

Paulina Forma

Czynniki socjalizacji dziecka z rodziny wielodzietnej w szkole

Factors affecting socialisation of children from multi-child families at school

The analysis process of socializations in school, factors and in families with multiple children contributes to identification of the living conditions in these environmental. For the need of this article the socializations function was referred to the general situation and condition within the school, as well as to its surrounding conditions when discussing school care role of the multi-child family.

Key words: family, large family, multi-child family, child-care, socializations in school environment factors, culture, norm and socializations standards, model of socializations.

Wstęp

Współczesna pedagogika społeczna ustawicznie zмага się z koniecznością odkrywania i skutecznego przekształcania otaczającego nas, zmieniającego się świata (Pilch i in. 2010, s. 7). Intensyfikacja elementów tychże zmian znajduje swoje odniesienie w jednej z kategorii pojęciowych pedagogiki społecznej, którą jest socjalizacja.

O jej wyjątkowości w odniesieniu do dziecka z rodziny wielodzietnej i jego miejsca w szkole (oddziaływaniu szkoły na proces jego uspołecznienia) przesądzają różne czynniki. Zaliczyć do nich można m.in.: kulturę, klimat szkoły, a także złożoną symbolizację szkolną, rytuały i szkolne normy oraz wzorce zachowań.

W literaturze przedmiotu oraz analizach badawczych zwraca się również uwagę na specyfikę szkoły jako środowiska socjalizacyjnego oraz jej charakterystykę w kontekście typu instytucji edukacyjnej. Wskazuje się wówczas na dodatkowe czynniki, tj. czas przebywania jednostki w szkole, zdolność zaspokajania potrzeb jednostki, czy złożone relacje społeczne.

Znaczenie czasu w kontekście socjalizacji dziecka w szkole jest dwojakie. Po pierwsze: okres, jaki jednostka spędza w szkole, obejmuje etap jej życia, mający duże znaczenie dla właściwego kształtowania osobowości i jej

dalszego rozwoju. Doświadczenia zdobyte w szkole przez dziecko zapisują się, przez co kształtują jego struktury poznawczo-emocjonalno-dążeniowe, stanowiące podłoże późniejszego funkcjonowania społecznego (Prężyna 1989, s. 137), wczesny charakter związków dziecka w wieku dorastania ze szkołą sprawia, że oddziaływanie szkoły uważa się za szczególnie silne i trwałe. Posługując się językiem teorii uczenia znaczenie szkoły w życiu jednostki wynika z determinującego znaczenia wczesnych skojarzeń i warunkowań dla przyszłego zachowania. Wpływ i oddziaływanie współczesnej szkoły gimnazjalnej na dziecko dokonuje się w tym okresie, gdy jest ono szczególnie podatne na proces socjalizacji. Oczywiście odbywa się on na podłożu już wypracowanym, ukształtowanym przez rodzinę, która stanowi jedyną grupą kształtującą w sposób bezpośredni zachowanie człowieka (Pielka 1991, s. 156), a także miejsce realizacji najważniejszych stadiów socjalizacji dziecka.

Z perspektywy socjalizacji bardzo ważne jest właściwe zaspokajanie wszystkich potrzeb jednostki. W aspekcie zaspokajania potrzeb biologicznych, emocjonalnych, poznawczych dziecko jest zależne od rodziców, którzy dostarczać winni pożywienia, regulować dopływ informacji o świecie, dbać o relacje rodzinne. Zależność ta jest widoczna zwłaszcza wśród rodzin posiadających liczne potomstwo, które niestety nie zawsze są zdolne zaspokoić podstawowe potrzeby swoich dzieci. Przeszkodę stanowią np. czynniki zagrażające, takie jak: ubóstwo, bezrobocie, czy niski poziom wykształcenia.

Nie należy jednak pominąć faktu, iż w procesie zaspokajania potrzeb dużą rolę odgrywa właśnie środowisko szkolne.

Wewnątrzszkolna socjalizacja dziecka polega na dostarczaniu bodźców, stanowiących równie ważny budulec wewnętrznego świata jednostki.

Bodźce o charakterze społecznym dostarczane są więc dziecku, nie tylko przez rodzinę, ale także szkołę. Na przykład w postaci konkretnego otoczenia socjalizującego (przedmiotów, urządzeń, sprzętów, żywności, odzieży) oraz przez ukazywanie sposobów obchodzenia się z nimi, użytkowania ich i wartościowania. W tym aspekcie dziecko uczy się gospodarności (Baniak 1985, s. 18–25). Tak przekazywane dziecku tzw. „opakowanie społeczne” wpływa na jego doświadczenia, pobudza do wszechstronnej aktywności w tym otoczeniu (Lis 1992, s. 59).

Szkoła, zaspokajając potrzeby dziecka staje się dla niego bazą doświadczalną, terenem usprawniania funkcji, utrwalania osiągnięć. Tkwią w niej siły stymulujące rozwój, choćby przez fakt organizowania trybu życia dziecka, przez sposób wykonywanych w niej zadań, organizację czasu.

Odnosząc się do literatury pedagogicznej, warto zaznaczyć, że M. Dudzikową (2001, s. 133), że współczesna szkoła stanowi ważne źródło przeżyć

i informacji, w której podstawą socjalizacji są interakcje społeczne, aktywna oraz sprawcza rola jednostki.

W analizie wewnątrzszkolnej socjalizacji dziecka wyraźny akcent kładzie się na relacje (stosunki osobowe) między uczestnikami życia szkolnego. Na terenie szkoły interakcje osobowe są szczególne. Ich natura, jakość i forma składają się na strukturę grupy szkolnej.

Kultura szkoły

Nowe doświadczenia dziecka z rodziny wielodzietnej są przez nie zdobywane i „rozpatrywane” w kontekście już posiadanego doświadczenia, o różnej etiologii ze względu na szeroko pojęty społeczno-kulturowy kontekst jego życia (Brzezińska 2000, s. 65).

Doświadczenia te, zdaniem M. Dudzikowej, wchodzą w rozmaite „konfiguracje” z doświadczeniami szkolnymi. Uczeń nie przychodzi do szkoły jako tzw. „czysta karta”, ale jest wyposażony w bagaż doświadczeń uwarunkowanych przez wzrastanie w określonym środowisku wraz z właściwymi mu wartościami, normami, wzorami zachowań itd.

