

BEATA BEDNARCZUK

*Poziom stanu i cechy lęku uczniów klas początkowych  
(kształconych w systemie klasowo-lekcyjnym i metodą Montessori)*

---

The level of anxiety as a state and of anxiety as a trait in pupils  
of primary classes educated conventionally and according to the Montessori method

W tradycyjnym, najbardziej rozpowszechnionym, modelu edukacji szkoła jest instytucją nastawioną na przekazywanie uczniom jak największego zasobu informacji. Czynnikiem motywującym do przyswajania gotowej wiedzy niejednokrotnie staje się ocena szkolna. Klimat strachu wywołany ciągłym ocenianiem blokuje rozwój uczniów.

Cechą konstytutywną innej szkoły, szkoły alternatywnej wobec tej, którą nazywamy konwencjonalną lub tradycyjną, ma być otwarcie na to, co postępowe i twórcze, co pobudza uczniów do samodzielnej, a nawet samorzutnej aktywności poznawczej, co kształtuje i rozwija ich zainteresowania, zaspokaja różnorakie potrzeby intelektualne i emocjonalne (Kupisiewicz 1985, s. 42–43).

W latach dziewięćdziesiątych zaczęły powstawać w Polsce pierwsze oddziały przedszkolne i klasy szkolne pracujące na podstawie koncepcji Marii Montessori, lekarki z wykształcenia i pedagoga z zamiłowania. Celem metody włoskiej badaczki jest wspieranie indywidualnego rozwoju dziecka. Zatem uczeń, o ile znajdzie w swoim środowisku pracy sprzyjające warunki, może rozwijać się zgodnie z jego wewnętrznym planem. Co więcej, każde dziecko jest niepowtarzalną indywidualnością, którą należy szanować i ochraniać. Dlatego uczniowie zachęceni są do samodzielnej pracy, zgodnej z ich zainteresowaniami i możliwościami. W metodzie Montessori nauczyciel „podąża za dzieckiem”, stwarza warunki do swobodnej pracy i wolnego rozwoju, dzięki czemu wychowankom łatwiej jest sprostać wymaganiom szkoły pozbawionej w ten sposób czynników lękotwórczych.

W badaniach własnych chciałam sprawdzić, czy istnieją różnice w poziomie lęku związanego z funkcjonowaniem szkolnym dzieci kształconych w dwu opisanych systemach edukacyjnych. Narzędziem badawczym, które umożliwiło przeprowadzenie pomiaru lęku, był Inwentarz Stanu i Cechy Lęku Dla Dzieci (ISCLD) *Jak się czujesz?* w polskiej adaptacji Stanisławy Tucholskiej i Stanisławy Steuden (Tucholska, Steuden 1989). Test ISCLD przeznaczony jest do badania m.in. dzieci młodszych, które czytają ze zrozumieniem. Oparty jest na istotnym z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia rozróżnieniu lęku rozumianego jak chwilowy stan jednostki (Lęk Stan – LS) oraz lęku rozumianego jako względnie trwała cecha osobowości (Lęk Cecha – LC). Chwilowy stan lęku to – zdaniem autora testu Spielbergera – złożona reakcja emocjonalna, na którą składa się subiektywne, niespecyficzne uczucie napięcia i zagrożenia. Stan ten może pojawiać się i znikać pod wpływem sytuacji odczuwanej przez podmiot jako zagrażająca, np. klasówki, dyktanda, może trwać dłużej lub krócej. Spielberger zaznacza jednak, że lęk–stan, czyli lęk chwilowy, jest w głównej mierze funkcją lęku–cechy, będącego indywidualną, bardziej trwałą predyspozycją do reagowania lękiem (Sosnowski, Iwaniszczuk, Spielberger 1989).

