

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XIII (XLV) MAJ — CZERWIEC 1971

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Od Redakcji	261
ZBIGNIEW SKORNY: Przyczyny zahamowania aktywności społecznej niektórych nauczycieli	264
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Skala ocen w pracy badawczej nauczyciela	284

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

KAZIMIERZ DENEK: Badania nad efektywnością nauczania programowanego w ZSRR	297
--	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

JERZY BOBULA: Potrzeba zmiany w przygotowaniu zawodowym w zakresie organizacji i zarządzania	304
--	-----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MIECZYŚLAW ORYL: Wpływ znajomości środowiska rodzinnego uczniów szkół wiejskich na efekty dydaktyczno-wychowawcze	312
MARIA PETER: Wzory osobowe i ich kształtowanie u uczniów kończących szkołę podstawową	332
MARIA KASPRZYK: Próba programowania struktur gramatycznych języka angielskiego	343

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

JOANNA KOWALCZYK, IGNACY SZANIAWSKI: Zygmunt Mysiakowski — Proces kształcenia i jego wyznaczniki	358
JOANNA KOWALCZYK: Maciej Demel, Alicja Sikład — Teoria wychowania fizycznego	362
MARIA ZIĘCINA: Aleksander Hulek — Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów	366
EUGENIUSZ KAMEDUŁA: Leon Leja (red.) — Film skuteczną pomocą dydaktyczną	369
STEFAN SZAJDAK: Jerzy Kram — Praca w grupie humanistycznej. Zajęcia fakultatywne, próby i propozycje	373
WACŁAW WOJTYŃSKI: A. S. Klewczenja — Mirowozrenije Władysława Spasowskiego	374
ROMAN SCHULZ: Alfred Yates (ed.) — Current Problems of Teacher Education	376
KAZIMIERZ POSPISZYL: Maurice J. Tyerman — Truancy	380

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	385
LUDWIK BANDURA: Z badań nad efektywnością pracy nauczycieli w NRD	388
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	391

KRONIKA KRAJOWA

MARIA GRZYWAK-KACZYŃSKA: Z pierwszej ogólnopolskiej konferencji naukowej na temat psychohigieny szkolnej	396
STEFAN SZAJDAK: Sejmik wielkopolskich nauczycieli nowatorów	403

KRONIKA ZAGRANICZNA

STANISŁAW GRZEŚNIAK: Formy doskonalenia nauczycieli radzieckich	406
Z LISTÓW DO REDAKCJI	409
W.Ż.: Z pozycji ojca	409

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

OD REDAKCJI

Numer ten ukaze się dopiero w połowie roku czyli w kilka miesięcy od dnia, w którym napisano te słowa. Życie zanotuje tymczasem zapewne w swym rejestrze niemało nowych, może również ważnych faktów. Mimo to sądzimy, iż nie przyćmią one swym znaczeniem tego, co się stało w końcu minionego i na początku bieżącego roku. Były to wydarzenia brzemienne w liczne i głębokie konsekwencje — polityczne, gospodarcze, kulturalne, oświatowe. Przejdą one do historii najnowszej naszego kraju jako twardy głos przestrogi, iż nie mogą być bezkarnie niweczone w socjalizmie te gwarancje socjalne, jakie ten ustrój stwarza i daje człowiekowi pracy. Gwarancje te powinny być systematycznie poszerzane i doskonalone, a nie zwięzane i osłabiane. Szczególnie młodzież chce widzieć perspektywę, do której ma zmierzać w swym coraz dojrzalszym życiu.

Tragiczne wypadki grudniowe na Wybrzeżu, VII Plenum KC PZPR oraz zmiany w Kierownictwie Partii i Rządu, następnie VIII Plenum KC PZPR oraz szereg ważkich decyzji politycznych i gospodarczych — to pasmo zdarzeń, dzięki którym nastąpiło nie tylko uspokojenie w kraju, lecz także miejsce niezadowolenia i rezygnacji zajęły w sercach ludzi otucha i nadzieja.

Polityka odnowy spotkała się z gorącym poparciem klasy robotniczej, chłopów, inteligencji, nauczycielstwa. Liczne zakłady produkcyjne — stocznie, huty, kopalnie, elektrownie, fabryki wyraziły to poparcie konkretnymi czynami i zobowiązaniami. W różnych trudnych sytuacjach mile są gesty sympatii i deklaracje solidarności, ale w trudnych sytuacjach

gospodarczych liczyć się muszą przede wszystkim czyny, dobra i autentyczna praca. Żeby wyjść z trudności gospodarczych, musimy mieć przecież więcej towarów na użytek wewnętrzny, trzeba też wzmacniać i doskonalić produkcję eksportową, aby wywiązać się z zobowiązań międzynarodowych i sojuszniczych, żeby móc z kolei kupować za granicą to, czego naszej gospodarce jako niesamowystarczającej brakuje. Te pozornie banalne prawdy ekonomiczne docierały w toku licznych, bezpośrednich rozmów naszych nowych przywódców ze społeczeństwem nie tylko do świadomości, ale i do sumień milionów ludzi, którzy głębiej zrozumieli znaczenie słowa „odpowiedzialność” i słów „wspólna odpowiedzialność” za losy kraju i narodu, poza zwykłą, oczywistą wymową ludowego powiedzenia — „jak sobie pościelesz, tak się wyśpisz”.

VIII Plenum KC PZPR, obradujące pod przewodnictwem Edwarda Gierka w dniach 6 i 7 lutego b. r., dokonało rzetelnej analizy przyczyn wydarzeń grudniowych oraz nakreśliło główne linie rozwoju Polski na bieżący rok i lata najbliższe. Nie mógł to być jeszcze program pełny, gdyż taki uchwalić ma dopiero VI Zjazd PZPR, który zwołany zostanie w terminie przyśpieszonym. W przemówieniu podsumowującym dyskusję znalazła się jednak obszerna, całościowa analiza naszych najpilniejszych potrzeb i zadań w sferze politycznej, gospodarczej, społecznej, kulturalnej, oświatowej, znalazły się w nim także sprawy młodego pokolenia. Edward Gierek zapowiedział przystąpienie do opracowania zmian w systemie oświaty, przy czym jego podstawowym założeniem powinno być, jak się wyraził, dojście jeszcze w tym dziesięcioleciu do powszechnego średniego wykształcenia.

Współ z całym społeczeństwem witamy z zadowoleniem podkreślaną silnie tendencję do konsultowania z kręgami specjalistów problemów rozwojowych każdej dziedziny życia gospodarczego i społecznego. Tak też ma być w dziedzinie oświaty, co cieszy nas szczególnie. Zgodnie z zaleceniem Biura Politycznego KC PZPR Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, prof. dr H. Jabłoński, powołał komitet ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty w Polsce i wynikających stąd wniosków. Komitet zajmie się oceną stanu naszej oświaty, jej funkcjonalnością w sferze organizacyjnej, dydaktycznej i wychowawczej, przeprowadzi ocenę efektywności działania instytucji oświatowych w ramach całości społeczeństwa polskiego. Jak zapowiedział przewodniczący Komitetu, prof. dr Jan Szczepański, zamiarem Komitetu jest także „opracowanie modelowych wariantów nowych rozwiązań”, a następnie przedstawienie zainteresowanym władzom i instytucjom oświatowym, co umożliwi podjęcie optymalnych decyzji w kwestiach dotyczących dalszego rozwoju systemu kształcenia ogólnego i zawodowego naszej młodzieży. Stąd też w skład komitetu ekspertów weszli socjologowie, ekonomiści, pedagogowie, psycholodzy, prawnicy, technicy oraz osoby uczestniczące bezpośrednio

w procesie nauczania i wychowania na różnych poziomach i w różnych rodzajach szkół.

W przemówieniu na VII Plenum I Sekretarz KC PZPR podkreślił, iż głównym ośrodkiem wiedzy, kształtowania charakterów i postaw jest szkoła, cały system oświaty i szkolnictwa wyższego. Podkreślił też wielką społeczną rangę nauczycieli — „tej olbrzymiej rzeszy wychowawców, którzy w kraju naszym zawsze byli i są obecnie również żarliwymi społecznikami”¹.

Komitet Redakcyjny naszego pisma pragnie dać swój wkład w podjęte dzieło ulepszenia systemu oświatowego Polski. Uważaliśmy je zawsze za swoją naczelną troskę i szczególną profesjonalną powinność. Dziś staję ono przed nami oraz przed szerokim gronem Współpracowników i Czytelników w postaci specjalnego, społecznego zadania. Stoimy w przededniu poważnych analiz całościowych, przedmiotem których stanie się oświata i poszczególne jej działy. Będziemy czynić wysiłki, aby przynajmniej niektóre problemy przyszłościowego, nowoczesnego modelu szkolnego i systemu dydaktyczno-wychowawczego zostały na łamach naszych ukazane i przedstawione.

¹ Por. „Trybuna Ludu”, 1971, nr 39.

PRZYCZYNY ZAHAMOWANIA AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ NIEKTÓRYCH NAUCZYCIELI

1. Wprowadzenie w problematykę

W rozwijaniu, doskonaleniu i usprawnianiu różnych dziedzin życia ważną rolę odgrywa aktywność społeczna przejawiana przez członków danej społeczności. Sprzyja ona wyzwalanii nie wykorzystanych dotychczas rezerw energii, inicjatywy, pomysłowości, przyczynia się do zwiększenia efektywności działania. Doniosłe znaczenie aktywności społecznej zaznacza się w funkcjonowaniu różnych organizacji i stowarzyszeń społecznych, w działalności zawodowej, oświatowej, kulturalnej oraz innych formach działania.

Aktywności społecznej towarzyszy osobiste zaangażowanie oraz poczucie odpowiedzialności za wyniki podejmowanego działania. Aktywność społeczna przyczynia się do wzrostu zainteresowania sprawami życia społecznego oraz czynnego uczestniczenia w realizacji związanych z tym zadań. Jest ona czynnikiem sprzyjającym racjonalizacji oraz unowocześnianiu różnych form działania, dokonywania w nim pożądaných ulepszeń i usprawnień, dostosowywania do potrzeb i wymogów współczesności. W trakcie działania przyjmującego formę określonego rodzaju aktywności społecznej kształtują się i rozwijają dodatnie cechy osobowości, doskonalą się umiejętność przewyżczania napotykaných przeszkód i trudności.

Aktywność społeczna odgrywa szczególnie ważną rolę w działalności nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych. Przejawiana przez nich aktywność społeczna przynosi konkretne korzyści w postaci doskonalenia procesu wychowania, unowocześniania go, organizowania różnych form działalności oświatowej, kulturalnej, rekreacyjnej. Ponadto dostarcza ona modeli działania społecznego wpływających dodatnio zarówno na zachowanie się dzieci i młodzieży, jak też osób dorosłych ze środowiska, w którym działanie to występuje.

Społeczeństwo socjalistyczne stwarza korzystne warunki rozwoju aktywności społecznej. Realizacja podstawowych zasad demokracji socjalistycznej sprzyja aktywizacji szerokich kręgów społeczeństwa. Przejawia się ona w różnych formach działania podejmowanych z inicjatywy poszczególnych jednostek lub grup społecznych, zmierzających do sprawniejszej organizacji procesu produkcji, ulepszania pracy szkoły i innych instytucji kulturalno-oświatowych, usuwania braków i usterek występujących w różnych dziedzinach życia społecznego.

Niemniej jednak również w naszych warunkach spotykamy się czasem ze zjawiskiem zahamowania aktywności społecznej. Przejawia się ono w zaprzestaniu udziału w określonej formie działania, ograniczeniu jego zakresu, zaniku podejmowanych uprzednio inicjatyw. Zahamowaniu aktywności społecznej towarzyszy zazwyczaj pogorszenie się atmosfery współżycia społecznego oraz narastanie różnego rodzaju konfliktów i antagonizmów. Wpływają one ujemnie na wyniki działalności zawodowej, sprzyjają zwiększeniu się fluktuacji kadr, a niejednokrotnie przyczyniają się również do powstawania nerwic zawodowych oraz różnych schorzeń psychosomatycznych.