Uogólnienie, wynikające z doniesień klasyków i współczesnych badaczy (m.in. S. Kowalskiego, Z. Kwiecińskiego, M. Kozakiewicza) pozwala przyjąć wniosek, że wartości uznawane w poszczególnych zbiorowościach i obowiązujące w nich wzory zachowań, aspiracje, orientacje życiowe, a także obiektywna rzeczywistość, np. istniejące w środowisku instytucje kulturalne i dostępność do nich, warunkują różny przebieg procesu socjalizacji młodego pokolenia. Stąd zróżnicowany zasób jego doświadczeń życiowych, obraz świata oraz samego siebie.

W niniejszym artykule skoncentrowano się na kulturze symbolicznej, tj. całokształcie zachowań opartych na systemach symbolicznych w odniesieniu do koncepcji regulujących aktywność jednostki (Tyszkowa 1984, s. 24).

W toku socjalizacji dzieci przyswajają pewne systemy symboliczne wraz z ich znaczeniem i sensem, właściwym dla danej kultury.

Należy jednak podkreślić, iż oddziaływanie kultury szkolnej na dziecko, rozumiane jest jako przekazywane źródło przeżyć i informacji o ludziach i wartościach, których dziecko nie może zdobyć w doświadczeniu osobistym. Dlatego też podstawą socjalizacji dziecka z rodziny wielodzietnej w szkole są wspomniane interakcje.

Nie każde przekazy społeczne, jakie mają miejsce w szkole stają się obiektem aktywności dziecka z rodziny wielodzietnej. Pozostają one zatem poza obrębem jego doświadczenia lub włączają się w nie jedynie powierzchownie i nietrwale.

Analizując szczegółowo czynniki socjalizacji dziecka z rodziny wielodzietnej w szkole warto podkreślić, iż dzisiejsza rzeczywistość edukacyjna rzadko uwzględnia zamierzenia przedstawicieli wszystkich szkolnych stanów, tj. nauczycieli, uczniów i rodziców.

Potwierdzają to m.in. badania D. Waloszek (2001, s. 104–128), z których wynika, iż w większości szkół gimnazjalnych obserwowalny jest brak tzw. „kultury współpracy” (Dudzikowa 2001, s. 173) opartej na codziennym współdziałaniu członków społeczności szkolnej wokół ważnych dla socjalizacji wartości.

Na podstawie wartości ustanawiają się szkolne normy, a te z kolei wpływają na szkolny system kulturowy, oddziałujący na uczniów. Pisał o tym m.in. K. Polak (2007, s. 12).

Zdaniem tego autora kultura szkoły powstaje na podstawie działań uczestników życia szkolnego i w pewnym momencie ulega swoistej autonomizacji.

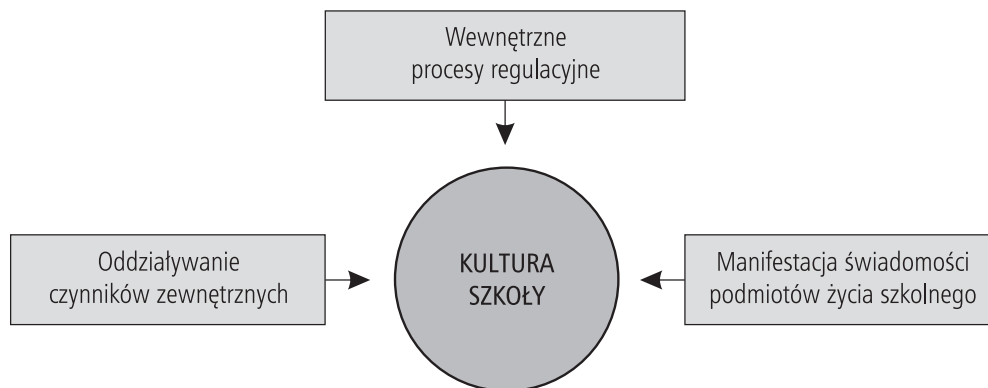
Kategoria kultury, posłużyła jako punkt odniesienia do szczegółowego wyjaśnienia zachowań dziecka z rodziny wielodzietnej w ramach układu społecznego w szkole.

Zagadnienie kultury szkoły stanowi czynnik socjalizacji dziecka z rodziny wielodzietnej ze względu na fakt, iż główni aktorzy „teatru życia szkolnego”, tkwią w „humanizującej” perspektywie, zgodnie z przyjętą w pracy teorią.

Warto zaznaczyć także, iż na ten aspekt szkolnej socjalizacji nie zwraca się na ogół uwagi, nie bywa on również obiektem dyskusji ukierunkowanych np. na podnoszenie jakości funkcjonowania szkoły.

Kultura szkoły jest zdaniem K. Polaka (2007, s. 19–28) rezultatem kilku procesów. Ilustruje je poniższy schemat.

Schemat 1. Trójwymiarowa perspektywa kultury szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Kultura szkoły jest, zgodnie z powyższym schematem wypadkową rozmaitych zdarzeń i procesów, jakie mają miejsce w szkole. Zapewne inaczej zachowują się uczniowie w szkole wielkiego miasta, inaczej zaś w szkole wiejskiej. Prawdopodobnie odmienne jest w nich kierowanie szkołą, wymiana doświadczeń między nauczycielami, komunikowanie się z uczniami, rodzicami. To, co powoduje te różnice, jest właśnie kultura szkoły – wartości i normy w niej występujące, podlegające symbolizacji i rytualizacji.

Kultura szkoły podlega również specyficznym uwarunkowaniom ze strony innych elementów szkolnej rzeczywistości, takich, jak oddziaływanie innych instytucji na szkołę, zarządzanie jej finansami. Zatem, stosunki pomiędzy uczniami, rodzicami i nauczycielami, mogą być regulowane nie tylko przez statut, kodeks ucznia, ustawę oświatową, szkolne regulaminy, ale także przez kulturę, która zawiera wartości i normy wzmacniające lub zastępujące motywowanie ucznia do aktywności.

