

KOMPETENCJE PSYCHOLOGA W OŚWIACIE¹

EDUKACJA W ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY

Maria Kielar-Turska*
Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński

EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUTH

Summary. The author discusses the meaning of education as a factor of development, pointing at many various kinds of education. This article also contains reports on the state of education and pays attention to its negative features (e.g. a tendency to accelerate, complusion or boredom and fear) threatening the development of human being.

Słowo *edukacja* odnosi się do kształcenia, nauki, ale także do wychowania, zwłaszcza umysłowego. Jest to proces, w którym uczestniczą dwa podmioty: ktoś, kto jest edukowany i ktoś, kto edukuje; w takiej sytuacji mówimy o edukowaniu przez kogoś, o otrzymywaniu edukacji, odbywaniu edukacji. Może to być także czynność podmiotu wykonywana na sobie samym i wówczas możemy mówić o samowychowaniu czy autoedukacji. Jeśli odwołać się do informacji zawartej w leksykonach (Okoń, 1975; Milerski, Śliwerski, 2000; Szymczak, 1978), to edukacja może być *domowa* i *szkolna*; edukować można się prywatnie, ale też *edukować może ulica*; można być edukowanym *wszechstronnie*; edukacja może być zorganizowana i wówczas mówimy o *systemie edukacyjnym*.

W psychologii rozwojowej edukację jako zorganizowane nauczanie i wychowanie uważa się za odrębny czynnik rozwoju, odgrywający równorzędną rolę z innymi, a więc uwarunkowaniami biologicznymi, własną aktywnością rozwijającej się jednostki oraz jej relacjami z szeroko pojętym środowiskiem. Jakkolwiek w wieloczynnikowych koncepcjach rozwoju nikt nie neguje roli edukacji w rozwoju jednostki, to zmiany społeczno-kulturowe,

¹ W prezentowanym bloku publikujemy rozszerzone wersje referatów wprowadzających do dyskusji w trakcie seminarium naukowego nt. *Kompetencje psychologa w oświacie* zorganizowanego przez Sekcję Psychologów Rozwojowych PTP oraz Instytut Psychologii AB (Bydgoszcz, 7-8 grudnia 2002). Obszerne sprawozdanie z tego seminarium Czytelnik znajdzie w niniejszym tomie na stronach 89-93.

* Adres do korespondencji: Maria Kielar-Turska, Instytut Psychologii, ul. Gołębia 13, 31-007 Kraków.

jakie intensywnie zachodzą w naszym świecie wymagają ciągle na nowo określania miejsca edukacji w rozwoju dzieci i młodzieży i ukazywania jej znaczenia, tj. wskazywania na szanse, jakie może dać rozwijającemu się podmiotowi edukacja, ale i zwracania uwagi na zagrożenia, jakie mogą być udziałem edukacji.

Szkoła jest tylko jednym z elementów oddziaływań edukacyjnych. We współczesnym świecie wyraźnie zwiększyła się liczba tych elementów i ich różnorodność. Można mówić o następujących ich rodzajach:

- organizacje opracowujące system oddziaływań edukacyjnych,
- instytucje edukacyjne (przedszkola, szkoły),
- instytucje pozaszkolne (kluby, świetlice, domy kultury),
- środki masowego oddziaływania (TV, radio, internet, prasa),
- sytuacje, w których uczestniczy uczący się (niezamierzone oddziaływania wychowawcze),
- autoedukacja.

Chciałabym zwrócić uwagę jedynie na rolę dwu spośród wymienionych elementów, a mianowicie: opracowań (dokumentów) wytyczających kierunki przyszłej organizacji oświaty oraz instytucji realizujących proces edukacyjny.