Lęk jest stanem napięcia psychicznego, związanego z zagrażającą lub przewidywaną przykrością (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992). Należy do najczęściej doświadczanych przez dzieci emocji negatywnych. Powszechnie przyjmuje się, iż jest on reakcją na sytuację zagrożenia lub nową sytuację zadaniową. Lęk pojawiający się w sytuacji zagrożenia wynika z obawy przed utratą poczucia bezpieczeństwa osobistego i jest w istocie obawą przed niepowodzeniem, ujawnieniem własnej nieadekwatności (Januszewska, Steuden, Oleś 1990). Jest często powodowany przyczynami wyobrażonymi, w tym także związanymi z sytuacją szkolną dziecka. Lęk u dziecka pojawia się wtedy, gdy w jego otoczeniu dzieje się coś, czego nie rozumie, ale odczuwa jako zagrożenie (Putkiewicz 1981, s. 472).

Psychologowie polscy, oprócz ISCLD, dysponują właściwie jeszcze tylko jednym kwestionariuszem pozwalającym na diagnozę lęku w wieku wczesnoszkolnym. Jest to Test Jawnego Niepokoju M. Choynowskiego i E. Skrzypek (Sosnowski, Iwaniszczuk, Spielberger 1989). Jest to test przeznaczony dla dzieci w wieku 9–16 lat i mierzy lęk (a według Sosnowskiego, Iwaniszczuka i Spielbergera – neurotyczność) rozumiany jako względnie stała cecha osobowości. Test ISCLD pozwala natomiast mierzyć chwilowy stan lęku.

Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci może być wykorzystywany do oceny wpływu różnych sytuacji i bodźców oddziałujących doraźnie na dziecko, szacowania efektywności oddziaływań terapeutycznych i wychowawczych (*ibid.* 1989). Główne walory testu związane są z jego funkcją opisową i predyktywną, natomiast w znacznie mniejszym stopniu z funkcją wyjaśniającą (Tucholska, Steuden 1989). W badaniach własnych zastosowałam ów test, aby wykryć, czy istnieją różnice w poziomie lęku związanego z funkcjonowaniem szkolnym dzieci kształconych w alternatywnych systemach edukacyjnych.

Rozpatrując problem lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym przyjęło się analizować dwa jego rodzaje: lęk–stan (LS) i lęk–cechę (LC), leżące u podstaw konstrukcji zastosowanej metody badań (Tucholska, Steuden 1989, 1990, Sosnowski, Iwaniszczuk, Spielberger 1989, Kostańska 1994). Kwestionariusz składa się zatem z oddzielnych skal ujmujących oba scharakteryzowane aspekty lęku: lęk jako stan – mierzony przez skalę  $C_1$  i lęk jako cecha – ujmowany przez skalę  $C_2$ . W skali  $C_1$  dziecko odpowiada, jak się czuje teraz, w danej chwili, w momencie badania (w badaniach własnych prosiłam dzieci, by odpowiadały, jak się czuły przed zapowiadającym przeprowadzeniem dyktanda), w skali  $C_2$  odpowiada, jak się czuje zwykle, najczęściej, na co dzień. Każda ze skal może być stosowana oddzielnie i razem. Należy wówczas przestrzegać kolejności – najpierw skala  $C_1$ , potem  $C_2$  (Tucholska, Steuden 1989).

W odniesieniu do skali LS, badającej stan lęku, istnieje możliwość zmiany instrukcji w zależności od celu badania. W badaniach własnych prosiłam dzieci, by odpowiadały, jak się czuły przed zapowiadającym przeprowadzeniem dyktanda.

Badanie testem ISCLD wymaga, by dziecko ustosunkowało się do każdej pozycji przez wybranie jednej z trzech odpowiedzi – tej, która najlepiej je opisuje. W skali LS trzonem wszystkich pozycji jest wypowiedź: „czuję, że jestem”, której zakończenie stanowi jeden z podanych przymiotników. Zadaniem dziecka jest wybór tego, który odpowiada jego odczuciom. W skali LC każda pozycja jest twierdzeniem opisującym jakieś zachowanie się. Dziecko ma wybrać określenie częstotliwości danego zachowania się. Badania prowadzone były zbiorowo.