Istnieje jeszcze jeden sposób, poprzez który kultura szkoły jest determinowana. Są to subiektywne doświadczenia ludzi, swoisty język, wiedza, rytuały szkolne, ceremonie, elementy szkolnej tradycji. W takim ujęciu kultura szkoły określana jest przez badaczy za pomocą metod jakościowych, stosowanych również w niniejszej dysertacji, gdzie w ramach analizy kultury szkoły przedmiotem zainteresowań badawczych uczyniono m.in. procesy interakcyjne, postrzeganie rzeczywistości szkolnej przez dziecko z rodziny wielodzietnej, stosunek do klasy szkolnej.

Tak rozumiany termin „kultura szkoły” zawiera to, o czym dzieci z rodzin wielodzietnych w szkole mówią, jakich tematów unikają, jak się czują w szkole, jakie znaki wyróżniają ich spośród innych grup uczniowskich.

Kultura szkoły (zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych) jako czynnik socjalizacji dziecka pozwala zatem zrozumieć odrębne tożsamości, ułatwia wnikanie w proces socjalizacji, co potwierdzają pedagogiczne doniesienia m.in. M. Dudzikowej, A. Janowskiego, A. Kargulowej, Z. Kwiecińskiego, M. Łobockiego czy B. Śliwerskiego¹.

Podjmując refleksje nad wpływem kultury szkoły na socjalizację dziecka, odniesiono się przede wszystkim do wpływu wartości i norm występujących w środowisku szkolnym na zachowania dzieci (uczniów) z rodzin wielodzietnych i nauczycieli. Różnicują one w zasadniczy sposób postępowanie wspomnianych grup. Przedstawiając stosunki między kulturą szkoły a społecznieniem uczniów należy pamiętać o tym, że kultura ta może być traktowana wielorako (Polak 2007, s. 19).

¹ Aspekt ten odnaleźć można m.in. w publikacjach: M. Dudzikowej (2001); A. Janowskiego (1995); A. Kargulowej i in. (1991); Z. Kwiecińskiego (Toruń 2002); M. Łobockiego (1974) oraz B. Śliwerskiego (1993).

Klimat szkoły

Próba określenia zasad, tradycji i norm, przenikających szkolne środowisko socjalizacyjne oraz codzienne zachowania uczniów i nauczycieli było wprowadzenie do literatury pedagogicznej terminu „klimat szkoły”².

Jak pisze R. Fisher, [...] jest coś w szkole, coś nieuchwytnego – styl, wydźwięk, atmosfera, coś co czuje się za skórą po jakimś czasie spędzonym w szkole” (Fisher 1999, s. 45).

Termin ten używany jest w Polsce, w przeciwieństwie do prac pedagogicznych i psychologicznych opublikowanych w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej, stosunkowo rzadko i z reguły bez uzasadnienia definicyjnego, czy empirycznego.

W dotychczasowym, polskim piśmiennictwie bywa on zamiennie definiowany. Wśród zastępczych terminów, można wyróżnić następujące: klimat, klimat społeczny, psychospołeczny, pedagogiczny, atmosfera, atmosfera wychowawcza, środowisko emocjonalne, psychospołeczne, społeczne, kultura szkoły, etos szkoły, ukryty program szkoły.

Tym co jest wspólne dla licznych i często odmiennych definicji tego pojęcia jest przyjęcie, że „klimat szkoły”:

- odnosi się do subiektywnego postrzegania szkoły przez różne grupy,
- eksponuje aspekt emocjonalny,
- odnosi się do społeczności szkolnej i szkoły jako środowiska społecznego,
- winien być rozpatrywany z perspektywy różnych członków społeczności szkolnej,
- może dotyczyć całej szkoły lub klasy, jako specyficznej grupy.

Ogólnie można przyjąć, że klimat szkoły, a dokładnie klimat społeczny szkoły dotyczy tego, jak członkowie tworzący jej społeczność postrzegają, odbierają to co się dzieje w szkole, klasie i jakie relacje istnieją pomiędzy członkami tej społeczności.

Jednoznaczne określenie czym jest klimat szkoły, nie jest łatwe. Odwołując się do modeli koncepcyjno-definicyjnych klimatu szkoły, warto podkreślić, iż istnieje kilka różnych podejść do tego zagadnienia.

Definicję klimatu sformułowano m.in. na potrzeby programu „Porozumienie w Szkole”, realizowanego przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Zgodnie z nią, klimat szkoły dotyczy sposobu, w jaki członkowie społeczności szkolnej postrzegają to co dzieje się w szkole oraz

² Termin użyty na gruncie polskim m.in. przez M. Kuleszę (2007a), s. 261 i J. Gęsińskiego (1990).

stopnia w jakim zaspokojone są ich potrzeby i uczuć jakie to w nich wywołuje (Dotka 1986).

Pojęcie to, na gruncie polskim szeroko ujmuje m.in. M. Kulesza (2007b, s. 21) (odwołujący się w swych analizach m.in. do prac F. Edera (1996, s. 16), K. Ostrowska (2008), P. Erich (2007), M. Woynarowska-Soldan (2007a, s. 22–23).

Poniżej zaprezentowano, w formie tabelarycznej propozycje klasyfikacji modeli koncepcyjno-definityjnych klimatu szkoły, uwzględniając wpływ klimatu szkoły na proces socjalizacji dziecka z rodziny wielodzietnej w szkole, poprzez wyraźne zaakcentowanie podejścia socjalizacyjnego.