Straty będące następstwem zahamowania aktywności społecznej są trudno wymierne, dlatego też nie zawsze zdajemy sobie z nich sprawę. Są one niejednokrotnie nie mniej dotkliwe niż szkody spowodowane różnymi błędami i zaniedbaniami, marnotrawstwem, brakiem gospodarności, wadliwą organizacją pracy. W wypadku zahamowania aktywności społecznej nie dochodzi bowiem do działania, które mogło przynieść dodatnie efekty, przyczynić się do postępu w określonej dziedzinie, usprawnić ją i podnieść na wyższy poziom.

Z powyższych względów poznanie przyczyn zahamowania aktywności społecznej posiada ważne znaczenie praktyczne. Znajomość tych przyczyn może pozwolić na sformułowanie wniosków przydatnych przy tworzeniu warunków sprzyjających rozwijaniu i doskonaleniu różnych form aktywności społecznej.

Niezależnie od przydatności praktycznej, badania przyczyn zahamowania aktywności społecznej posiadają również pewną wartość teoretyczną. Mogą one wzbogacić dość ubogi dotychczas dorobek naukowy w zakresie psychologii człowieka dorosłego, pozwolić na wykrycie niektórych mechanizmów kierujących jego działaniem. W szczególności badania takie mogą ułatwić poznanie zależności działania od różnych form kontaktów międzyludzkich oraz wytworzonych pod ich wpływem procesów motywacji. Wyniki tych badań mogą być również przydatne przy analizowaniu procesu kształtowania się niektórych cech osobowości w konkretnych warunkach społecznego działania.

Powyższe względy skłoniły mnie do podjęcia badań dotyczących przyczyn zahamowania aktywności społecznej niektórych nauczycieli. Znajomość tych przyczyn może pozwolić na sformułowanie wskazań dotyczących metod i środków rozwijania aktywności społecznej. Badania takie są tym bardziej potrzebne, że nie były one dotychczas u nas prowadzone, co znajduje odzwierciedlenie w braku odpowiednich publikacji naukowych z tej dziedziny.

2. Analiza pojęcia aktywności społecznej

Pojęcie aktywności społecznej jest pojęciem powszechnie znanym i używanym w mowie potocznej; są mu jednak przyporządkowane różne znaczenia, co bywa powodem szeregu niejasności i nieporozumień terminologicznych. Jeśli więc zamierzamy posługiwać się tym pojęciem w badaniach naukowych, należy je zanalizować oraz podać jego jednoznaczne określenie.

Aktywność społeczną należy określić jako rodzaj aktywności zewnętrznej, gdyż przejawia się ona w działaniu prowadzącym do powstania określonych zmian w otoczeniu. Aktywnością społeczną nie nazwiemy natomiast aktywności przyjmującej wyłącznie formę aktywności wewnętrznej, np. intensywnych procesów myślenia, zapamiętywania lub wyobraźni.

Niektórzy autorzy wyróżniają szereg rodzajów aktywności w zależności od formy działania, w której aktywność ta się przejawia. Opierając się na literaturze przedmiotu, Czesław Matusewicz¹ wymienia trzy rodzaje aktywności, a mianowicie: aktywność ruchową, aktywność społeczno-zawodową oraz aktywność psychiczno-kulturalną.

Zgodnie z powyższym ujęciem jednym z rodzajów aktywności jest aktywność społeczno-zawodowa. Można również wyodrębnić aktywność społeczną od aktywności zawodowej lub produkcyjnej. Przyjmując że aktywność społeczna jest swoistym rodzajem aktywności, należy określić bliżej zakres i treść tego pojęcia. Pozwoli to na odróżnienie aktywności społecznej od innych form aktywności, np. aktywności zawodowej, naukowej lub występującej w trakcie uczenia się, choć niewątpliwie między wymienionymi rodzajami aktywności istnieją liczne powiązania.

Szereg autorów odnosi pojęcie aktywności społecznej do form działania występujących w trakcie kontaktów międzyludzkich. Według M. Czarniewicz aktywność społeczna „...jest szczególnym rodzajem aktywności, odnoszącym się do całego bogactwa zjawisk, związanych ze stosunkami między ludźmi”². Podobny pogląd reprezentuje B. Bazylak i Z. Zaborowski.³ Wymienieni autorzy nie podają definicji pojęcia aktywności społecznej; z treści ich artykułu można jednak wnioskować, że przez aktywność społeczną rozumieją oni swoisty rodzaj czynności, a mianowicie czynności wykonywane zespołowo, posiadające pozytywną wartość społeczną. Taki charakter posiadają np. prace społecznie użyteczne wykonywane przez uczniów przynoszące określone efekty i korzyści środowisku.

Przyjmując powyższy punkt widzenia, aktywnością społeczną nie są różne formy aktywności, w której kontakty międzyludzkie nie odgrywają istotnej roli. Jako przykład można podać rozwijanie własnych zaintereso-

¹ C. Matusewicz: Charakter i motywy aktywności młodzieży starszej. Zielona Góra 1968, PWN.

² M. Czarniewicz: Aktywność społeczna dziecka. Warszawa 1962, PZWS, str. 10.

³ B. Bazylak, Z. Zaborowski: Z badań nad motywacją aktywności społecznej uczniów. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1967, nr 2, str. 113—123.

sowań za pośrednictwem czynności przyjmujących formę lektury, kolekcjonerstwa, indywidualnego uprawiania sportu lub turystyki. W tym znaczeniu aktywnością społeczną nie jest również prowadzona indywidualnie działalność naukowa lub artystyczna.

Mianem aktywności społecznej nie określimy również czynności posiadających, ze względu na ich konsekwencje, ujemną wartość społeczną. Przykładem jest aktywność przejawiana przez danego osobnika w ramach działania grupy chuligańskiej. Mamy wtedy do czynienia z formą aktywności występującą w trakcie różnych kontaktów międzyludzkich; ponieważ jednak tego rodzaju działanie przynosi ujemne konsekwencje społeczne, dlatego nie nazwiemy go „aktywnością społeczną”, lecz działalnością aspołeczną lub antyspołeczną.

Jak zaznaczono powyżej, aktywność społeczna to forma aktywności występująca w trakcie kontaktów międzyludzkich i posiadająca dodatnią wartość społeczną. Określenie takie wydaje się jednak być za szerokie, gdyż przyjmując je bez dodatkowych ograniczeń jego zakresu, mianem aktywności społecznej należałoby określić różne rodzaje działalności zawodowej, naukowej, kulturalnej, rekreacyjnej odpowiadające obu wymienionym wyżej warunkom. Z tych względów z zakresu pojęcia: „aktywność społeczna” należałoby wyłączyć czynności należące do obowiązków danej osoby określając je mianem „aktywności zawodowej”, „aktywności produkcyjnej”, „aktywności związanej z uczeniem się”. Zgodnie z tym ujęciem aktywność społeczną tworzą więc te czynności, które nie należą do obowiązków danego osobnika i podejmowane są przezeń spontanicznie, z jego własnej inicjatywy.

Szereg autorów wskazuje na swoiste czynniki motywacyjne tkwiące u podstaw aktywności społecznej. Według Antoniny Guryckiej aktywność społeczna to „...obserwowalna dążność do oddziaływania na otoczenie społeczne. Otoczenie społeczne rozumiane jest konkretnie jako grupa rozwiązująca wspólnie zadania. »Dążność do oddziaływania« wyraża się w szeregu czynności”.⁴ Chodzi tu przy tym o swoisty rodzaj czynności, które Gurycka określa mianem czynności społecznych. W ujęciu autorki „czynnością społeczną nazywamy taką czynność, która ukierunkowana jest jakiegoś typu interakcją”.⁵ Głównymi rodzajami czynności społecznych są czynności przejawiające się w oddziaływaniu na grupę (kierowanie, inicjatywa, protest, zachęta, tworzenie dobrego klimatu, ocena pracy innych) oraz czynności związane ze wspólnym wykonywaniem określonych zadań (informowanie, pytanie, wyrażanie zgody, podporządkowanie, wykonywanie konkretnej pracy).

Według Guryckiej istnieją różne stopnie aktywności społecznej. Odpowiednio uszeregowane, tworzą one continuum, którego krańce można

⁴ A. Gurycka: Analiza społecznych zachowań uczniów. *Psychologia Wychowawcza*, 1967, nr 2, str. 180.

⁵ Op. cit., str. 180.

określić mianem „bieguna społecznej aktywności” oraz „bieguna społecznej bierności”.

Gurycka zaznacza, że określenie stopnia społecznej aktywności lub bierności ma charakter względny. Względność ta uwarunkowana jest zależnością danej formy aktywności od sytuacji społecznej, na tle której jest ona rozpatrywana, oraz od aktywności innych osób znajdujących się w podobnej sytuacji. Z tego względu Gurycka uważa, że zamiast określenia „aktywny” lub „bierny” należy używać określenia: „mniej lub bardziej aktywny od innych”.

Uwzględniając całokształt zawartych wyżej rozważań, spróbujemy określić pojęcie aktywności społecznej. Aktywność społeczna jest jednym z rodzajów aktywności zewnętrznej. Przyjmuje ona formę czynności posiadających dodatnią wartość społeczną, występujących w trakcie różnych kontaktów międzyludzkich. Czynności te są podejmowane spontanicznie, z własnej inicjatywy, wykraczają poza zakres obowiązków danego osobnika. Motywem aktywności społecznej jest dążenie do dokonywania zmian w otoczeniu przejawiające się w zamierzonym oddziaływaniu na środowisko społeczne.

Przyjmując powyższe określenie można wymienić czynności tworzące aktywność społeczną nauczycieli. Są nimi czynności wykraczające poza zakres obowiązków zawodowych, podejmowane z własnej inicjatywy, związane z udziałem w pracy różnych organizacji i stowarzyszeń społecznych, samorządu szkolnego, harcerstwa, kółek zainteresowań, zespołów sportowych, organizowaniem imprez rozrywkowych, wycieczek, rajdów turystycznych; czynności takie były przedmiotem mych badań.

3. Przedmiot i metoda własnych badań

Podstawowym celem badań było poznanie przyczyn zahamowania aktywności społecznej nauczycieli. Zamierzeniem tych badań było więc określenie czynników, które powodowały, że wykazywana uprzednio aktywność społeczna uległa zahamowaniu, co przejawiało się w całkowitym zaniku danej formy działania lub znacznym ograniczeniu jego zakresu.

Przez „czynniki powodujące zahamowanie aktywności społecznej” należy rozumieć zarówno określone warunki zewnętrzne, jak też procesy motywacyjne. Między tymi dwoma rodzajami czynników zachodzi ścisły związek, gdyż procesy motywacji towarzyszące zahamowaniu aktywności społecznej powstają pod wpływem określonych warunków zewnętrznych związanych z układem stosunków międzyludzkich, w których uczestniczy dany osobnik.

Zakres badań zawężono do określonej populacji, a mianowicie nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Jak można bowiem przypuszczać, ze względu na odmienny układ warunków życia społecznego, stosunków

międzyludzkich, realizowanych celów i zadań, w różnych populacjach występują różne przyczyny zahamowania aktywności społecznej. Inne mogą być przyczyny zahamowania aktywności dziecka i człowieka dorosłego, osób pracujących i nie pracujących, pracowników uspołecznionych i prywatnych zakładów pracy. Można również spodziewać się, że przyczyny zahamowania aktywności społecznej kształtują się odmiennie w zależności od specyfiki pracy zawodowej, co uzasadnia zawężenie zakresu badań do określonej populacji pracowników, a mianowicie nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

Badania zostały przeprowadzone w latach 1967—69; objęto nimi słuchaczy Zaocznych Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, wśród których znaczną większość stanowili nauczyciele szkół podstawowych i średnich. Po podaniu wstępnych informacji dotyczących celu i znaczenia badań wyjaśniano, co należy rozumieć przez aktywność społeczną i na czym polega jej zahamowanie. Zwracając się z prośbą o możliwie dokładne, wyczerpujące i szczere wypowiedzi, zapewniano równocześnie o pełnej dyskrecji i wykorzystaniu wyników badań jedynie w celach naukowych. Dla uzyskania większej szczerości wypowiedzi były anonimowe.