Raporty o stanie oświaty

Od lat siedemdziesiątych Klub Rzymski, UNESCO Międzynarodowa Komisja ds. Rozwoju Edukacji, Komisja Europejska, Komisje ekspertów ds. edukacji narodowej opracowują raporty zawierające oceny stanu rozwoju edukacyjnego społeczeństw w perspektywie przyszłości i propozycje podstawowych kierunków działania. I tak, raport UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Rozwoju Edukacji przygotowany w 1971 r. pod kierunkiem Edgara Faure'a przedstawiał obraz oświaty lat sześćdziesiątych oraz określał warunki jej rozwoju i upowszechnienia. Autorzy raportu (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Pietrowski, Rahnema, Ward, 1975) zwracali uwagę na potrzebę powszechności i ustawiczności edukacji oraz jej elastyczności programowej, strukturalnej i metodycznej. Z kolei autorzy Raportu Klubu Rzymskiego z 1979 r. (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982) apelowali, by przywrócić uczeniu sens, by oświata pozostała dziedziną życia ludzkości bez barier czy ograniczeń; jednocześnie przestrzegli przed dalszym niekontrolowanym rozwojem przemysłu, wzrostem konsumpcji, zwracaniem uwagi jedynie na wartości materialistyczne. Raport Komisji Europejskiej *Biała księga kształcenia i doskonalenia* z 1995 r. (*Nauczanie i uczenie się*, 1997) powstał jako wynik dyskusji i konsultacji z przedstawicielami odpowiedzialnych władz krajowych, nauczycieli, przedsiębiorców, działaczy społecznych. Celem tego Raportu jest pokazanie możliwości płynnego przejścia Europejczyków do modelu życia w społeczeństwie informacyjnym, wymagającym od młodego pokolenia i ludzi dorosłych permanentnej edukacji oraz zdobywania umiejętności w toku ustawicznego nauczania i uczenia się. Raport ukazuje potrzebę organizowania sieci ośrodków badawczych i placówek kształcenia ustawicznego; zwraca uwagę na potrzebę kształcenia biegłej znajomości wielu języków obcych; wskazuje na potrzebę zachęcania firm i przedsiębiorstw do inwestowania w oświatę. Raport UNESCO J. Delorsa z 1996 r. (Delors, 1998) szkicuje

kierunki, jakie stoją przed oświatą u progu XXI wieku na poszczególnych szczeblach kształcenia oraz określa cztery podstawowe cele edukacji: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być.

Eksperti do spraw edukacji narodowej w Polsce przygotowali trzy raporty. Pierwszy z nich to Raport o Stanie Oświaty w PRL, z 1973 r., opracowany pod kierunkiem J. Szczepańskiego, socjologa. Celem tego raportu było dokonanie oceny aktualnego stanu systemu oświatowo-wychowawczego w Polsce oraz przedstawienie propozycji udoskonalenia tego systemu w kontekście przeobrażeń społeczno-politycznych, gospodarczych i demograficznych w kraju. Ostrzeżenia i wskazania zawarte w tym raporcie nie zostały jednak wykorzystane przez władze państwowe. Drugi, Raport Komisji Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, z 1989 r., opracowany pod kierunkiem Czesława Kupisiewicza, pedagoga, nie został wykorzystany do transformacji oświatowej, bowiem jego opublikowanie zbiegło się ze zmianą ustrojową w Polsce. Do raportu tego nawiązał w kilka lat później rząd lewicowy, projektując reformę oświatową. Trzeci z raportów, Raport Stanisława Sławińskiego, dotyczył reformy szkolnej wdrażanej przez Biuro ds. Reformy Szkolnej MEN w latach 1991-1993 (Sławiński, 1994).

Z analizy przywołanych powyżej raportów wynika, iż edukacja jest niezbędna dla członków nowoczesnego społeczeństwa; winna mieć powszechny, ustawiczny charakter; odznaczać się elastycznością programową, strukturalną i metodyczną; edukacja powinna uwzględniać potrzebę różnorodności rozwiązań, biorąc pod uwagę właściwości ucznia oraz potrzeby danej społeczności; uczenie jest czymś najważniejszym – stanowi drogę rozwoju człowieka; edukacja ma spełniać cel poznawczy, społeczny, pragmatyczny, ale i personalny. Z kolei losy raportów przygotowywanych w Polsce pokazują, iż wskazania zawarte w raportach winny być przyjmowane ponad podziałami politycznymi; rozwiązania systemu oświatowego powinny służyć rozwojowi jednostek i całej społeczności. Zobowiązania edukacji dobrze wyraził J. Delors, pisząc: „Edukacja jest zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę” (1998, s. 85).