Tabela 1. Klasyfikacja modeli koncepcyjno-definityjnych klimatu szkoły

Rodzaj podejścia	Zakres tematyczny
1. Podejście demograficzne	Koncentruje się na demograficznych cechach uczniów, ale również nauczycieli (wiek, płeć, religia, warstwy społeczne). Punktem wyjścia jest teza, iż indywidualne właściwości dzieci i dorosłych tworzących środowisko konstytuują jego jakość.
2. Podejście ekologiczne	Wywodzi się z psychologii środowiskowej, podkreśla znaczenie właściwości środowiska celem tworzenia danego klimatu w szkole, mają tu znaczenie zmienne geograficzne, ale również fizyczne, jak np. infrastruktura, przestrzeń itd.
3. Podejście organizacyjne	Akcentuje dominujący wpływ właściwości organizacji, tj. np. formalnych struktur. Odwołuje się do przekonania, iż w szkole o dobrej organizacji panuje dobry klimat.
4. Podejście socjometryczne	Odwołuje się do nieformalnych procesów interakcyjnych (grup, struktur hierarchicznych) wpływających na jakość klimatu.
5. Podejście psychoanalityczne	Koncentruje się na badaniu wpływu na jakość środowiska szkolnego m.in. mechanizmów obronnych, konfliktów. Szczególne znaczenie mają tu relacje uczeń–nauczyciel.
6. Podejście psychometryczne	Zakłada, iż klimat szkoły jest determinowany przez właściwości uczniów i nauczycieli, takie jak inteligencja, motywacja, zdolności.
7. Podejście behawioralne	Klimat szkoły uzależnia od intensywności pewnych form zachowań uczniów i nauczycieli.
8. Podejście percepcji społecznej	Orientuje badacza w kierunku postrzegania przez uczniów – dzieci jakości istniejących norm i wymogów społecznych istniejących w szkole.
9. Podejście interakcyjno-analityczne	Akcentuje częstość i intensywność właściwości interakcji np. w klasie szkolnej, pomiędzy uczniami.
10. Podejście socjalizacyjne	Zwraca uwagę na różnice w sposobie realizacji obiektywnych uwarunkowań ramowych (system szkolny, instytucjonalne i społeczne normy, wartości). Odwołuje się również do wpływów subiektywnej interpretacji tych uwarunkowań przez członków społeczności szkolnej oraz kształtowania środowiska szkoły i szkolnego procesu socjalizacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Kulesza (2007b, s. 21).

Zasadniczym założeniem koncepcji klimatu szkoły jako czynnika socjalizacji jest uznanie znaczenia nie tyle obiektywnych uwarunkowań, lecz subiektywnego procesu percepcji tych właściwości środowiska szkoły przez uczniów.

Dla pedagoga ważna jest w tym kontekście wiedza na temat komunikacji dziecka z innymi uczniami i z nauczycielami, odczuwania przez nie przynależności do klasy i szkoły, doświadczania odtrącenia, osamotnienia, współkształtowania życia szkoły przez dziecko.

Dość powszechnie przyjmuje się, iż właściwości klimatu szkoły, jako społecznego czynnika determinują przebieg procesów nauczania i interakcji w szkole, warunkują także efekty szkolnej socjalizacji (Kulesza 2007a, s. 262). W ten sposób subiektywnie odbierany przez uczniów jako problemowy klimat szkolny, może mieć, na co wskazują m.in. niemieckie doniesienia badawcze, istotny wpływ na wykształcenie, rozwój i utrwalanie trudności w nauce, odczuwany poziom akceptacji, więzi społeczne czy konkretne zachowania problemowe.

Klimat szkoły decyduje o różnicach międzyszkolnych. Szkoły tego samego typu, działające w podobnych warunkach społeczno-ekonomicznych i w ramach takich samych przepisów prawa, czasem różnią się między sobą. Różnice te, widoczne i namacalne mogą dotyczyć warunków czy organizacji, ale również specyficznej szkolnej atmosfery, aury, klimatu.

To właśnie klimat szkoły sprawia, że w jednych z nich uczeń czuje się bezpiecznie, włącza się aktywnie w twórcze życie szkoły, przeżywa radość, odczuwa swobodę, a w innych zaś wyczuwa napięcie, nieufność i ograniczenie.

Czynnikami wpływającymi na tę „klimatyczną” specyfikę szkoły, są przede wszystkim: liczebność klas, wystrój, wyposażenie i wielkość szkoły. Zaliczyć tu można dodatkowo organizację życia oraz formalne a także nieformalne normy i zasady panujące w danej szkole.

Najistotniejszym jednak, w odniesieniu do socjalizacyjnego charakteru klimatu szkoły czynnikiem jest społeczna atmosfera. To ona sprawia, że ubogo wyposażona, niedoinwestowana szkoła może być przyjaznym, przyciągającym uczniów miejscem. Klimat tworzą przede wszystkim ludzie, tzw. „aktorzy teatru życia szkolnego”, którzy nieprzypadkowo zgromadzeni w tym samym miejscu funkcjonują według pewnych zasad i norm, są powiązani dążeniami, podzielają pewne wartości. Stąd atmosfera charakterystyczna dla konkretnej szkoły przejawia się najsilniej w relacjach między ludźmi, a jakość tych relacji ma bezpośredni wpływ na właściwą socjalizację wewnątrzszkolną.

Znaczenie wspierającego klimatu szkoły ma szczególnie wymiar w odniesieniu do socjalizacji dziecka z rodziny wielodzietnej.

Pozytywny klimat społeczny jest podstawowym warunkiem sprzyjającym bezpieczeństwu emocjonalnemu i wszechstronnemu rozwojowi tych dzieci. Jak już zasygnalizowano wcześniej, współdecyduje o efektywności działań edukacyjnych, stanowi warunek powodzenia realizowanych w szkole programów i projektów. Przyjazny, oparty na wzajemnym szacunku klimat ułatwia adaptację w nowym środowisku oraz wzmacnia przekonanie uczniów i nauczycieli o sensie i efektywności własnej pracy. Sposób, w jaki dziecko odbiera klimat swojej szkoły wpływa na decyzję o dalszej nauce, bądź jej porzuceniu, poziomie wysiłku wkładanego w naukę, realizację zainteresowań wykraczających poza program nauczania, czy przyjęcie określonego miejsca w społeczności szkolnej.

Wielu autorów wskazuje (Kulesza 2007b, s. 18), że wspierający klimat społeczny szkoły sprzyja osiągnięciom szkolnym uczniów, ich motywacji do nauki, satysfakcji ze szkoły. Wpływa korzystnie na zdrowie psychiczne, poczucie własnej wartości, samopoczucie uczniów, zmniejsza ryzyko występowania wśród uczniów zachowań ryzykownych. Jest ważnym czynnikiem wpływającym na funkcjonowanie szkoły oraz efekty nauczania, wychowania i socjalizacji (Woynarowska-Sołdan 2007a, s. 22; Woynarowska-Sołdan 2007b, s. 14).

W dostrzeżeniu i zrozumieniu znaczenia klimatu społecznego szkoły w socjalizacji dziecka z rodziny wielodzietnej warto podkreślić aspekty działań wychowawczo-edukacyjnych, które mają z nim największy związek. Do najczęściej wymienianych w literaturze przedmiotu wymiarów należą: satysfakcja ze szkoły, relacje interpersonalne wewnątrz różnych grup społeczności szkolnej oraz między poszczególnymi grupami, autonomia uczniów i ich uczestnictwo w podejmowaniu decyzji w ważnych sprawach, dyscyplina i porządek, wspierająca współpraca, motywowanie do osiągnięć, stwarzanie równych szans uczenia się i osiągania sukcesów, eliminowanie przemocy oraz uczestnictwo rodziców.

