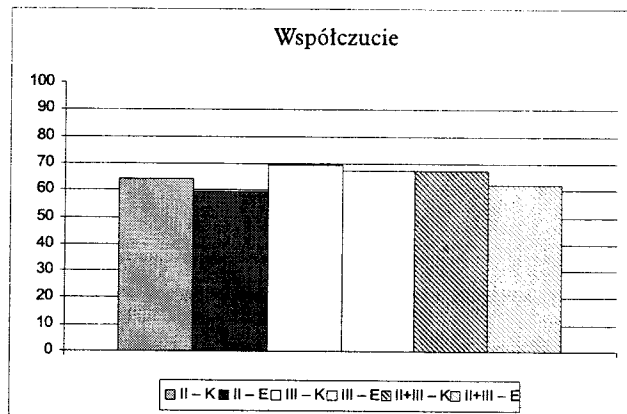
Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy		Średnia odpowiedź		$\Delta X = x_1 - x_2$	Odczytanie standardowe			% wypowiedzi		Współczynnik zmienności			U tab $\alpha=0,05$	H <sub>0</sub>	U tab $\alpha=0,01$	H <sub>0</sub> $\alpha=0,01$	
		N1	N2	X1	X2		$\delta_1$	$\delta_2$	1	2	V1	V2	Un	U tab $\alpha=0,05$					H <sub>0</sub>
K. II po	K. II przed	22	21	4,55	3,35	1,19	0,85	1,79	91,00	67,20	18,80	53,30	2,62	1,64	+	2,33	+		
K. III po	K. III przed	24	22	4,50	3,53	0,87	1,14	1,40	90,00	76,60	25,30	36,60	1,87		+				
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	4,53	3,49	0,93	1,00	1,60	90,50	71,90	22,10	44,95	3,21		+		+		
E. II po	E. II przed	19	19	4,53	3,00	1,53	1,31	0,33	99,60	60,00	28,80	11,00	4,36	1,64	+	2,33	+		
E. III po	E. III przed	20	18	4,85	2,80	2,05	0,87	0,83	97,00	56,00	13,80	29,80	5,12		+		+		
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	4,89	2,90	1,79	0,99	0,86	92,80	56,00	21,35	20,30	6,76		+		+		
E. II przed	K. II przed	19	21	3,00	3,35	-0,35	0,33	1,79	50,00	67,20	11,00	53,30	2,53	1,96	+	2,58	-		
E. III przed	K. III przed	18	22	2,80	3,53	-1,03	0,83	1,40	56,00	76,60	29,80	36,60	3,19		+		+		
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	2,90	3,49	-0,70	0,85	1,60	55,00	71,90	20,30	44,95	4,05		+		+		
E. II po	K. II po	19	22	4,53	4,55	-0,02	1,31	0,85	90,60	91,00	28,80	18,80	0,31	1,64	-	2,33	-		
E. III po	K. III po	20	24	4,85	4,50	0,35	0,87	1,14	97,00	90,00	13,80	25,30	1,08		-		-		
E. II+III po	K. II+III po	39	46	4,69	4,53	0,17	0,99	1,00	93,80	90,50	21,35	22,10	0,99		-		-		
$\Delta E$ II	$\Delta K$ II												1,61	1,64	+	2,33	-		
$\Delta E$ III	$\Delta K$ III												3,37		+		+		
$\Delta E$ II+III	$\Delta K$ II+III												3,55		+		+		

Tabela 3B-2. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

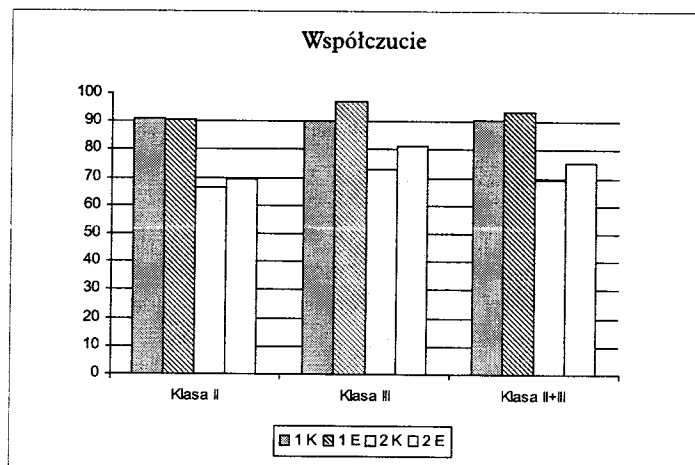
Kat. III *Współczucie* — Pytanie 2

Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy		Średnia odpowiedź		$\Delta X = x_1 - x_2$	Odczytanie standardowe			% wypowiedzi		Współczynnik zmienności			U tab $\alpha=0,05$	H <sub>0</sub>	U tab $\alpha=0,01$	H <sub>0</sub> $\alpha=0,01$	
		N1	N2	X1	X2		$\delta_1$	$\delta_2$	1	2	V1	V2	Un	U tab $\alpha=0,05$					H <sub>0</sub>
K. II po	K. II przed	22	21	3,32	3,69	-0,27	0,89	0,96	66,40	71,80	29,80	28,70	0,94	1,64	-	2,33	-		
K. III po	K. III przed	24	22	3,53	3,13	0,50	0,60	1,73	72,60	62,60	13,80	55,30	0,63		-		-		
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	3,48	3,35	0,12	0,75	1,35	69,50	67,20	21,80	41,00	0,41		-		-		
E. II po	E. II przed	19	19	3,47	2,53	0,94	1,39	2,29	69,40	50,60	40,10	90,60	0,76	1,64	-	2,33	-		
E. III po	E. III przed	20	18	4,05	3,45	0,60	1,32	2,09	81,00	65,00	32,60	60,50	0,32		-		-		
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	3,76	2,99	0,77	1,36	2,19	75,20	56,80	36,35	75,55	0,47		-		-		
E. II przed	K. II przed	19	21	2,53	3,69	-1,05	2,28	0,96	50,60	71,80	90,60	28,70	1,14	1,96	-	2,58	-		
E. III przed	K. III przed	18	22	3,45	3,13	0,32	2,09	1,73	69,00	62,60	60,60	55,30	1,34		-		-		
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	2,99	3,35	-0,37	2,19	1,35	58,80	67,20	75,65	41,00	0,38		-		-		
E. II po	K. II po	19	22	3,47	3,32	0,15	1,39	0,99	69,40	66,40	40,10	29,80	1,13	1,64	-	2,33	-		
E. III po	K. III po	20	24	4,05	3,53	0,42	1,32	0,60	81,00	72,60	32,60	13,80	3,07		+		+		
E. II+III po	K. II+III po	39	46	3,76	3,48	0,29	1,36	0,75	75,20	69,50	36,35	21,80	2,61		+		+		
$\Delta E$ II	$\Delta K$ II												1,49	1,64	-	2,33	-		
$\Delta E$ III	$\Delta K$ III												0,32		-		-		
$\Delta E$ II+III	$\Delta K$ II+III												1,26		-		-		

**Rys. 3A.** Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia pojęcia „współczucie” w badaniach wstępnych



**Rys. 3B.** Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia i definiowania pojęcia „współczucie” w badaniach końcowych



1K — klasa kontrolna, pytanie 1  
 1E — klasa eksperymentalna, pytanie 1  
 2K — klasa kontrolna, pytanie 2  
 2E — klasa eksperymentalna, pytanie 2

### Podsumowanie

Ekspertyment spowodował wyraźny wzrost rozumienia pojęcia „współczucie”, przy czym dla pytania 1 był istotny statystycznie zarówno w klasie II jak i III, a dla pytania 2 wzrost był szczególnie wyraźny dla klasy II

W przypadku pojęcia — *współczucie* — dla pytania 1 zauważono wzrost istotny statystycznie w II E i III E. W przypadku pytania 2, dla klasy II E zauważono wzrost istotny.

### 2.4. Analiza i interpretacja IV kategorii — miłość

„Miłość jest to głębokie przywiązanie do kogoś lub czegoś, umiłowanie kogoś, miłość synowska, ojcowska, małżeńska. Miłością darzą się nawzajem członkowie rodziny — rodzice, dzieci, dziadkowie. Pod wpływem miłości i dodatniego wpływu osoby ukochanej można pozbyć się wielu wad i stać się bardziej wartościowym człowiekiem. Miłość jest uczuciem wyzwalającym u ludzi wiele pozytywnych działań.”

Pytanie 1: dotyczące pojęcia „miłość” jest następujące: „Późna godzina. Wieczór. Mama stoi w oknie. W jej oczach można dostrzec łzy. Czeką na swojego syna. Obiecał, że wróci dużo wcześniej. Mama martwi się — może stało się mu coś złego? Martwi się, bo swojego syna bardzo ... — kocha”. Tak miała zakończyć się historyjka — poprawnym zastosowaniem słowa „kochać”, które oddaje stan uczuciowy osoby darzącej kogoś miłością. Pytanie 2, kategorii — miłość brzmiało: „Jak rozumiesz słowo miłość?”

**Tabela 4A.** Charakterystyka statystyczna wyników wypowiedzi uczniów w zakresie rozumienia pojęcia miłość — badania wstępne  
Kat. IV *Miłość*

Klasa	Pytanie	Średnia odpowiedź			Odchylenie standardowe			Średnia odpowiedź			Średnie odchylenie standardowe			% odpowiedzi			Współczynnik zmienności			Un	U tab $\alpha=0,05$	Ho	U tab $\alpha=0,01$	Ho	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E						
II	1-a	4,52	4,37	1,21	1,50	3,36	2,92	0,92	1,35	67,20	58,40	27,30	46,30	0,16	1,96	-	-	-	-	2,58	-	-	-	-	-
	2-a	2,46	2,63	0,51	0,96									1,83											
	2-b	4,29	2,21	0,35	1,40									4,40											
	2-c	3,14	2,95	0,58	1,22									0,03											
	3-a	3,52	3,16	0,98	1,54									0,40											
	3-b	2,24	2,21	1,14	1,40									0,73											
III	1-a	4,68	4,61	1,04	1,15	3,15	3,19	1,30	1,43	63,00	63,80	41,40	44,80	0,11	1,96	-	-	-	-	2,58	-	-	-	-	
	2-a	2,41	3,00	1,10	0,77									2,48											
	2-b	3,27	3,11	1,83	2,11									0,08											
	2-c	3,00	2,44	1,20	1,58									0,92											
	3-a	2,86	3,56	0,83	1,15									3,45											
	3-b	2,66	2,39	1,66	1,48									0,74											
II+III	1-a	4,61	4,49	1,12	1,33	3,25	3,05	1,15	1,39	65,00	61,00	35,40	45,70	0,19	1,96	-	-	-	-	2,58	-	-	-	-	
	2-a	2,43	2,81	0,85	0,88									2,29											
	2-b	3,77	2,65	1,51	1,81									2,92											
	2-c	3,07	2,70	0,94	1,41									0,73											
	3-a	3,19	3,35	0,96	1,36									1,19											
	3-b	2,47	2,30	1,37	1,41									0,69											

**Tabela 4B-1.** Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

Kat. IV *Miłość* — Pytanie 1

Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy			Średnia odpowiedź			ΔX <sub>c</sub> X1-X2	Odchylenie standardowe			% wypowiedzi			Współczynnik zmienności			Un	U tab $\alpha=0,05$	Ho	U tab $\alpha=0,01$	Ho	
		N1	N2	X1	X2	X1-X2	S1		S2	1	2	V1	V2										
K. II po	K. II przed	22	21	4,73	4,36	0,37	0,88	1,40	94,60	87,20	18,60	32,10	0,56	1,84	-	-	-	-	2,33	-	-	-	
K. III po	K. III przed	24	22	5,00	4,67	0,33	0,00	1,13	100,00	93,40	0,00	24,20	0,50										
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	4,87	4,52	0,35	0,62	1,27	97,30	90,50	12,70	28,16	0,75										
E. II po	E. II przed	19	19	5,00	4,37	0,63	0,60	1,50	100,00	87,40	0,00	34,30	0,83	1,64	-	-	-	-	2,33	-	-	-	
E. III po	E. III przed	20	18	4,95	4,65	0,30	0,22	1,09	99,00	93,00	4,44	23,40	0,30										
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	4,98	4,61	0,47	0,16	1,30	99,50	96,20	3,23	28,85	0,81										
E. II przed	K. II przed	19	21	4,37	4,36	0,01	1,50	1,40	87,40	87,20	34,30	32,10	0,05	1,96	-	-	-	-	2,58	-	-	-	
E. III przed	K. III przed	18	22	4,65	4,67	-0,02	1,09	1,13	93,00	93,40	23,40	24,20	0,07										
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	4,61	4,52	-0,01	1,30	1,27	90,20	90,30	28,85	28,16	0,00										
E. II po	K. II po	19	22	5,00	4,73	0,27	0,00	0,88	100,00	94,60	0,00	18,60	0,59	1,84	-	-	-	-	2,33	-	-	-	
E. III po	K. III po	20	24	4,95	5,00	-0,05	0,22	0,00	99,00	100,00	4,44	0,00	0,28										
E. II+III po	K. II+III po	39	46	4,96	4,87	0,11	0,16	0,62	99,50	97,30	3,23	12,70	0,15	1,64	-	-	-	-	2,33	-	-	-	
ΔE. II	ΔK. II												0,34										
ΔE. III	ΔK. III												0,21										
ΔE. II+III	ΔK. II+III												0,21										

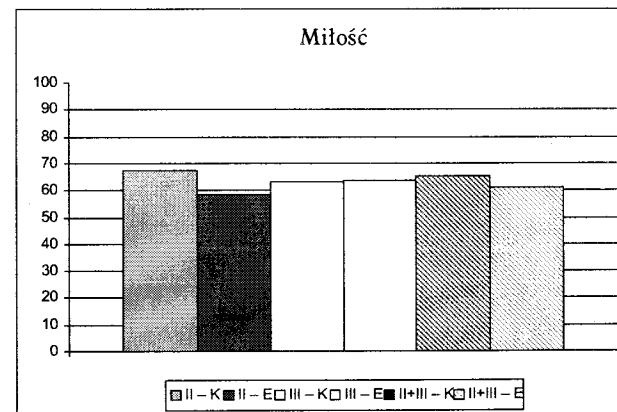


Tabela 4B-2. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

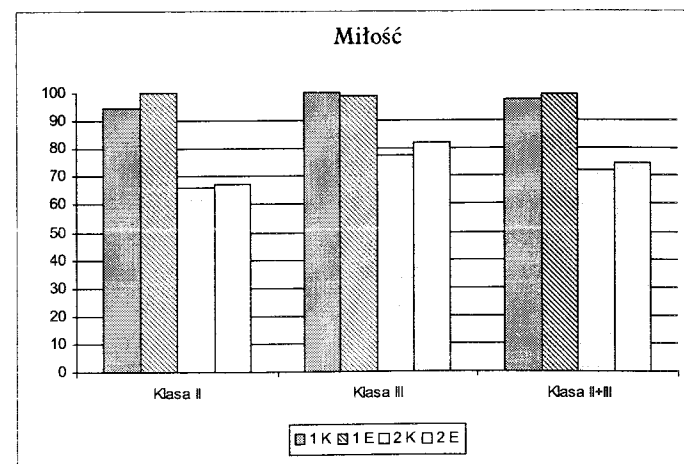
## Kat. IV Miłość — Pytanie 2

Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy			Średnia odpowiedz			$\Delta X = X_1 - X_2$	Odczylenie standardowe			% wypowiedzi			Współczynnik zmienności		Un	U tab $\alpha=0,05$	Ho	U tab $\alpha=0,01$	Ho
		N1	N2	NZ	X1	X2	$\Delta X$		S1	S2	SZ	1	2	V1	V2						
K. II po	K. II przed	22	21	3,32	2,36	0,96	0,57	1,18	86,40	47,20	17,20	50,00	3,11	1,64	+	2,33	+				
K. III po	K. III przed	24	22	3,88	2,67	1,21	1,36	1,55	77,60	51,40	35,10	58,10	2,93		+						
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	3,60	2,52	1,08	0,97	1,37	72,00	50,30	26,16	54,05	4,03		+						
E. II po	E. II przed	19	19	3,37	2,21	1,16	1,28	1,40	67,40	44,20	37,40	63,30	2,95	1,64	+	2,33	+				
E. III po	E. III przed	20	18	4,10	2,30	1,80	0,72	1,49	82,00	46,00	17,60	64,80	4,16		+						
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	3,74	2,26	1,48	0,99	1,45	74,70	45,10	27,50	64,05	5,02		+						
E. II przed	K. II przed	19	21	2,21	2,36	-0,15	1,40	1,18	44,20	47,20	63,30	50,00	1,07	1,96	-	2,58	-				
E. III przed	K. III przed	18	22	2,30	2,67	-0,37	1,48	1,55	46,00	53,40	64,80	58,10	0,96		-						
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	2,26	2,52	-0,26	1,45	1,37	45,10	50,30	64,05	54,05	1,04		-						
E. II po	K. II po	19	22	3,37	3,32	0,05	1,26	0,57	67,40	66,40	37,40	17,20	1,49	1,64	-	2,33	-				
E. III po	K. III po	20	24	4,10	3,88	0,22	0,72	1,36	82,00	77,60	17,60	35,10	0,03		-						
E. II+III po	K. II+III po	39	46	3,74	3,80	0,14	0,99	0,97	74,70	72,00	27,60	26,15	0,96		-						
$\Delta E$ II	$\Delta K$ II															1,06	1,64	-	2,33	-	
$\Delta E$ III	$\Delta K$ III															0,65		-		-	
$\Delta E$ II+III	$\Delta K$ II+III															1,17		-		-	

Rys. 4A. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia pojęcia „miłość” w badaniach wstępnych



Rys. 4B. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia i definiowania pojęcia „miłość” w badaniach końcowych



1K — klasa kontrolna, pytanie 1  
 1E — klasa eksperymentalna, pytanie 1  
 2K — klasa kontrolna, pytanie 2  
 2E — klasa eksperymentalna, pytanie 2

Dla kolejnego pojęcia — *miłość* — zauważono prawidłowość, iż w przypadku pytania 1 w klasie II E i III E prawie wszystkie dzieci odpowiadały na 5 punktów, stąd małe przyrosty. W przypadku pytania 2 zauważono istotne przyrosty w klasie II E i III E, a w szczególności w klasie III. Wnioskowanie jest następujące; rozumienie pojęcia *miłość* u dzieci w klasie III jest bardzo wysokie. Pojęcie to jest im najbliższe w określaniu, podaniu definicji.