Instytucja edukacyjna – szkoła

Rozpatrzmy najpierw to, co zagraża rozwijającemu się podmiotowi w toku edukacji szkolnej, aby tym wyraźniej uwydatnić następnie jej rozwijające dla jednostki walory.

Zagrożenia dla rozwoju, jakie mogą być wynikiem edukacji. Najostrzejszą krytykę edukacji w drugiej połowie XX wieku przeprowadził Ivan Illich (1976) pokazując, iż szkoła nie sprzyja zdobywaniu wiedzy ani umiejętności. Większość wiadomości każdy człowiek zdobywa poza szkołą, a sporo umiejętności opanowuje przypadkowo. Szkoła nie sprzyja także zapewnieniu sprawiedliwości społecznej, bowiem to ona właśnie produkuje role społeczne ściśle związane z czasem przebywania w szkole. Ze szkołą związane są takie mity, jak: mit zinstytucjonalizowanych wartości, tzn. wiedzę można zdobyć tylko w szkole; mit paczkowanych wartości, które określa program; mit wiecznego postępu. Stąd Illich postuluje odszkolenie społeczeństwa, co przyczynić się może do wyzwolenia człowieka. Ludzie bowiem potrzebują wiedzy, a nie świadectw.

Stanowisko I. Illicha, by stworzyć społeczeństwo bez szkoły, można uznać za utopijne. Niemniej jednak podobne głosy w dużym stopniu przyczyniły się do wystąpienia w ostatnim kwartale XX wieku wielu alternatywnych koncepcji edukacyjnych. Stanowisko skrajne zostało zastąpione bardziej umiarkowanym, wskazującym na potrzebę modyfikowania szkoły jako instytucji edukacyjnej. Wśród wielu głosów w tej sprawie na uwagę zasługuje stanowisko J. Piageta przedstawione już wcześniej, bo w połowie XX wieku w książce *Dokąd zmierza edukacja* (1977). Autor wypunktował w niej grzechy edukacji, które jeszcze dotychczas niekiedy mają miejsce. Należą do nich: **grzech przyśpieszania**. Interpretator koncepcji Piageta, D. Elkind pokazywał, iż dla rozwoju niewskazana jest ani zbyt powolność, ani też nadmierny pośpiech. Postulował, by budować nie w pionie, a w poziomie. Budowanie w pionie prowadzi bowiem do zwiększenia kosztów ze strony uczącego się; powoduje dziury w budowanej w pośpiechu wiedzy oraz przynosi zaburzenia w sferze emocjonalnej, związane z nadmiernym napięciem w przypadku przyśpieszania tempa uczenia. Inny to grzech **bierności**. Jednostka musi być aktywna w procesie uczenia się; powinna, ucząc się odkrywać lub powtarzać przez ponowne odkrycie, jeśli w przyszłości ma być zdolna do wytwarzania lub do tworzenia. Grzech **przymusu**, który nie pozwala na samodzielne zdobywanie prawdy. Zdaniem J. Piageta uczeń bierny umysłowo nie potrafi też być wolny moralnie. Grzech szkoły jako **jedynego dawcy prawdy intelektualnej i moralnej**, który przejawia się w niedocenianiu organizowania nauczania w szerszym środowisku społecznym, co stanowi okazję nie tylko do ćwiczenia się uczniów we współdziałaniu, ale także do ćwiczenia ich krytycznego umysłu.