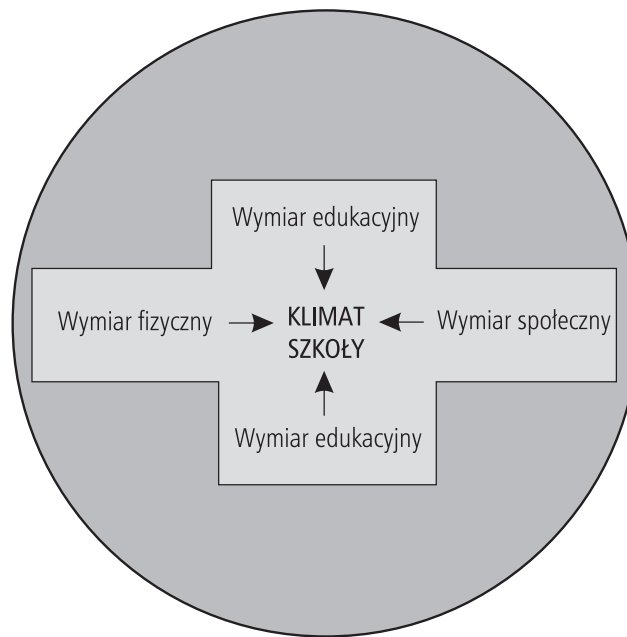
Klimat szkoły można określić również za pomocą powiązania wspomnianych powyżej wymiarów w korelujące ze sobą kategorie. Zobrazowano je na poniższym schemacie.

Zobrazowane powyżej wymiary klimatu szkoły dotyczą:

- a) Akcentu jaki szkoła kładzie na dążenia edukacyjne, oczekiwania wobec jakości pracy uczniów i kontrolę ich postępów. Jakość klimatu w tym wymiarze jest związana ze stanem bezpieczeństwa i porządku. Od tego jak jest on postrzegany zależy możliwość skupienia się uczniów i nauczycieli na procesie kształcenia (wymiar edukacyjny);
- b) Oddziaływania otoczenia poprzez odczuwalne przez jednostkę poczucie własności, odpowiedzialności za wygląd, stan i funkcjonowanie szkoły (wymiar fizyczny);

- c) Procesów komunikacyjnych i relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami. Relacje te wpływają na podejmowanie decyzji w szkole. W atmosferze pozytywnego klimatu uczniowie mają udział w tworzeniu szkolnych reguł i uznają ten proces za sprawiedliwą formę organizacji życia szkoły. Zwiększa to zaangażowanie i pozwala na tworzenie się więzi w relacjach panujących w szkole oraz wspiera współpracę uczniów w osiąganiu celów nauczania (wymiar społeczny);
- d) Uczuć, nastawienia i systemów wartości podzielanych przez członków społeczności szkolnej. Ich zachowań i nastawień, które świadczą o poczuciu przynależności i identyfikacji ze szkołą. Pozytywny klimat przejawia się tu w zachowaniach wyrażających szacunek, zaufanie, troskę oraz rozwój w zakresie kształcenia, funkcjonowania społecznego, komunikacji i możliwości udziału w życiu szkoły (wymiar emocjonalny).

Schemat 2. Cztery kategorie klimatu szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Z uwagi na stopień wpływu klimatu szkoły na socjalizację dziecka z rodziny wielodzietnej najistotniejszy jest wymiar społeczny i emocjonalny. Z ich jakością związane są pozostałe wymiary i od nich w dużym stopniu zależą.

Klimat szkoły zależy od szeregu zewnętrznych i wewnętrznych czynników. Mają one bezpośredni lub pośredni wpływ na wewnątrzszkolną socjalizację dziecka. Są to m.in. czynniki związane z członkami

społeczności szkolnej (cechy charakterystyczne uczniów i dorosłych, relacje interpersonalne, styl komunikowania się), elementy środowiska fizycznego i organizacja szkoły, polityka oświatowa oraz czynniki kulturowe i społeczno-ekonomiczne.

W literaturze przedmiotu najbardziej akcentuje się czynniki dotyczące pozytywnych więzi emocjonalnych, poczucia przynależności, identyfikacji ze szkołą oraz satysfakcji z osiągnięć szkolnych, gdyż to one stanowią niezbędne warunki zapewnienia pozytywnego klimatu społecznego w szkole, ułatwiając realizację procesu socjalizacji dziecka.

Zaproponowane powyżej ujęcie klimatu szkoły potwierdza zatem, iż termin ten w praktyce badawczej występuje w formie mieszanej, ale mającej ogromny wpływ na właściwe uspołecznienie jednostki (dziecka z rodziny wielodzietnej).

Takie ujęcie (zależności pomiędzy klimatem szkoły a różnymi aspektami życia uczniów z rodzin wielodzietnych, dokładnie ich socjalizacją, odgrywaniem konkretnych ról społecznych w szkole), uniemożliwia kwestionowanie analitycznej przydatności tego konstruktów.

Symbolizacja szkolnej socjalizacji

Patrząc na socjalizacyjną rzeczywistość szkolną z wspomnianej wcześniej perspektywy, uzupełniono ją także o koncentrację na szkolnej symbolice. Sposoby prezentacji symboliki szkolnej socjalizacji wypełniają szerokie spektrum, począwszy od wizualnych prezentacji umieszczanych w specjalnych miejscach w szkole, poprzez specyficzne zachowania w określonych sytuacjach (szkolne uroczystości, apele, zebrania z rodzicami, ślubowanie, pożegnanie uczniów kończących etap edukacji w danej szkole), do wzorców i zachowań życia w szkole (Polak 2007, s. 81).

W każdym z tych obszarów szkolnego życia, szkolnej rzeczywistości, zawarte są treści o ważnym znaczeniu symbolicznym, będące zarazem celem, instrumentem socjalizacji dzieci i młodzieży.