### Podsumowanie

Analizując powyższe można zauważyć, że w wyniku eksperymentu nastąpił dość znaczny wzrost rozumienia pojęcia „*miłość*”, szczególnie w klasie III E i w przypadku pytania trudniejszego. Pytanie 1 okazało się na tyle łatwe, że niemal wszystkie dzieci osiągnęły po eksperymencie maksymalną ilość punktów.

## 2.5. Analiza i interpretacja wyników V kategorii — *wdzięczność*

Wdzięczność to uczucie będące reakcją na doznane od kogoś dobro, poczucie się z tego powodu do moralnych zobowiązań, pragnienie odwzajemnienia się komuś za coś, pamięć o czyimś dobrodzie, poczucie wdzięczności wobec kogoś.

Pytanie 1, dotyczące pojęcia *wdzięczność*, będące historyjką sytuacyjną brzmi następująco: „Marcin długo nie umiał rozwiązywać zadań o zbiorach. Wszystko mu się myliło. Czasami płakał po lekcjach matematyki, gdy otrzymał złą ocenę. Pewnego razu podszedł do Marcina kolega z klasy i zaproponował mu pomoc w lekcjach. Spotykali się potem często w domu Marcina, aż Marcin zaczął otrzymywać trójki, a nawet i czwórki. Od tej pory Marcin polubił kolegę, bo był mu za okazaną pomoc bardzo ...”. Odpowiedź poprawna powinna brzmieć: „*wdzięczny*”. Natomiast pytanie 2, kategorii *wdzięczność* jest następującej treści „Co znaczy słowo *wdzięczność*?”.

Tabela 5A. Charakterystyka statystyczna wyników wypowiedzi uczniów w zakresie rozumienia pojęcia wdzięczność — badania wstępne  
Kat. V  
*Wdzięczność*

Klasa	Pytanie	Średnia odpowiedź		Odchylenie standardowe		Średnia odpowiedź		Brednie odchylenie standardowe		% odpowiedzi		Współczynnik zmienności		Un	U tab $\alpha=0,05$	Ho $\alpha=0,05$	U tab $\alpha=0,01$	Ho $\alpha=0,01$
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E					
II	1-a	4,05	3,74	1,63	1,52	3,24	2,86	1,37	1,39	64,80	57,20	42,30	48,60	0,63	1,96	-	2,58	-
	2-a	3,36	3,21	1,20	1,32									0,76		-		-
	2-b	3,43	2,90	1,21	1,29									1,68		-		-
	2-c	3,38	2,68	1,43	0,43									2,38		+		-
	3-a	2,76	3,00	1,22	1,56									0,74		-		-
III	3-b	2,43	1,63	1,47	1,60									1,18		-		-
	1-a	4,27	4,28	1,61	1,41	3,61	3,57	1,41	1,51	72,20	71,40	39,00	42,30	0,10	1,96	-	2,58	-
	2-a	3,82	3,66	1,33	1,72									0,38		-		-
	2-b	3,96	3,67	1,25	1,09									1,00		-		-
	2-c	3,96	3,78	1,33	1,08									0,86		-		-
II III	3-a	3,05	3,17	1,26	1,83									0,28		-		-
	3-b	2,64	3,00	1,62	2,06									1,10		-		-
	1-a	4,15	4,00	1,60	1,47	3,43	3,21	1,39	1,54	88,60	64,22	40,40	48,10	0,51	1,96	-	2,58	-
	2-a	3,61	3,38	1,28	1,62									0,67		-		-
	2-b	3,70	3,27	1,25	1,24									1,66		-		-
3-a	2-c	3,67	3,22	1,39	1,40									2,05		+		-
	3-a	2,81	3,08	1,23	1,48									0,65		-		-
3-b	3-a	2,54	2,30	1,53	2,03									0,16		-		-
	3-b															-		-

Tabela 5B-1. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

Kat. V *Wdzięczność* — Pytanie 1

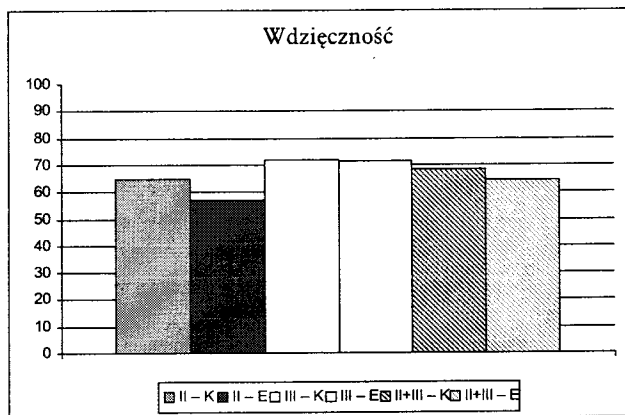
Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy			Średnia odpowiedź			$\Delta X = X1-X2$	Odchylenia standardowe			% wypowiedzi			Współczynnik zmienności			Un	U tab $\alpha=0,05$	Ho $\alpha=0,05$	U tab $\alpha=0,01$	Ho $\alpha=0,01$
		N1	N2	X1	X2	X1	X2		S1	S2	1	2	V1	V2								
K. II po	K. II przed	22	21	4,91	3,96	0,95	0,43	1,65	98,20	79,20	8,76	41,70	1,62	1,64	-	2,33	-	-	-			
K. III po	K. III przed	24	22	4,67	4,21	0,46	1,17	1,62	93,40	84,20	25,10	36,50	0,73	-	-	-	-	-	-			
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	4,79	4,09	0,71	0,80	1,64	95,80	81,70	16,93	40,10	1,64	-	-	-	-	-	-			
E. II po	E. II przed	19	19	4,50	3,74	1,16	0,48	1,52	98,00	74,80	9,39	40,60	2,07	1,64	-	2,33	-	-	-			
E. III po	E. III przed	20	18	4,70	4,35	0,35	0,73	1,35	94,00	87,00	15,50	31,00	0,43	-	-	-	-	-	-			
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	4,80	4,05	0,76	0,60	1,44	96,00	80,90	12,45	35,30	1,80	-	-	-	-	-	-			
E. II przed	K. II przed	19	21	3,74	3,96	-0,22	1,52	1,65	74,80	79,20	40,60	41,70	0,45	1,96	-	2,98	-	-	-			
E. III przed	K. III przed	18	22	4,35	4,21	0,14	1,35	1,62	87,00	84,20	31,00	36,50	0,14	-	-	-	-	-	-			
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	4,05	4,09	-0,04	1,44	1,64	80,90	81,70	35,80	40,10	0,20	-	-	-	-	-	-			
E. II po	K. II po	19	22	4,90	4,91	-0,01	0,46	0,43	98,00	98,20	9,39	8,76	0,04	1,64	-	2,33	-	-	-			
E. III po	K. III po	20	24	4,70	4,67	0,03	0,73	1,17	94,00	93,40	16,90	25,10	0,31	-	-	-	-	-	-			
E. II+III po	K. II+III po	39	46	4,80	4,79	0,01	0,80	0,80	95,00	95,80	12,45	16,93	0,26	-	-	-	-	-	-			
$\Delta E$ II	$\Delta K$ II													0,46	1,64	-	2,33	-	-			
$\Delta E$ III	$\Delta K$ III													0,28	-	-	-	-	-			
$\Delta E$ II+III	$\Delta K$ II+III													0,46	-	-	-	-	-			

Tabela 5B-2. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

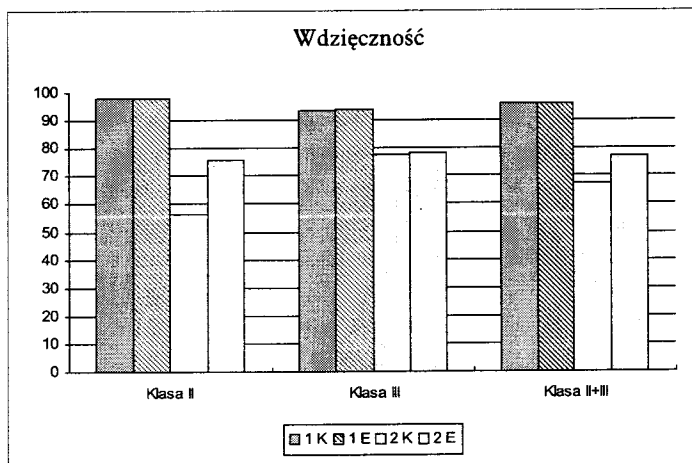
Kat. V *Wdzięczność* — Pytanie 2

Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy			Średnia odpowiedź			$\Delta X = X1-X2$	Odchylenia standardowe			% wypowiedzi			Współczynnik zmienności			Un	U tab $\alpha=0,05$	Ho $\alpha=0,05$	U tab $\alpha=0,01$	Ho $\alpha=0,01$
		N1	N2	X1	X2	S1	S2		1	2	V1	V2										
K. II po	K. II przed	22	21	2,82	2,77	0,05	1,14	1,02	56,40	55,40	40,40	36,80	0,26	1,64	-	2,33	-	-	-			
K. III po	K. III przed	24	22	3,68	2,58	1,30	0,85	1,53	77,60	51,60	21,90	59,30	3,26	-	-	-	-	-	-			
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	3,35	2,66	0,68	1,12	1,30	67,00	53,60	33,40	44,05	2,61	-	-	-	-	-	-			
E. II po	E. II przed	19	19	3,78	1,83	2,16	1,75	1,80	76,80	32,60	46,20	110,00	3,72	1,64	-	2,33	-	-	-			
E. III po	E. III przed	20	18	3,90	2,90	1,00	1,21	2,08	78,00	58,00	31,00	71,70	1,21	-	-	-	-	-	-			
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	3,85	2,27	1,56	1,48	2,03	76,90	46,30	36,80	90,85	3,57	-	-	-	-	-	-			
E. II przed	K. II przed	19	21	1,83	2,77	-1,14	1,80	1,02	32,60	55,40	110,00	36,80	1,68	1,96	-	2,98	-	-	-			
E. III przed	K. III przed	18	22	2,90	2,58	0,32	2,08	1,53	58,00	51,60	71,70	59,30	1,10	-	-	-	-	-	-			
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	2,27	2,66	-0,41	2,03	1,90	45,30	53,60	90,85	44,05	0,30	-	-	-	-	-	-			
E. II po	K. II po	19	22	3,79	2,82	0,97	1,75	1,14	76,80	56,40	46,20	40,40	0,26	1,64	-	2,33	-	-	-			
E. III po	K. III po	20	24	3,90	3,68	0,02	1,21	0,85	78,00	77,60	31,00	21,90	0,42	-	-	-	-	-	-			
E. II+III po	K. II+III po	39	46	3,85	3,35	0,50	1,48	1,12	76,90	57,00	36,80	33,40	2,06	-	-	-	-	-	-			
$\Delta E$ II	$\Delta K$ II													3,21	1,64	-	2,33	-	-			
$\Delta E$ III	$\Delta K$ III													0,53	-	-	-	-	-			
$\Delta E$ II+III	$\Delta K$ II+III													1,89	-	-	-	-	-			

Rys. 5A. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia pojęcia „wdzięczność” w badaniach wstępnych



Rys. 5B. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia i definiowania pojęcia „wdzięczność” w badaniach końcowych



1K — klasa kontrolna, pytanie 1  
 1E — klasa eksperymentalna, pytanie 1  
 2K — klasa kontrolna, pytanie 2  
 2E — klasa eksperymentalna, pytanie 2

W przypadku pojęcia — *wdzięczność* — eksperyment przyniósł wzrost istotny statystycznie. Dla pytania 2 w klasie II E uważano wzrost istotny statystycznie. W klasie III E przyrost był podobny jak w III K. Rozumienie pojęcia *wdzięczność* jest na wysokim poziomie szczególnie u dzieci w klasach II.

### Podsumowanie

Eksperyment przyniósł znaczny ( istotny statystycznie) wzrost rozumienia pojęcia „*wdzięczność*” w klasie II eksperymentalnej (dotyczy to szczególnie pytania trudniejszego). Jego efektem było również poważne wyrównanie poziomu klasy w tej dziedzinie. Natomiast w klasie III E eksperyment nie przyniósł spodziewanych rezultatów.

### 2.6. Analiza i interpretacja wyników badań VI kategorii — *szacunek*

Szacunek, to poważanie, uznanie wyrażone w stosunku do innych osób, cenie kogoś. Ktoś może być godny szacunku. Wyrazu *szacunek* używamy do podkreślenia zjawiska pozytywnego, dodatniego. Mamy więc *szacunek* do ludzi wartościowych i mądrych, dla ludzi starszych. Pojęcia tego używamy w takich wyrażeniach i zwrotach jak: wzbudzać *szacunek*, zasługiwać na *szacunek*, nabrać do kogoś *szacunku*. Ktoś może być godny *szacunku*.

Pytanie 1 ilustruje następująca historyjka sytuacyjna.

„Chłopiec siedzi na ławce w tramwaju. Na plecach ma tornister. Obok stoi staruszek. W rękę trzyma laskę, ma zgarbione plecy. Chłopiec wstał prędko i ustąpił staruszkowi miejsce. Staruszek uśmiechnął się do niego spod siwych wąsów i podziękował mu. Ten chłopiec okazał staruszkowi ... *szacunek*.” Tak powinna brzmieć odpowiedź. Pytanie 2, kategorii — *szacunek* jest następującej treści „Co znaczy słowo *szacunek*?”.