Współczesny polski psycholog J. Koziński (1995), zwraca uwagę na podobne grzechy szkoły. Mówi mianowicie o syndromie NiL, co oznacza: **nuda i lęk**. Zdaniem Kozińskiego te dwa podstawowe uczucia towarzyszą uczniowi w szkole. Uczeń, zdaniem Kozińskiego, zawieszony jest między uprzedmiotowieniem (nuda) a podporządkowaniem (lęk). One to powodują, że samopoczucie ucznia w szkole pogarsza się z każdym rokiem edukacji. Także i nasze badania (Kielar-Turska, 1992) nad obrazem szkoły pokazują, iż samopoczucie w szkole ulega stopniowemu pogarszaniu w toku nauki szkolnej. Najwyraźniejsze obniżenie dobrego samopoczucia obserwuje się między klasą I (58% uczniów dobrze czuje się w szkole) a klasą IV (36% uczniów deklaruje dobre samopoczucie w szkole); w kolejnych klasach liczba uczniów, którzy dobrze czują się w szkole nadal obniża się, a w klasie maturalnej już tylko 20% uczniów deklaruje dobre samopoczucie w szkole. Złe samopoczucie związane jest z przewidywaniem tego, co będzie działo się w szkole: będą pytani, będzie klasówka, dyktando, dostaną dwóję, coś się nie uda, będą mieli przykrości. A zatem, złe samopoczucie pojawia się już w drodze ucznia do szkoły. W momencie wejścia do szkoły to poczucie nasila się, a ponadto uczeń doznaje takich nieprzyjemnych odczuć, jak ból głowy, rozdrażnienie pod wpływem hałasu, niepewność czy posiada potrzebne materiały. Napięcie to potęguje się w sytuacjach trudnych i powoduje, że uczeń nie podejmuje kroków zaradczych, a raczej wycofuje się i pogłębiają się jego negatywne przeżycia. Warto także dodać, iż negatywne przeżycia związane ze szkołą nie tylko towarzyszyły uczniom szkół publicznych z początku lat osiemdziesiątych, ale także występują u uczniów obecnych szkół publicznych a także społecznych (Sroka, 1996).

Pozytywnej ocenie szkoły jako instytucji edukacyjnej coraz częściej towarzyszą oceny negatywne, by około 15 roku życia stać się dominującymi (Kielar-Turska, 2001). Zmiana oceny szkoły na pozytywną powraca dopiero w dorosłości, kiedy to wiąże się z nostalgicznymi wspomnieniami dzieciństwa i młodości. Nasze badania wykazują, iż o ile dobre samopoczucie w szkole występuje w 45% opinii młodych dorosłych, a w średniej dorosłości w 62% opinii, to w wieku senioralnym wzrasta do 74% opinii badanych z tego okresu. Młodzi dorośli stwierdzają, że nauczyciele uważali ich za przeciętnych uczniów; złe oceny wywoływały przygnębienie, a dobre – uczucie ulgi. Dorośli w wieku średnim wspominają nauczycieli jako wspaniałych pedagogów, z którymi można być w dobrej komitywie; nauczyciele uznawali ich za dobrych uczniów, choć nie zawsze sprawiedliwie ich oceniali. Osoby w wieku senioralnym wspominają, iż nauczyciele byli dla nich bardzo dobrzy, uważali ich za pilnych uczniów, oceniali ich sprawiedliwie, a z nauczycielem można się było zaprzyjaźnić (Cielecka, 2001).

Pedagodzy zwracają uwagę na **efekt kolonizacji czasu wolnego ucznia**. Jest on spowodowany zdominowaniem osobistych doświadczeń ucznia zjawiskami kultury masowej. Zamiast uczestniczenia w rzeczywistych sytuacjach, proponuje się zastąpienie ich sytuacjami w świecie wirtualnym. Uczniowie wiele czasu spędzają przed ekranem telewizora czy komputera; ich najciekawszą formą rozrywki stały się gry komputerowe oraz podróże po internecie.