U podłoża wspomnianych elementów znajdują się wartości, ogniskujące owe treści, jak: szacunek dla starszych pokoleń, tolerancja, poczucie więzi z własną społecznością, szacunek do swojej pracy oraz pracy innych osób, współdziałanie w realizacji grupowych celów, odpowiedzialność za swoje czyny.

Kierując uwagę na symbolikę szkolnej socjalizacji, wartości i rytuały szkolne można zrozumieć istotę i znaczenie poszczególnych elementów, które tworzą wspomnianą wcześniej kulturę szkoły.

Symbolizacja, oznacza mechanizm, dzięki któremu możliwe jest stosowanie jakiegoś sądu, przedmiotu do reprezentowania innego. Jest to, zdaniem K. Polaka (2007, s. 82) zespół działań służących promocji określonego rodzaju zachowań uczniów, ale również nauczycieli i innych pracowników szkoły, pełniących dwojakiego rodzaju, potencjalne funkcje.

Do potencjalnych funkcji, można zaliczyć, funkcję adaptacyjną, związaną z wewnętrznym życiem szkoły i zewnętrznym otoczeniem.

W kontekście procesu socjalizacji dziecka, ma ona znaczenie, gdyż rzeczywistość szkolna kształtuje się w dużym stopniu w drodze reakcji na zjawiska i procesy zachodzące w jej otoczeniu społecznym. Może się to odzwierciedlać m.in. w modyfikacji treści kształcenia, stylu oddziaływania wychowawczego. Jest to ważny mechanizm tworzenia kultury szkoły i jej adaptacji do wymagań społecznych. Przejawia się to na przykład w sytuacji, gdy w społeczności lokalnej dominuje przywiązanie do wolności i rewerencja (poważanie, szacunek) dla ludzkiej swobody. Wówczas te postawy przenikają także do szkoły. Takie wzorce z otoczenia społecznego są na ogół replikowane w szkole. Świat wartości społecznych, dominujący w szkolnym otoczeniu przenika szkolną kulturę, szkolną socjalizację, osadza się w jej symbolice, określa zawartość programu wychowawczego szkoły.

Drugą funkcją, jest funkcja integrująca. Widoczna w wewnętrznych regulacjach życia szkolnego. Symbolika szkolnej socjalizacji powstaje i rozwija się przy współdziałaniu wszystkich podmiotów życia szkolnego. Sprawia, że środowisko szkolne, jako środowisko aksjologiczne, może ulec dynamicznym procesom integracji (gdy istnieje zgoda wobec wartości szkolnych i sposobów ich urzeczywistniania), jak również dezintegracji (gdy wartości podmiotów życia szkolnego są odmienne, gdy istnieje wyraźna różnica poglądów na temat ich aplikacji).

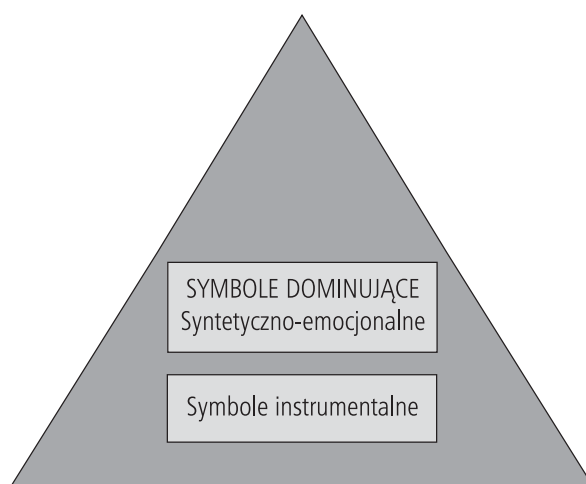
Konkludując, symbolika szkolnej socjalizacji winna stanowić podstawę trzonu ładu kulturowego w danej placówce. Tak rozumiana symbolizacja – jako determinanta społecznego funkcjonowania dziecka oraz społeczności szkolnej ma postać zhierarchizowaną. Obrazuje to schemat 3.

Symbole dominujące, wywierają silny wpływ na dziecko w szkole, właśnie ze względu na emocje, jakie wywołuje obcowanie z nimi. Silnie oddziałują na codzienne zachowania jednostki, gdyż odnoszą się do sfery tych wartości ucznia, z którymi się on najmocniej identyfikuje. Odzwierciedlają fundamentalny system przekonań i norm właściwych danemu środowisku. Wśród dominujących symboli w procesie szkolnej socjalizacji zaliczyć można: postać patrona szkoły, hymn szkolny, kodeks ucznia.

Niżej w hierarchii symbolicznej znajdują się, zgodnie z powyższym schematem, symbole instrumentalne. Posiadają one odmienną funkcję niż symbole

syntetyczno-emocjonalne. Są one zbiorem zachowań, przedmiotów, znaków, norm sprzyjających osiągnięciu stanów pożądaných ze względu na naczelne wartości i cele obowiązujące w danej zbiorowości szkolnej. Odnaleźć wśród nich można, niektóre elementy szkolnych ceremonii. Dzięki nim uczeń jest zorientowany w symbolizacji szkolnej, jest świadomy uczestnictwa w symbolicznym wymiarze życia szkolnego, w szkolnych uroczystościach. Zasadnicza różnica w stosunku do symboli dominujących polega na ich indywidualistycznym charakterze.

Schemat 3. Zhierarchizowana postać szkolnej symbolizacji



Źródło: opracowanie własne.

Tak rozumiana symbolizacja szkolna może spajać elementy szkolnego systemu dydaktyczno-socjalizacyjnego. Może łączyć w całość dydaktykę, wychowanie oraz socjalizację.

Ta, swoistego rodzaju działalność, wyrażana m.in. w formach witania się uczniów z nauczycielem, uczniów pomiędzy sobą, symbolicznie zebranych rady pedagogicznej, ceremoniałach szkolnych silnie oddziałuje na uspołecznienie dzieci, wyznacza ramy ich codziennych zachowań.

Symbolika szkolna może przybierać również wymiar władzy, na przykład nauczyciela nad uczniem, ucznia nad kolegą, bardzo wyraźnie akcentowany zwłaszcza w zachodniej literaturze, chociażby w kontekście wewnątrzszkolnej przemocy, buntu szkolnego.

Warto podkreślić, iż kształt socjalizacji wewnątrzszkolnej jest współwyznaczany wielością form symbolicznych. Symbolizacja przebiega z różnym natężeniem, ponadto istnieją różnice światopoglądowe pomiędzy uczniami a kreatorami procesu socjalizacji.