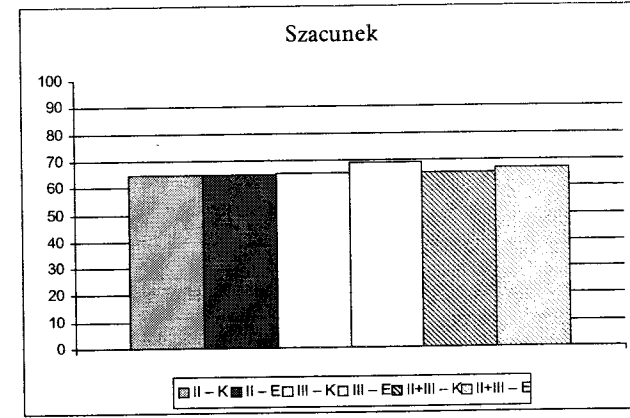


Tabela 6B-2 Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

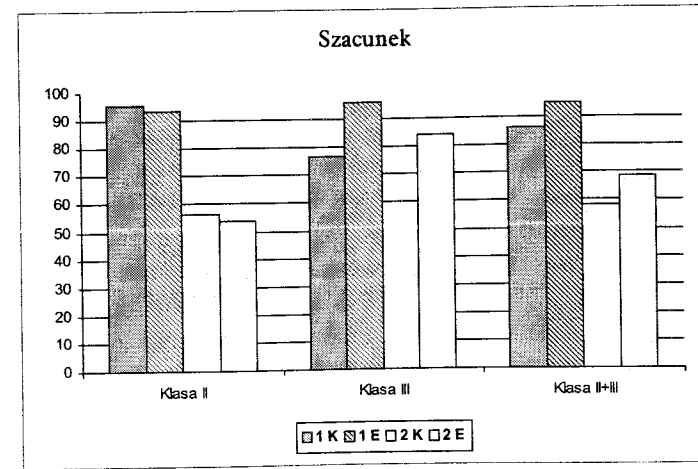
Kat. VI Szacunek — Pytanie 2

Grupa I	Grupa II	Liczoność grupy		Srednia odpowiedz			ΔX = x1 - x2		OchYLENIE STANDARDOWE			% odpowiedzi			Współczynnik zmienności			U tab	Ho	U tab	Ho
		N1	N2	X1	X2	XZ	δ1	δ2	1	2	V1	V2	U h	U tab	Ho						
K. II po	K. II przed	22	21	2,82	2,09	0,73	1,01	1,68	58,40	41,60	35,80	79,40	1,46	1,64	α=0,05	α=0,01	2,33	-	-	-	
K. III po	K. III przed	24	22	3,00	2,42	0,58	1,93	1,41	60,00	40,00	64,30	58,30	1,79	1,64	α=0,05	α=0,01	2,33	-	-	-	
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	2,91	2,28	0,66	1,47	1,54	58,20	45,10	50,05	68,85	2,17	1,64	α=0,05	α=0,01	2,33	-	-	-	
E. II po	E. II przed	19	19	2,68	2,57	0,10	1,28	1,43	53,80	51,60	48,10	55,40	0,88	1,64	α=0,05	α=0,01	2,33	-	-	-	
E. III po	E. III przed	20	18	4,20	2,55	1,65	1,58	1,76	84,00	51,00	37,60	69,00	3,69	1,64	α=0,05	α=0,01	2,33	-	-	-	
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	3,44	2,56	0,88	1,44	1,80	68,80	51,30	42,85	62,20	2,67	1,64	α=0,05	α=0,01	2,33	-	-	-	
E. II przed	K. II przed	19	21	2,58	2,09	0,49	1,43	1,66	51,60	41,80	55,40	79,40	1,03	1,96	α=0,05	α=0,01	2,58	-	-	-	
E. III przed	K. III przed	18	22	2,55	2,42	0,13	1,76	1,41	51,00	48,40	69,00	58,30	0,93	1,64	α=0,05	α=0,01	2,33	-	-	-	
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	2,57	2,28	0,31	1,60	1,54	51,30	45,10	62,20	68,85	1,34	1,64	α=0,05	α=0,01	2,33	-	-	-	
E. II po	K. III po	20	24	4,20	3,00	1,20	1,58	1,95	84,00	60,00	37,60	64,30	2,54	1,64	α=0,05	α=0,01	2,33	-	-	-	
E. II+III po	K. II+III po	39	46	3,44	2,91	0,53	1,44	1,47	68,80	58,20	42,85	50,05	1,86	1,64	α=0,05	α=0,01	2,33	-	-	-	
ΔE. II	ΔK. II																				
ΔE. III	ΔK. III																				
ΔE. II+III	ΔK. II+III																				

Rys. 6A. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia pojęcia „szacunek” w badaniach wstępnych



Rys. 6B. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia i definiowania pojęcia „szacunek” w badaniach końcowych



- 1K — klasa kontrolna, pytanie 1  
 1E — klasa eksperymentalna, pytanie 1  
 2K — klasa kontrolna, pytanie 2  
 2E — klasa eksperymentalna, pytanie 2

W analizowanym pojęciu — *szacunek* — w przypadku pytania 1 zauważono istotny przyrost wartości średnich, zarówno w klasie II E i III E. Dla pytania 2 natomiast zauważono minimalny przyrost wartości średnich w klasie II E. Pytanie 2 okazało się zbyt trudne dla klasy II. W klasie III E zaznaczono bardzo wysoki wzrost, istotny statystycznie. Pytanie 2 o rozumieniu pojęcia *szacunek* okazało się zbyt trudnym tylko dla klasy II E. W klasie III pojęcie *szacunek* jest pojęciem bliskim i zrozumiałym.

### Podsumowanie

Przeprowadzony w grupie E eksperyment dał bardzo dobre rezultaty w klasie III E, gdzie osiągnięto istotne statystycznie przyrosty zarówno dla pytania 1 jak i 2. Natomiast w klasie II E przyniósł poprawę jedynie w przypadku pytania 1. Pytanie 2 okazało się chyba zbyt trudne dla uczniów klasy II.

## 2.7. Analiza i interpretacja wyników badań VII kategorii — przywiązanie

Przywiązanie, inaczej przyjaźń, bliskie, serdeczne stosunki z kimś, związki uczuciowo silne, trwałe, oparte na wzajemnej szczerości i zaufaniu, możliwość liczenia na kogoś w każdej okoliczności. Przywiązanie, to uczucie sympatii, oddania, zżycia się.

Pytanie 1 jest następującej treści:

„Widziałam codziennie, gdy szłam do szkoły małego pieska, który na kogoś czekał. Nie interesowały go gonitwy dzieci po boisku szkolnym. Siedział wpatrzony w okna jednej z klas.

Kiedyś gdy wracałam ze szkoły około południa zauważyłam jak piesek radośnie biegnie w kierunku Agnieszki z trzeciej klasy. Ona przytula go do siebie i jak dwoje przyjaciół wracają ruchliwymi ulicami miasta. Piesek zawsze czekał na dziewczynkę przy szkole ponieważ był do niej bardzo ... przywiązany — taka powinna być odpowiedź. Natomiast pytanie 2, kategorii — przywiązanie jest następującej treści: „Co to znaczy okazywać komuś przywiązanie?”.

Tabela 7A. Charakterystyka statystyczna wyników wypowiedzi uczniów w zakresie rozumienia pojęcia przywiązanie — badania wstępne  
Kat. VII *Przywiązanie*

Klasa	Pytanie	Średnia odpowiedź			OchYLECIE standardowe			Średnia odpowiedź			Średnie odchylenie standardowe			% odpowiedzi			Współczynnik zmienności			Un	U tab $\alpha=0,05$	Ho	U tab $\alpha=0,01$	Ho			
		K	E		K	E		K	E		K	E		K	E		K	E									
II	1-a	4,67	4,37	0,59	1,17	3,43	1,38	1,41	68,40	68,60	40,30	41,00	0,73	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	2-a	3,67	3,68	1,53	1,42	3,42	1,38	1,41	68,40	68,60	40,30	41,00	0,04	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	2-b	1,91	1,26	1,34	0,81	3,42	1,38	1,41	68,40	68,60	40,30	41,00	1,34	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	2-c	4,48	4,84	0,98	0,38	3,42	1,38	1,41	68,40	68,60	40,30	41,00	1,03	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3-a	2,62	2,74	2,02	2,28	3,42	1,38	1,41	68,40	68,60	40,30	41,00	0,56	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
III	1-a	3,29	3,68	1,38	1,57	3,41	1,38	1,32	64,00	68,80	43,10	40,30	1,13	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2-a	4,73	4,44	0,63	1,20	3,20	1,38	1,32	64,00	68,80	43,10	40,30	0,74	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2-b	3,86	3,83	1,21	1,58	3,20	1,38	1,32	64,00	68,80	43,10	40,30	0,43	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2-c	1,27	1,67	0,70	1,37	3,20	1,38	1,32	64,00	68,80	43,10	40,30	0,82	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3-a	3,91	5,00	1,51	0,00	3,20	1,38	1,32	64,00	68,80	43,10	40,30	2,85	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
III	1-a	2,41	2,83	1,82	2,09	3,31	1,39	1,31	66,20	68,60	42,10	39,20	0,94	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2-a	4,70	4,41	0,60	1,17	3,43	1,39	1,31	66,20	68,60	42,10	39,20	1,05	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2-b	3,77	3,76	1,38	1,48	3,43	1,39	1,31	66,20	68,60	42,10	39,20	0,24	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2-c	1,58	1,46	1,10	1,12	3,43	1,39	1,31	66,20	68,60	42,10	39,20	0,71	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3-a	4,19	4,92	1,30	0,28	3,43	1,39	1,31	66,20	68,60	42,10	39,20	2,94	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3-b	2,77	2,28	1,94	1,39	3,43	1,39	1,31	66,20	68,60	42,10	39,20	0,13	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
3-b	2,84	3,27	1,66	1,67	3,43	1,39	1,31	66,20	68,60	42,10	39,20	1,50	1,96	-	2,68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Tabela 7B-1. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

Kat. VII *Przywiązanie* — Pytanie 1

Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy		Srednia odpowiedź		$\Delta X = x_1 - x_2$		Odczytanie standardowe			% wypowiedzi			Współczynnik zmienności			Un	U tab	Ho	U tab	Ho
		N1	N2	X1	X2	z1	z2	s1	s2	1	2	V1	V2	U tab		Ho					
														$\alpha=0,05$	$\alpha=0,01$						
K. II po	K. II przed	22	21	4,91	4,68	0,23	0,43	0,57	98,20	93,60	8,80	12,20	1,23	1,64	-	2,33	-	-	-	-	
K. III po	K. III przed	24	22	5,00	4,71	0,29	0,80	0,62	100,00	94,20	0,00	13,20	1,24	-	-	-	-	-	-	-	
K. II-III po	K. II-III przed	46	43	4,96	4,70	0,26	0,29	0,60	98,16	93,90	5,80	12,70	1,77	-	-	-	-	-	-	-	
E. II po	E. II przed	19	19	5,00	4,37	0,63	0,00	1,17	100,00	87,40	0,00	26,80	2,23	1,64	+	2,33	-	-	-	-	
E. III po	E. III przed	20	18	5,00	4,50	0,50	0,00	1,15	100,00	90,00	0,00	25,60	1,63	-	-	-	-	-	-	-	
E. II-III po	E. II-III przed	39	37	5,00	4,44	0,57	0,00	1,16	100,00	88,70	0,00	26,20	1,77	-	-	-	-	-	-	-	
E. II przed	K. II przed	19	21	4,37	4,68	-0,31	1,17	0,57	87,40	93,60	26,80	12,20	0,81	1,96	-	2,58	-	-	-	-	
E. III przed	K. III przed	18	22	4,50	4,71	-0,21	1,15	0,62	90,00	94,20	25,60	13,20	0,46	-	-	-	-	-	-	-	
E. II-III przed	K. II-III przed	37	43	4,44	4,70	-0,26	1,16	0,60	88,70	93,90	26,20	12,70	0,89	-	-	-	-	-	-	-	
E. II po	K. II po	19	22	5,00	4,91	0,09	0,00	0,43	100,00	98,20	0,00	8,60	0,25	1,64	-	2,33	-	-	-	-	
E. III po	K. III po	20	24	5,00	5,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-	-	-	-	-	
E. II-III po	K. II-III po	39	46	5,00	4,96	0,05	0,00	0,29	100,00	99,10	0,00	5,60	0,17	-	-	-	-	-	-	-	
$\Delta E$ II	$\Delta K$ II												1,41	1,64	-	2,33	-	-	-	-	
$\Delta E$ III	$\Delta K$ III												0,61	-	-	-	-	-	-	-	
$\Delta E$ II-III	$\Delta K$ II-III												1,45	-	-	-	-	-	-	-	

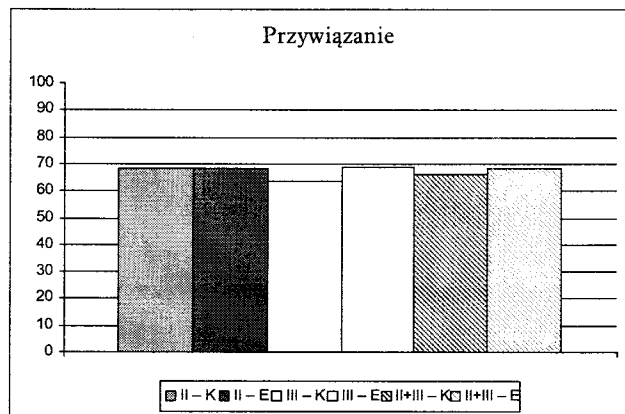
Tabela 7B-2. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

Kat. VII *Przywiązanie* — Pytanie 2

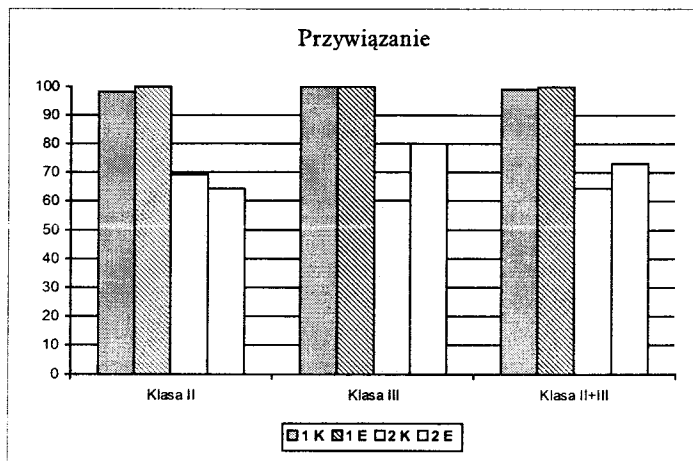
Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy		Srednia odpowiedź		$\Delta X = x_1 - x_2$		Odczytanie standardowe			% wypowiedzi			Współczynnik zmienności			Un	U tab	Ho	U tab	Ho
		N1	N2	X1	X2	z1	z2	s1	s2	1	2	V1	V2	U tab		Ho					
														$\alpha=0,05$	$\alpha=0,01$						
K. II po	K. II przed	22	21	3,48	3,32	0,14	0,51	1,36	69,20	66,40	14,70	41,00	0,65	1,64	-	2,33	-	-	-	-	
K. III po	K. III przed	24	22	3,00	2,64	0,36	1,41	1,67	60,00	50,80	47,00	65,70	0,71	-	-	-	-	-	-	-	
K. II-III po	K. II-III przed	46	43	3,23	2,93	0,30	0,96	1,52	64,60	56,60	30,86	53,35	0,17	-	-	-	-	-	-	-	
E. II po	E. II przed	19	19	3,32	3,80	-0,48	1,49	1,60	64,40	78,00	44,90	41,00	1,08	1,64	+	2,33	-	-	-	-	
E. III po	E. III przed	20	18	4,00	2,90	1,10	0,46	2,00	80,00	56,00	11,50	69,00	2,47	-	-	-	-	-	-	-	
E. II-III po	E. II-III przed	39	37	3,66	3,40	0,26	0,98	1,80	73,20	68,00	28,20	55,00	0,32	-	-	-	-	-	-	-	
E. II przed	K. II przed	19	21	3,50	3,32	0,18	1,60	1,36	78,00	66,40	41,00	41,00	1,90	1,96	-	2,58	-	-	-	-	
E. III przed	K. III przed	18	22	2,90	2,64	0,26	2,00	1,67	66,00	50,80	69,00	65,70	0,92	-	-	-	-	-	-	-	
E. II-III przed	K. II-III przed	37	43	3,40	2,93	0,47	1,80	1,52	86,00	66,60	59,00	53,35	1,95	-	-	-	-	-	-	-	
E. II po	K. II po	19	22	3,32	3,48	-0,14	1,49	0,51	66,40	68,20	44,90	14,70	1,38	1,64	+	2,33	-	-	-	-	
E. III po	K. III po	20	24	4,00	3,00	1,00	0,46	1,41	80,00	60,00	11,50	47,00	2,96	-	-	-	-	-	-	-	
E. II-III po	K. II-III po	39	46	3,66	3,23	0,43	0,98	0,96	73,20	64,60	28,20	30,65	3,28	-	-	-	-	-	-	-	
$\Delta E$ II	$\Delta K$ II												1,06	1,64	-	2,33	-	-	-	-	
$\Delta E$ III	$\Delta K$ III												0,92	-	-	-	-	-	-	-	
$\Delta E$ II-III	$\Delta K$ II-III												0,05	-	-	-	-	-	-	-	



**Rys. 7A.** Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia pojęcia „przywiązanie” w badaniach wstępnych



**Rys. 7B.** Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia i definiowania pojęcia „przywiązanie” w badaniach końcowych



1K — klasa kontrolna, pytanie 1  
 1E — klasa eksperymentalna, pytanie 1  
 2K — klasa kontrolna, pytanie 2  
 2E — klasa eksperymentalna, pytanie 2

### Podsumowanie

Eksperyment w zakresie pytania 1 przyniósł pewien rezultat w klasach eksperymentalnych. W zakresie pytania 2 rezultat był istotny statystycznie w klasie III E, natomiast nie przyniósł poprawy w klasie II E. Prawdopodobnie pytanie to było zbyt trudne dla klasy II lub eksperyment niezbyt dobrze został zrozumiany przez tę klasę.

