UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI

NR 58 MATERIAŁY * KONFERENCJE 2000

LUCYNA GÓRSKA
Uniwersytet Szczeciński

STEREOTYPY ZACHOWAŃ NAUCZYCIELI I „UKRYTY PROGRAM" SZKOŁY JAKO PRZESZKODY W FORMUŁOWANIU TRAFNEJ DIAGNOZY EDUKACYJNEJ

Szkoła jako instytucja wielowiekowa stworzyła niewątpliwie pewne wartościowe tradycje związane z edukacją społeczeństw, ale stała się jednocześnie miejscem utrwalania wielu niekorzystnych sposobów zachowań, zarówno u nauczycieli, u uczniów, jak i ich rodziców. Zachowania te niejednokrotnie przerodziły się w sztywne stereotypy, z których szkodliwości przestali sobie zdawać sprawę nawet sami wychowawcy. Tymczasem funkcjonowanie w obrębie owych stereotypów przeszkadza nauczycielom trafnie diagnozować możliwości rozwojowe ucznia, a przez to niejednokrotnie też zamyka temu ostatniemu drogę do autentycznej edukacji. Przykładów szkodliwości stereotypowych zachowań nauczycieli i idących z nimi w parze nietrafnych diagnoz edukacyjnych, dotyczących ucznia, dostarcza przede wszystkim codzienne życie szkoły. Zagadnieniu temu wiele miejsca poświęcają w swoich pracach liczni teoretycy wychowania, nie tylko pedagodzy.

Niezwykle cenne impulsy do uwrażliwienia wychowawców i nauczycieli (także akademickich) na mechanizmy błędnego diagnozowania i planowania pracy edukacyjnej znajdziemy między innymi w rozważaniach polskiego psychiatry i psychologa K. Dąbrowskiego. Przypomnijmy, że ten niewątpliwie

wybitny teoretyk (twórca teorii dezintegracji pozytywnej, która głosi, że proces rozbicia ludzkiej osobowości może być wykorzystany do jej rozwoju – pozytywnego scalenia), był jednocześnie praktykiem, realizując już w okresie przedwojennym inicjatywy wspomagania zdrowia psychicznego dzieci i dorosłych. W swojej praktyce psychiatrycznej niejednokrotnie zetknął się z faktami naruszania tego zdrowia za sprawą błędnej diagnozy, postawionej przez wychowawców praktyków, i związanego z nią nieprawidłowego postępowania, rzekomo wspomagającego rozwój jednostki. Przyjrzyjmy się dwóm historiom osób, opisanym przez K. Dąbrowskiego. Osoby te zdołano ostatecznie ustrzec przed skutkami błędnej diagnozy i idącymi za nią szkodliwymi działaniami wychowawczymi.

Jeden z tych przypadków dotyczy 7,5-rocznej Eli – dziewczynki, która na podstawie testu orzekającego jej ponadprzeciętne zdolności została przyjęta do drugiej klasy. Po pierwszych dniach nauki w szkole u dziecka pojawiły się niepokojące objawy psychosomatyczne: trudności ze snem, utrata apetytu, znaczący spadek masy ciała, zachowania lękowe. Nauczycielka dziewczynki, skądinąd życzliwie do niej nastawiona, w pierwszym odruchu pomocy skłonna była przenieść dziewczynkę do pierwszej klasy. Rozważmy, czy ta decyzja mogłaby pomóc dziecku w rozwoju? Trzeba tu zadać pytanie: w czym tkwiła zasadnicza przyczyna nieprawidłowego funkcjonowania dziewczynki w szkole? Na pewno nie w niemożliwości sprostania intelektualnym zadaniom, uczennica bowiem miała wysoki iloraz inteligencji. Dziecko miało przede wszystkim kłopoty z wejściem w społeczny układ klasy. Drugoklasiści, do których trafiła, mieli za sobą rocznie doświadczenia szkolne, zawarli dziecięce przyjaźnie i koleżeństwa. Nowej uczennicy niełatwo było wejść w ten uporządkowany układ. Cofnięcie dziecka do pierwszej klasy naraziłoby je na powtórzenie przykrego doświadczenia inicjacji szkolnej, minął bowiem już pewien czas od rozpoczęcia nauki szkolnej i pierwszoklasiści również zdążyli stworzyć zalążki nowego, zamkniętego układu społecznego.