Szkolne normy i wzorce zachowań

Dziecko uczęszczające do szkoły, zobowiązane jest zaangażować się w jej życie, poprzez przestrzeganie norm współżycia społecznego, podporządkowanie się regułom oceniania i przyswajania wiedzy i umiejętności, nabywania umiejętności racjonalnego gospodarowania czasem poświęcanym na naukę i zabawę, wdrożenia do wysiłku, systematyczności, a także umiejętności radzenia sobie z porażkami i sukcesami.

Ten kontekst funkcjonowania szkoły decyduje o dzisiejszym podejściu do szkoły, jako instytucji socjalizującej, wyznaczającej przyszły status społeczny.

Podejście to w literaturze przedmiotu, reprezentowane jest przez zwolenników symbolicznego interakcjonizmu (Ostrowska 2008, s. 5).

Zwracają oni uwagę, iż szkolna socjalizacja dokonuje się w ramach specyficznych reguł, takich jak:

- oczekiwanie szacunku, aprobaty i bezwarunkowego podporządkowania nauczającym,
- asymetryczna komunikacja; nauczyciele są tymi, którzy wiedzą najlepiej i przekazują informacje, słuchającym ich uczniom,
- utrzymanie ładu i porządku w klasie, zachowania dyscyplinujące,
- zachowania kontrolujące,
- zachowania oceniające i wartościujące.

Tak rozumiany proces socjalizacji, umiejscawia nauczyciela jako osobę, której jedyną funkcją jest panowanie nad prestiżem, komunikacją, informacją i relacjami międzyludzkimi. Te elementy wyznaczają, jak twierdzi I. Kaweczki (1996, s. 44), osobliwy kontekst sytuacji szkolnej ucznia.

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, na wspomniane powyżej reguły socjalizacji w szkole, które w znaczący sposób wpływają na uspołecznienie dziecka, ujawniane na terenie szkoły i w okresie nauki szkolnej. Mogą one powodować wiele skutków w dalszym życiu społecznym dziecka.

Dowodzą tego rozmaite badania (polskie i zagraniczne) nad nieprzystosowaniem szkolnym.

Wśród analiz dotyczących społecznego funkcjonowania dziecka w szkole ciekawe wydają się być badania Z. Ostriańskiej (1997, s. 56). Zdaniem tej badaczki o społecznym przystosowaniu i nieprzystosowaniu dziecka w danej szkole, decydują: organizacja szkoły, tradycja, atmosfera, poziom przygotowania pedagogicznego nauczyciela, autorytet dyrektora, poziom wymagań i dyscyplina, liczba uczniów w klasie, wyposażenie i estetyka budynku i otoczenia szkoły. Wśród czynników wymieniła również, czynniki bezpośrednio

nienależące do szkoły, jak socjokulturowy poziom rodzin uczniów, atmosferę w rodzinach, więzi emocjonalne w rodzinach, dostęp do infrastruktury oraz czynniki osobowościowe, związane z cechami dzieci.

Dziecko w szkole poznaje pewne normy, podlega oddziaływaniu istniejących w niej wzorców.

Normy są wzorcami postaw, które wpływają na jego zachowanie i umożliwiają adaptację ucznia w środowisku szkolnym. Normy wywierają więc nacisk na osobowość ucznia, odzwierciedlają się w jego integracji społecznej i osobistej. W kontekście procesu wewnątrzszkolnej socjalizacji dziecka z rodziny wielodzietnej warto podkreślić, iż posiadają również walor edukacyjny, skłaniają dziecko do postawy typu „mieć – być”.

Odnosząc istniejące w środowisku szkolnym normy do funkcjonujących tam wzorców, należy zaznaczyć, że wzorce postaw społecznych to zbiór wyuczonych reguł, które sprzyjają relacjom interpersonalnym, pozwalają dziecku na wyrażanie swych opinii, potrzeb i uczuć. Poznawanie wzorów postaw społecznych pozwala uczniowi rozwijać stosowne zachowania, które zwiększają jego zdolność do oddziaływania na swoje otoczenie. To z kolei ułatwia mu adaptację. Skuteczny sposób, w jaki dziecko uczy się postaw polega na naśladowaniu innych członków szkolnego środowiska, zarówno kolegów, jak i nauczycieli.

Podsumowanie

Reasumując, w literaturze pedagogicznej podkreśla się fakt, iż dziecko uczy się o wiele skuteczniej, gdy widzi i słyszy, niż wtedy, gdy podlega nakazom. Tak rozumiane ujęcie wewnątrzszkolnej socjalizacji wskazuje na co najmniej trzy mechanizmy uspołecznienia dziecka, przyswajania przez nie konkretnych wzorców postaw społecznych, tj.: podporządkowaniu, identyfikacji oraz interioryzacji.

W procesie wewnątrzszkolnej socjalizacji, na początku dziecko przejmuje postawę uczącego, celem uniknięcia krytyki. Następnie identyfikuje się z wzorcem, przyjmując jego system wartości i sposoby działania. Na koniec następuje proces interioryzacji (przyswajania) postawy – wzorca.

W ostatnich latach, obserwowalny jest wyraźny wzrost negatywnych wzorców zachowań społecznych w środowisku szkolnym.

Wśród dzieci i młodzieży wzrosła liczba osób przejawiających zachowania świadczące o zaburzonej socjalizacji. Wzrósł również ciężar gatunkowy zachowań agresywnych, zwłaszcza w społecznościach rówieśniczych, wspólnotach szkolnych.

Proces socjalizacji w szkole wymaga zatem od jego kreatorów właściwego rozpoznania czynników wpływających na destrukcyjne zachowanie dzieci w szkole, do których można zaliczyć m.in.:

- brak osobowego, podmiotowego podejścia do uczniów, nastawienie na klasę (grupę) i jej globalne sukcesy, a nie na pojedynczego ucznia,
- brak wiedzy, umiejętności oraz gotowości nauczycieli do poznawania i poszukiwania informacji o kontekście społecznym, w jakim poszczególne uczeń funkcjonuje, a przez to brak zrozumienia, pomocy, wsparcia,
- nieangażowanie się nauczycieli w kształtowanie osobowości i charakteru uczniów, pomijanie problemów moralnych w dydaktyce szkolnej,
- ucieczka od działań wychowawczych,
- brak wyraźnych wzorców osobowego odnoszenia się do innych ludzi, mówienie o sprawiedliwości, miłości, uczciwości, życzliwości bez możliwości zauważenia przez uczniów człowieka sprawiedliwego, życzliwego, uczciwego itp.,
- trudności nauczycieli ze sprecyzowaniem i realizowaniem ogólnych celów wychowawczych szkoły.