### 2.8. Analiza i interpretacja wyników badań VIII kategorii — *odwaga*

Odwaga jest to cecha charakteru człowieka wyrażająca się w jego śmiałej i nieustraszonej postawie wobec niebezpieczeństwa, przeciwności. Człowiek odważny nie lęka się podejmowania trudnych zadań i decyzji, chociaż mogą być one ryzykowne, nie boi się narażać życia w imię ideałów, o które walczy. Odwaga wymaga często wyrzeczenia się skłonności do wygodnictwa i przełamania własnych słabości — charakteryzuje ona ludzi o wielkiej sile moralnej, przekonanych o własnej wartości i słuszności spraw, którym służą. Przeciwnieństwem odwagi jest tchórzostwo. Odwaga to świadoma postawa wobec niebezpieczeństwa, to siła moralna i męstwo. Odwaga cywilna przejawia się między innymi zdolnością powiedzenia prawdy w oczy, ujęcia się za pokrzywdzonym, przeciwstawiania się niesprawiedliwości, podjęcia obrony słusznej, przyznania się do własnego błędu, podjęcia trudnej, ale słusznej decyzji życiowej.

Treść pytania 1 brzmiała:

„Grześ, uczeń drugiej klasy wraca ze szkoły. Z zainteresowaniem obserwuje mknące ulicą samochody. Wtem zauważył grupę bezmyślnych chłopców, którzy przebiegali ulicę na czerwonym świetle. Za nimi biegł chłopczyk w czerwonej czapeczce. Nadjeżdżała ogromna ciężarówka. Zbyszek nie namyślał się długo. Podbiegł do tego małego chłopca i energicznie go zatrzymał tuż przed

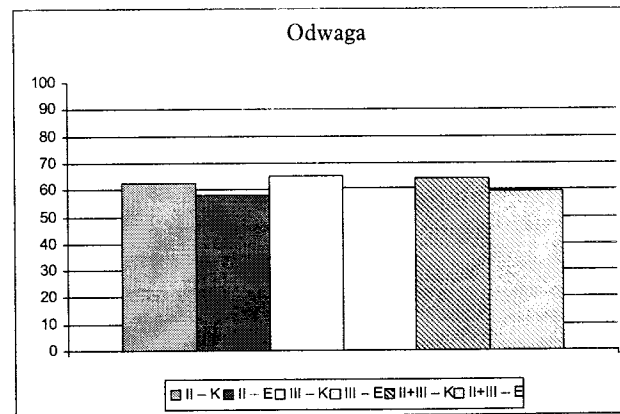


Tabela 8B-2. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

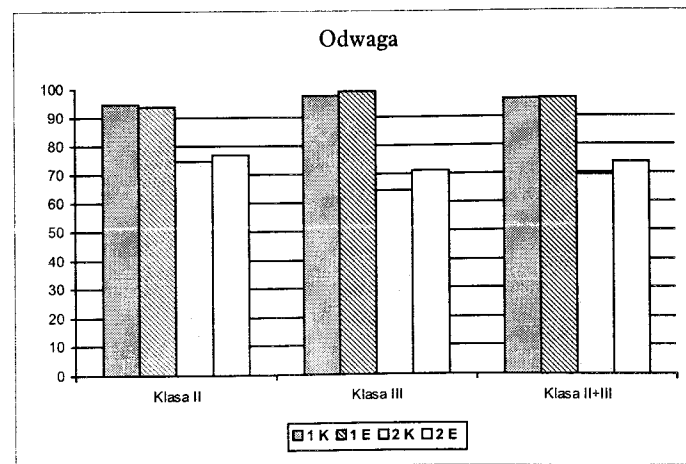
Kat. VIII *Odwaga* — Pytanie 2

Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy		Średnia odpowiedź		$\Delta X \pm x_1 - x_2$		Ochylanie standardowe			% wypowiedzi			Współczynnik zmienności		U <sub>tab</sub>	H <sub>0</sub>	U <sub>tab</sub>	H <sub>0</sub>
		N1	N2	X1	X2	x1	x2	Δ1	Δ2	1	2	V1	V2	U <sub>tab</sub>	H <sub>0</sub>				
K. II po	K. II przed	22	21	3,73	2,91	0,82	0,83	1,11	74,80	58,20	22,30	38,10	2,52	1,84	+	2,33	+		
K. III po	K. III przed	24	22	3,21	2,76	0,46	1,06	1,85	64,20	55,00	33,00	67,30	0,27		-		-		
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	3,47	2,83	0,64	0,95	1,48	69,40	56,60	27,65	52,70	1,48		-		-		
E. II po	E. II przed	19	19	3,84	2,83	1,21	0,98	1,77	78,80	52,60	25,00	67,30	2,16	1,64	+	2,33	-		
E. III po	E. III przed	26	18	3,55	3,00	0,56	1,28	1,41	71,90	60,00	36,10	47,00	0,73		-		-		
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	3,70	2,82	0,88	1,12	1,59	73,90	56,30	30,55	67,15	2,13		+		-		
E. II przed	K. II przed	19	21	2,63	2,91	-0,28	1,77	1,11	52,60	58,20	67,30	38,10	0,28	1,96	-	2,58	-		
E. III przed	K. III przed	16	22	3,00	2,76	0,26	1,41	1,85	60,00	56,00	47,00	67,30	0,17		-		-		
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	2,82	2,83	-0,02	1,59	1,48	56,30	56,60	57,15	52,70	0,10		-		-		
E. II po	K. II po	19	22	3,84	3,73	0,11	0,98	0,83	78,80	74,60	25,00	22,30	0,38	1,64	-	2,33	-		
E. III po	K. III po	20	24	3,65	3,21	0,34	1,28	1,06	71,90	64,20	36,10	33,00	0,78		-		-		
E. II+III po	K. II+III po	39	46	3,70	3,47	0,23	1,12	0,95	73,90	68,40	30,55	27,65	0,88		-		-		
ΔK II																0,44	1,64	-	
ΔE III																0,83		-	
ΔE II+III																0,75		-	

Rys. 8A. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia pojęcia „odwaga” w badaniach wstępnych



Rys. 8B. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia i definiowania pojęcia „odwaga” w badaniach końcowych



1K — klasa kontrolna, pytanie 1  
 1E — klasa eksperymentalna, pytanie 1  
 2K — klasa kontrolna, pytanie 2  
 2E — klasa eksperymentalna, pytanie 2

jej kołami. Kierowca zahamował w ostatniej chwili. Wybiegł z ciężarówki i podał swoją męską dłoń Grzesiowi. Powiedział: „Dziękuję Ci, wykazałeś chłopcze wielką ... odwagę” — tak powinna brzmieć odpowiedź. Natomiast pytanie 2 kategorii — *odwaga* — jest następujące: „Co znaczy słowo odwaga? Jaka jest różnica między bohaterstwem a odwagą?”

W analizowanym pojęciu — *odwaga* — zauważono dla pytania 1 wysokie średnie przed eksperymentem w klasie II E i III E, stąd małe przyrosty. Pytanie okazało się zbyt łatwe. Dla pytania 2 przyrost istotny statystycznie był w klasie II E. Czyli eksperyment przyniósł rezultat w klasie II, na pytanie trudniejsze. Odwaga, to pojęcie dobrze rozumiane i definiowane przez dzieci nawet klas II.

### Podsumowanie

Ogólnie eksperyment nie przyniósł oczekiwanych rezultatów dla pytania 1, ale w tym przypadku poziom rozumienia „odwaga” był wysoki już przed eksperymentem. Pewien rezultat przyniósł eksperyment w klasie II E w przypadku pytania 2 (trudniejszego).

## 2.9. Analiza i interpretacja wyników badań IX kategorii — *uczciwość*

Uczciwość, to cecha charakteru człowieka przejawiająca się w tym, że nie przywłaszcza on sobie tego, co mu się nie należy, nie oszukuje, postępuje sumiennie. Być uczciwym, to inaczej być rzetelnym, sumiennym, prawym, szanującym cudzą własność. Człowiek uczciwy to ten, który jest niezdolny do oszustwa, prawy, uczciwy znalazca. Może być uczciwa praca, uczciwa gra.

Pytanie 1 jest następującej treści: „Beatka wychodzi dzisiaj ostatnia z klasy. Jest dyżurną. Podlała kwiatki i wytarła tablicę. Kiedy schyliła się po papierek, zauważyła coś niebieskiego pod szafą. — Ach, to ten najpiękniejszy długopis podziwiany w całej klasie. Ula szukała go już od dwóch dni. Następnego dnia Ula była już wesoła. Beatka oddała jej długopis, bo była... uczciwa”.

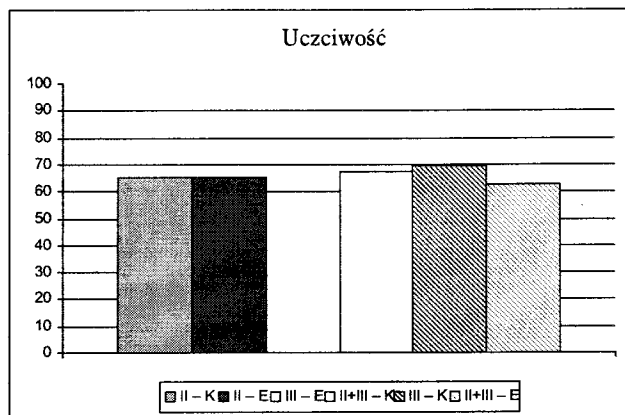
Pytanie 2, kategorii *uczciwość* brzmi: „Co to znaczy być uczciwym człowiekiem?”.

Tabela 9A. Charakterystyka statystyczna wyników wypowiedzi uczniów w zakresie rozumienia pojęcia *uczciwość* — badania wstępne  
Kat. IX

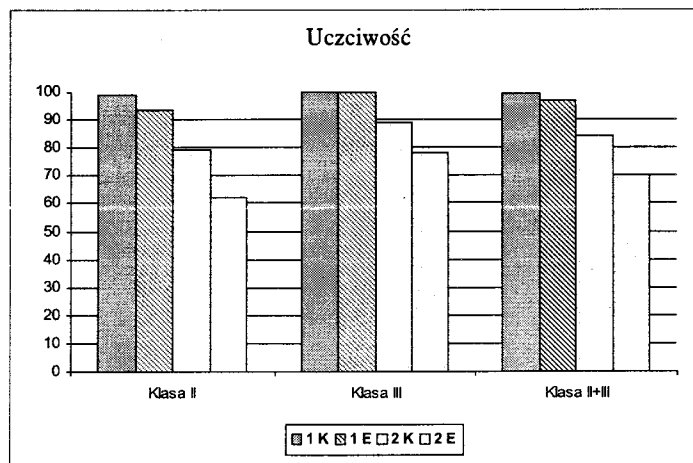
Klasa	Pytanie	Średnia odpowiedź		Odchylenie standardowe		Średnia odpowiedź		Średnie odchylenie standardowe		% odpowiedzi		Współczynnik zmienności		Un	U tab ( $\alpha=0,05$ )	Ho	U tab ( $\alpha=0,01$ )	Ho
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E					
II	1-a	3,67	3,74	1,68	1,24	3,26	3,27	1,56	1,17	65,20	65,40	47,80	35,70	0,36	1,96	-	2,58	-
	2-a	3,81	4,16	1,78	0,96									0,12		-		-
	2-b	3,62	3,95	1,12	1,17									1,34		-		-
	2-c	3,57	1,32	1,86	0,95									3,51		+		+
	3-a	2,05	2,26	1,65	1,79									0,32		-		-
	3-b	2,86	4,16	1,06	0,50									4,86		+		+
III	1-a	3,73	4,28	1,72	1,27	3,48	3,00	1,55	1,65	69,66	60,00	44,60	55,10	0,93	1,96	-	2,58	-
	2-a	3,64	3,50	1,85	2,12									0,15		-		-
	2-b	4,14	3,33	1,13	1,82									1,12		-		-
	2-c	3,57	1,32	1,81	0,95									3,50		+		-
	3-a	2,05	2,50	1,65	1,65									0,77		-		-
	3-b	3,73	3,06	0,88	1,83									1,10		-		-
II/III	1-a	3,70	4,00	1,68	1,30	3,36	3,14	1,55	1,45	67,60	62,80	45,60	46,10	0,36	1,96	-	2,58	-
	2-a	3,72	3,64	1,82	1,64									0,02		-		-
	2-b	3,88	3,65	1,14	1,53									2,56		+		-
	2-c	3,58	1,32	1,76	0,95									0,68		-		-
	3-a	2,05	2,38	1,65	1,72									2,44		+		-
	3-b	3,30	3,62	1,06	1,42											-		-



Rys. 9A. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia pojęcia „uczciwość” w badaniach wstępnych



Rys. 9B. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia i definiowania pojęcia „uczciwość” w badaniach końcowych



1K — klasa kontrolna, pytanie 1  
 1E — klasa eksperymentalna, pytanie 1  
 2K — klasa kontrolna, pytanie 2  
 2E — klasa eksperymentalna, pytanie 2

W przypadku pojęcia — *uczciwość* — dla pytania 1 przyrosty były istotne statystycznie zarówno w klasach eksperymentalnych i kontrolnych. Po eksperymencie średnia wyników okazała się bliska 5 punktów na skali szacunkowej, w klasie II E i III E. Pojęcie uczciwość było poprawnie rozumiane. W przypadku pytania 2 zauważono dobre rezultaty w klasie III E, istotne statystycznie. Natomiast w klasie II E zauważono brak postępu, a nawet wyniki średnich są niższe niż przed eksperymentem. Jest to wniosek zastanawiający. Być może eksperyment nie przyniósł oczekiwanego rezultatu, a być może pytanie dla dzieci w klasie II było niejasne.

### Podsumowanie

Eksperyment przyniósł istotne statystycznie rezultaty w klasie III E, szczególnie w zrozumieniu pytania 2. Natomiast w klasie II E nie przyniósł oczekiwanych rezultatów.

## 2.10. Analiza i interpretacja wyników badań X kategorii — odpowiedzialność

Odpowiedzialność jest definiowana, jako konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji, odpowiadanie przed kimś, wobec kogoś, za kogoś, za coś. Odpowiedzialność może być osobista, materialna i moralna. Człowiek odpowiedzialny, to mający poczucie obowiązku, gotowy do ponoszenia konsekwencji za swoje działania, taki, na którym można polegać, mający obowiązek pilnowania czegoś, rzetelny, solidny.

Pytanie 1 ma następującą treść: „Jaś jest uczniem trzeciej klasy, a jego brat Michaś ma dopiero cztery lata. Mamusia bardzo lubi, gdy chłopcy bawią się razem. Wie, że Jaś zawsze zaopiekuje się młodszym braciszkiem, nie pozwoli go skrzywdzić na podwórku, przyprowadzi z przedszkola i nakarmi. Mamusia i tatuś byli w pracy. Chłopcy bawili się razem w wyścigi — kto pierwszy dobiegnie do huśtawki. Raz, dwa, trzy i start! Michaś przewrócił się.

Bardzo płakał, a z kolana płynęła krew. Łokieć zaczął puchnąć. Co robić. Brat przytulił Michasia do siebie i zastanowił się chwilę. Potem wziął go na ręce i zaniósł do przychodni lekarskiej. Tam lekarz zrobił braciszskowi opatrunek. Jaś zawsze czuł się odpowiedzialny za Michasia...”

Pytanie 2, kategorii — *odpowiedzialność* — brzmi tak: „Co to znaczy być odpowiedzialnym człowiekiem?”.

W ostatnim już analizowanym pojęciu — *odpowiedzialność* — w przypadku pytania 1 dzieci klasy II E i III E osiągnęły bardzo dobre wyniki, przyrosty średnich były istotne statystycznie. Dzieci osiągały 5 punktów w rozumieniu tego pojęcia.

Wysoki wzrost, istotny statystycznie w klasie II E. Bardzo wysoki wzrost w klasie III E, istotny statystycznie, w przypadku pytania 2. Dzieci w klasach eksperymentalnych wykazały się wysokim poziomem rozumienia pojęć moralnych.

### Posumowanie

Eksperyment dał bardzo dobre rezultaty (istotne statystycznie) zarówno w klasie II E jak i III E, szczególnie w zakresie pytania 2. Na pytanie 1 po eksperymencie wszystkie dzieci uzyskały 5 punktów.