Następnie wyjaśniano, że wypowiedzi nie powinny zawierać ogólnikowych rozważań dotyczących aktywności społecznej, lecz oparty na własnych doświadczeniach szczegółowy opis konkretnego przypadku jej zahamowania. Opis miał dotyczyć wydarzeń zaistniałych w niedalekiej przeszłości, których przebieg osoba opisująca dobrze znała i pamiętała. Opis miał odnosić się do konkretnego przypadku zahamowania własnej aktywności społecznej; w razie braku możliwości dokonania takiego opisu mógł on również dotyczyć przypadku zahamowania aktywności społecznej osoby postronnej, będącej nauczycielem, którego okoliczności były opisującemu dokładnie znane.

Zgodnie z podaną instrukcją opis przypadku zahamowania aktywności społecznej był dokonywany według następującego planu:

1. Informacje o osobie opisywanej (wiek, płeć, wykształcenie, wykonywane funkcje zawodowe).
2. Opis przejawianej przez nią formy aktywności społecznej.
3. Bliższe określenie sytuacji, warunków, okoliczności zahamowania aktywności społecznej.
4. Zmiany zaszele w przejawianej aktywności społecznej.

Łącznie zebrano 93 przypadki zahamowania aktywności społecznej nauczycieli, które uwzględniono przy analizowaniu przyczyn tego zahamowania. W niniejszym opracowaniu przedstawiono tylko niektóre z tych przypadków, dokonując w nich ponadto szeregu skrótów. Było to uwarunkowane zarówno ograniczoną objętością opracowania, jak też koniecznością dokonania pewnej selekcji wśród zebranych materiałów. Przy przeprowadzaniu tej selekcji pominięto przypadki, które były podobne do innych i nie wносиły nowych danych odnośnie przyczyn zahamowania ak-

tywności społecznej nauczycieli. W przytaczanych przypadkach nie podaje ich pełnych opisów, które niejednokrotnie były bardzo obszerne, lecz jedynie ich fragmenty niezbędne do określenia formy przejawianej aktywności społecznej, okoliczności jej zahamowania oraz zaszłych w niej zmian.

Dokonując wstępnej oceny zebranych materiałów należy stwierdzić, że w znacznej większości odpowiadały one postawionym im wymaganiom. Prawie wszystkie opisy zostały przedstawione zgodnie z podanym planem oraz dotyczyły konkretnego przypadku zahamowania aktywności społecznej. Większość opisów zawierała szczegółowe, wyczerpujące dane odnośnie opisywanego przypadku. Nieliczne opisy opracowane niedokładnie, zawierające niewyczerpujące informacje lub też dotyczące przypadków zahamowania aktywności osób nie pełniących funkcji zawodowych nauczyciela zostały pominięte przy opracowywaniu zebranych materiałów.

Jak zaznaczano w tytule artykułu, dotyczy on „niektórych” przyczyn zahamowania aktywności społecznej nauczycieli. Uzasadnienie to jest ograniczonym zakresem badań i ich wstępem, sondażowym charakterem. Można przypuszczać, że badania zakrojone na szerszą skalę, przeprowadzone również za pomocą innych metod, pozwoliłyby na wykrycie szeregu innych przyczyn zahamowania aktywności społecznej nauczycieli.

4. Opis i analiza przypadków zahamowania aktywności społecznej nauczycieli

Jak można przypuszczać, w poszczególnych przypadkach na zahamowanie aktywności społecznej wpłynęło szereg różnych czynników, niemniej jednak jeden z nich wysuwał się na plan pierwszy, odgrywał dominującą rolę. Czynniki ten dokładniej przedstawiony ukazywał określoną przyczynę zahamowania aktywności społecznej. Dokonamy obecnie przeglądu tych przyczyn, ilustrując je odpowiednimi przykładami.

Zahamowanie aktywności społecznej bywa uzależnione od sytuacji życiowej danego osobnika oraz osobistych spraw związanych z założeniem rodziny, zmianą sytuacji materialnej, koniecznością zaopiekowania się małymi dziećmi, podjęciem dodatkowych prac zarobkowych, rozpoczęciem studiów. Towarzyszące temu czynności pochłaniają wolny czas, który dany osobnik przeznaczył uprzednio na udział w określonych formach działalności społecznej; ilustrują to poniższe przykłady.

Kobieta, 21 lat, średnie wykształcenie ogólnokształcące, nauczycielka.

Prowadziła w szkole zespół taneczny i koło żywego słowa, poświęcając im dużo wolnego czasu. Dzieci chętnie przychodziły na próby. Zespół przygotował część artystyczną na szereg imprez i akademii.

Zahamowanie przejawianej dotychczas aktywności nastąpiło po zamążpójściu, a szczególnie po urodzeniu się córki.

Obecnie ma męża, dwoje dzieci, studiuje zaocznie. Pracuje w innej szkole, w której ze względu na brak czasu nie podjęła się prowadzenia zajęć pozalekcyjnych.

Mężczyzna, 29 lat, wykształcenie niepełne wyższe, nauczyciel.

Pełnił funkcję opiekuna organizacji harcerskiej w szkole. W okresie pierwszych trzech lat pracy organizował wycieczki, biwaki, różnego rodzaju szkolenia. Zorganizował młodzieżową służbę ruchu drogowego, która włączyła się do pilnowania porządku na drogach publicznych, oraz grupę młodzieżowej straży przeciwpożarowej. W ciągu trzech lat stan harcerzy wzrósł z 40 do 100.

Małżeństwo ograniczyło jego swobodę dysponowania wolnym czasem. Poprawiła się jego sytuacja materialna, gdyż żona jest lekarzem-dentystą i prowadzi gabinet dentystyczny.

Przeniósł się z miasta na wieś, gdzie żona otworzyła gabinet dentystyczny. W nowym miejscu pracy wykazuje brak zainteresowania działalnością drużyn harcerskich, nie organizuje biwaków i wycieczek, przejawiał chęć zrezygnowania z pracy w harcerstwie.

Zahamowanie aktywności społecznej bywa następstwem przeżyć urazowych związanych ze śmiercią bliskich osób, ciężką chorobą, wypadkiem lub innymi wydarzeniami losowymi.

Kobieta, 31 lat, nauczycielka szkoły podstawowej.

Przejawiała duże zainteresowanie pracą pedagogiczną, którą starała się ulepszać i doskonalić. Systematycznie zapoznawała się z literaturą pedagogiczną, brała czynny udział w konferencjach metodycznych. Wraz z uczniami wykonywała różne pomoce naukowe, stosowała w nauczaniu film, radio, megnetofon. Współdziałała przy organizowaniu różnych zajęć pozalekcyjnych prowadząc kółko artystyczne, teatr kukielkowy oraz sklepik szkolny. Ze względu na jej dotychczasowe osiągnięcia w pracy została mianowana instruktorem metodycznym klas młodszych w powiatowym ośrodku metodycznym. Zorganizowała wiorową pracownię metodyczną, przeprowadzała w niej lekcje pokazowe, odbywała hospicacje, liczni nauczyciele korzystali z jej rad i wskazówek. Równocześnie systematycznie doskonaliła się oraz przygotowywała do egzaminu wstępnego na zaoczne studia pedagogiczne.

W nieszczęśliwym wypadku zginęła jej siedmioletnia córka. Było to powodem wystąpienia utrzymującego się dłuższy czas stanu przygnębienia i depresji.

Zrezygnowała z pracy w ośrodku metodycznym oraz dotychczasowej działalności społecznej, ograniczając się do wykonywania podstawowych funkcji zawodowych.

Zahamowanie aktywności społecznej bywa spowodowane przeciążeniem zbyt licznymi funkcjami społecznymi. Nadmierna ilość wykonywanych czynności, wzajemne ich nakładanie się, utrudnia lub nawet uniemożliwia poprawne wywiązanie się ze swych obowiązków. Czynności te pochłaniają ponadto znaczą ilość wolnego czasu, uniemożliwiają właściwy wypoczynek oraz zajęcie się sprawami osobistymi. Powstające na tym tle stany zmęczenia, przygnębienia, zwątpienia w skuteczność swej działalności wpływają hamująco na przejawiane dotychczas formy aktywności społecznej.

Kobieta, 38 lat, pielęgniarka dyplomowana, nauczyciel zawodu i kierownik szkolenia teoretycznego.

Pełniła szereg funkcji społecznych w związku zawodowym: wiceprzewodniczącej sekcji nauczycieli, przewodniczącej komisji socjalnej, członka plenum zarządu głównego, członka komisji zdrowia przy PWRN.

Duża ilość obowiązków społecznych utrudniała jej uzupełnianie wykształcenia zawodowego, co wywoływało niezadowolenie władz szkolnych. Czuła się przemęczona i przeciążona zbyt licznymi obowiązkami społecznymi, nie miała czasu na wypoczynek i życie osobiste.

Ograniczyła ilość pełnionych funkcji społecznych. Nie zrezygnowała jednak całkowicie z działalności społecznej, gdyż jak stwierdza: „nie można zaprzestać zupełnie wykonywać tego, co przez szereg lat było jednym z celów w życiu”.

Zahamowanie aktywności społecznej może być następstwem oddziaływania negatywnych wzorów postępowania, z którymi dany osobnik spotyka się w swym otoczeniu. Rozbieżność między głoszonymi hasłami a faktycznym działaniem, szczególnie jeśli występuje ona u osób pełniących odpowiedzialne funkcje kierownicze, wywołuje wtedy zniechęcenie i zwątpienie w sens danej formy działania oraz przyczynia się do zahamowania przejawianej dotychczas aktywności społecznej.

Mężczyzna, 25 lat, średnie wykształcenie pedagogiczne, nauczyciel.

Jako opiekun drużyny harcerskiej organizował zbiórki, biegi przełajowe, ogniska, wieczornice. Interesował się zachowaniem harcerzy, często z nimi rozmawiał.

Uczestniczył w kilkudniowym szkoleniu opiekunów harcerstwa. Po zajęciach szkoleniowych, wieczorem, odbywały się spotkania towarzyskie, na których komendant zachęcał innych do picia wina oraz wódki. Raz został wysłany przez kome-

danta do sklepu po wino. Innym razem komendant oświadczył: „Wszystko będzie dobrze, jak pójdziesz ze mną na wódkę”.

Przestał zajmować się harcerstwem, nie przychodzi na zbiórki, nie uczestniczy w ogniskach. Postanowił nigdy nie zajmować się harcerstwem.

Rozwojowi aktywności społecznej sprzyja atmosfera uznania dla danej formy działania. Zaistnienie niekorzystnej atmosfery przejawia się natomiast w braku zrozumienia i pomocy, w obojętności przejawianej wobec podejmowanych inicjatyw.

Kobieta, 20 lat, średnie wykształcenie pedagogiczne, nauczycielka.

W czasie nauki w liceum pedagogicznym przez trzy lata prowadziła drużyny zachowe i harcerskie. Po rozpoczęciu pracy powierzono jej funkcję opiekuna drużyn harcerskich i zachowych. W pracy tej napotykała liczne trudności. Nikt z wychowawców nie pomógł jej w zachęcaniu uczniów do pracy w harcerstwie. Brak było miejsca na zbiórki. Po licznych interwencjach pozwolono jej organizować zbiórki w świetlicy szkolnej. Dzieci musiały jednak czekać jesienią i zimą na dworze, aby nie pobrudziły korytarzy w posprzątej szkole. Drużynowi i przybocznicy skierowani przez hufiec nie przychodzili na zbiórki; zawiedzione dzieci wracały do domu, frekwencja na zbiórkach była coraz gorsza.