W odniesieniu do każdej pozycji odpowiedzi ocenia się w skali 1–3, surowe wyniki skal mogą wahać się od 20 (lęk niski) do 60 (lęk wysoki) punktów. Ponieważ każda ze skal stanowi niezależne narzędzie pomiaru, nie sumuje się ich wyników.

W niniejszych badaniach porównam wielkości wskaźników lęku–stanu, lęku–cechy w grupach dzieci uczących się metodą Montessori i konwencjonalną, a także zależności między lękiem–stanem a lękiem–cechą w każdej z grup.

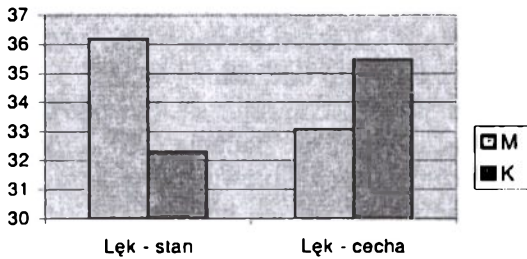
Badania zostały przeprowadzone w Szkole Podstawowej nr 27 w Lublinie. Jest to rejonowa, dwuzmianowa szkoła, w której od października 1992 roku podjęto próbę adaptacji metody Montessori. Podstawowy materiał do analiz uzyskałam na podstawie badań uczniów szczebla elementarnego. Liczebność badanych grup podyktowana została liczebnością dzieci objętych systemem Montessori. Zatem badaniami objęłam ogółem 125 uczniów, w tym 63 z grup Montessori (M), a 62 z klas konwencjonalnych (K).

## POZIOM STANU I CECHY LĘKU UCZNIÓW SIEDMIOLETNICH

Dane zawarte w tabeli 1 wskazują na to, że nie wystąpiły różnice istotne statystycznie w poziomie lęku związanego z funkcjonowaniem szkolnym dzieci (tabela 1, wykres 1). Wskaźnik lęku–stanu ( $C_1$ ) jest większy w grupach Montessori ( $M = 36,20$ ,  $K = 32,29$ ), a lęku–cechy ( $C_2$ ) w grupie konwencjonalnej ( $M = 33,07$ ,  $K = 35,47$ ). Sytuacja wyobrazonego dyktanda nie wywołała u dzieci silnego poczucia zagrożenia i niepewności. Otrzymane wyniki oscylują wokół wartości średnich.

Tab. 1. Wskaźniki stanu i cechy lęku u dzieci siedmioletnich  
Indices of state and trait of anxiety in 7-year-olds

Klasa	Skale lęku	Grupa Montessori $\bar{x}$	Grupa konwencjonalna $\bar{x}$	t	df	p
I	$C_1$ , lęk–stan	36,20	32,29	1,387	30	n.i.
	$C_2$ , lęk–cecha	33,07	35,47	1,083	30	n.i.



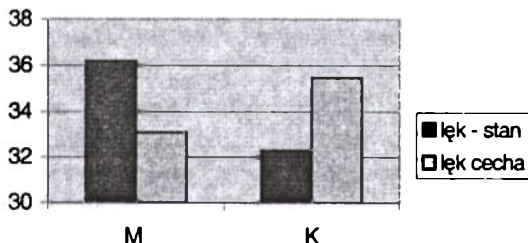
Wykres 1. Wskaźniki stanu i cechy lęku u dzieci siedmioletnich  
Indices of state and trait of anxiety in 7-year-olds

Analizując postawy lękowe dzieci, dodatkowo można zwrócić uwagę na wzajemną zależność stanu i cechy lęku w każdej grupie. Wykres 2 ukazuje dysproporcje między dwoma komponentami lęku, które występują zarówno w grupie uczniów z oddziałów montessoriańskich, jak i w grupie konwencjonalnej.

Uczniowie klas Montessori mimo niższych predyspozycji do reagowania lękiem (lęk–cecha) sytuację wyobrazonego dyktanda odebrali jako niepokojącą (lęk–stan). Z kolei uczniowie klasy tradycyjnej mimo wyższych skłonności do okazywania lęku (lęk–cecha) nie wykazali obaw i napięcia w związku z przedstawionym zadaniem (lęk–stan).