Tabela 10A. Charakterystyka statystyczna wyników wypowiedzi uczniów w zakresie rozumienia pojęcia odpowiedzialności — badania wstępne  
Kat. X *Odpowiedzialność*

Klasa	Pytanie	Średnia odpowiedź		Odchylenie standardowe		Średnia odpowiedź		Średnie odchylenie standardowe		% odpowiedzi		Współczynnik zmienności		Un	U tab $\alpha=0,05$	Ho	U tab $\alpha=0,01$	Ho $\alpha=0,01$
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E					
II	1-a	3,67	4,90	0,97	0,32	3,71	3,34	1,36	1,59	74,20	66,80	36,60	47,80	5,25	1,96	+	2,58	+
	2-a	3,76	3,58	1,14	2,12									1,03				
	2-b	4,19	3,68	1,12	0,48									3,00		+		+
	2-c	3,81	3,00	0,98	1,67									1,84		-		-
	3-a	2,52	1,47	2,09	1,98									1,29		-		-
	3-b	4,33	3,42	1,49	1,90									2,21		+		-
III	1-a	4,59	5,00	1,22	0,00	3,60	3,61	1,59	1,60	72,00	72,20	44,20	44,30	0,73	1,96	-	2,58	-
	2-a	3,05	4,11	2,04	1,28									1,64		-		-
	2-b	3,68	3,72	0,95	1,49									1,05		-		-
	2-c	2,77	3,56	1,77	1,58									1,75		-		-
	3-a	3,55	2,44	1,63	1,85									2,24		+		-
	3-b	3,96	2,93	1,68	2,36									1,22		-		-
III	1-a	4,14	4,95	1,19	0,23	3,66	3,47	1,52	1,60	73,20	69,40	41,50	46,00	3,95	1,96	+	2,58	+
	2-a	3,40	3,84	1,68	1,76									1,85		-		-
	2-b	3,93	3,70	1,06	1,08									1,39		-		-
	2-c	3,28	3,27	1,52	1,63									0,02		-		-
	3-a	3,05	1,95	1,91	1,96									2,48		+		-
	3-b	4,14	3,14	1,58	2,12									2,37		+		-

Tabela 10B-1. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

Kat. X

Odpowiedzialność — Pytanie 1

Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy		Średnia odpowiedź			$\Delta X = x_1 - x_2$		Odchylenie standardowe			% wypowiedzi			Współczynnik zmienności		U tab	Ho	U tab	Ho	
		N1	N2	X1	X2	X1	X2	S1	S2	1	2	V1	V2	$\alpha=0,05$	$\alpha=0,01$	$\alpha=0,05$					$\alpha=0,01$
		22	21	4,91	4,68	0,23	0,43	0,84	0,84	98,20	93,60	8,80	17,90	1,64	1,64	-					2,33
K. III po	K. III przed	24	22	4,92	4,63	0,29	0,28	1,17	0,28	98,40	92,60	5,70	25,30	0,25	0,25	-	-	-	-		
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	4,92	4,66	0,26	0,36	1,01	0,36	98,30	93,10	7,25	21,60	0,59	0,59	-	-	-	-		
E. II po	E. II przed	19	19	5,00	4,82	0,18	0,00	0,38	0,00	100,00	96,40	0,00	7,90	0,63	0,63	-	-	-	-		
E. III po	E. III przed	20	18	5,00	4,95	0,05	0,00	0,22	0,00	100,00	99,00	0,00	4,40	0,27	0,27	-	-	-	-		
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	5,00	4,89	0,12	0,00	0,30	0,00	100,00	97,70	0,00	6,15	0,59	0,59	-	-	-	-		
E. II przed	K. II przed	19	21	4,82	4,68	0,14	0,38	0,84	0,84	98,40	93,60	7,90	17,90	0,68	0,68	-	-	-	-		
E. III przed	K. III przed	18	22	4,95	4,63	0,32	0,22	1,17	0,22	98,00	92,60	4,40	25,30	0,45	0,45	-	-	-	-		
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	4,89	4,66	0,23	0,30	0,30	0,30	97,70	93,10	6,15	21,60	0,31	0,31	-	-	-	-		
E. II po	K. II po	19	22	5,00	4,91	0,09	0,00	0,43	0,00	100,00	98,20	0,00	8,80	0,25	0,25	-	-	-	-		
E. III po	K. III po	20	24	5,00	4,92	0,08	0,00	0,28	0,00	100,00	98,40	0,00	5,70	0,47	0,47	-	-	-	-		
E. II+III po	K. II+III po	39	46	5,00	4,92	0,09	0,00	0,36	0,00	100,00	98,30	0,00	7,25	0,52	0,52	-	-	-	-		
$\Delta E$ II	$\Delta K$ II																				
$\Delta E$ III	$\Delta K$ III																				
$\Delta E$ II+III	$\Delta K$ II+III																				

Tabela 10B-2. Porównanie statystyczne wyników grup eksperymentalnej i kontrolnej przed i po eksperymencie

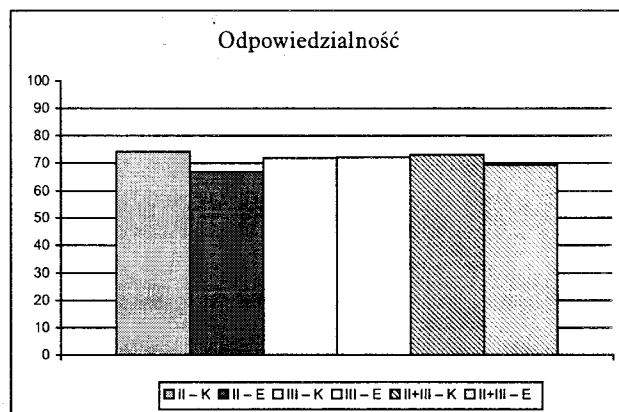
Kat. X

Odpowiedzialność — Pytanie 2

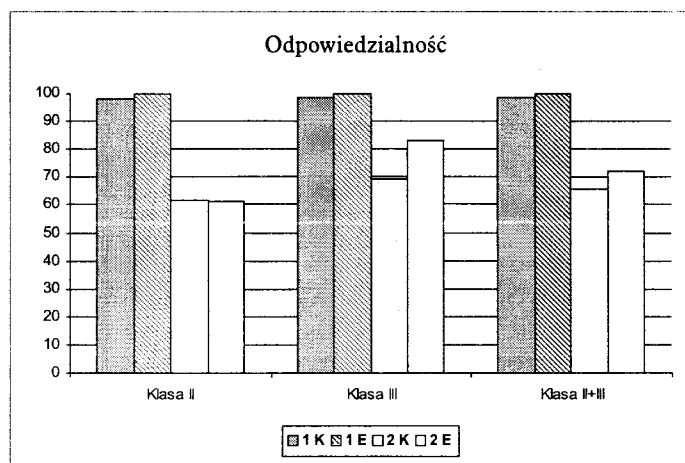
Grupa I	Grupa II	Liczebność grupy		Średnia odpowiedź			$\Delta X = x_1 - x_2$		Odchylenie standardowe			% wypowiedzi			Współczynnik zmienności		U tab	Ho	U tab	Ho	
		N1	N2	X1	X2	X1	X2	S1	S2	1	2	V1	V2	$\alpha=0,05$	$\alpha=0,01$	$\alpha=0,05$					$\alpha=0,01$
		22	21	3,09	2,64 <td>0,45</td> <td>1,49</td> <td>0,93</td> <td>1,49</td> <td>61,80</td> <td>52,80</td> <td>17,20</td> <td>56,40</td> <td>1,48</td> <td>1,48</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td>	0,45	1,49	0,93	1,49	61,80	52,80	17,20	56,40	1,48	1,48	-					-
K. III po	K. III przed	24	22	3,46	3,42	0,04	1,60	1,67	0,04	89,20	80,40	43,40	48,80	0,10	0,10	-	-	-	-		
K. II+III po	K. II+III przed	46	43	3,28	3,03	0,25	1,92	1,68	0,25	65,80	60,60	30,30	52,60	0,84	0,84	-	-	-	-		
E. II po	E. II przed	19	19	3,05	2,21	0,84	1,65	2,18	0,84	61,90	44,20	54,10	96,60	1,78	1,78	-	-	-	-		
E. III po	E. III przed	20	18	4,15	2,60	1,55	0,93	1,85	1,55	83,00	52,00	22,40	71,20	3,20	3,20	-	-	-	-		
E. II+III po	E. II+III przed	39	37	3,60	2,41	1,20	1,43	2,02	1,20	72,90	46,10	38,25	84,90	2,72	2,72	-	-	-	-		
E. II przed	K. II przed	19	21	2,21	2,64	-0,43	2,18	1,49	-0,43	44,20	52,80	98,60	56,40	1,33	1,33	-	-	-	-		
E. III przed	K. III przed	18	22	2,60	3,42	-0,82	1,85	1,67	-0,82	52,00	86,40	71,20	48,80	1,83	1,83	-	-	-	-		
E. II+III przed	K. II+III przed	37	43	2,41	3,03	-0,63	2,02	1,68	-0,63	48,10	60,60	83,00	52,60	1,82	1,82	-	-	-	-		
E. II po	K. II po	19	22	3,05	3,09	-0,04	1,65	0,63	-0,04	61,00	61,08	54,10	17,20	0,26	0,26	-	-	-	-		
E. III po	K. III po	20	24	4,15	3,46	0,69	0,93	1,60	0,69	83,00	69,20	22,40	43,40	1,52	1,52	-	-	-	-		
E. II+III po	K. II+III po	39	46	3,60	3,28	0,33	1,43	1,02	0,33	72,00	86,14	38,25	30,30	0,53	0,53	-	-	-	-		
$\Delta E$ II	$\Delta K$ II																				
$\Delta E$ III	$\Delta K$ III																				
$\Delta E$ II+III	$\Delta K$ II+III																				



Rys. 10A. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia pojęcia „odpowiedzialność” w badaniach wstępnych



Rys. 10B. Porównanie osiągnięć uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w zakresie rozumienia i definiowania pojęcia „odpowiedzialność” w badaniach końcowych



1K — klasa kontrolna, pytanie 1  
 1E — klasa eksperymentalna, pytanie 1  
 2K — klasa kontrolna, pytanie 2  
 2E — klasa eksperymentalna, pytanie 2



„Kartki z pamiętnika”

## Dyskusja na temat wyników

Wychodząc z założenia, że osobowość jest zintegrowaną siecią nastawień, a po wytworzeniu centralnego systemu integracji człowiek operuje rozwiniętymi nastawieniami poznawczymi i czynnościowymi, przeanalizowano w prezentowanej pracy rozumienie pojęć moralnych przez uczniów klas kontrolnych i eksperymentalnych.

Porządkowanie obrazu rzeczywistości z punktu widzenia wartości zaczyna się od pierwszych kontaktów dziecka z otoczeniem, trwa potem przez lata przedszkolne i szkolne. Tworzy się zatem coraz bardziej rozległa wiedza o otoczeniu. Większość z tego, co doświadczają dzieci ulega w umyśle swoistym przekształceniom.

Modele i poglądy na zjawisko wychowania ulegały ustawicznym przeobrażeniom w obliczu kryzysu teorii i koncepcji już istniejących. Dlatego też uczeni podejmowali próby stworzenia takiego modelu wychowawczego i takiej teorii, która dawałaby oczekiwane wyniki wychowawcze, a jednocześnie tłumaczyłyby one proces wychowania (wychowanie homeryckie, spartańskie czy ateńskie, optymistyczne wychowanie, w pełni humanistyczne w okresie renesansu, filozofia Jana Amosa Komeńskiego, poglądy Jana Jakuba Rousseau, poglądy Johanna Friedricha Herberta, a w cza-

sach najnowszych koncepcje Johna Dewey'a, czy też twórczość badawcza H. Rickerta i Sergiusza Hessena).

To właśnie Hessen pisał o tak zwanych wartościach „obiektywnych”. Ostatnio wielu pedagogów mówi o wychowaniu dla wartości, lub o wychowaniu w oparciu o wartości. Wartości stały się swoistym układem odniesienia w rozmaitych opcjach wychowawczych.

W badaniach założono, że niezbędnym elementem zachowania moralnego są sądy moralne wyrażające indywidualną akceptację i zrozumienie wartości lub kryteriów postępowania. Stanowisko to jest charakterystyczne dla teorii poznawczo-rozwojowej, reprezentowanej przez J. Piageta i L. Kohlberga, którą uznano jako podstawową koncepcję teoretycznych i empirycznych rozważań podjętych w tej książce.

W ujęciu Piageta i Kohlberga człowiek moralny to coś więcej niż tylko zbiór reakcji uwarunkowanych i wyuczonych nawyków. Każdy człowiek jest bowiem w mniejszym lub większym stopniu źródłem inteligentnego działania i myślenia; nie tylko biorcą, ile twórcą moralnych idei i sądów. W ujęciu Kohlberga o moralności człowieka nie świadczy częstotliwość podejmowanych przez niego zachowań, określonych zwykle jako moralne lub niemoralne, ale własne sądy podmiotu na temat tego, czy dany czyn jest zły czy dobry w określonej sytuacji. Zachowanie jest moralne, jeśli jest ono zgodne z poziomem akceptacji i zrozumienia przez podmiot celów oraz środków podjętych działań lub wartości i zasad postępowania.

W ujęciu Piagetowskim myślenie i zachowanie wzajemnie się uzupełniają. Myślenie jest zinternalizowanym i reprezentowanym w umyśle działaniem. Treści myślenia są symbolicznymi reprezentacjami świata zewnętrznego, które oceniać możemy za pomocą tych samych kryteriów, jakie stosujemy w analizie jawnych zachowań. Ponadto, wiedza o czymś i czynienie czegoś nie mogą być oddzielone od siebie. Zgodnie z poglądami J. Piageta na adaptację, zdolność do efektywnego działania wymaga osiągnięcia przez jednostkę wiedzy o świecie. Umożliwia ona przewidywanie i przeciwdziałanie zakłóceniom równowagi wewnątrz systemu poznawczego

i w relacjach z otoczeniem. W tym sensie L. Kohlberg pisze, iż „rozumowanie moralne jest konieczne i wystarczające dla moralnego zachowania”. Reprezentowana przez autora teoria rozwoju moralnego posiada uniwersalną wartość i jest niezależna od jakiegokolwiek ideologii i kultury, wobec tego przyjęto jej założenia, jako wytyczne do ocen stopnia rozwoju moralnego dzieci klas kontrolnych i eksperymentalnych.

Sądzę, że programy nauczania zintegrowanego obejmować będą rutynowe uczenie podstawowych ludzkich umiejętności takich jak samoświadomość, samokontrola, empatia oraz sztuka słuchania, rozwiązywania konfliktów i współdziałania.

W *Etyce nikomachejskiej*, filozoficznym traktacie o cnocie, charakterze i dobrym życiu, Arystoteles nawołuje do inteligentnego kierowania naszym życiem emocjonalnym. Dobrze wykorzystane własne namiętności są źródłem mądrości, kierują naszym myśleniem, poznaniem, wyznaczają pożądane wartości, zapewniają nam przetrwanie w trudnej rzeczywistości XXI wieku.

## Zakończenie

Dziecko jest wrażliwe na prawdę, sprawiedliwość, piękno i na inne wartości duchowe. Dziecko pragnie odnaleźć siebie, dlatego szuka, czasem burzliwie, prawdziwych wartości i ceni tych ludzi, którzy ich nauczają i według nich żyją. Każdy z nas wspomina zapewne z wdzięcznością takiego człowieka: przyjaciela, nauczyciela, rodzica, babcię, dziadka, którzy umieli odsłonić nam świat wartości, wzbudzali w nas pragnienie czynienia dobra, czy nawet nadawali nowy kierunek życiu. W naszym świecie pełnym niepokojów, aktów przemocy i milczenia na zło, dziecko szuka naturalnej potrzeby oparcia w drugim człowieku. Szkoła ma kształcić i wychowywać — oto jej trwała i wielka synteza. Ma wychowywać w nierozzerwalnej relacji z tradycją narodu, jego kulturą, pamięcią o jego historii. A nauczyciel, wychowawca, powinien prezentować sobą wysoki etos zawodowy, zachowywany przez stan nauczycielski. Nie wystarczy, że poprawnie czy ledwie dostatecznie przestrzega on podstawowych reguł etycznych. W opinii dzieci — ale i nie tylko — nauczyciel postrzegany jest jako mistrz, przewodnik, doskonały znawca wykładanego przezeń przedmiotu. Klasa szkolna jest dla niego swoistym zwierciadłem, w którym odbijają się jego słabości i braki. Jego etos jest ustawicznie weryfikowany przez środowisko, w którym żyje i pracuje. Dzieci bezwiednie przenoszą na

nauczyciela oczekiwania, jakie zwykle kierują do swoich rodziców. Pragną, aby je kochał, rozumiał, wczuwał się w ich potrzeby, a także spełniał je po macierzyńsku i ojcowsku. Bezinteresowna niczym nieukierunkowana miłość do dzieci stanowi bardzo istotny czynnik nauczycielskiego powołania. Wymaga ona znizienia się do dzieci, daleko posuniętej znajomości dziecięcych potrzeb, wyjątkowo rozwiniętej empatii.