Zrezygnowała z pracy w harcerstwie i oświadczyła, że nigdy już jej w tej szkole nie podejmie.

Sz szczególnie ważne znaczenie może posiadać zrozumienie i uznanie przejawiane przez „osoby znaczące”, z których opinią dany osobnik liczy się ze względu na moralny autorytet tych osób lub pełnione przez nie funkcje zawodowe. Osobą znaczącą bywa dla nauczyciela inspektor szkolny lub kierownik szkoły. Brak zrozumienia lub uznania, a tym bardziej niechętna postawa przejawiana w odniesieniu do określonych inicjatyw, może przyczynić się do zahamowania danej formy aktywności społecznej.

Kobieta, średnie wykształcenie pedagogiczne, nauczycielka.

Jako młoda nauczycielka interesowała się różnymi dziedzinami życia szkoły. Była bardzo aktywna i chętnie wykonywała polecenia kierownika szkoły. Organizowała imprezy sportowe, brała udział w różnych imprezach, zbiórkach, wycieczkach. Podjęła się zorganizować zabawę noworoczną. Miała dużo różnych pomysłów dotyczących zabaw, konkursów, gier, piosenek. Opracowała szczegółowy plan zabawy zapisując prawie 16-kartkowy zeszyt. Pełna zapału, przedstawiła swe projekty kierownikowi szkoły. Przez chwilę milczał, następnie zaś odpowiedział obojętnym głosem: „No, to niech pani sobie organizuje, jak

pani tak bardzo chce". Również nikt z nauczycieli nie zainteresował się pomysłami. Zabawa nie odbyła się.

Przestała interesować się życiem szkoły; nie planuje żadnych imprez, które poprzednio z wielkim zapałem organizowała. Jak twierdzi, „nie wierzy już w realizację swych planów”.

Zahamowanie aktywności społecznej bywa wynikiem braku uznania ze strony otoczenia dla wniesionego przez daną osobę wkładu pracy. Przejawia się to w niedostrzeganiu jej efektów lub niewłaściwym ich ocenianiu.

Mężczyzna, 31 lat, ukończone studium nauczycielskie, nauczyciel.

Zorganizował bezinteresownie douczanie słabszych uczniów, bardzo starannie przygotowując się do prowadzonych w tym celu zajęć z uczniami. W oryginalny sposób zorganizował pracę samorządu szkolnego. Dużo wolnego czasu poświęcał na organizację wycieczek, zabaw i zawodów sportowych dla uczniów. Jego uczniowie uzyskiwali wysokie lokaty na olimpiadach matematycznych.

Niektórzy rodzice douczanych uczniów nie tylko nie wyrażali uznania za jego bezinteresowną pracę, lecz kłócili się o lepsze stopnie dla swych dzieci lub usiłowali je wymusić na drodze przekupstwa. Niektórzy uczniowie również nie okazywali wdzięczności za otrzymywaną pomoc. Ponieważ był nauczycielem wymagającym i miał większy procent ocen niedostatecznych — nie zdobył również uznania u kierownictwa szkoły i władz oświatowych, choć bardzo solidnie pracował i obiektywnie oceniał postępy uczniów.

Z powyższych względów nie tylko zaczął przejawiać coraz mniejszą aktywność społeczną, lecz postanowił również zmienić kierunek pracy zawodowej. Obecnie kończy studia ekonomiczne i zamierza zrezygnować z pracy w szkolnictwie, choć posiada do niej pełne kwalifikacje.

Kobieta, 28 lat, ukończone studium nauczycielskie, nauczycielka szkoły podstawowej.

Powierzono jej opiekę nad częścią artystyczną akademii pierwszomajowej. Dni poprzedzające akademię były bardzo pracowite. Mimo różnych trudności i przeszkód część artystyczna została starannie przygotowana. Część artystyczna — zgodnie z opinią innych nauczycieli — była lepsza, ciekawsza niż podobne imprezy organizowane poprzednio w szkole. Dzieci zainteresowane występami zachowywały się poprawnie, choć poprzednio w czasie akademii brak było nieraz właściwego porządku i zdyscyplinowania.

Po zakończeniu akademii do zmęczonej, spoconej nauczycielki podeszła kierowniczka szkoły. Z bardzo niezadowoloną miną, nie wyrażając żadnego uznania lub pochwały oświadczyła, że było jako tako, ale jak można było zapomnieć o komentarzu.

Nauczycielka, która przygotowywała część artystyczną, była bardzo rozżalona tym, że za tyle trudu i włożonego wysiłku nie zasłużyła nawet na słowa uznania. Oświadczyła, że już nigdy więcej nie będzie angażować się w tego rodzaju prace.

Brak uznania może wyrazić się w pominięciu w czasie wyborów do zarządu danej organizacji, mimo że dana osoba brała czynny udział w jej działalności.

Mężczyzna, 26 lat, nauczyciel.

Brał czynny udział w działalności Towarzystwa Szkoły Świeckiej. Zorganizował szereg ciekawych odczytów dla rodziców i młodzieży. Zabierał głos na zebraniach towarzystwa.

Ze względu na swą aktywną działalność spodziewał się, że zostanie wybrany do zarządu towarzystwa. Wskutek wyjazdu służbowego, nie był obecny na zebraniu wyborczym, na którym wyrażono opinię, że do pracy w zarządzie nie nadaje się. Nie został zgłoszony jako kandydat do nowego zarządu.

Przestał interesować się i brać udział w działalności towarzystwa. W następnym roku przestał płacić składki, a w końcu wypisał się z towarzystwa.

W opisywanych wyżej przypadkach przejawiana aktywność społeczna nie znajdowała uznania społecznego ani też potrzebnej pomocy ze strony otoczenia. Zdarza się nieraz ponadto, że osoby z otoczenia stwarzają różne utrudnienia przeszkadzające w rozwijaniu danej formy aktywności społecznej. Staje się to powodem konfliktów, które — jak świadczy o tym poniższy przykład — kończą się niejednokrotnie zaprzestaniem udziału w określonej formie działania.

Kobieta, 35 lat, wykształcenie średnie, nauczycielka.

Prowadziła w szkole zespół muzyczno-taneczny, traktując to jako pracę społeczną. Początkowo zespół uczestniczył w uroczystościach szkolnych, następnie również występował na terenie miasta, otrzymując wyróżnienia i nagrody. Próby zespołu odbywały się dwa razy w tygodniu w godzinach popołudniowych. Praca zespołu znajdowała uznanie ze strony kierownictwa szkoły i innych nauczycieli.

Niektóre występy zespołu odbywały się w godzinach przedpołudniowych, co wymagało zwalniania jego członków z lekcji. Jeden z nauczycieli sprzeciwił się temu, nie chciał zwalniać uczniów z lekcji na występy; w razie nieobecności obniżał stopień ze sprawowania, przy końcu roku zaś wymagał od człon-

ków zespołu zdawania dodatkowych egzaminów. Stało się to powodem licznych zatargów i konfliktów między nauczycielami a rodzicami uczniów. Powstałe konflikty wymagały ingerencji kierownictwa szkoły oraz wydziału oświaty. Rodzice zaczęły sprzeciwiać się udziałowi ich dzieci w pracy zespołu.

Prowadząca zrezygnowała z kierownictwa zespołu, który rozpadł się, gdyż nikt nie chciał się podjąć jego prowadzenia.

Jednym z powodów zahamowania aktywności społecznej nauczycieli jest nieprzyznanie nagrody za dotychczasowe osiągnięcia w pracy, która zdaniem danej osoby słusznie jej się należała. Ma to miejsce szczególnie wtedy, gdy równocześnie nagroda zostaje przyznana komuś innemu, kto na nią nie zasłużył.

Kobieta, 31 lat, ukończone wieczorowe studium nauczycielskie, nauczycielka.

Podjęła się prowadzenia biblioteki szkolnej, składającej się z trzech tysięcy tomów, załadowanych bez porządku w szafach. Brak było katalogów, z biblioteki nie można było korzystać. Z wielkim zapałem przystąpiła do pracy. Wspólnie z dziećmi uporządkowała bibliotekę, wszystkie książki zostały opracowane, sporządzono katalog alfabetyczny i działowy. Po miesiącu wyteżonej pracy dzieci mogły korzystać z biblioteki. W ramach pracy społecznej, bez żadnego wynagrodzenia, przepracowała w bibliotece około 150 godzin. Do domu wracała późnym wieczorem.

Została pominięta przy okazji przyznawania nagród. Nagrody otrzymały natomiast koleżanki, które nie przejawiały żadnej działalności społecznej oraz nie wyróżniały się specjalnie w pracy zawodowej.

Doszła do wniosku, że zbyt mało afiszowała się swą pracą i dlatego nie została ona należycie oceniona. Bibliotekę prowadzi nadal, ale jedynie w ramach limitu przeznaczonych na ten cel, płatnych godzin. Zażądała zwiększenia ilości godzin nadliczbowych na pracę w bibliotece. Powierzone jej prace społeczne wykonuje bez zapału, jaki poprzednio przejawiała.

Kobieta, 28 lat, nauczycielka.

Wykazywała dużą aktywność na terenie szkoły i środowiska. Prowadziła w szkole zespół artystyczny. Organizowała wszystkie uroczystości na terenie szkoły. Kierownik szkoły niejednokrotnie podkreślał jej osiągnięcia w pracy. Była najbardziej aktywna spośród 15 nauczycieli zatrudnionych w szkole.

Przed Dniem Nauczyciela kierownik szkoły w obecności grona nauczycielskiego wymienił osoby typowane do przyznania nagród. Omawiana osoba nie została wymieniona, co kierownik

uzasadnił tym, że jest samotna i nie potrzeba jej pieniędzy, on zaś typował tych, którzy mieli najcięższe warunki materialne.

Zrezygnowała z prowadzenia zespołu artystycznego zaznaczając przy tym, że powinni go prowadzić ci, którzy dostają nagrody. Przejawiana przez nią dotychczas aktywność w szkole i środowisku uległa zahamowaniu. Odnosi się niechętnie do kierownika szkoły.

Zahamowanie aktywności społecznej może być również następstwem odebrania przyznanej uprzednio nagrody wskutek zaistnienia pewnych zańdobań w pracy komisji zajmującej się przydziałem nagród.

Kobieta, 32 lata, ukończone studium nauczycielskie, nauczycielka.

Od kilku lat prowadziła wzorową pracownię biologiczną. Brała udział w konkursach na najlepiej urządzoną pracownię uzyskując nagrody. W bieżącym roku otrzymała pierwszą nagrodę. W kilka dni po otrzymaniu nagrody okazało się, że inny nauczyciel uzyskał za swą pracownię większą ilość punktów. Przyznana uprzednio nagroda została odebrana.

Zaczęła zaniedbywać swą dotychczas wzorową pracownię: pomoce naukowe są w nieładzie, rośliny nie są podlewane, hordowle roślinne zaczęły ginąć.

W poniższym przypadku zahamowanie aktywności społecznej zostało wywołane brakiem powiadomienia o przyznaniu nagrody za wyróżniające się osiągnięcia w pracy.

Kobieta, 35 lat, ukończone studium nauczycielskie, nauczycielka.

Jako nauczycielka geografii uczestniczyła w konkursie na klasopracownię geograficzną. Włożyła wiele wysiłku w urządzenie pracowni, wykonanie różnych wykresów, gazetek, przekrojów, przeglądu literatury. Komisja przyznała jej pierwsze miejsce w konkursie na najlepszą pracownię.

Wyników konkursu oficjalnie nie ogłoszono, nie przyznano żadnego dyplomu, a nawet nie przysłano zawiadomienia do szkoły. O wynikach konkursu dowiedziała się nieoficjalnie, w czasie przypadkowej rozmowy na ulicy. Była tym bardzo rozgoryczona — zarówno ona sama, jak też uczniowie, którzy uczestniczyli w urządzaniu pracowni.