Warto powiedzieć także o grzechu **liberalizacji**. Taka forma edukacji polegająca na pozostawieniu uczniowi całkowitej swobody, bez ograniczeń, prowadzi do poczucia bezradności, które tym bardziej jest odczuwane, im trudniejsze zadania stają przed jednostką.

Z całej listy zastrzeżeń wobec szkoły, jakie zostały wyliczone przez badaczy w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, wymieniłam tylko niektóre, a mianowicie: bierność ucznia, jedyność szkoły, kolonizację czasu wolnego ucznia, liberalizację, lęk, przymus i przyspieszanie. Ale już nawet one każą widzieć szkołę jako niekorzystne miejsce dla rozwoju jednostki. Stanowią zatem przesłanki skłaniające do transformacji szkoły jako instytucji edukującej.

Szanse rozwoju poprzez edukację. Potrzebę przywrócenia sensu szkole i uczeniu się jako czynnikowi rozwoju jednostki dostrzegli członkowie Klubu Rzymskiego, którzy w raporcie zatytułowanym *Uczyć się bez granic*, pokazali nowy sens uczenia. Obok uczenia zachowawczego, czy przystosowawczego pokazali uczenie innowacyjne, które cechuje antycypowanie, oparcie się na wyobrażeniach, zapewnienie aktywnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym oraz ukazywanie co w życiu człowieka jest ważne, o co warto zabiegać. Uczenie winno mieć antycypacyjny charakter; przygotowywać ucznia do funkcjonowania w nowej rzeczywistości. Dzięki temu, jak piszą autorzy tego raportu, przyszłość będzie wkraczała w nasze życie jak przyjaciel, a nie jak włamywacz budzący poczucie zagrożenia. Oparte na wyobrażeniach uczenie stanie się podstawą do twórczej aktywności dzięki możliwości dowolnego kojarzenia obrazów, dokonywania ich transformacji. Wskazywanie zaś na wartości postmaterialistyczne pozwoli odkryć wartość kontaktów międzyludzkich i działań na rzecz naszej planety.

W najnowszym raporcie Klubu Rzymskiego z 1996 r. edukacja nazwana została niezbędną utopią: „edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać

w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej” (Delors, 1998, s. 9). Zdaniem J. Delorsa szkoła powinna dostarczać mapy złożonego i niespokojnego świata oraz busoli umożliwiającej żeglugę po nim. Powinna przygotowywać zatem ucznia do radzenia sobie w złożonym, ciekawym, ale i niebezpiecznym świecie. Warto przyjrzeć się czterem filarom edukacji, jakie proponuje Delors. Filary te traktować można jako rozwijające cele edukacji, a więc: poznawczy, pragmatyczny, społeczny i personalny.

Szeroko pojęta edukacja, nie tylko organizowana przez szkołę, realizując cel poznawczy: *uczyć się, aby wiedzieć*, powinna prowadzić do opanowania narzędzi wiedzy, zdobywania umiejętności uczenia się; rozwijania funkcji poznawczych (pamięci, uwagi, myślenia); rozwijania kompetencji komunikacyjnych, zawodowych; umożliwiać zarówno orientację w kulturze w ogóle, jak i możliwość specjalizacji w pewnym obszarze.

Realizując cel pragmatyczny *uczyć się, aby działać*, edukacja winna przygotowywać do stosowania zdobytych wiadomości w praktyce. Jednakże warto uświadomić sobie, że w pracy człowieka współczesnego coraz większą rolę odgrywa aspekt kognitywny. Człowiek współczesny przede wszystkim przetwarza informacje i do tego winien przygotowywać się w toku edukacji. Ważne stają się kompetencje komunikacyjne: umiejętności porozumiewania się z innymi, nawiązywania trwałych i skutecznych relacji, współpracy z innymi, rozwiązywania konfliktów. Te zadania edukacyjne są trudniejsze do zrealizowania w zestawieniu z zadaniem przekazywania wiadomości i dostarczania kwalifikacji.