Analizując czynniki determinujące socjalizację dziecka z rodziny wielodzietnej warto zwrócić uwagę także na zagospodarowanie czasu, podczas którego dziecko poddawane jest oddziaływaniom ów wzorców, norm: dotyczących postaw i przekonań, postaw społecznie pożądaných i niepożądanych, dotyczących zewnętrznych zachowań (np. dotyczących sposobów ubierania, pewnych sposobów postępowania), norm o charakterze ogólnoludzkim, norm moralnych. Są one określone w większości szkół w szkolnych statutach i regulaminach, czego przykładem może być oczekiwanie wypełniania wzoru ucznia systematycznego i rzetelnego, odpowiedzialnie nastawionego do wykonywania statutowych obowiązków.

W literaturze pedagogicznej, jak również szeregu statutach szkolnych, czy szkolnych programach wychowawczych (Śliwerski 2001, s. 136) wyraźne określenie norm i wzorców, daje jednocześnie obraz tzw. „właściwie uspołecznionego” ucznia, który posiada (zgodnie ze wspomnianymi dokumentami) następujące cechy:

- koleżeński i uczynny wobec rówieśników,
- kulturalny i taktowny w każdej sytuacji,
- dokładny, obowiązkowy i rzetelny w wykonywaniu powierzonych mu obowiązków,
- ambitny i ustawicznie pracujący nad sobą,
- szanujący prawo i powszechnie przyjęte normy moralne,
- uczciwy i bezkompromisowy a zarazem tolerancyjny,
- samodzielny i otwarty w myśleniu,
- szanujący tradycje narodowe.

Takie ujęcie tworzy wniosek, iż statutowe wskazania, oczekiwania są w dużym stopniu założeniami ogólnowychowawczymi. Każdy uczeń, także ten z rodziny wielodzietnej, uczestnicząc w procesie wewnątrzszkolnej socjalizacji powinien prawidłowo wypełniać role społeczne: ucznia, kolegi, członka społeczności szkolnej, a także być dobrze przygotowany do pełnienia dalszych funkcji społecznych, przemyślanie wybrać swój przyszły styl życia, a także rozbudzać własną aktywność, samowychowanie, samokształcenie, zainteresowanie życiem społecznym i politycznym oraz uczestniczyć w różnych formach życia kulturalnego.

Streszczenie

Analiza realizacji funkcji socjalizacyjnej w szkole pozwala na rozpoznanie warunków panujących w tym środowisku. Na potrzebę niniejszego opracowania w prezentacji triady socjalizacyjnej (dziecko, rodzina i szkoła, socjalizacja) odniesiono się do ogółu sytuacji i czynników socjalizacji wewnątrzszkolnej oraz panujących w bezpośrednim otoczeniu rodziny wielodzietnej.

Słowa kluczowe: socjalizacja, rodzina wielodzietna, dziecko, szkoła, kultura szkoły, klimat szkoły, szkolne normy i wzorce zachowań.

Bibliografia

- Baniak J. (1985), *Rodzina środowiskiem rozwoju cech emocjonalno-społecznych*, „Problemy Rodziny”, nr 4.
- Brzezińska A. (2000), *Społeczna psychologia rozwoju*, Wyd. Scholar, Warszawa.
- Dotka M., *Klimat społeczny szkoły jako czynnik wpływający na specyfikę szkoły*, [w:] *Psychoedukacja*, www.cmppp.edu.pl/node/1986.
- Dudzikowa M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Erich P. (2007), *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Eder F. (1996), *Schul – und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*, Innsbruck–Wien.
- Fisher R. (1999), *Uczymy, jak się uczyć*, Wyd. WSiP, Warszawa.
- Gęsicki J. (1990), *Sytuacja ucznia w szkole. Jaka jest? Jaka może być?*, Wyd. IBE, Warszawa.
- Janowski A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- Kawecki I. (1996), *Etnografia i szkoła*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Kulesza M. (2007a), *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, [w:] *Seminare. Poszukiwania naukowe*, t. 24, Wyd. TNFS, Łomianki, www.seminare.pl/24/Kulesza2007.pdf.

- Kulesza M. (2007b), *Klimat szkoły – różne ujęcia*, „Remedium”, nr 4.
- Kulesza M. (2007c), *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, [w:] *Seminare. Poszukiwania naukowe*, t. 24.
- Kulesza M. (2007d), *Klimat szkoły – różne ujęcia*, „Remedium”, kwiecień.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie: badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń.
- Lis S. (1992), *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Łobocki M. (1974), *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa.
- Ostrowska K. (2008), *Znaczenie środowiska szkolnego w procesie socjalizacji, resocjalizacji i profilaktyce*, [w:] *Psychologia resocjalizacyjna*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Ostrihańska Z. (1997), *Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie*, Wyd. KUL, Lublin.
- Pielka H. (1991), *Metodologia badań nad procesami socjalizacji i wychowania dziecka w rodzinie*, „Roczniki Socjalizacji Rodziny”, nr 3.
- Pilch T., Theiss W., Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (red.) (2010), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Polak K. (2007), *Kultura szkoły, od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wyd. UJ, Kraków.
- Prężyna W. (1989), *Rodzina naturalnym środowiskiem kształtowania się osobowości społecznej*, [w:] A. Biela, Z. Uchnast, W. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*, Wyd. RW KUL, Lublin.
- Śliwerski B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, Wyd. WSiP, Warszawa.
- Tyszkowa M., *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Wyd. PWN, Warszawa–Poznań.
- Waloszek D. (2001), *Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowisk wiejskich. Dokument czasu przemian*, Wyd. ODN, Zielona Góra.
- Wojnarowska-Sołdan M. (2007a), *Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące*, „Remedium”, nr 4.
- Wojnarowska-Sołdan M. (2007b), *Metody badania klimatu społecznego w szkołach*, „Remedium”, listopad.