Wyjaśnienie tej sprzeczności upatruję w sposobie spostrzegania szkoły przez badane dzieci oraz umiejętności dostosowania się do jej wymagań.

Jak wykazały przeprowadzone przeze mnie badania przystosowania szkolnego uczniów, dzieci z klas Montessori miały ogromne problemy ze sprostaniem



Wykres 2. Proporcje między wskaźnikami stanu i cechy lęku w badanych grupach siedmiolatków  
Ratio between the indices of state and trait of anxiety in the examined groups of 7-year-olds

wymaganiom szkoły. Nauczycielki oceniły swoich wychowanków jako nieprzystosowanych społecznie. Stąd wzięła się wyższa postawa lękowa w stosunku do zadań, które stawia obca dzieciom szkoła.

Przystosowanie uczniów z klasy konwencjonalnej zostało ocenione wysoko, a przeprowadzona analiza korelacyjna ujawniła występowanie istotnych zależności między cechami emocjonalnie pozytywnymi a lękiem–stanem ( $r = -0,411$ ,  $p < 0,10$ ). Cechy emocjonalnie pozytywne korelują ujemnie z przejściowymi stanami napięcia, które odczuwają uczniowie. Oznacza to, że przychylne nastawienie do obowiązków szkolnych łączy się z niższym poziomem lęku przejawianym w sytuacjach szkolnych.

Dzieci, które rozpoczęły naukę w systemie tradycyjnym, są pozytywnie nastawione do szkoły, cieszą się z nowego statusu ucznia. Wiedzą też, a nastawienie to wyniosły z domu, przedszkola itp., że w szkole dostaje się różne oceny, z których najlepsze są szóstki. Niska wartość analizowanej zmiennej zależnej (lęk–stan) w grupie konwencjonalnej jest dowodem pozytywnego oddziaływania wychowawczego nauczycielki. Potrafiła ona wykreować w klasie przyjazną, życzliwą atmosferę, która towarzyszy sytuacjom kontroli i oceny. Istotny wpływ na zachowanie się dzieci miała też rezygnacja z oceny wyrażonej cyfrą w pierwszym semestrze roku szkolnego.

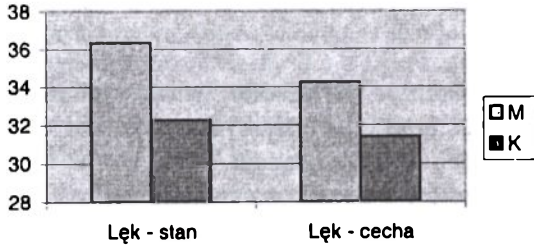
#### POZIOM STANU I CECHY LĘKU UCZNIÓW OŚMIOLETNICH

Średnie wyniki, jakie uzyskałam w badaniach dzieci ośmioletnich, zawarte są w tabeli 2. Wskazują one na to, że w obu grupach wskaźniki lęku kształtują się w granicach wyników średnich. Jednakże dzieci z grup Montessori, w porównaniu z ich rówieśnikami, cechuje wyższy poziom lęku określanego jako stan ( $C_1$ ;  $M = 36,35$ ,  $K = 32,27$ ), jak też jako cecha ( $C_2$ ;  $M = 34,26$ ,  $K = 31,41$ ). Różnice nie są istotne statystycznie (tabela 2, wykres 3).

Analiza związku lęku jako stanu z lękiem rozumianym jako cecha w każdej z badanych grup wskazuje na występowanie pewnych prawidłowości. Uczniów

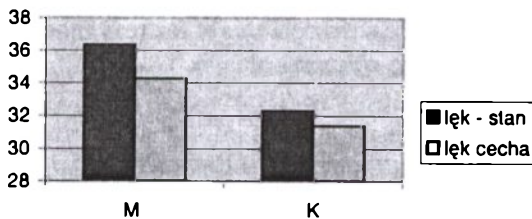
Tab. 2. Wskaźniki stanu i cechy lęku u dzieci ośmioletnich  
Indices of state and trait of anxiety in 8-year-olds

Klasa	Skale lęku	Grupa Montessori $\bar{x}$	Grupa konwencjonalna $\bar{x}$	t	df	p
II	C <sub>1</sub> , lęk–stan	36,35	32,27	1,462	43	n.i.
	C <sub>2</sub> , lęk–cecha	34,26	31,41	1,605	43	n.i.