Zniechęciła się do tego rodzaju działalności. W następnym roku nie przystąpiła do konkursu na najlepszą pracownię. Ograniczyła zakres przygotowywanych pomocy naukowych.

Zahamowanie aktywności społecznej bywa spowodowane nieuzasadnionymi oskarżeniami i podejrzeniami. W poniższym przypadku przyjęły one formę posądzeń o kierowanie się w działaniu dążeniem do osiągnięcia

różnych korzyści osobistych, czyli na przypisywaniu komuś egoistycznych, osobistych motywów działania, które faktycznie nie kierowały jego postępowaniem.

Mężczyzna, 35 lat, ukończone studium nauczycielskie, kierownik szkoły.

Dzięki przejawianej inicjatywie przyczynił się do przeprowadzenia kapitalnego remontu szkoły — założenie w niej centralnego ogrzewania oraz doprowadzenie wody. Przez kilka lat pełnił funkcje sekretarza POP. Dzięki jego inicjatywie na wsi powstało kółko rolnicze.

Zaczął mówić, że kierownik jakoby zwalnia żonę z lekcji celem opiekowania się dziećmi oraz wykonywania prac domowych oraz że uczennice starszych klas bawią dzieci kierownika zamiast być na lekcji. Krążyły również plotki, że remont w szkole został przeprowadzony po to, aby wyremontować mieszkanie kierownika.

Jego dotychczasowa aktywność społeczna uległa zahamowaniu. Zrzekł się funkcji sekretarza POP, przestał interesować się sprawami wsi. Działalność swą ograniczył do wypełniania ściśle służbowych obowiązków wynikających z funkcji kierownika szkoły.

Czynnikami wpływającym hamująco na aktywność społeczną bywają złośliwe, ironiczne uwagi. Narażają one daną osobę na ośmieszenie, a równocześnie deprecjonują wartość podejmowanych przez nią form działania.

Kobieta, 21 lat, średnie wykształcenie zawodowe, nauczycielka liceum medycznego.

Zorganizowała i prowadziła w liceum medycznym drużynę harcerską, która pracowała sprawnie, uzyskiwała pochwały i wyróżnienia z komendy chorągwi. Zakres działalności drużyny rozszerzał się; organizowała ona między innymi wieczorki taneczne, ogniska, spotkania przy kominku itp.

W sąsiedniej szkole ogólnokształcącej istniała również drużyna harcerska, lecz nie przejawiała żadnej działalności. Młodzież z tej szkoły poprosiła ją o objęcie opieki nad ich drużyną. Dla uzyskania zezwolenia na prowadzenie drugiej drużyny zwróciła się do dyrektora, a następnie inspektora wydziału oświaty. Sprawa ta była omawiana na wspólnym posiedzeniu rady pedagogicznej liceum medycznego i liceum ogólnokształcącego. Jeden z uczestników wyraził się w trakcie dyskusji: „Koleżance musi bardzo zależeć na kontaktach z uczniami, skoro tak wysoko trafiła. Ale nie można się jej dziwić, ponieważ jest bardzo młoda”. Uczestnicy zebrania, nie wyłączając dyrektora i inspektora, wybuchnęli śmiechem.

Jak stwierdza, odczuła to jako obelgę i „aby nie mieć okazji do kontaktów z uczniami” — zrezygnowała z pracy w harcerstwie i oświadczyła, że nigdy jej nie podejmie. Obie drużyny mają obecnie opiekunów wyznaczonych przez dyrekcję, lecz nie przejawiają żadnej działalności.

Powodem zahamowania aktywności społecznej bywa zbyt surowa kara. Mamy z nią do czynienia wtedy, gdy nie jest ona proporcjonalna do popełnianego wykroczenia, a równocześnie naraża osobę karaną na szereg przykrości, na które ona faktycznie nie zasłużyła.

Mężczyzna, 29 lat, średnie wykształcenie pedagogiczne, nauczyciel szkoły podstawowej.

Brał udział w zebraniach gromadzkiej rady narodowej oraz różnych pracach społecznych. Dużo wolnego czasu poświęcał na organizowanie dla dzieci zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Pewnego razu jeden z uczniów umazał sobie na przerwie twarz atramentem i w takim stanie przyszedł na lekcję; nauczyciel polecił mu wyjść z klasy i umyć się. Gdy mimo kilkakrotnych upomnień uczeń nie chciał wyjść z klasy, uderzył go linijką. Po tym wydarzeniu do szkoły przyszła matka uderzonego chłopca i nie szczędząc wulgarnych słów, rozpoczęła kłótnię z nauczycielem. Sprawa ta była rozważana na posiedzeniu rady pedagogicznej oraz posiedzeniu komitetu rodzicielskiego, który ostro potępił postępowanie nauczyciela. Został on ponadto wezwany do inspektoratu szkolnego, gdzie również otrzymał surową naganę. Wyjaśnienia sprawy trwały przeszło miesiąc.

Po zakończeniu dochodzeń unikał zebrań gromadzkich, a jeśli był na nich obecny, to nie zabierał głosu. Nie przejawiał chęci do podejmowania pracy społecznej. Podjął starania o przeniesienie do innej szkoły.

Uwzględniając całość przedstawionych materiałów, spróbujemy sformułować wynikające z nich wnioski dotyczące zasadniczych przyczyn zahamowania aktywności społecznej nauczycieli. W kilku przypadkach przyczyn tych można było szukać w czynnikach osobistych, związanych z założeniem rodziny, rozpoczęciem studiów, chorobą, przeżyciami urazowymi. Ilość powstałych na tym tle przypadków zahamowania aktywności społecznej była stosunkowo niewielka i nie przekraczała 10% ogółu zanalizowanych przypadków.

Zasadniczych przyczyn zahamowania aktywności społecznej należy natomiast doszukiwać się w niewłaściwym układzie stosunków międzyludzkich oraz niekorzystnej atmosferze współżycia społecznego powstałej w danym zespole nauczycielskim. Przejawia się ona w przeciążaniu da-

nego osobnika zbyt licznymi funkcjami społecznymi, w stwarzaniu różnych utrudnień, w braku pomocy, zrozumienia i uznania ze strony otoczenia, w niesprawiedliwym rozdziale nagród, w nieuzasadnionych podejrzeniach, oskarżeniach, plotkach i złośliwych uwagach, w wymierzeniu zbyt surowej kary.

Wymienione sytuacje stają się źródłem frustracji doznanych w trakcie różnych kontaktów międzyludzkich ze strony innych osób. Subiektywnym odpowiednikiem frustracji jest zniechęcenie, poczucie krzywdy, przeświadczenie o braku zrozumienia i życzliwości ze strony otoczenia, o bezcelowości i bezsensowności podejmowanych działań, braku chęci ich kontynuowań. Następtwem zaistniałych sytuacji frustracyjnych jest częściowe lub też całkowite zahamowanie przejawianej dotychczas aktywności społecznej, które może wystąpić szczególnie u jednostek bardziej wrażliwych, wykazujących zwiększoną pobudliwość emocjonalną, małą natomiast tolerancję na frustrację, przejawiających raczej tendencję do reagowania ucieczką lub wycofywaniem się z zaistniałych sytuacji frustracyjnych.

Uwzględniając powyższe uwagi, chcąc stworzyć warunki sprzyjające rozwijaniu aktywności społecznej, należy dążyć do wytworzenia właściwej atmosfery współżycia społecznego oraz poprawnego układu stosunków międzyludzkich w danym zespole. Stawiając określone zadania do wykonania, należy uwzględnić sytuację życiową danego nauczyciela; jeśli obarczony jest on licznymi obowiązkami rodzinnymi, studiuje zaocznie, prowadzi badania naukowe, wykazuje zły stan zdrowia, trudno jest od niego wymagać dużej aktywności społecznej, którą w większym stopniu może przejawiać osoba nie posiadająca rodziny, wykazująca dobry stan zdrowia, nie mająca żadnych obowiązków pozazawodowych, dysponująca dużą ilością wolnego czasu. Należałoby równocześnie unikać przeciążania poszczególnych jednostek zbyt dużą ilością różnych funkcji społecznych, gdyż prowadzi to do przemęczenia, niemożności poprawnego wywiązywania się ze swych obowiązków, powodując w konsekwencji wycofywanie się i unikanie udziału we wszelkich formach aktywności społecznej. Osoby podejmujące określoną formę aktywności społecznej należy otoczyć właściwą opieką, zapewnić im niezbędną pomoc, unikać stwarzania różnego rodzaju utrudnień, przejawiać zrozumienie i uznanie dla podejmowanych przez nie inicjatyw. Ważne znaczenie posiada również zapewnienie sprawiedliwego podziału nagród i wyróżnień, unikanie nieuzasadnionych oskarżeń i podejrzeń oraz stosowania zbyt surowych kar. W razie potrzeby należy przeciwdziałać złośliwym plotkom, pomówieniom i insynuacjom skierowanym przeciw osobom podejmującym określoną formę aktywności społecznej.

Zebrane materiały pozwalają również na sformułowanie pewnych wniosków o bardziej ogólnym charakterze. Dotychczasowe badania dotyczące wpływu frustracji na zachowanie się, dokonywane głównie na zwierzę-

tach i małych dzieciach, prowadziły do wniosku, że jej następstwem może być agresja, regresja, fiksacja lub ucieczka z sytuacji konfliktowej. Zgromadzone materiały świadczą o tym, że również u człowieka dorosłego doznane frustracje mogą być powodem ucieczki z sytuacji konfliktowej, przyjmującej np. formę zmiany miejsca pracy. Ucieczka taka bywa jednak niejednokrotnie nierealna, co jest uwarunkowane niemożnością uzyskania innej pracy, otrzymania mieszkania itp. W sytuacji takiej następstwem doznanych frustracji bywa zahamowanie aktywności społecznej. Przejawia się ona w tym, że osobnik zmuszony do dalszego przebywania w środowisku, które naraziło go na frustracje pozostaje w nim, lecz ogranicza swą aktywność do niezbędnej działalności zawodowej, wycofując się natomiast z udziału w działalności społecznej lub znacznie zmniejszając jej zakres.

Tak więc przedstawione wyżej wyniki badań wydają się świadczyć o tym, że jednym z następstw frustracji doznanych przez człowieka dorosłego ze strony innych ludzi jest zahamowanie przejawianej przezeń aktywności społecznej. Zależność powyższa została stwierdzona na szeregu przypadków zahamowania aktywności społecznej nauczycieli; można przypuszczać, że zachodzi ona również w innych populacjach w odniesieniu do występujących w nich form aktywności społecznej.

Powyższa hipoteza rozszerza zakres znanych dotychczas rodzajów reakcji frustracyjnych o nowy rodzaj reakcji. Ponieważ aktywność społeczna jest swoistą formą działania nie występującą u zwierząt, małych dzieci, ludzi dorosłych wykazujących niski poziom rozwoju społecznego, dlatego też ten sposób reagowania na frustrację wydaje się być specyficzny dla działania człowieka dorosłego, u którego różne formy kontaktów międzyludzkich odgrywają istotną rolę. Hipoteza ta wymaga jeszcze sprawdzenia w trakcie dalszych badań przeprowadzonych w różnych populacjach, które pozwoliłyby na dużo bliższe określenie, w jakich okolicznościach frustracja powoduje zahamowanie aktywności społecznej, kiedy natomiast wywołuje wystąpienie znanych z literatury naukowej reakcji frustracyjnych: agresji, regresji, fiksacji lub też ucieczki z sytuacji konfliktowej.

Kończąc omawianie przeprowadzonych badań pragniemy dokonać ich oceny krytycznej oraz wskazać potrzebę ich kontynuowania. Przedstawione badania ograniczyły się do jakościowej analizy szeregu przypadków zahamowania aktywności społecznej nauczycieli zmierzającej do wykrycia jej niektórych przyczyn. Nie przeprowadzono natomiast ilościowej analizy tych przyczyn w oparciu o badania eksperymentalne lub badania psychometryczne pozwalające na dokonanie właściwych pomiarów badanych zjawisk.