Ela na szczęście znalazła właściwą pomoc w rozwoju. Oto, za radą psychologa, nauczycielka postanowiła nie wywoływać dziecka przez pierwsze półrocze do ustnych wypowiedzi. Zrezygnowano tu z pewnego, ukształtowanego w szkole stereotypu – publicznego odpytywania, ponieważ w przypadku tak wrażliwej dziewczynki nie pełniłoby ono funkcji ośmielającej, wręcz przeciw-

nie – pogłębiło zagubienie Eli w nowych warunkach jej egzystencji. Dziecko skorzystało z wdrożonego w życie rozwiązania. Oceniane wyłącznie na podstawie swoich prac pisemnych, umiało sprostać wymaganiom szkolnym, a do następnej klasy zdało z wyróżnieniem[1].

Drugi opisany przez Dąbrowskiego przypadek dotyczy studenta politechniki, a zatem osoby dorosłej. Nieprawidłowo postawiona diagnoza pedagogiczna może niszczyć człowieka w każdym wieku. Młody mężczyzna – jak się okazało w toku badań lekarsko-psychologicznych – wybitnie uzdolniony w kierunku, który obrał jako przedmiot swoich studiów, odczuwał lęk przed publiczną ekspozycją. Źle wypadał w sytuacjach odpytywania go na forum grupy, jąkał się. Egzaminatorzy nie zagłębiali się jednak w takie uwarunkowania. Na skutek kłopotów z sobą samym, a nie ze swoją wiedzą, student nie zaliczył jednego roku studiów, powtarzał go, groziło mu niedopuszczenie do dalszego etapu kształcenia. Stereotyp publicznego odpytywania uniemożliwił wykładowcom właściwą ocenę możliwości tego studenta. Po lekarskich badaniach specjalistycznych, w porozumieniu z dziekanem uczelni, zalecono, by mężczyzna został przeegzaminowany bez obecności kolegów z grupy. Egzamin zdał, a uwierzywszy w siebie (co było wspomagane dodatkowym postępowaniem terapeutycznym), znalazł się w gronie studentów przodujących w nauce[2].

Z powyższych przykładów można wywnioskować, że stereotyp odpytywania uczniów jako element włączony do diagnozowania ich umiejętności i sprawdzania ich wiedzy bardzo często jest przyczyną zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki, staje się podłożem takiej jej aktywności, której poziom dalece odbiega od realnych możliwości danej osoby. Tymczasem ten nie oddający obiektywnego stanu, rejestrowany przez wychowawców poziom zachowań ucznia w sytuacji wytwarzanej przez nauczyciela staje się głównym czynnikiem formułowanych w szkole lub na uczelni diagnoz. W opisanych przez Dąbrowskiego przypadkach mógł doprowadzić do drugoroczności dziecka ponadprzeciętnie inteligentnego i do skreślenia z listy studentów osoby uzdolnionej właśnie w obranym przez siebie kierunku kształcenia.

---

[1] K. Dąbrowski: *Trud istnienia.* Warszawa 1986, s. 120–121.

[2] *Ibidem*, s. 121–122.

Zachowania stereotypowe, które tworzą szkolną tradycję, mogą być bez wątpienia znaczącą przeszkodą w trafnym diagnozowaniu pedagogicznym. Stały się one częścią szerszej kategorii pojęciowej, zwanej ukrytym programem szkoły, w którego obrębie funkcjonują nieuświadomione przez nauczycieli i innych uczestników edukacji elementy procesu wychowawczego, a raczej czynniki go zakłócające, bo będące nierzadko barierą rozwoju ucznia.