Wykres 3. Wskaźniki stanu i cechy lęku u dzieci ośmioletnich  
Indices of state and trait of anxiety in 8-year-olds

klas Montessori cechują większe, indywidualne skłonności do spostrzegania sytuacji jako zagrażających (lęk–cecha), stąd nakreśloną przeze mnie sytuację odebrali jako niebezpieczną. Wychowankowie systemu tradycyjnego przejawiają niższe skłonności do reagowania lękiem (lęk–cecha), dlatego w obliczu dyktanda ujawnili słabsze reakcje lękowe (wykres 4). Taki właśnie pozytywny związek dwóch czynników lęku, zakładali autorzy kwestionariusza (Sosnowski, Iwaniszczuk, Spielberger 1990).



Wykres 4. Proporcje między wskaźnikami stanu i cechy lęku w badanych grupach ośmiolatek  
Ratio between the indices of state and trait of anxiety in the examined groups of 8-year-olds

Dodatkowe światło na uzyskane wyniki rzuca przeprowadzona analiza korelacyjna między skalami i wymiarami przystosowania szkolnego, mierzonego kwestionariuszem CBI Aaronsona i Schaefera a skalami C<sub>1</sub> i C<sub>2</sub> kwestionariusza ISCLD Spielberga.

W grupie Montessori skala „lęk-cecha” koreluje ujemnie ze skalą „koncentracja” ( $r = -0,46$  przy  $p < 0,05$ ) oraz z pozytywnymi cechami emocjonalnymi ( $r = -0,42$  przy  $p < 0,05$ ). Oznacza to, że predyspozycje do reagowania lękiem pociągają za sobą słabszą koncentrację na zadaniach oraz mniejszą wytrwałość i niższą ekspresję słowną. Nastawienie lękowe powoduje, że uczniom trudniej jest doprowadzić rozpoczętą pracę do końca. Tym można tłumaczyć niższe wartości wskaźników cech emocjonalnych pozytywnych (CBI) i silniejszy niepokój w sytuacji wyobrazonego dyktanda ( $C_1$ ).

Z kolei skala „lęk-stan” koreluje ujemnie ze skalą „odsuwanie się”, co pozwala sądzić, iż wyższy poziom lęku szkolnego jednoczy badaną grupę.

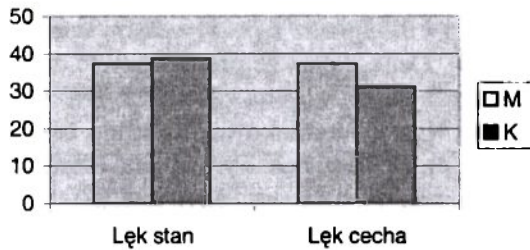
Rezultaty badanej korelacji w odniesieniu do drugiej badanej grupy dzieci ośmioletnich przyniosły ujawnienie 7 istotnych zależności między lękiem-stanem a różnymi aspektami przystosowania oraz 12 statystycznie istotnych zależności pomiędzy lękiem-cechą a skalami i wymiarami przystosowania szkolnego. Wynika z nich, iż niższe skłonności do przejawiania zachowań lękowych uczniów z grupy konwencjonalnej wiążą się z większą pogodą i spokojem, dążeniem do nawiązywania i utrzymywania kontaktów z kolegami oraz realizacją wybranych zadań do końca. Konieczność napisania dyktanda nie wywołała zatem pobudzenia emocjonalnego i narastającego poczucia niepokoju u dzieci z klasy tradycyjnej.