Jednakże największe zadanie edukacji to realizowanie celu społecznego *uczyć się, aby żyć wspólnie*, a więc przygotowanie do angażowania się we wspólne projekty oraz odkrywanie innego. To pierwsze z wymienionych zadań może być realizowane poprzez pokazywanie wspólnych celów łączących różne grupy społeczne, różne narody, np. akcje humanitarne, działania przeciwstawiające się terroryzmowi. Zaś to drugie zadanie realizowane jest poprzez dostarczanie informacji o jednostkach rozwijających się inaczej (np. autystycy, osoby z syndromem Downa) i ukazywanie możliwości nawiązywania kontaktów z nimi, a także poprzez organizowanie integracyjnych grup edukacyjnych.

Nasze badania dotyczące orientacji w rozwoju i jego zaburzeniach u osób dorosłych, których prawidłowo rozwijające się dzieci chodziły do klas integracyjnych, pokazały znaczącą różnicę w ich orientacji w porównaniu z orientacją rodziców dzieci z klas nieintegracyjnych. Wiedza na temat zaburzeń rozwoju u dorosłych, którzy zetknęli się z dziećmi przejawiającymi różne zaburzenia rozwoju była znacząco większa. Dorośli ci wyrażali przychylność dla osób z zaburzeniami, byli otwarci na interakcje z nimi. Warto podkreślić, iż wiedza o rozwoju i jego zaburzeniach była niewielka w obu grupach badanych, co wskazuje na potrzebę edukacji społeczeństwa w tym zakresie (Walczyńska, 2000).

Edukacja, realizując cel personalny *uczyć się, aby być*, przyczynia się do pełnego rozwoju jednostki. Dla człowieka XXI wieku szczególną wartość mają takie cechy, jak wyobraźnia i kreatywność. One to bowiem stanowią podstawę działań innowacyjnych.

Potrzebę modyfikacji systemu edukacyjnego w Polsce widzą sami pedagodzy. Zbigniew Kwiecieński (1999) nazywa edukację nadzieją współczesności i wskazuje potrzebne kierunki jej transformacji. Przyszłość wymaga podjęcia przez edukację i realizowania następujących zadań: kształcenie na rzecz demokracji i wielokulturowości, kształcenie umiejętności korzystania z mass mediów, wychowanie dla przetrwania, czyli podjęcie działań

stawiających na profilaktykę (kształcenie prozdrowotne, ekologiczne), kształtowanie gustów estetycznych i rozwijanie zdolności, kształcenie do pracy nad sobą. To ostatnie z wymienionych zadań znajduje dokładny opis w pracy zespołu ekspertów pod kierunkiem P. Lengrandy, gdzie przedstawiono trwałe obszary permanentnej samoedukacji. Szczególną uwagę zwrócono na następujące obszary: sztuka, technika, komunikacja. Do autoedukacji w tych obszarach musi przygotować poszczególne jednostki szkoła.

Uwagi końcowe

Zarówno rozważania dotyczące ogólnych tendencji w edukacji przyszłości, jak i szczegółowa analiza szkoły jako instytucji edukacyjnej ukazują edukację jako coraz ważniejszy czynnik wpływający na rozwój jednostki. Pozytywnego wpływu edukacji nie można przecenić. Wykazane zaś ewentualne zagrożenia związane z instytucją edukacyjną, jaką jest szkoła, skłaniają do znalezienia środków zaradczych. Poszukiwanie ich może iść w różnych kierunkach. Po pierwsze, w kierunku przygotowania nauczycieli, tj. kształtowania ich kompetencji psychologicznych polegających na obserwowaniu dziecka i stymulowaniu jego rozwoju. Po drugie, wprowadzeniu roli psychologa szkolnego, którego działania zmierzałyby do znalezienia dla ucznia właściwego dla niego miejsca w procesie edukacyjnym. Oba rodzaje działań zaradczych mogłyby stać się podstawą do ustalenia zadań dla Sekcji Psychologów Rozwojowych. Chodzi o organizowanie szkoleń zarówno dla psychologów działających w oświacie, jak i dla nauczycieli.