Dobry, mądry, wrażliwy nauczyciel winien otwierać dzieci na dobro, mobilizować wolę, kształtować charakter, uczyć szacunku wobec wszelkich wartości, wychowywać do odpowiedzialności za kształt własnego życia, za świat, w którym poszanowanie człowieka jest jednym z najważniejszych wartości. Ja takich nauczycieli znałam.

Edukacja polonistyczna sprzyja kształtowaniu postaw, które uczą tego, jak być szczęśliwym. Wierzę, że mądry człowiek, dobry nauczyciel znajdzie drogę do swoich uczniów, wypełni ich świat wartościami ponadczasowymi.

„Ludzkość, Duch Ziemi, integracja jednostek i ludzi, paradoksalne pogodzenie elementu z całością i jedności z mnogością — czegoż potrzeba, by te wszystkie rzekome utopie (a z punktu widzenia życia — konieczności) stały się rzeczywistością? Wyobraźmy sobie, że nasza zdolność kochania rozwinie się tak bardzo, że obejmie wszystkich ludzi na Ziemi? Czy to nie wystarczy?

Usłyszę na to zapewne: Właśnie to jest niemożliwe”

*Pierre Teilhard de Chardin*

Z tą głęboką refleksją pozostawiam moich Czytelników, którym dane będzie prowadzić swoich uczniów w trudną, ale i — wierzę — szczęśliwą przyszłość.



266533

## Bibliografia

- Adamski F. (1993). *Człowiek, wychowanie i kultura*. Kraków.
- Adamski F. (1993). *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*. Kraków.
- Adamski F. (1995). *Wartość-Społeczeństwo-Wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Aebli Hans. (1982). *Dydaktyka psychologiczna*. Warszawa: PWN, s. 38.
- Afanasjew A. N. *Najpiękniejsze baśnie, najwięksi bajkopisarze*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Ajdukiewicz K. (1975). *Logika pragmatyczna*. Warszawa: s. 227-229.
- Andersen J. Ch. (1981). *Baśnie*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Beno J. A. (1996). *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Nazaretanek.
- Bettelheim B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniu i wartości baśni*. PIW, Biblioteka myśli współczesnej, tom I, II.
- Bilicki T. (2000). *Dziecko i wychowanie w pedagogice Jana Pawła II. Idee – metody – inspiracje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Boekaerts M. (1991). *Subjective competence, appraisals and self-assessment*. Learning Instruction, 16, 1, 1-17.
- Brauner A. F. (1988). *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brentano F. (1921). *Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis*. Leipzig, s. 17.
- Bronowski J., Bellugi U. (1970). *Language, name and concept*, in: Science, Vol. 169.
- Brühlmeier A. (1993). *Edukacja Humanistyczna*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Bruner J. (1964). *Proces kształcenia*. Warszawa: PWN, s. 43.

- Bruner J. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: PWN, s. 681.
- Brzeziński J. (1975). *Metody badań psychologicznych w zarysie*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Brzeziński J. (1975). *Metody badań psychologicznych w zarysie*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, s. 10.
- Brzeziński J. (1978). *Metodologia i psychologiczne wyznaczniki procesu badawczego w psychologii*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, s. 60.
- Cazden, C. B., John, D.H., Hymes. (1972). (eds.) *Function of Language in the classroom*. New York: Teacher College Press.
- Chlewiński Z. (red., 1999). *Modele umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cichoń W. (1996). *Wartość, człowiek, wychowanie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Cieślowski J. (1967). *Wielka zabawa*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum.
- Cieślowski J. (1975). *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław: „Ossolineum”.
- Cieślowski J. (1985). *Literatura dziecięca. Teoria i krytyka literatury dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Craig J. Op. Cit. „*Human Development*”, s. 387-388.
- Czajkowski K. (1971). *Wychowanie i nauczanie w klasach niższych*. Warszawa: WSiP, s. 150-152.
- Czelakowska D. (1996). *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czyżewska D. (1993). *Uniwersalizm moralny w świetle poznawczo-rozwojowej koncepcji L. Kohlberga*. w: Uniwersalne wartości etyczne w różnych kulturach. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Davis M. M. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- De Amicis E. (1972). *Serce*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Długosz J., Orzech E. (1992). *Materiały do pracy z tekstem literackim w klasach początkowych*. Rzeszów: Wydawnictwo Fosze.
- Dudzik W., Kolankiewicz L. (1998). *Wiedza o kulturze. Teatr w kulturze. Część III*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dupréel E. (1968). *Traktat o moralności*. Warszawa: PWN, s. 195.
- Duraj-Nowakowa K. (1991). *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas młodszych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Duraj-Nowakowa K. *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Durkheim E. (1968). *Zasady metody socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Dymara B. (1996). *Dziecko w świecie marzeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 149.
- Dymara B. (1996). *Wczesnoszkolna Edukacja Literacka. Problemy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dynak Wł. (1978). *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*. Wrocław: PWN, s. 14.

- Ferreiro E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Geriere.
- Filipiak E. (1996). *Aktywność Językowa Dzieci w Wiek Wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Folkierska A. (1979). *Typy wartości, ich miejsce i funkcjonowanie w kulturze*. w: Młodzież a wychowanie. Warszawa: WSiP.
- Fontana D. (1968). *The education of the Young Child*. London: Open Books.
- Freinet C. (1961). *L'education morale et civique*. Canne.
- Fromm E. (1955). *Der moderne Mensch und seine Zukunft*. Frankfurt, in: I. Lazari-Pawłowska (1970). *Moralność a natura ludzka*. Etyka Nr 6, PWN.
- Gadro M. (1994). *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego – materiały*. Warszawa: Stowarzyszenie Nauczycieli Polonistów.
- Galloway Ch. (1978). *Psychologia nauczania-uczenia się*. Warszawa: PWN.
- Gawlina B. (1987). *Wychowanie a socjalizacja*. Kraków: Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, z. 5.
- Gawlina B. (1998). *Uniwersalizacja celów, a wyniki wychowania*. w: Wychowanie. Interpretacja Jego wartości i granic (red.) Gawlina B. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gerstmann S. (1976). *Rozwój uczuć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Godlewski G., Kolankiewicz L., Mencwel A., Pęczk M. (1996). *Antropologia kultury*. (red.)
- Goleman D. (1995). *Emotional literacy: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Gołąb A. (1973). *Przejawy rozwoju moralnego jednostki*, w: „Etyka”, H.Jankowski (red.). Warszawa: PWN, rozdział I, s. 123-146.
- Gołąb A. (1976). *Normy moralne a gotowość udzielania pomocy innym* (w: J.Reykowski red. Osobowość a społeczne zachowania się ludzi). Warszawa: Książka i Wiedza, s. 293-324.
- Gołąb A. (1989). *Doświadczenie jako kategoria psychologii wychowania*. w: Gurtycka A. (red.) *Przedmiotowość w doświadczeniach dzieci i młodzieży*. t. II. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Grace J.Craig. (1976). *Human Development*. New Jersey, s. 108-110.
- Grimm (1989). *Basnie braci Grimm*, tom I. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Groenwald-Luty E. (1979). *Praca doktorska*. Warszawa: Instytut Badań Pedagogicznych.
- Grudzińska W. (1980). *Kształtowanie rozumienia norm moralnych w procesie nauczania języka polskiego w młodszym wieku szkolnym*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Grzegorzczak A. (1989). *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Guttmejer E. (1977). *Uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów w czytaniu ze zrozumieniem*. Praca doktorska. Warszawa: IBP.

- Guttmejer E. (1982). *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci klas III-V*. Warszawa: PWN.
- Guttmejer E. *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klasy II-I*, s. 43, 46.
- Guz S. (1987). *Rozwój kształtowania osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Hazard P. (1963). *Książki – dzieci i dorośli*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Heinz A. (1978). *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa: PWN, s. 17.
- Hessen S. (1935). *Podstawy pedagogiki*. wyd. II, Warszawa.
- Hornowski B. (1986). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hurlock E.B. (1965). *Rozwój dziecka*. Warszawa, s. 339.
- Hymes D. (1980). *Models of the interaction of language and social life*, w: Shugar G.W.
- Ingarden R. (1966). *Przeżycie - dzieło - wartość*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jacobson R. (1960), (eds.). *Style in Language*. New York.
- Jacques M. (1993). *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*. w: Człowiek - Wychowanie-Kultura. Wybór tekstów, (red.) Adamski F. Kraków: Wydawnictwo WAM. Księża Jezuici.
- Jeffrey S. Turner, Donald B. Helms. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP, Spółka Akcyjna, s. 228-229.
- Kartezjusz (1958). *Medytacje o pierwszej filozofii*. Warszawa: PWN.
- Karyłowski J. (1982). *O dwóch typa altruizmu*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź:
- Kierkegaard S. (1996). *Pojęcie lęku*. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- Klechdy domowe. Podania i legendy polskie*, (1989), zebrała Hanna Kostyrko, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Kochańska G. (1982). *Kształtowanie u dzieci zainteresowań innymi ludźmi, gotowość do niesienia im pomocy*. Warszawa: PAN, s. 10.
- Kohlberg L. (1963). *The development of children's orientations toward a moral order*. „Vita Humana”, Vol. 6, s. 11-33.
- Kohlberg L. (1966). „School Review”, Volume 74.
- Kohlberg L. (1966). *Moral education in the schools: „School Review”*. Volume 74, s. 1-30.
- Kohlberg L. (1968). *Moral Development* (tłumaczenie) w: International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: Macmillan and Free Press, Vol. 10.
- Kohlberg L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, s. 564.
- Kohlberg L. Mayer R. (1993). *Rozwój jako cel wychowania*. w: Spory o edukację (red.) Z. Kwieciński L. Witkowski. Warszawa.
- Kohlberg L., Candee D. (1984). *The relationship of moral judgment to moral action*. w: Kurtines W. M., Gerwitz J. (eds.) *Morality, moral behavior, and moral development*. Wiley, New York

- Kolańczyk A. (1999). *Czuje – myślę – jestem*. Gdańsk: GWP.
- Konarzewski K. (1988). *Pedagogika celu czy pedagogika wartości?*, Kwartalnik Pedagogiczny nr 2.
- Korczak J. (1978). *Pisma Wybrane*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kossowska M., Kozak B., Przymura B. (1996). *Osobowość i inteligencja: badania nad Skalą Doświadczeń Intelktualnych*. Zeszyty Naukowe UJ. Prace Psychologiczne 13, s. 103-112.
- Koziński J. (1966). *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa: PWN, s. 124.
- Koziński J. (1976). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: PIW, s. 267, 272.
- Koziński J. (1977). *O godności człowieka*. Warszawa: Czytelnik, s. 22.
- Koziński J. (1992). *Twórczość i rozwiązywanie*. w: M. Materska, T. Tyszką (red.), *Psychologia i poznanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kreutz M. (1968). *Rozumienie tekstów. Badania psychologiczne*. Warszawa: PWN, s. 28.
- Królewna czarodziejka i inne baśnie*, (1965). Warszawa: Wydawnictwo „Polonia”.
- Kufit G. (1980). *Kształtowanie wyobraźni i pojęć historycznych u uczniów klas początkowych*. Warszawa: WSiP, s. 55.
- Kuliczowska K. (1983). *W świecie pracy dla dzieci*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Kuliczowska K. (1983). *W świecie prozy dla dzieci*. Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 16, 22.
- Kurcz J., Reykowski J. (red.), (1975). *Zadania poza osobiste jako regulator czynności*, w: Studia nad teorią czynności ludzkich. Warszawa: PWN, s. 139.
- Kurowska K., Rudziński S. (1981). *Filozofia i wartość*. Warszawa: KAW.
- Kurtines W. M., Alvarez M., Azmitia M. (1990). *Science and morality: The role of values in science and the scientific study of moral phenomena*. Florida International U, University Park, US, Psychological-Bulletin.
- Kurtines W. M., Gewirtz J. L. (1987). *Moral development through social interaction*. Florida International U, Professor of Psychology, Miami, FL, US.
- Kwiatkowska H. (1979). *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*. Warszawa: WsiP.
- Kwieciński Z. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. (1998). *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Wystąpienie na otwarciu III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 21-23 września 1998 w Poznaniu.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), (1993). *Spory o edukację*. Warszawa: IBE.
- Lazari-Pawłowska I. (1975). *Metodyka* (red.). *Pojęcie moralności. Istota oceny etycznej*. Warszawa: PWN, s. 110, 329.
- Lazari-Pawłowska J. Schweitzer. (1976). *Wiedza Powszechna*. Warszawa.
- Ledzińska M. (1982). *Psychologia Wychowawcza*. Warszawa, tom XXV, s. 17.
- Lenartowska K. Świętek W. (1989). *Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I-III*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Lewicki A. (1962). *Rola abstrakcji pozytywnej i negatywnej w procesie uczenia się nowych pojęć*: Studia Psychologii Ogólnej. Warszawa: Książka i Wiedza, s. 456.
- Lickona Th. (1978). *Moral development and moral education: Piaget Kohlberg and beyond*. In Mc Cathy Gallagher, J., and Easley Jr. J.A. (eds.) *Knowledge and Development: Piaget an Education*, Vol.2 New York: Plenum Press, s. 21-774.
- Lindgren A. (1988). *Bracia Lwie Serce*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Linhart J. (1972). *Proces i struktura uczenia się ludzi*. Warszawa: PWN, s. 12-13.
- Livesley W. J., Bromley D. B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. London.
- Lubomirska K. (1980). *Przyczynowość w mowie i myśleniu dzieci siedmio- i jedenastoletnich*. Warszawa: WSiP, s. 24-25.
- Łatacz E. (1996). *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Łobocki M. (1974). *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP, s. 137-142.
- Marciszewski M. (1970). (red.): *Mała encyklopedia logiki*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 181.
- Matczak A. (1982). *Indywidualne właściwości funkcjonowania poznawczego jako wyznaczniki twórczości*. Psychologia Wychowawcza, s. 25,1,1-14
- Matczak A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Matczak A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk.
- Matczak A. Borzym I. (1989). *Poziom rozwoju zdolności umysłowych a funkcjonowanie szkolne ucznia*. (w:) Gurycka A. (red.). *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Matczak-Ziemowicz A. (1996). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- May R. (1989). *Psychologia i dylemat ludzki*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Mayer J. D., Solovay P. (1997). *What is emotional intelligence?* w: P. Solovay, D. Sluyter (ed.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mądrzycki T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany. Nowe Podejście*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mencwel A. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Miodońska-Brookes E., Kulawik A., Tatara M. (1973). *Stylistyka polska. Wybór tekstów*. Warszawa: PWN.
- Misztal M. (1992). *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa: PWN.
- Moroz H. (1982). *Rozwijanie pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP, s. 20.
- Muszyński H. (1964). *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa: PZWS.

- Muszyński H. (1967). *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa: PZWS, s. 51-52.
- Muszyński H. (1983). *Rozwój moralny*. Warszawa: WSiP.
- Nagajowa M. (1985). *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Nakoneczna D. (1992). *Wychowanie jako zadanie. Wspomaganie młodych w stowarzyszeniu*. Warszawa: Nakładem Towarzystwa Szkół Twórczych.
- Nalaskowski A. (1994). *Przeciwko edukacji sentymentalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (1994). *Inteligencja i procesy poznawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (1989). *Trening twórczości*. Podręcznik metodyczny. Kraków: UJ – Instytut Psychologii.
- Nęcka E. (1992). *Struktura operacji intelektualnych a twórczość*. w: M. Materska, T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nęcka E. (1994). *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niccol. (1997). *Dzieje teatru*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Norlander T. (1997). *Alcohol and the creative process. Frameworks of influence by alcohol upon creative performance*. Örebro: Department of Psychology – Göteborg University.
- Nosal Cz. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- Nowak S. (1965). *Studia z metodologii nauk społecznych*. Warszawa: PWN, s. 247.
- Okoń W. (1966). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: WSiP, s. 93-101.
- Okoń W. (1975). *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa: WSiP, s. 52, 56.
- Okoń W. (1993). *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Okoń W. (1995). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Okoń W. (1997). *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ossowska M. (1963). *Socjologia moralności*. Warszawa: PWN.
- Ossowska M., Kotarbiński T. (1966). *Etyka Nr 1*. Warszawa: PWN, s. 15.
- Pankowska K. (1997). *Edukacja przez dramę*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 30.
- Papalia Diane E. (1990). *A Child's World. Infancy Through Adolescence*. Sally Wendkos Olds, University of Pennsylvania.
- Papuzińska J., Leszczyński G. (1998). *Dzieciństwo i sacrum. Studia i szkice literackie*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Książki dla Młodych – Polska Sekcja IBBY.
- Pascal B. (1976). *Mysli*. Warszawa: PWN, s. 18.