Badania nad ukrytym programem są podejmowane już od kilkudziesięciu lat, początkowo głównie przez psychologów amerykańskich. Wystarczy tu wspomnieć doświadczenia przeprowadzone przez R. Rosenthala i L. Jacobsona, którzy dostarczyli empirycznych przesłanek świadczących o tym, że oczekiwania nauczycieli adresowane do ich uczniów, rzutują na sposób diagnozowania możliwości tych ostatnich oraz na stymulowanie ich aktywności. Trzeba tu jednocześnie dodać, że owe oczekiwania bardzo często są nie w pełni adekwatne do faktycznych zdolności uczniów. Czasem wystarczy, że nauczyciel daje do zrozumienia uczniowi, iż wierzy w jego potencjał, a zatem wierzy też w możliwości osiągnięcia przez niego określonych wyników, i rzeczywiście wówczas zazwyczaj uczeń mobilizuje swoje siły, a nauczyciel dokonuje przychylnej oceny jego wysiłków. Co się dzieje, gdy nauczyciel nie oczekuje od ucznia osiągnięć na jego miarę, postawił bowiem błędną diagnozę co do jego zdolności. Ilustracji tego może dostarczyć relacja z hospitacji lekcji w jednej ze szkół w Polsce, przedstawiona przez K. Konarzewskiego. „Oto nauczycielka zwraca się do ucznia, którego uważa za słabego:

– Co zrobili potem młodzi ze swoimi chłopami?
– Uważali, że skoro...
– Ale co zrobili, co? – przerywa nauczycielka.
– Uwłaszczyli ich – kończy swą wypowiedź chłopiec.

Po lekcji badacz przypomniał uczniowi ten dialog i poprosił o komentarz. «Chciałem powiedzieć, jakie były powody, że uwłaszczyli, dlaczego Mickiewicz uważał to za słuszne, mimo że nic to nie mogło zmienić, ale profesorce chodziło o przypomnienie treści... Ona sądzi, że jestem głupi. No, że nie umiem polskiego» – powiedział. Chłopiec trafnie odczytał jej oczekiwania. «To słaby uczeń – nauczycielka rozpoczęła swój komentarz od typizującej etykietki. – Na lekcji go pytam, żeby uważał. Ale nie mogę go pytać o problemy wymagające

samodzielności, bo zacząłby mówić to, czego nie rozumie. Zrobiłaby mi się wyrwa w lekcji»"[3].

Nauczycielka z tego przykładu silnie uwewnętrzniła przekonanie, że ma do czynienia ze słabym uczniem. Takiemu uczniowi nie pozwoliła rozwijać na swojej lekcji kompetencji językowych, popełniła wobec niego błąd hamowania aktywności. Jej błędnej, niedoskonałej, bo nie spełniającej warunków trafnej i pełnej diagnozy rozwiniętej, nie były w stanie zmienić – jak widać – żadne wysiłki ucznia. Nauczycielka była przekonana o swoich racjach, ponieważ jak wielu jej kolegów wykonujących ten zawód dokonała tak zwanego zaszufladkowania uczniów do sztywnych kategorii: „uczeń mało zdolny", „uczeń średnio zdolny", „uczeń wybitnie uzdolniony", „zdolny, ale leniwy" itp., przy tym nie zdawała sobie sprawy z błędności swoich sądów oraz z ich szkodliwości.

Trzeba tu stwierdzić, że zachowania nauczycieli związane z realizowaniem ukrytego programu są dużym zagrożeniem dla trafnej diagnozy pedagogicznej, zaburzają też jej rzetelność. Jak im zapobiec? Oczywiście, nie jest to łatwe. Wydaje się jednak, że droga do rozwiązania tego problemu jest jedna, a prowadzi przez rozbudzenie procesów samopoznania u nauczycieli oraz zainspirowanie ich do wszechstronnego pogłębiania przez nich wiedzy na temat człowieka i społeczeństwa. Aby diagnozowanie pedagogiczne było doskonalsze, nie wystarczy zapoznać wychowawców z procedurami obserwacji i oceniania uczniów, nie wystarczy wymagać od nich rzetelnego wypełniania formularzy dotyczących zachowań wychowanków. Nauczyciel musi być przede wszystkim uwrażliwiony na odczytywanie własnych ograniczeń i przewidywanie skutków swoich interakcji z uczniami. Sprostanie tym wymaganiom jest związane z trudną pracą wnikania w samego siebie, co nie pozostaje bez związku z doskonaleniem nauczycielskiej wiedzy medycznej, psychologicznej, duchowej, a mówiąc po prostu – humanistycznej.

---

[3] K. Konarzewski: *Nauczyciel.* W: *Sztuka nauczania.* T. II. *Szkoła.* Red. K. Konarzewski. Warszawa 1995, s. 169.