Na koniec chciałabym przedstawić siatkę relacji między psychologiem szkolnym a różnymi instytucjami i grupami społecznymi.

Psycholog szkolny				
1 – PTP	2 – Instytuty naukowe	3 – Dziecko	4 – Szkoła	5 – Rodzice

PTP może poprzez ustawę o zawodzie psychologa i odpowiednie zarządzenia określić zadania psychologa szkolnego. Sekcja Psychologii Rozwojowej może uczestniczyć w określaniu tych zadań.

Instytuty naukowe mogłyby poprzez organizowanie szkoleń (studia podyplomowe), konferencji, wydawanie biuletynów i czasopism kształtować orientację psychologów szkolnych w zakresie nowych koncepcji rozwoju, metod badania, sposobów diagnozowania, reedukacji i terapii.

Sekcja Psychologii Rozwojowej mogłaby organizować szkolenia dla psychologów w zakresie form pracy z dzieckiem o różnych właściwościach (dzieci z zaburzeniami rozwoju, dzieci szczególnie uzdolnione).

Psycholog rozwojowy mógłby uczestniczyć w przeprowadzeniu diagnozy instytucji edukacyjnej (przedszkole, szkoła) i mieć udział w zastosowaniu działań zmierzających do transformacji mających na celu zapewnienie przez instytucję szans rozwojowych dziecku.

Psycholog rozwojowy mógłby organizować edukację rodziców, modyfikując ich wiedzę na temat rozwoju i wychowania dzieci.

Proponowane działania powinny mieć charakter kompleksowy i zintegrowany. Aktualnie możemy mówić jedynie o wybiórczym działaniu psychologów w poszczególnych zakresach naszkicowanej siatki.

LITERATURA CYTOWANA

- Botkin, J.W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się bez granic*. Warszawa: PWN.
- Cielecka, A. (2001). *Reprezentacja umysłowa „nauczyciela” u ludzi dorosłych*. Niepublikowana praca magisterska, przygotowana pod kierunkiem M. Kielar-Turskiej. Kraków: Akademia Pedagogiczna.
- Delors, J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Faure, E., Herrera, E., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Pietrowski, A.W., Rahnama, M., Ward, F.C. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: PWN.
- Illich, I. (1976). *Spoleczeństwo bez szkoły*. Warszawa: PIW.
- Kielar-Turska, M. (1992). *Obraz szkoły i nauczyciela u dzieci sześć- i dziewięcioletnich*. W: M. Przetacznik-Gierowska (red.) *Problemy psychodydaktyki nauczania początkowego*. Warszawa: WSiP.
- Kielar-Turska, M. (2001). *Potoczna wiedza o edukacji*. *Psychologia Rozwojowa*, 6, 1-2, 57-67.
- Koziński, J. (1995). *Szkoła dobrej nadziei*. *Odra*, 6.
- Kwieciński, Z. (1999). *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: J. Koziński (red.) *Humanistyka przełomu wieków* (s. 51-77). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lengrand, P. (red.) (1995). *Obszary permenentnej samoedukacji*. Warszawa: TWWP.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. *Biała Księga Kształcenia i* (1997). Warszawa: MEN.
- Okoń, W. (red.) (1975). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1977). *Dokąd zmierza edukacja?* Warszawa: PWN.
- Sławiński, S. (1994). *Raport o reformie szkolnej 1991-1993*. Warszawa: PWN.
- Sroka, B. (1996). *Wpływ doświadczenia szkolnego uczniów szkół państwowych i społecznych na kształtowanie obrazu szkoły i nauczyciela*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem M. Kielar-Turskiej. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Szymczak, M. (1978). *Słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Walczyńska, A. (2000). *Orientacja rodziców w rozwoju i znaczenie wiedzy o zaburzeniach – badania rodziców dzieci klas integracyjnych*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem M. Kielar-Turskiej. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.