- Pawlica J. (1978). *Podstawowe pojęcia etyki*. Wrocław: PWN, s. 27-28.
- Pawlica J. (1978). *Podstawowe pojęcia etyki*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, PAN, s. 17-22.
- Peel E.A. (1967). *The Psychological Basis of Education*. Edinburg-London, s. 61-62.
- Pelcowa M. (1970). *Wychowanie moralno-społeczne w klasach I-IV*. Warszawa: Przegląd Psychologiczny Nr 4.
- Philips D.Z. (1979). *Is moral education really necessary?* British Journal of Education Studies No 1, s. 42-46.
- Piaget J. (1966). *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: PWN, s. 372, 425-437.
- Piaget J. (1966). *Sąd i rozumowanie u dziecka*. Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas, s. 143-219.
- Piaget J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN, s. 90-101, 290, 293, 313-344.
- Piaget J. (1977). *Psychologia i epistemologia*. Warszawa: PWN.
- Piaget J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: PWN, s. 8-12.
- Piaget J., Inhelder B. (1996). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo „Siedmioróg”.
- Piaget J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Poznańska T. (1976). *O kształtowaniu pojęć w klasach niższych*. Warszawa: WSiP, s. 57.
- Propp W. (2000). *Nie tylko bajka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przeclawska A. (1999), (red.). *Pedagogika społeczna kręgi poszukiwań*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1990). „*Psychologia rozwoju człowieka*” Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1.
- Przetacznikowa M. (1978). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa, s. 131.
- Puzynina J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: PWN, s. 37-39
- Reykowski J. (1977). *Zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: WSiP, s. 64.
- Reykowski J. (1979). *Motywacja, postawy społeczne a osobowość*. Warszawa, s. 201-255.
- Reykowski J. (1980). *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 7, 12, 26, 28.
- Reykowski J., Kochańska G. (1980). *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 27.
- Ross Vasta M. Haith, Scott A. Miller. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 83, 498-500.
- Rubinsztejn S. L. (1962). *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa: Książka i Wiedza, s. 45.
- Schweitzer A. (1966). *Die Lehre von der Ehrfurcht vor dem Leben Grundtexte aus fünf Jahrhunderten*. München.
- Schweitzer A. (1974). *Życie*. Warszawa. PAX, s. 63.

- Semenowicz H. (1966). *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*. Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 96.
- Skarżyńska K. (1971). *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa: PWN, s. 204.
- Skorny Z. (1990). *Wartości a wychowanie*. Edukacja, nr 2.
- Ślońska I. (1959). *Dzieci i książki*. Warszawa: PZWS, s. 78.
- Smirnowa A. (1966), (red.). *Psychologia zapamiętywania*. Warszawa: PWN, s. 138-139.
- Smoczyńska M. (red.) *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN, s. 44-45.
- Strelan J. (2000). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, Gdańsk: Szkolne Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stróżewski W. (1981). *Istnienie i wartość*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, s. 50.
- Suchodolski B. (1968). *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: PWN, s. 195, 229.
- Szewczuk S. (1979). *Słownik psychologiczny*. Warszawa. WP, s. 254.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1997). *Wyzwanie pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szuman S. (1947). *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego*. Kraków: Wiedza-Zawód-Kultura, s. 187.
- Szymański M. J. (1997). *Wartości nauczycieli i uczniów szkół zawodowych*. w: Kwiatkowski M. (red.). *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. Warszawa: IDEE.
- Śliwerski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Świda H. (1979), (red.). *Młodzież a wartość*. Warszawa WSiP.
- Tatarkiewicz Wł. (1976). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: PWN, s. 9.
- Tatarkiewicz Wł. (1976). *O doskonałości*. Warszawa: PWN, s. 18.
- Tavris Carol, Wade Carole, (1995). *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo,
- Tchorzewski A. (1993). *Możliwości i powinności nauczyciela w integrującej się Europie*. Edukacja nr 1.
- Tchorzewski A. M. (1993). *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Tchorzewski A. M. (1994), (red.). *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Tchorzewski A. M. (1997), (red.). *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Tomasz a Kempis. (1980). *O naśladowaniu Chrystusa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, tłumaczenie Kamińska A.
- Trempała J. (1983). *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusy oszustwa*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Trempała J. (red.), (1995). *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*. Bydgoszcz.
- Trzebiński J. (1981). *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa: PWN, s. 13, 54.

- Trzebiński J. (1985). *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych*. w: Lewicka M. (red.) *Psychologie spostrzegania społecznego*.
- Tyszka T. (1999). *Psychologiczne pułapki oceniane i podejmowane decyzje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- U złotego źródła. Baśnie polskie* (1989). Wybór Stefanii Wortman, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Walczyna J. (1978). *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Walczyna J. (1981). *O niektórych dylematach wychowania w przedszkolu*. Warszawa: Kwartalnik Pedagogiczny Nr 3, s. 66.
- Wallis M. (1968). *Przeżycie i wartość*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 116.
- Way B. (1997). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Węgrzycki A. (1975). Scheler. Warszawa: Wydawnictwo „Znak”.
- Więckowski R. (1983), (red.). *Nauczanie początkowe*, tom I, Część ogólna i nauczanie języka polskiego. Kielce, s. 88-89.
- Więckowski R. (1985). *Ćwiczenia słownictwo – frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wilgocka-Okon B. (1967). *Zasób umysłowy dzieci dawniej i dziś*. Warszawa: Instytut Pedagogiki.
- Wilson J. (1981). *International Review of Education*. Vol. 2.
- Witkowski L. (1982). *Problem edukacji antyfundamentalnej*. Toruń: Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia wychowania VI – Nauki Humanistyczne – Zeszyt 135.
- Witkowski T. (1994). *Dzieci o obniżonej sprawności umysłowej i sposób jej badania*. Wrażliwość moralna. Warszawa: Zgromadzenie Małe Dzieło Boskiej Opatrzności (MDBO) Orionieści.
- Wittgenstein L. (1976). *Tractatus Philosophicus*. Warszawa: PWN.
- Włodarski Z. (1975). *Rozwój i kształtowanie się doświadczenia indywidualnego*. Warszawa: WSiP, s. 135.
- Wojnar I. (1970). *Sztuka i wychowanie*. Ruch Pedagogiczny, Nr 1, s. 57.
- Wojtyła K. (1989). *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin, s. 54.
- Wojtyła K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin: KUL, s. 123.
- Wołoszynowa L. (1967). *Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 25.
- Wołoszynowa L. (red.), (1967). *Materiały do nauczania psychologii*. seria II, tom III, Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna. Warszawa: PWN, s. 133.
- Wróbel T. (1967). *Ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne*, w: *Metodyka nauczania początkowego*, cz. I. Warszawa: PZWS, s. 82-90. s. 248. Wydawnictwo PAN, s. 22 (Por. Martin Hoffman, Janusz Reykowski s. 22).
- Wygotski L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN, s. 134.

- Zimbardo Philip G. (1999). *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 190-191.
- Ziółkowski M. (1981). *Znaczenie, interakcja, rozumienie*. Warszawa: PWN, s. 59.
- Zwiernik J. (1996). *Alternatywa w Edukacji Przedszkolnej, Studium Teoretyczno-Empiryczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
- Żebrowska M. (1975). *Przedmiot i początki psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, Wyd. 6. Warszawa: PWN, s. 16.
- Żurakowki B. (1999). *Literatura Wartość Dziecko*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żurakowki B. (1999). *W świecie poezji dla dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## Aneks

### Skala szacunkowa (ocena odpowiedzi zgodnie z opisem stadiów rozwoju moralnego wg L. Kohlberga)

\_\_\_\_\_

0    1    2    3    4    5

- 0 – odpowiedź zła zdecydowanie lub brak odpowiedzi
- 1 – odpowiedź bardzo słaba, nie na temat, dziecko unika wypowiedzenia sądu (osądu) świadomie
- 2 – poziom I, stadium I – odpowiedź, w której wyrażona jest orientacja na karę i posłuszeństwo (dziecko przestrzega zasad, ale dlatego tylko, by unikać kar)
- 3 – poziom I, stadium 2 – odpowiedź, w której wyrażona jest orientacja na uzyskanie nagrody (dziecko dostosowuje się do sytuacji z pobudek; „bo chcę za to coś otrzymać”)
- 4 – poziom III, stadium 3 i 4 „dobry chłopiec” – odpowiedź świadcząca o tym, iż jestem „dobrym chłopcem”, bo dziecko uzyskuje aprobatę, bo dąży do jej uzyskania, a unika dezaprobaty, unika krytyki i nagany autorytetów)
- 5 – poziom III, stadium 5 i 6 „moralność indywidualnych zasad sumienia” – odpowiedź świadcząca o moralności akceptowanych przez siebie samego zasad moralnych (dostosowanie się dziecka, by uzyskać respekt bezstronnych widzów osądających zachowanie kategorii dobra społecznego). Moralność indywidualna jest zasadą sumienia, a celem ich jest szacunek i sprawiedliwość dla ludzi i wobec ludzi.

## Kwestionariusz do badania rozumienia pojęć społeczno-moralnych przez uczniów klasy drugiej i trzeciej szkoły podstawowej przed eksperymentem

### I. Koleżeństwo

#### 1-a

Gabrysia Jest uczennicą drugiej klasy. Kiedy przychodzi do szkoły, to dzieci często pytają ją o to, jak rozwiązała trudne zadanie domowe. Zawsze im wytłumaczy i pomoże. Gabrysia nikogo nie przezywa, bawi się ze wszystkimi koleżankami i kolegami. Gdy ktoś jest chory, chętnie objaśnia temat. Pani zawsze chwali Gabrysię. Cała klasa też Gabrysię lubi, bo jest ona .....

#### 2-a

Rafał opiekuje się młodszymi kolegami, chętnie z nimi przebywa, pomaga wtedy, gdy mają kłopoty, bo jest .....

#### 2-b

Maciek podpowiada Julii na lekcji. Jak oceniasz jego postępowanie? .....

#### 2-c

Czy znasz taką dziewczynkę lub takiego chłopca, którzy nie są koleżeńscy? Wyjaśnij, dlaczego o nich tak myślisz? .....

#### 3-a

Czy jesteś dobrym kolegą, dobrą koleżanką? Dlaczego tak uważasz? .....

#### 3-b

Powiedz, jaki powinien być dobry kolega .....

### II. Obowiązkowość

#### 1-a

Kasia pilnie odrabia lekcje. Nigdy nie spóźnia się do szkoły. Stara się wypełniać polecenia rodziców, nauczycieli i dziadków. Dbą o swoje zeszyty, książki i równo układa książki. Kasia jest .....

#### 2-a

Jak nazwiesz zachowanie dziecka, które pomaga rodzicom w porządkowaniu domu, chętnie chodzi do szkoły i stara się pamiętać o wykonaniu swoich.....?  
To dziecko jest.....

#### 3-a

Czy zdarza się tobie wykonać polecenia rodziców lub nauczycieli?

- a) Dlaczego te polecenia zawsze wykonujesz?  
b) Jak sądzisz dlaczego tych poleceń nie wykonujesz? .....

#### 3-b

Co to znaczy być obowiązkowym człowiekiem? .....

### III. Współczucie (udzielanie pomocy potrzebującym)

#### 1-a

Niedaleko naszej szkoły mieszka chora staruszka. Nie ma nikogo bliskiego. Trójka zuchów z naszej klasy przynosi tej pani lekarstwa, chleb, mleko. Ola wieczorami czyta staruszce książki, a Tomek sprząta pokój. Pani wychowawczyni chwali nas za to, że okazujemy staruszce.....

#### 2-a

Jeżeli ktoś jest smutny, płacze lub nie radzi sobie z wykonaniem trudnej pracy, wtedy należy mu.....

#### 2-b

Jakie znasz książeczki dla dzieci lub opowiadania, których bohaterowie okazywali współczucie chorym, starym lub biednym ludziom? Podaj przykłady. W jakich zachowaniach bohaterów tych książeczek dostrzegasz współczucie wobec innych ludzi? .....

#### 3-a

Jak postępujesz, gdy twoja mamusia lub tatuś są zmęczeni lub zmartwie- ni? .....

#### 3-b

- a) Co to znaczy udzielić pomocy potrzebującym? .....
- b) Co to znaczy komuś współczuć? Wytłumacz. ....

**IV. Miłość****1-a**

Późna godzina. Wieczór. Mama stoi w oknie. W jej oczach można dostrzec łzy. Czeka na swojego syna. Obiecał, że wróci dużo wcześniej. Mama martwi się – że może stało mu się coś złego? Martwi się, bo syna bardzo .....

**2-a**

Co jeszcze można kochać prócz ludzi? .....

**2-b**

Co to znaczy kochać Ojczyznę? .....

**2-c**

Skąd wiesz, że ciebie kochają rodzice? .....

**3-a**

Jak się zachowujesz wobec osób, które kochasz? .....

**3-b**

Jak rozumiesz słowo miłość? .....

**V. Wdzięczność****1-a**

Marcin długo nie umiał rozwiązywać zadań o zbiorach. Wszystko mu się myliło. Czasami płakał po lekcjach matematyki, gdy otrzymał złą ocenę. Pewnego razu podszedł do Marcina kolega z klasy. Spotykali się często w domu Marcina. Dużo pracowali nad zadaniami, aż Marcin zaczął otrzymywać czwórki. Od tej pory Marcin polubił kolegę. Bo był mu za okazaną pomoc bardzo .....

**2-a**

Jak należy postępować wobec osoby, która okazuje nam dobroć i serce? .....

**2-b**

Jak można okazać swoją wdzięczność za otrzymaną pomoc? .....

**3-a**

Jak postępujesz wobec osoby, która Tobie pomogła, a jak wobec osoby, która Ciebie skrzywdziła? .....

Wyjaśnij, dlaczego tak postępujesz. ....

**3-b**

Co znaczy słowo wdzięczność? .....

**VI. Szacunek****1-a**

Chłopiec siedzi na ławce w tramwaju. Na plecach ma tornister. Obok stoi staruszek. W rękę trzyma laskę, ma zgarbione plecy. Chłopczyk wstał prędko i ustąpił mu miejsca. Staruszek uśmiechnął się do niego spod siwych wąsów i podziękował. Ten chłopiec okazał staruszkowi .....

**2-a**

Łukasz pomaga staruszkowi przejść przez jezdnię, zawsze kłania mu się przy spotkaniu, a jednocześnie jest niegrzeczny wobec własnej babci. Jak oceniasz postępowanie Łukasza? .....

**2-b**

Kogo należy szanować i dlaczego? .....

**3-a**

Jeżeli Ty masz własną babcię lub dziadka to powiedz jaki jesteś wobec nich? .....

**3-b**

Co znaczy słowo szacunek? .....

**VII. Przywiązanie****1-a**

Widziałam codziennie, gdy szłam do szkoły, małego pieska, który na kogoś czekał. Nie interesowały go gonitwy dzieci po boisku szkolnym. Siedział wpatrzony w okna jednej z klas. Kiedyś, gdy wracałam ze szkoły około południa, zauważyłam jak piesek radośnie biegnie w kierunku Emilki z trzeciej klasy. Ona przytuliła go do siebie i jak dwoje przyjaciół wracają ruchliwymi ulicami miasta. Piesek zawsze czekał przy szkole, bo był do dziewczynki .....

**2-a**

Dlaczego nie należy zapominać o swoich najbliższych? .....

**2-b**

Może zdarzyło się, że ktoś zapomniał o Tobie? Jak to przeżyłaś/eś? .....

**3-a**  
Do kogo jesteś najbardziej przywiązana/y i dlaczego?.....

**3-b**  
Co to znaczy okazywać komuś przywiązanie?.....

### VIII Odwaga

**1-a**  
Grześ, uczeń drugiej klasy wraca ze szkoły. Z zainteresowaniem obserwuje ulicę. Wtem zauważył grupę bezmyślnych chłopców, którzy przebiegali ulicę przy czerwonym świetle. Za nimi biegł mały chłopczyk w czerwonej czapeczce. Nadjechała ogromna ciężarówka. Grześ nie namyślał się długo. Podbiegł do tego małego i energicznie go zatrzymał tuż przed kołami ciężarówki. Kierowca zahamował w ostatniej chwili. Wyszedł z samochodu i podał swoją męską dłoń Grzesiowi. Powiedział: „Dziękuję Ci, wykazałeś chłopcze wielką.....”