Uzasadnione to było następującymi względami. Zahamowanie aktywności społecznej jest zjawiskiem występującym w naturalnych sytuacjach

zyciowych, które trudno jest sztucznie wywołać w warunkach eksperymentu, szczególnie zaś eksperymentu laboratoryjnego. Gdyby nawet możliwości takie istniały, np. w ramach odpowiednio przeprowadzonego eksperymentu naturalnego, to wywoływanie zahamowania aktywności społecznej budziłoby szczególnie poważne zastrzeżenie natury moralnej. Z tych bowiem względów sądzimy, że poznanie przyczyn zahamowania aktywności społecznej powinno opierać się przede wszystkim na dokładnej analizie przypadków występujących spontanicznie w naturalnych sytuacjach życiowych.

Pewne wątpliwości może budzić oparcie analizy na opisach dokonywanych przez badanych. Byłoby niewątpliwie bardziej pożądane przeprowadzenie takiej analizy w oparciu o bezpośrednie obserwacje lub wywiady, nie było to jednak możliwe ze względów technicznych. Zahamowanie aktywności społecznej jest bowiem zjawiskiem występującym stosunkowo rzadko, trudno jest więc bezpośrednio poznać większą ilość tego rodzaju przypadków. Każdy niemal dorosły człowiek zna natomiast przypadki zahamowania aktywności społecznej występujące u niego samego lub osób z najbliższego otoczenia, które może — po uzyskaniu odpowiedniej instrukcji — dokładnie opisać. Jak świadczą o tym zebrane materiały, opisujący pamiętają dobrze drobne nawet szczegóły okoliczności zaistniałego zahamowania aktywności społecznej, co należy tłumaczyć dużym nasileniem towarzyszących mu przeżyć emocjonalnych oraz ich związkami z ważnymi osobistymi celami i dążeniami życiowymi. Anonimowość wypowiedzi pisemnych, której nie dałoby się zapewnić przy przeprowadzaniu wywiadów, mogła mieć korzystny wpływ na ich szczerość.

Z powyższych względów, zdając sobie sprawę z pewnych braków przyjętego toku postępowania badawczego, sądzę, że pozwolił on na wstępne określenie niektórych przyczyn zahamowania aktywności społecznej nauczycieli. Dalsze badania powinny zmierzać do ich bliższego poznania oraz wykrycia innych przyczyn. Dla uzyskania pełniejszego obrazu prawidłowości kierujących aktywnością społeczną badania przyczyn jej zahamowania powinny być uzupełnione przez badanie czynników sprzyjających rozwijaniu aktywności, inicjatywy, osobistego zaangażowania przy podejmowaniu różnych zadań wykraczających poza zakres obowiązków zawodowych nauczycieli.

Zapoznając się z wynikami przedstawionych wyżej badań nie należy ich generalizować i traktować przedstawionych sytuacji jako typowych dla całokształtu stosunków międzyludzkich panujących u nas w szkołach oraz innych instytucjach wychowawczych. Niemniej jednak — jak świadczą o tym zebrane materiały — omówione wyżej sytuacje zachodzą, powodując zahamowanie aktywności społecznej nauczycieli. Dla zapobieżenia ujemnemu oddziaływaniu tego rodzaju przyczynom, warto je sobie uświadomić, aby móc im skutecznie przeciwdziałać. W szczególności znajomość

tych przyczyn może odegrać ważną rolę w pracy kierowników szkół, pracowników nadzoru pedagogicznego, działaczy związkowych, ułatwiając im wytworzenie w szkołach i innych instytucjach wychowawczych właściwego układu stosunków międzyludzkich sprzyjających rozwijaniu aktywności społecznej nauczycieli. Materiały przedstawione w niniejszym artykule warto by również omówić na zebraniach rad pedagogicznych oraz przeprowadzić dyskusję zmierzającą do określenia, czy niektóre z przyczyn zahamowania aktywności społecznej nie występują również w danym środowisku.

SKALA OCEN W PRACY BADAWCZEJ NAUCZYCIELA,

Nauczyciel poznaje uczniów za pomocą różnych metod. Najczęściej stosowaną przez niego metodą jest obserwacja współuczestnicząca, tzn. poznaje on uczniów nie jako bierny ich obserwator, lecz jako czynny uczestnik sytuacji i zdarzeń szkolnych, w których uczniowie jego biorą udział. Jest to skuteczna na ogół metoda poznawania uczniów. Umożliwia ona w niedługim zaledwie czasie wyrobienie sobie o uczniach określonych opinii, które niestety mało kiedy bywają należycie wykorzystane w procesie nauczania i wychowania. Właściwe ich wykorzystanie dla celów poznawczych i pedagogicznych możliwe jest tylko wówczas, gdy są one odpowiednio rejestrowane i mierzone. Opinie nie rejestrowane i nie mierzone nie stanowią nigdy odpowiedniego punktu odniesienia w zakresie orientacji zachodzących faktycznie zmian w sferze zachowania się uczniów. Nie można na nich polegać jako na rzetelnych wskaźnikach wspomnianych zmian. Toteż zachodzi pilna potrzeba rejestrowania i mierzenia tych opinii. Stosowanym dziś powszechnie narzędziem zapisu i pomiaru opinii dotyczących różnych cech zachowania się uczniów są tzw. skale ocen.

Polegają one na ocenianiu osób badanych pod względem określonych cech zachowania się w skali kilkustopniowej. Prosty przykład takiej metody może być postawione osobie badanej pytanie o jej opinię w sprawie, np. zdyscyplinowania dziecka, przy czym odpowiedź na to pytanie wymaga przez nią wyboru pomiędzy ustalonymi z góry i podanymi danej osobie stwierdzeniami. Stwierdzenia te mogą dotyczyć różnych stopni zdyscyplinowania, poczynając od „bardzo zdyscyplinowanej” postawy poprzez „niezbyt zdyscyplinowaną” postawę, a kończąc na postawie „zupełnie niezdyscyplinowanej”. Mogą one wyrazić się też m. in. w takich stwierdzeniach, jak: „zawsze zdyscyplinowany”, „czasami zdyscyplinowany”, „nigdy niezdyscyplinowany”. Jest to uproszczony przykład skali ocen. Zawiera jednak wszystkie istotne elementy tej metody. Jest to metoda mało skomplikowana i prosta w użyciu. Z tych przede wszystkim powodów skale ocen są szeroko stosowanymi pomiarami zwłaszcza w dziedzinie pedagogiki i psychologii.

Charakterystyka i rodzaje skal ocen

Każda skala ocen składa się z jednej co najmniej cechy, pod względem której mamy ocenić zachowanie się naszych uczniów, oraz ze ściśle ujednoczonych kryteriów oceny, z pomocą których należy ocenić daną cechę.

W podanym wyżej uproszczonym przykładzie skali ocen cechą ocenianą stanowi „zdyscyplinowanie”, kryteriami oceny są stwierdzenia: „zawsze zdyscyplinowany”, „czasami zdyscyplinowany”, „nigdy niezdydiscyplinowany”. Kryteria oceny ustalają jednoznaczne i jedynie dopuszczalne w danym przypadku sposoby, w jakich wolno oceniać uczniów pod względem interesującej nas cechy. Zadaniem osoby oceniającej jest wybór jednego spośród ustalonych z góry kryteriów oceny.

Wartość skali ocen zależy zarówno od sposobu przedstawienia danej cechy lub zespołu cech, w zakresie których pragniemy dokonać oceny, jak również od sposobu, w jakim wyrażone zostały poszczególne kryteria oceny.

Cechę przedstawiamy zwykle w postaci jej: 1) nazwy, 2) definicji, określającej ogólne znaczenie danej cechy, 3) definicji, określającej w sposób bardziej skonkretyzowany ocenianą cechę (z dokładnym podaniem warunków i okoliczności jej ujawniania się) oraz 4) dokładnego uszczegółowienia nazwy cechy w formie wyliczenia różnych zachowań, w jakich może się ona przejawiać. Tak więc oceniając np. „uspołecznienie” uczniów można odwołać się do podania samej jego nazwy bądź ogólnego jego określenia, np. jako „zaangażowania się uczniów w życie klasy i szkoły” bądź też bardziej szczegółowego jego zdefiniowania jako „czynnego udziału uczniów w zajęciach lekcyjnych, pracach społecznych, w noszeniu pomocy kolegom w ich trudnościach i kłopotach szkolnych, w organizowaniu zabaw czy też w zabieraniu głosu w sprawach ważnych dla klasy i szkoły”. Najlepszy wydaje się czwarty sposób przedstawienia ocenianej cechy, mianowicie poprzez wyliczenie różnych konkretnych zachowań uczniów, związanych z nią bezpośrednio lub pośrednio. W przypadku takim podlega ocenie nie „uspołecznienie” w jego ogólnym rozumieniu, lecz poszczególne formy zachowań wyrażające różne jej aspekty. Wykazem kategorii zachowań tego rodzaju może być następujący rejestr cech ucznia:

— Wykonuje polecenia, posłuszny, karny.

— Życzliwy, koleżeński, pociesza w niepowodzeniu, pożyczca i chętnie doradza innym.

— Reaguje na złe postępowanie kolegów, zwraca im uwagę.

— Pomaga innym w nauce.

— Wykonuje prace społecznie użyteczne.

— Odrabia starannie zadania domowe.

— Taktowny, spokojny, zrównoważony, opanowany.

— Dbą o przybory i sprzęt szkolny.

— Podczas lekcji nie usiłuje zwracać niepotrzebnie na siebie uwagi klasy, nie błaznuje, nie popisuje się.

— Chętnie uczęszcza do szkoły, pogodny, uśmiechnięty.

Uwzględnione w powyższym wykazie kategorie zachowania się ucznia nie wyczerpują bynajmniej wszystkich możliwych jego przejawów uspołecznienia. Rejestr ten można wzbogacić lub też odpowiednio zredukować

w zależności od celu, jaki postawiliśmy sobie w przeprowadzanych badaniach. Podobnie postąpić możemy, gdy zamierzamy poznać istniejące wśród nauczycieli, a także dzieci i młodzieży opinie w sprawie zdyscyplinowania, zdolności, przewodzenia, inicjatywy, bierności społecznej uczniów itp.

Drugim istotnie ważnym elementem omawianej tu metody są — jak już wiemy — kryteria oceny, czyli stopnie lub poziomy zastosowanej skali. Istnieją różne sposoby, w jakich stopnie lub poziomy skali mogą być przedstawiane. Można przedstawić je m. in.:

1) za pomocą cyfr, np. od 1—3, i 1—5 lub 1—7 itp.;

2) według częstości pojawiania się badanej cechy: „zawsze”, „często”, „rzadko”, „bardzo rzadko”, „nigdy”;

3) według przysługującej jej jakości: „bardzo dobra”, „dobra”, „przeciętna”, „mniej niż przeciętna”, „zła”;

4) za pomocą nazwisk znanych dobrze osobom oceniającym;

5) za pomocą opisu zachowań, przedstawiających różny poziom nasycenia danej cechy.

Skale ocen, których stopnie (punkty na skali) wyrażone są cyframi, nazywają się skalami numerycznymi. Są one „niczym innym, jak prostym przetłumaczeniem przymiotników na odpowiednie wartości liczbowe”¹. W przypadku zastosowania np. skali trzystopniowej — cyfra 1 oznacza najsłabsze nasycenie cechy, cyfra 2 — jej średnie nasycenie, cyfra 3 — nasycenie największe. Nierzadko w skalach tego typu wartości skrajne są odpowiednio opisane. Skala taka dotycząca częstości spóźniania się ucznia do szkoły może mieć następującą graficzną postać:

Nie spóźnia się wcale /—————/—————/—————/—————/ Bardzo często spóźnia się
1 2 3 4 5

Osoba szacująca stawia odpowiedni znak na skali zgodnie z poczynioną uprzednio obserwacją. Jeśli np. uzna ona, że uczeń spóźnia się, ale „nie bardzo często”, stawia odpowiedni znak przy jednej z pośrednich cyfr: 2, 3, 4, w zależności od uznanego przez nią stopnia nasycenia cechy.