#### POZIOM STANU I CECHY LĘKU UCZNIÓW DZIEWIĘCIOLETNICH

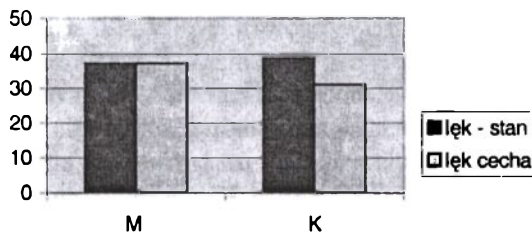
Analiza wyników dzieci dziewięcioletnich wykazała, iż poziom lęku wywołanego sytuacją wyobrazonego dyktanda był zbliżony w obu badanych grupach ( $C_1$ ,  $M = 37,20$ ,  $K = 38,70$ ). Różnica istotna statystycznie wystąpiła w zakresie cechy lęku ( $C_2$ ,  $M = 37,28$ ,  $K = 31,13$ ,  $p < 0,001$ ), czyli odnosi się do lęku charakterologicznego, stanowiącego trwałą cechę osobowości (tabela 3). Wartość wskaźnika była wyższa w społeczności uczniów klas Montessori. Oznacza to, iż badane dzieci cechuje większa skłonność do reagowania lękiem i spostrzegania sytuacji obiektywnie niegroźnej jako zagrażającej. Wszystkie rezultaty mieszczą się w granicach wyników średnich (tabela 3, wykres 5).

Tab. 3. Wskaźniki stanu i cechy lęku u dzieci dziewięcioletnich  
Indices of state and trait of anxiety in 7-year-olds

Klasa	Skale lęku	Grupa Montessori $\bar{x}$	Grupa konwencjonalna $\bar{x}$	t	df	p
III	$C_1$ , lęk-stan	37,20	38,70	0,586	46	n.i.
	$C_2$ , lęk-cecha	37,28	31,13	3,569	46	n.i.



Wykres 5. Wskaźniki stanu i cechy lęku u dzieci dziewięcioletnich  
Indices of state and trait of anxiety in 9-year-olds



Wykres 6. Proporcje między wskaźnikami stanu i cechy lęku w badanych grupach dziewięcioletników  
Ratio between the indices of state and trait of anxiety in the examined groups of 9-year-olds

Wykres 6 wskazuje, iż poziom stanu i cechy lęku w grupach Montessori jest taki sam ( $C_1 = 37,20$ ,  $C_2 = 37,28$ ). Natomiast przy mniejszych dyspozycjach uczniów z grupy K do spostrzegania zdarzeń i sytuacji jako zagrażających (cecha lęku,  $C_2$ ) zbliżające się dyktando wywołało ich silniejsze pobudzenie ( $C_1 = 38,70$ ,  $C_2 = 31,13$ ).

Dzieci z grupy M rzadziej stawiane są w sytuacji typowej klasówki. Praca z materiałem rozwojowym czy kartami poleceń jest sprawdzianem umiejętności uczniów. W trakcie nauki dzieci mają możliwość korzystania z dodatkowych źródeł pomocy, np. słowników. Miarą wprawy dziecka jest nie tylko osiągnięty wynik, ale także stopień samodzielności w pracy. Co prawda, nauczycielki kontrolują pracę uczniów w tradycyjny sposób, ale nie wystawiają im ocen, informują o uzyskanej liczbie punktów i o powodach jej wystawienia. Omawianie wyników odbywa się indywidualnie, nie towarzyszy mu porównywanie ucznia z jego rówieśnikami. Sprawdziany są zazwyczaj prowadzone w grupach jednego rocznika i nie wpływają na rozkład dnia pracy innych uczniów. Zgromadzone doświadczenia szkolne spowodowały, że pomimo predyspozycji do okazywania reakcji lękowych dzieci nie łączą ich ze szkolną sytuacją kontroli i oceny.