**2-a**  
Dlaczego prawdomówność świadczy o odwadze człowieka? .....

**2-b**  
Podaj przykłady odważnego zachowania bohaterów książeczek lub opowiadań, które czytałeś.....

**3-a**  
Czy ty jesteś odważnym chłopcem lub dziewczynką? Wytlumacz dlaczego tak sądzisz .....

**3-b**  
Jaka jest różnica między bohaterstwem a odwagą?  
Co znaczy słowo odwaga? .....

### IX. Uczciwość

**1-a**  
Beatka wychodzi dzisiaj ostatnia z klasy. Jest dyżurną. Podlała kwiatki i wytarła tablicę. Kiedy schyliła się po papieraek, zauważyła coś niebieskiego pod szafą. Ach, to ten najpiękniejszy długopis podziwiany w całej klasie. Ula szukała go już od dwóch dni. Następnego dnia Ula była już wesoła. Beatka oddała jej znaleziony długopis, bo była .....

**2-a**  
Andrzej oddaje swojej mamusi drobne pieniądze po zrobieniu zakupów, bo jest.....

**2-b**  
Czy przyswajanie sobie rzeczy znalezionych jest uczciwe? .....

Wyjaśnij dlaczego?.....

**3-a**  
W jakich sytuacjach zdarzyło się Tobie postąpić nieuczciwie?  
Jeżeli takich sytuacji nie było, wytłumacz dlaczego starasz się postępować uczciwie?.....

**3-b**  
Co to znaczy być uczciwym człowiekiem? .....

### X. Odpowiedzialność

Jaś jest uczniem trzeciej klasy, a jego brat Michaś ma dopiero cztery lata. Mamusia bardzo lubi, gdy chłopcy bawią się razem. Wie, że Jaś zawsze zaopiekuje się młodszym braciszkiem: nie pozwoli go skrzywdzić na podwórku, przyprowadzi z przedszkola i nakarmi. Mamusia i tatuś byli w pracy. Chłopcy bawili się razem w wyścigi – kto pierwszy dobiegnie do huśtawki.  
Raz, dwa, trzy i start! Michaś przewrócił się. Bardzo płakał, a z kolana płynęła krew. Łokieć zaczął puchnąć. Co robić? Brat przytulił Michasia do siebie i zastanowił się chwilę. Potem wziął go na ręce i zaniósł do przychodni lekarskiej. Tam lekarz zrobił braciszкови opatrunek.  
Jaś zawsze czuł się za Krzysia .....

**2-a**  
Agnieszka nigdy się nie spóźniła na umówione ze mną spotkanie. Czy można powiedzieć o niej, że jest odpowiedzialną dziewczynką?  
Wyjaśnij, dlaczego tak uważasz. ....

**2-b**  
Na dworcu kolejowym starszy pan, który wsiadł do pociągu, poprosił Piotra o wrzucenie listu do czerwonej skrzynki. List był pilny i Piotr obiecał, że natychmiast go wyśle. Minął tydzień, a list nadal leżał w teczce Piotra. Może o nim zapomniał? Czy Piotr jest odpowiedzialnym chłopcem? Pomóż odpowiedzieć na to pytanie.....

3-a

Czy jesteś odpowiedzialnym chłopcem lub odpowiedzialną dziewczynką?.....

3-b

Dlaczego należy być odpowiedzialnym człowiekiem?

Wyjaśnij, komu jest potrzebna nasza odpowiedzialność?.....

### Kwestionariusz do badań kontrolnych po eksperymencie

- I. Pomagam innym w odrabianiu lekcji, chętnie pożyczam swoje przybory szkolne, zgodnie bawię się na przerwach bo jestem ..... /koleżeński/.
- II. Zawsze wykonuję zleczone mi zadania, pilnie się uczę, wypełniam polecenia rodziców i nauczycieli, bo jestem..... /obowiązkowy/.
- III. Jest mi przykro, gdy ktoś jest smutny, wyciągam do niego rękę, pocieszam i pomagam, bo mu..... /współczuję/.
- IV. Jest słowo, które nazywa najpiękniejsze uczucie człowieka do człowieka. To słowo to ..... /miłość/.
- V. Gdy ktoś mi pomoże, cieszę się, staram się mu wynagrodzić dobrym słowem, dobrym uczynkiem i pamięcią. W ten sposób okazuję mu moją..... /wdzięczność/.
- VI. Pomagam starszym ludziom, słucham rad dorosłych, kłaniam się znajomym przy spotkaniu, ponieważ ci ludzie zasługują na ..... /szacunek/.
- VII. Miłością i przyjaźnią darzę szczególnie tych ludzi, do których jestem bardzo ..... /przywiązany/.
- VIII. Zawsze mówię prawdę, nawet wtedy, gdy boję się gniewu rodziców lub nauczycieli, bronię słabszych kolegów, bo jestem..... /odważny/.
- IX. Nigdy nie przyswajam sobie cudzej rzeczy, zawsze mówię prawdę, a jeśli coś znajdę staram się odszukać właściciela, bo chcę być ..... /uczciwy/.
- X. Nie spóźniam się na umówione spotkanie bo wiem, że ktoś na mnie czeka, nie zostawiam nikogo będącego w potrzebie bez pomocy, bo czuję się za niego ..... /odpowiedzialny/.

### Teksty literackie wybrane z podręczników do klas II i III zastosowane w badaniach

„Wypisy” red. Wiera Badalska „Rośniemy razem”

„Wypisy” red. Wiera Badalska „Bliskie i najbliższe”

#### Klasa II

I Koleżeństwo

1. „Kubuś i tygrys” AA. Milne tłum. z języka angielskiego Ireny Tuwim, s. 34-36
2. „Kołacz” Jolanta K. Zientek, s. 46
3. „Dobry kolega” Wiera Badalska, s. 65-68
4. „Czyje sanki najlepsze” Mira Jaworczakowa, s. 82-83
5. „Tylko zacząć” Maria Rosińska, s. 114-115.

#### Klasa III

I Koleżeństwo

1. „Przyjaciółki od serca” Agnieszka Barto
2. „List do kolegi”, wiersz Ewy Szelburg-Zarembiny, s. 129-130
3. „Czy to jest pomoc koleżeńska?” Mira Jaworczakowa, s. 131-132
4. „Futbol” Sempé i Gościnnny, s. 154-156
5. „Jak krakowski żaczek Rafała z przygody wyratował” Wiera Badalska, s. 209-212

#### Klasa II

III Obowiązkowość

1. „Mocne postanowienie” Maria Rosińska, s. 10
2. „Co można a co trzeba?” Jerzy Jesionowski, s. 11
3. „Niedbały robi dwa razy” Witold Michalski, s. 38-69
4. „Kto winien” Maria Romanowska, s. 47
5. „Dalecy bliscy koledzy” Magdalena Śliwińska, s. 38-39
6. „Zagadka z krokodylem” Wiera Badalska, s. 116-118
7. „Stoliczku nakryj się” Or-Ot (Artur Oppman), s. 126-128

#### Klasa III

II Obowiązkowość

1. „Dziwne zobowiązania” Jan Klouboučník, s. 11-12
2. „Každy kto dobrze robi”, wiersz Czesława Janczarskiego, s. 13
3. „Na ratunek” Krystyna Artyniewicz, s. 139-140
4. „Nasza szakapa” (fragment) Maria Konopnicka, s. 194
5. „Cudowna podróż” (fragment) Selma Lagerlöf, s. 187-190
6. „Opowieść przy ognisku” Wanda Grodzieńska, s. 39-41

**Klasa II****III Współczucie**

1. „Kocia awantura” Wiktor Goliawkin, tłumaczenie W. Majewska, s. 58-60
2. „Mój starszy kolega”, wiersz Czesława Janczarskiego, s. 87
3. „Zielonookie diabłatko” Mira Jaworczkowa, s. 89-90
4. „Babcia i wiatr” Włodzimierz Martyniuk, s. 158-159
5. „Czy pan nie widział rudego chłopca?” Mira Jaworczakowa, s. 120
6. „Kamienna płyta” Czesław Janczarski, s. 97
7. „Harcerska Poczta” Jerzy Kierst, s. 98

**Klasa III****III Współczucie**

1. „Bracia” opr. Bolesław Zagała, s. 28-29
2. „O tym, co jest najpiękniejsze na świecie” Anatol Stern, s. 30-34
3. „Wieczór wigilijny”, wiersz Tadeusza Kubiaka, s. 101
4. „Bajka o biedzie” Adolf Dygasiński, s. 169-170
5. „Kto kogo przechytrzył” Bolesław Zagała, s. 150-152
6. „Kwiat paproci” Józef Ignacy Kraszewski, s. 206-208
7. „Jak krakowski żaczek Rafała z przygody wyratował” Wiera Badalska, s. 209-212

**Klasa II****IV Miłość**

1. „Mnie wszystko tak cieszy”, wiersz Teofila Lenatrowicza
2. „Czy ci najmilszy?” Henryk Sienkiewicz, s. 168-169
3. „Legenda o białym orle” Wiera Badalska, s. 4
4. „W naszym kraju” Wiera Badalska, s. 8
5. „Kamienna płyta”, wiersz Czesława Janczarskiego, s. 97
6. „Harcerska Poczta” Jerzy Kierst, s. 98-99
7. „Uśmiech naszej pani” Hanna Łochocka, s. 48
8. „Jak dzieci pomagały” Astrid Lindgren, tłum. ze szwedzkiego Irena Wyszomirska, s. 49

**Klasa III****IV Miłość**

1. „Nasza ziemia” Czesław Janczarski, s. 3
2. „Basia” Zofia Nałkowska, s. 22
3. „Bracia” Bolesław Zagała, s. 28-29
4. „O tym co jest najważniejsze na świecie” Anatol Stern, s. 30-32
5. „Ostatni rozkaz” Melchior Wankowicz, s. 35-38
6. „Jakie to wszystko ciekawe” Wiera Badalska, s. 46-47
7. „Niebo było błękitne” Charlotte Zolotow, tłum. z angielskiego Krystyna Tarnowska, s. 77

8. „O mądrym skarbniku” Hanna Łochocka, s. 92
9. „Wieczór wigilijny”, wiersz Tadeusza Kubiaka, s. 101
10. „Był to rycerz”, wiersz Tadeusza Kubiaka, s. 113
11. „Mgły wachlarzem nie rozpędzisz” Bolesław Zagała, s. 125-127
12. „Dom”, wiersz Stanisława Szydłowskiego, s. 203
13. „Kwiat paproci” Józef Ignacy Kraszewski, s. 204-204

**Klasa II****V Wdzięczność**

1. „Jak dzieci pomagały” (fragment) Astrid Lindgren, s. 49
2. „Bajka o mądrych dębach” Wanda Chotomska, s. 62
3. „Kwiaty dla Warszawy” Wiera Badalska, s. 104-105
4. „Babunia i wiatr” Włodzimierz Martyniuk, s. 158-159
5. „Dzikie łabędzie” (bajka rosyjska) opr. Bolesław Zagała, s. 180-182
6. „Zielonookie diabłatko” Mira Jaworczakowa, s. 190
7. „Bajka o tym, jak nasza mama ratowała potwora” Joanna Papuzińska, s. 167
8. „Obłoczek” Wiera Badalska, s. 144

**Klasa II****V Wdzięczność**

1. „Elunia” Irena Landau, s. 102
2. „Spotkanie pod wiatrakami” Władysław Kozłowski, s. 109
3. „Toruńskie pierniki” Maria Krüger, s. 142-149
4. „Jak Sobanek planetnika gościł?” Maria Krüger, s. 158-160
5. „Powrót” Czesław Janczarski, s. 186
6. „Sztuczny człowiek” Roman Pisarski, s. 48-51

**Klasa II****VI Szacunek**

1. „Babcia i wiatr” Włodzimierz Martyniuk, s. 158-159
2. „Fatalna pomyłka” Wiera Badalska, s. 134-135
3. „Książka” Ewa Szelburg Zarębina, s. 163
4. „Czy ci najmilszy” Henryk Sienkiewicz, s. 169
5. „Zielonookie diabłatko” Mira Jaworczakowa, s. 89-90
6. „Brzózka na minach” Irena Bechlerowa, s. 102
7. „Kasia dyktuje list” Irena Landau, s. 184-185

**Klasa III****VI Szacunek**

1. „Co było w plecaku” Bolesław Zagała, s. 6-7
2. „Tygrys w plecaku” Betty Gardish, s. 75
3. „Zaczarowana babcia” Olga Hejna, s. 113-114



4. „Wiersz dla babci” Wanda Chotomska, s. 116
5. „Na wiślanym brzegu” Janina Braniewska, s. 183-185

**Klasa II****VII Przywiązanie**

1. „Jak dzieci pomagały?” Astrid Lindgren, s. 49-50
2. „Brzózka na minach” Helena Bechlerowa, s. 102-107
3. „Dzikie łabędzie” Bolesław Zagała, s. 180-182
4. „Uśmiech naszej pani” Hanna Łochocka, s. 45
5. „Kołacz” Jolanata K. Ziętek, s. 46
6. „Kubuś i tygrys” A. A. Milne, tłum. z angielskiego Irena Tuwim, s. 34-37
7. „Nasza szkapa” Maria Konopnicka, s. 194-196

**Klasa III****VII Przywiązanie**

1. „Zwierzzenia Britt-Mari” Astrid Lindgren, tłum. ze szwedz. Irena Wyszomirska, s. 99-100
2. „Dyżurny” Mira Jaworzakowa, s. 17
3. „O tym, co jest najpiękniejsze na świecie” Anatol Stern, s. 30-34
4. „Orlik” M. Czaplina, tłum. z ros. Józef Ondrusz, s. 73
5. „Spodnie z poprawką” opr. Hanna Łochocka, s. 52
6. „Wieczór wigilijny”, wiersz Tadeusza Kubiaka, s. 101

**Klasa II****VIII Odwaga**

1. „Maszerują zuchy”, wiersz Włodzimierza Ściśłowski, s. 30
2. „Przez takie głupstwo” Stanisław Pagaczewski, s. 54-55
3. „Stefek Burczymucha”, wiersz Marii Konopnickiej, s. 137-138
4. „Zielonookie diabłatko” Mira Jaworzakowa, s. 89-90
5. „Mgły wachlarzem nie rozpędzisz” Bolesław Zagała, s. 124-127

**Klasa III****VIII Odwaga**

1. „Pierwsza nagroda” Katalin Nagy, s. 57-59
2. „Lis i kozioł” Adam Mickiewicz, s. 86-87
3. „To, co najlepsze” Marek Klecel, s. 176-178
4. „Cudowna podróż” Selma Lagerlöf, s. 187-189
5. „Talary idą...” Anna Chom-Sokołowska, s. 43

**Klasa II****IX Uczciwość**

1. „Co wrzesień w worku niesie” Władysław Grzeszczyk, s. 16-17
2. „Sroka”, wiersz Jana Brzechwy, s. 18
3. „Czy pan nie widział rudego chłopca” Mira Jaworzakowa, s. 120-121
4. „Stoliczku nakryj się” Or-Ot Artur Oppman, s. 127-128
5. „Cudowna podróż” Selma Lagerlöf, s. 187-189

**Klasa III****IX Uczciwość**

1. „Pierwsza nagroda” Katalin Nagy, s. 57
2. „Lis i kozioł” Adam Mickiewicz, s. 86-87
3. „To co najlepsze” oprac. Marek Klecel, s. 176-178
4. „Cudowna podróż” Selma Lagerlöf, s. 187-189

**Klasa II****X Odpowiedzialność**

1. „Kamienna płyta”, wiersz Czesława Janczarskiego, s. 97
2. „Harcerska Poczta” Jerzy Kierst, s. 98-100
3. „Gustlikowy skarb” Wiera Badalska, s. 79-81
4. „Babcia i wiatr” Włodzimierz Martyniuk, s. 158-159
5. „Malowany ul” Adam Bohdaj, s. 155-156
6. „Stoliczku nakryj się” Or-Ot Artur Oppman, s. 126-128
7. „Niedbały robi dwa razy” Witold Michalski, s. 38-39

**Klasa III****X Odpowiedzialność**

1. „O tym, co jest najpiękniejsze na świecie” Anatol Stern, s. 30-32
2. „Ostatni rozkaz” Melchior Wańkowicz, s. 35-38
3. „Opowieść przy ognisku” Wanda Grodzieńska, s. 39-41
4. „Mgły wachlarzem nie rozpędzisz” (baśń japońska) Bolesław Zagała, s. 124-127
5. „Spotkanie ze słoniem” (fragment powieści „W pustyni i w puszczy”) Henryk Sienkiewicz, s. 197-199
6. „Bajka o biedzie” Adolf Dygasiński, s. 169-170
7. „Opowieść przy ognisku” Wanda Grodzieńska, s. 39-41
8. „Na ratunek” Krystyna Artyniiewicz, s. 139-142