Stopnie skali przedstawione zgodnie z częstością lub jakością ocenianej cechy tworzą tzw. skale przymiotnikowe. W przypadku takim zamiast cyfr wypisuje się pod odpowiednio podzieloną linią różne określenia przymiotnikowe, np. „bardzo lubiany”, „przeważnie lubiany”, „na ogół lubiany”, „mało lubiany”, „zupełnie nie lubiany”. Podobne stopnie skali odpowiednio dostosowane do potrzeb badań można zastosować w odniesieniu do poszczególnych cech.

Stopnie skali wyrażone przez nazwiska osób znanych dobrze osobie oceniającej składają się na tzw. skale nazwiskowe. Są to skale rzadko stosowane, a z wychowawczego punktu widzenia raczej wielce niepożądane.

Często stosowanymi skalami ocen są skale, w których poszczególne sto-

¹ Wł. Zaczyński: Praca badawcza nauczyciela. Warszawa 1968, PZWS, s. 73.

nie skali przedstawia się za pomocą opisu różnych zachowań. Skale te można nazwać w odróżnieniu od pozostałych skalami opisowymi. W skalach tego rodzaju opisuje się najczęściej stopnie krańcowe, a niekiedy również stopień środkowy. Poniżej podaję przykład skali opisowej z uwzględnieniem krańcowych jej stopni. Dotyczy ona regularności uczęszczania ucznia do szkoły:

Nie uczęszcza do szkoły systematycznie; nie przychodzi na lekcje bez uzasadnionych przyczyn	1	2	3	4	5	Uczęszcza systematycznie do szkoły; nigdy nie opuszcza lekcji bez uzasadnionych przyczyn
	/-----/-----/-----/-----/					

Osoba oceniająca w takim przypadku otacza kółkiem (lub zaznacza krzyżykiem) jedną z podanych na skali cyfr w zależności od tego, jak ocenia regularność uczęszczania ucznia do szkoły. Jak widać, skala ta łączy w sobie właściwości zarówno skali numerycznej, jak i przymiotnikowej. Cieszy się najwyższym uznaniem znawców tej metody. Określa bowiem w sposób możliwie dokładny kryteria oceny. Dzięki temu skala ta staje się pomiarem bardziej rzetelnym niż poprzednie wspomniane skale ocen. Jest jednak bardziej czasochłonna i trudna w jej ustalaniu. Wymaga specjalnego opracowania stopni skali oddzielnie dla każdej ocenianej cechy. Możliwa jest tylko w ujęciu liniowym, podczas gdy pozostałe skale (z wyjątkiem skal cyfrowych) można ująć także w postaci tabelarycznej. Przykładem skali ocen odpowiednio tabelaryzowanych może być następująca tabela²:

Wszystkie omówione wyżej skale ocen spełniają swe zadanie tylko wówczas, gdy zostały należycie skonstruowane i odpowiednio zastosowane

Lp.	Właściwości społeczne	Bardzo	Prze- ważnie	Na ogół	Mało	Zupełnie nie
1.	Koleżeński					
2.	Uczynny					
3.	Taktowny					
4.	Szczery					
5.	Zrównoważony					
6.	Wesoły					
7.	Pewny siebie					
8.	Skłonny do submisji					
9.	Zaczepekny					
10.	Aktywny w życiu klasy					
11.	Współodpowiedzialny					
12.	Zdyscyplinowany					

² Z. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie. Warszawa 1962, PZWS, s. 159.

praktycznie. Są to dwa podstawowe warunki, aby uznać je za właściwe narzędzia pomiaru cech zachowania się uczniów. Warunki te omówię w kolejnych częściach obecnego artykułu.

Konstruowanie skal ocen

Poszczególne czynności związane z konstruowaniem skal ocen obejmują:

- 1) dokładne określenie celu, jakiemu mają służyć badania za pomocą tych skal;
- 2) wybór cech, które mają być przedmiotem oceny i sformułowanie ich (tam gdzie to możliwe) w terminach obserwowalnych;
- 3) ustalenie stopni skali według określonego jej rodzaju;
- 4) opracowanie instrukcji mówiącej o celu przeprowadzanych badań i sposobie uczestniczenia w nich;
- 5) sprawdzenie rzetelności opracowywanej skali ocen.

Wstępnym, ale niezmiernie ważnym krokiem w konstruowaniu skali ocen jest zdanie sobie jasno sprawy z tego, co możemy, a czego nie możemy poznać za pomocą skal ocen. Otóż skale ocen pozwalają poznać przede wszystkim opinie dotyczące obserwowalnych cech zachowania. Przeto nie powinno się ich używać (zwłaszcza w pracy badawczej nauczycieli) dla poznawania np. nieobserwowalnych cech osobowości. Lepiej nakreślić sobie skromniejsze cele badań niż zakładać zbyt ambitne. W każdym razie nie mogą być to cele, które wybiegają poza realną możliwość ich urzeczywistnienia za pomocą skal ocen. Są nimi zwłaszcza cele związane z tymi stronami psychiki i osobowości ludzkiej, których nawet pośrednio stwierdzić nie jesteśmy w stanie w drodze obserwacji określonych przejawów zachowania się. Z tych przede wszystkim powodów nie należy badać za pomocą skal ocen takich cech, jak oceny moralne, poczucie niższości, potrzeba szacunku, motyw egoistyczne. Niemożliwymi do uwzględnienia w skalach ocen celami są także wszystkie cele odnoszące się do najbardziej obserwowalnych i konkretnych cech, których obiektywnie nie jesteśmy w stanie zaobserwować z braku np. bezpośrednich kontaktów z ocenianymi osobami. Na ogół nie stosuje się też skal ocen w odniesieniu do funkcji intelektualnych uczniów czy też ich osiągnięć w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych. Dzieje się tak, ponieważ wśród metod poznawania inteligencji, zdolności i wiedzy uczniów dysponujemy dużo lepszymi technikami badawczymi niż skalami ocen, których wartość poznawcza nie jest — jak się przekonamy — zbyt zadowalająca. Skale ocen stosuje się dziś przede wszystkim w stosunku do tych cech zachowania się i osobowości, wobec których nie wypracowano dotąd bardziej rzetelnych metod.

W życiu klasy szkolnej celami dającymi się zrealizować za pomocą skal ocen są m. in. opinie nauczycieli o takich cechach uczniów, jak wygląd

zewnątrzny, przestrzeganie higieny, stosunek do nauki i pracy społecznej, mienia społecznego, kolegów, personelu szkoły i regulaminu szkolnego. Szczególną pomoc skale ocen mogą okazać w przypadku oceny różnych osiągnięć zarówno w ramach zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Chodzi tu przede wszystkim o ocenę wykonania różnych zadań społecznie użytecznych, jak przygotowanie pomocy naukowych, zorganizowanie wycieczki, zbieranie makulatury, przeprowadzenie wywiadu. Celem badań za pomocą skal ocen mogą być także takie cechy zachowania się uczniów, jak uspołecznienie, współdziałanie, dostosowanie się do warunków życia szkolnego, wzajemne postawy, zgłaszanie inicjatywy itp. Cele takie wymagają szczególnie starannego opracowania skal ocen.

Badania za pomocą skal ocen mogą dotyczyć nie tylko cech uczniów; obejmują także różne cechy nauczycieli, np. ich postawy wobec uczniów, sposoby prowadzenia lekcji, zadawania do domu, stawiania ocen szkolnych. Osobami oceniającymi w tym przypadku mogą być uczniowie. Do ich opinii można również odwołać się, gdy ocenia się ich własne zachowanie, nie rezygnując oczywiście z opinii nauczycieli w tej sprawie.

Drugim z kolei etapem stworzenia skal ocen jest wybór określonej cechy, a najczęściej całego zespołu cech, które pragniemy poddać ocenie. Ustalony poprzednio cel badań nie wystarcza; zarysowuje on jedynie kierunek badań, zgodnie z którym dokonujemy wyboru określonych cech. Cel badań jest zawsze ogólniejszy niż cechy, które trzeba ocenić, aby cel ten osiągnąć. Jeśli celem badań jest np. ocena uczniów pod względem ich przystosowania się do warunków i wymagań życia szkolnego, to ocenianą w badaniach cechą nie jest ogólnie rozumiane przystosowanie się społeczne uczniów, lecz co najmniej kilka cech charakteryzujących bliżej i w sposób konkretny ową cechę ogólną.

W badaniach za pomocą skal ocen trudno w zasadzie zadowolić się oceną jednej tylko cechy o charakterze ogólnym. Ocena taka jest zwykłym nieporozumieniem, ponieważ w przypadku takim nie mamy nigdy pewności, czy osoby szacujące rozumieją jednakowo ocenianą przez nich cechę, tj. nie wiemy, czy rzeczywiście oceniane bywa to, co jest głównym celem naszych badań. Przeto należy sporządzić cały rejestr różnych kategorii zachowań, będących wskaźnikami cechy ogólnej. Wskaźnikami takimi dla przystosowania społecznego uczniów mogą być takie szczegółowe cechy m. in., jak: pilność, samodzielność w pracy, umiejętność współpracy, punktualność, aktywność intelektualna, towarzyskość itp. Wyliczenie takich cech stanowi podstawę do ostatecznego ich formułowania w terminach obserwowalnych i jednakowo rozumianych przez osoby szacujące. Zatem zamiast pytać, czy uczeń jest pilny, lepiej zapytać o konkretny przejaw jego pilności. Np. możemy zapytać, czy uważa na lekcji i odrabia starannie zadania domowe. Podobnie postępujemy z innymi szczegółowymi cechami. W każdym razie unikamy raczej wyrażania danej cechy poprzez podanie jej nazwy lub też ogólnej jej definicji. Najlepiej jest określić ją

w sposób bardziej uszczegółowiony. Dla przykładu podaję niżej rejestr cech zachowania się uczniów klas V—VIII, świadczących o ich przystosowaniu się do wymagań szkolnych:

- Starannie odrabia zadania domowe.
- Przychodzi punktualnie na zajęcia szkolne.
- Uważa na lekcji.
- Przejawia właściwy stosunek do własności szkolnej.
- Podporządkowuje się poleceniom nauczycieli.
- Jest lubiany przez klasę.
- Dzieli się z innymi np. przyborami szkolnymi, śniadaniem itp.
- Pomaga innym w pracy szkolnej.
- Żyje w zgodzie z innymi (nie kłóci się i nie dokucza im).
- Przyjaźni się na terenie klasy co najmniej z dwoma kolegami (koleżankami).
- Przejawia czynną troskę o zajęcie przez klasę jednego z pierwszych miejsc w ramach określonej akcji ogólnoszkolnej, np. w jakimś konkursie.
- Spełnia starannie obowiązki dyżurnego klasy.
- Włącza się do pracy społecznej, np. w ramach samorządu szkolnego lub innych zajęć organizowanych w szkole.
- Staje w obronie kolegi (koleżanki) słabszego od siebie lub pokrzywdzonego.
- Można na nim polegać.

Podane w rejestrze cechy odznaczają się dużym na ogół stopniem bezpośredniej obserwowalności. Mogą być oceniane zwłaszcza przez wychowawcę klasy, który na ogół zna swych uczniów pod tym względem.

Ilość wymienionych w danym rejestrze cech jest zasadniczo dowolna, ale nie może być zbyt liczna. Obejmować powinna w zasadzie nie więcej niż 30 cech³. Wyselekcjonowane cechy mają pozostawać w ścisłym związku z celami, jakie nauczyciel chce osiągnąć. Mają być też wystarczająco zróżnicowane, aby w ten sposób wykluczyć cechy powtarzające się.