Dysproporcji między wartościami wskaźników obu komponentów lęku w drugiej badanej grupie wynikają z faktu, iż poziom stanu lęku u dzieci jest



bardzo silnie uwarunkowany wpływem czynników sytuacyjnych (Sosnowski, Iwaniszczuk, Spielberger 1990). Dzieci z klasy K zdobyły inne (niż ich rówieśnicy) doświadczenia związane z procesem oceniania. Nauczycielki w swojej bezradności wobec ustawionego na piedestale programu starały się zrealizować zadania dydaktyczne, „szantażując” uczniów złymi ocenami. Prawdopodobieństwo otrzymania negatywnej oceny, jak również chęć ucieczki przed nią wywołały poruszenie emocjonalne. Spostrzeżenie to zdają się potwierdzać wyniki uzyskane przeze mnie w badaniach przystosowania szkolnego uczniów.

Badania kwestionariuszem CBI wykazały, że o ile wyniki uspołecznienia i dążenia do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami zostały przez nauczycielkę klasy III K ocenione pozytywnie, o tyle motywacja do zadań uzyskała wartość ujemną. Uczniowie nie są zainteresowani zadaniami, które organizuje im szkoła i przejawiają w stosunku do nich emocje negatywne. W sytuacji wyobrażonego dyktanda zareagowali lękiem. W związku z tym, że analiza korelacyjna wykazała odwrotną zależność między lękiem–stanem a cechami emocjonalnie negatywnymi (wyższy poziom lęku pociąga niższe reakcje emocjonalnie negatywne), oznacza to, iż w sytuacji zagrożenia złą oceną łatwiej jest uczniom opanować m.in. nadmierną ruchliwość i roztargnienie. Należy stwierdzić, że czynnikiem, który mobilizuje dzieci do pracy, jest dążenie do uniknięcia kary. Głównym motywem nauki dzieci dziewięcioletnich jest lęk wynikający z przewidywanego zagrożenia. Sytuacja odbierana jako niebezpieczna spowodowała skupienie uwagi dzieci na zadaniu. Jest to efekt przeceniania treści kształcenia i manipulowania w szkole karami i nagrodami.

#### PODSUMOWANIE

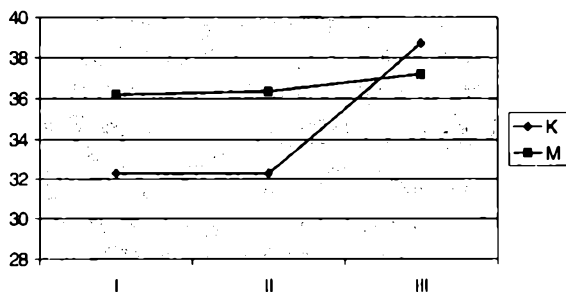
Zgromadzone dane nie wykazały różnic w poziomie lęku związanego z funkcjonowaniem szkolnym dzieci z grup Montessori i konwencjonalnej. Przyjmując, że teoretyczny rozkład wyników stanu i cechy lęku zawarty jest w przedziale od 20 do 60 punktów, mogę stwierdzić, że w badanych modelach edukacji wczesnoszkolnej nasilenie obu elementów lęku było umiarkowane. Należy więc odrzucić hipotezę o różnicującym wpływie modelu edukacji na poziom lęku odnoszącego się do sytuacji szkolnych.

Przyjmuje się, iż do pewnego stopnia lęk spełnia pozytywną funkcję w przystosowaniu. Dzieje się tak wówczas, gdy wynika on z przewidywanych zagrożeń realnych i mobilizuje do wysiłku (Januszewska, Steuden, Oleś 1990).

Optymalnym punktem zaangażowania emocjonalnego przy nauczaniu nie jest obojętność ani ślepa namiętność, lecz umiarkowane napięcie. Napięcie to związane z lekkim wzrostem aktywności fizjologicznej organizmu nadaje zadaniom większą doniosłość (Braun-Gałkowska 1994, s. 87).

Można przyjąć, iż sytuacja taka wystąpiła w badanej populacji uczniów.

Warto zwrócić uwagę na zestawienie wielkości wskaźników skali lęk–stan dzieci w wieku wczesnoszkolnym (wykres 7). Obserwowany jest gwałtowny wzrost poziomu lęku związanego z funkcjonowaniem szkolnym uczniów objętych oddziaływaniem systemu tradycyjnego.



Wykres 7. Porównanie wielkości wskaźników stanu lęku  
Comparison between the indices of state of anxiety

W grupach Montessori wartości wskaźników lęku–stanu oscylują wokół zbliżonych przeciętnych wyników. Natomiast wyższy, w porównaniu z grupami K, poziom niepokoju uczniów kształconych w systemie alternatywnym jest następstwem wyższych predyspozycji (lęk–cecha) do reagowania lękiem dzieci z badanych grup.

Mając na uwadze wyniki analizy korelacyjnej, mogę stwierdzić, iż widać bardzo ścisły związek między przystosowaniem szkolnym dzieci a lękiem ujawnianym w sytuacjach szkolnych. Dzieci, które przystosowały się do szkoły, nie odczuwają tak silnego lęku jak dzieci, które jeszcze nie potrafią regulować swoich zachowań stosownie do zasad i norm obowiązujących w grupie, a predyspozycja do reagowania lękiem pociąga za sobą niższą wytrwałość i koncentrację w pracy szkolnej.

Należy podkreślić, iż uzyskane wyniki trzeba traktować ostrożnie, nie mogą one stanowić wystarczającej podstawy do szerszego ich uogólnienia, gdyż – jak już zaznaczyłam wcześniej – badania prowadziłam wyłącznie w jednej szkole lubelskiej. Ponadto doświadczenia nauczycielek, które pracują metodą Montessori, są niewielkie w porównaniu z ich koleżankami z klas tradycyjnych, co również mogło mieć wpływ na otrzymane wyniki.

#### SUMMARY

The research instrument which enabled to measure the level of anxiety was the State-Trait Anxiety Inventory for Children (ISCLD) "How do you feel?" in the Polish adaptation by Stanisława Tucholska and Stanisława Steuden (1989). The test ISCLD is designed for the research including younger children, that read with comprehension. It is based on a significant, in terms of theory and

practice, distinction of anxiety understood as the momentary state (anxiety-state – LS) and anxiety understood as a relatively stable personality trait (anxiety-trait – LC).

The compiled data did not show differences in the level of anxiety connected with functioning at school of the children from Montessori and conventional groups. Assuming that theoretically the results range from 20 to 60 points, the author stated that the intensity of both elements of anxiety in the examined groups was moderate.

## BIBLIOGRAFIA

- Braun-Gałkowska M. (1994). *Najważniejsze postulatory współczesnego nauczania*. W: A. Gała (red.). *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej*. Wrocław: Wyd. Św. Antoniego.
- Tucholska S., Steuden S. (1989). *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (ISCLD) „Jak się czujesz?”*. Podręcznik tymczasowy wydany na prawach rękopisu do użytku wewnętrznego. Lublin: Katedra Psychologii Klinicznej i Osobowości KUL.
- Januszewska E., Steuden S., Oleś M. (1991). *Niektóre uwarunkowania lęku u dzieci*. W: A. Januszewski, Z. Uchnast, T. Witkowski (red.). *Wykłady z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, t. 5. Lublin: Wyd. KUL.
- Kostańska L. (1994). Poziom lęku dzieci 8- i 9-letnich mierzony kwestionariuszem ISCLD, a ich cechy osobowości. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J, Paedagogia-Psychologia*, vol. VII. Lublin: Wyd. UMCS.
- Kupisiewicz Cz. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa: „Żak”.
- Przetacznik-Gierowska M., Makielko-Jarża G. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Strelau J., Jurkowska A., Putkiewicz Z. (1981). *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Sosnowski T., Iwaniszczuk D., Spielberger Ch. D. (1989). Polska adaptacja Inwentarza Stanu i Cechy Lęku dla dzieci STAIC. *Studia Psychologiczne*, 1.
- Tucholska S., Steuden S. (1974). Inwentarz do pomiaru lęku u dzieci STAIC i jego polska wersja. *Psychologia Wychowawcza*, 4.