Trzeci etap tworzenia skal ocen obejmuje ustalanie stopni skali według odpowiedniego jej rodzaju, a więc w zależności od tego, czy jest to skala numeryczna, przymiotnikowa, nazwiskowa czy opisowa. Najłatwiejsze w konstruowaniu są stopnie skal numerycznych. Nie jest to jednak właściwy sposób oceniania cech, choćby z tego względu, że cyfry nie są pozbawione mocy sugestywnej, mogącej w sposób zasadniczy wpłynąć na ocenę osoby szacującej.

Wystarczająco funkcjonalną na ogół w pracy badawczej nauczyciela wydaje się skala przymiotnikowa, jakkolwiek z metodologicznego punktu widzenia ustępuje wyraźnie skali opisowej. Wartość skali przymiotnikowej wzrasta szczególnie tam, gdzie oceniane cechy zostały sformułowane w języku obserwowalnych i wielokrotnie powtarzanych zachowań. Niemniej

³ J. P. Guilford: *Psychometric Methods*. New York 1954, McGraw-Hill, s. 297.

jednak budzi ona różne zastrzeżenia. Tak np. jeśli pytamy o częstość występowania jakiejś cechy według następującej skali pięciostopniowej: „zawsze”, „często”, „rzadko”, „bardzo rzadko”, „nigdy”, to najwięcej wątpliwości wzbudzają stopnie pośrednie, znajdujące się pomiędzy skrajnymi stopniami skali. Najmniej wiemy bowiem, co znaczy „często”, „rzadko”, „bardzo rzadko”. Wątpliwości tego typu wyjaśniają się, gdy ustalamy, że podstawą oceny jest przeciętna częstość danej cechy występująca w konkretnej klasie, a nie pewne ogólne normy, w świetle których oceniamy każdą klasę. Stąd też wyniki badań za pomocą tego rodzaju skal ocen nie upoważniają do porównywania ich z podobnymi wynikami w innej klasie. Uzyskane w ten sposób wyniki są więc zawsze wyrazem przede wszystkim zarysowujących się różnic pomiędzy uczniami tej samej klasy niż pomiędzy uczniami różnych klas.

Przydatność stopni przymiotnikowych skal ocen dla badawczej pracy nauczyciela tłumaczy się tym, że są one łatwe do ustalenia i że dają się zastosować wobec różnych cech. Np. wszelkie zachowanie ucznia można ocenić według wspomnianych już stopni częstości. Ma to i tę zaletę, że nauczyciel szacujący od początku badań wie, jakie obowiązują go kryteria oceny. Dzięki temu metoda ta nie angażuje czasowo go zbyt długo, co w przypadku nauczyciela ma niemałe znaczenie. Również w odniesieniu do uczniów jako osób oceniających stopnie te okazują się na ogół bardziej przydatne niż skale opisowe. Przede wszystkim nie nużą i mniej rozpraszają ich uwagę. Ponadto ujednolicona skala ocen — jak słusznie podkreślają niektórzy psychologowie — ułatwia w znacznym stopniu opracowanie zebranych w ten sposób wyników⁴.

Ocenianie zgodnie z opisanymi skalami ocen wymaga dużej na ogół koncentracji, a rzetelne ich przygotowanie wykracza często poza możliwości właściwego ich opracowania w warunkach pracy nauczyciela. Przygotowywanie stopni takiej skali poprzedza zazwyczaj długotrwała i systematyczna obserwacja. Na jej podstawie sporządza się opis różnych zachowań, odpowiadających różnym stopniom nasycenia cechy, którą zamierzamy się bliżej zająć. Następnie przedyskutowuje się w gronie osób kompetentnych ustalone stopnie skali, odpowiednio je zmieniając i wzbogacając.

Warto ponadto nadmienić, że stopnie skali niekoniecznie muszą być wyrażone za pomocą cyfr, przymiotników, nazwisk czy opisów. Niekiedy wyraża się je za pomocą czasowników. Może to zaistnieć, gdy podajemy uczniom pewne twierdzenia, które mają ocenić według stopnia ich prawdziwości lub fałszywości. W przypadku takim stopnie skali mogą mieć następujące brzmienie: „zdecydowanie zgadzam się”, „na ogół zgadzam się”, „tylko częściowo zgadzam się”, „raczej nie zgadzam się”, „stanowczo nie zgadzam się”. Skalę taką można stosować m. in. odwołując się do oceny

⁴ Mary A. Banny and L. V. Johnson: Classroom Group Behavior. Group Dynamics in Education. New York 1964, The Macmillan Company, s. 377.

przez uczniów panującej w szkole atmosfery, działalności nauczycieli, przebiegu lekcji, ocen szkolnych, sytuacji uczniów w klasie, organizacji samorządu szkolnego. Dla przykładu podaję — za Z. Putkiewiczem⁵ — kilka twierdzeń dotyczących oceny przez ucznia powiązań międzyosobniczych w klasie szkolnej:

— W naszej klasie panuje solidarność uczniów we wszystkich sprawach szkolnych.

— W naszej klasie niektórym uczniom bardziej zależy na tym, żeby być dobrym uczniem niż dobrym kolegą.

— W klasie mam kilku serdecznych kolegów, z którymi spędzam czas i po lekcjach.

— W naszej klasie mogę liczyć na pomoc kolegów w nauce.

— W naszej klasie uczniowie nie dokuczają sobie wzajemnie.

— W naszej klasie uczniowie dzielą się na różne małe grupy.

— W naszej klasie nie ma lizusów.

— Nasza klasa nie utrzymuje kontaktów z uczniami innych klas.

Liczba stopni wszystkich wspomnianych skal ocen zależy od celu, jakiemu służyć mają nasze badania. Zbyt mała jednak ilość stopni nie odzwierciedla dostatecznie zróżnicowania między ocenianymi cechami. Zbyt duża natomiast ich liczba utrudnia znacznie ocenę cechy. Najlepsze w przypadku badań szkolnych wydają się skale pięciostopniowe. Oceny z uwzględnieniem skali 7- lub 9-stopniowej wskazane są tylko w przypadku dobrze wyszkolonych i wyćwiczonych osób w tym zakresie. Maksymalną rzetelność — zdaniem niektórych autorów — uzyskuje się przy skali 7-stopniowej⁶.

Na czwarty etap konstruowania skal ocen składa się opracowanie instrukcji, którą można przekazać badanym bądź ustnie, bądź pisemnie. Każda instrukcja powinna zaznajomić osoby szacujące z celem przeprowadzonych badań i sposobem uczestniczenia w nich. Przede wszystkim należy ich poinformować, że każda wypowiedź jest właściwa, która została szczerze wypowiedziana. W związku z tym osoby oceniające powinny wiedzieć, że mogą stawiać znak zapytania przy nie znanych przez siebie bliżej cechach, tj. gdy nie mają własnego zdania w sprawie ocenianej cechy. Ponadto osoby oceniające powinny wiedzieć, że:

1. Oceny np. poszczególnych uczniów dokonuje się w porównaniu z wszystkimi innymi uczniami danej klasy, nie zaś w sposób od nich niezależny.

⁵ Z. Putkiewicz podaje różne kategorie twierdzeń dotyczących zasygnalizowanej wyżej problematyki szkolnej. Można je z pożytkiem wykorzystać w wyższych klasach szkoły podstawowej i w szkołach średnich. Por. Z. Putkiewicz: *Zastosowanie skali ocen do badania stosunku młodzieży do nauki szkolnej. Psychologia Wychowawcza* 1969, nr 5, s. 554—572.

⁶ T. Skrzywan: *Skale ocen jako narzędzie pomiaru osobowości. Psychologia Wychowawcza* 1965, nr 2, s. 155.

2. Oceniamy najpierw każdego ucznia pod względem tej samej cechy. Np. jeśli mamy ocenić 35 uczniów pod względem 10 cech, to najpierw oceniamy wszystkich 35 uczniów w zakresie jednej cechy, potem w zakresie drugiej itp.

3. Oceny są tym lepsze, im bardziej opierają się na wielu zaobserwowanych sytuacjach i zdarzeniach oraz im mniej odwołują się do kryteriów osobistych szacujących. Chodzi o to, aby uzyskane od nich oceny nie były tylko wyrazem osobistych przekonań, lecz także znajdowały swoje uzasadnienie w konkretnych sprawdzalnych faktach.

4. Oceniamy poszczególne cechy tylko wówczas, gdy mamy rzeczywiście do tego podstawę, tzn. dobrze je znamy. W przeciwnym razie nie oceniamy. Fałszywa i niedokładna bowiem ocena jest gorsza niż w ogóle żadna⁷.

W instrukcji informujemy także o błędach, na jakie narażony jest szacujący.

Ostatni etap konstruowania skal ocen obejmuje sprawdzenie ich rzetelności, tj. zbadanie tego, z jaką dokładnością pozwalają one ocenić uwzględnione przez nich cechy. Wskaźnikiem rzetelności zastosowanych skal jest określony stopień zgodności ocen dokonanych podczas badań przeprowadzonych w niedługim odstępie czasu. Powtórzenie badań powinno odbywać się oczywiście w tych samych możliwie warunkach, co badania poprzednie. Dokładne określenie rzetelności wymaga zastosowania specjalnych obliczeń statystycznych. Zwykłym sposobem jej ustalania czy — inaczej wyrażając się — „określenia stopnia podobieństwa (lub rozbieżności) między dwoma zbiorami wyników jest współczynnik korelacji”⁸. W ten sposób można łatwo przekonać się o niskiej raczej rzetelności w przypadku stosowanych skal ocen. Jak wykazały badania — „rzetelność ocen nauczycieli wynosi przeciętnie 0,67 w odniesieniu do uczniów starszych, lecz tylko 0,40 dla tych, których znają krócej”⁹. Największą rzetelność ocen stwierdzono, gdy dotyczyły one takich m. in. cech jak: wydajność, oryginalność, wytrwałość, szybkość, czystość; a najmniejszą, gdy oceniano takie cechy, jak: odwaga, bezinteresowność, zdolność do współpracy, wesołość, uprzejmość¹⁰. Zbyt niska rzetelność zastosowanych skal ocen wskazuje na ich bezużyteczność jako narzędzi pomiaru. Rzetelność ocen można zwiększyć poprzez zebranie ocen tych samych cech od kilku nauczycieli¹¹, a przede wszystkim — jak się zdaje — przez przestrzeganie różnych wspomnianych już warunków badań i unikanie błędów, na jakie narażone są osoby oceniające.

⁷ V. H. Noll: *Introduction to Educational Measurement*, Boston 1957, Houghton Mifflin Company, s. 302 i n.

⁸ Leona E. Tyler: *Testy i pomiary w psychologii*. Warszawa 1967, PWN, s. 47.

⁹ H. E. Burtt: *Psychologia Stosowana*. Warszawa 1965, PWN, s. 344.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Por.: T. Skrzywan, dz. cyt., s. 157.

Źródła błędów w ocenie

Błędy popełniane przez szacujących w ocenianiu poszczególnych cech obniżają w sposób zasadniczy rzetelność zastosowanych ocen. Pochodzą one z kilku źródeł. Składają się na nie:

1. Niewłaściwa konstrukcja skal ocen.
2. Niedostateczna wiedza o osobach ocenianych, a zwłaszcza ich cechach, będących przedmiotem oceny.
3. Brak należytej motywacji do precyzyjnego oceniania.
4. Indywidualne nieświadome tendencje osób oceniających w zakresie dokonywania ocen.

Wadliwie skonstruowana skala ocen jest istotnym źródłem popełnianych niedokładności w ocenie badanych cech. Przede wszystkim warto podkreślić tu, że każda skala ocen nie spełni swej roli jako rzetelnego narzędzia pomiaru (w możliwych oczywiście dla nich granicach), jeśli nie odznacza się: 1) jasnym określeniem ocenianej cechy, wyrażonej w terminach obserwowalnych i jednoznacznie rozumianej przez wszystkie osoby szacujące oraz 2) takim dobraniem stopnia skali, które nie sprawiłoby większych trudności w ich rozumieniu, jak i praktycznym wykorzystaniu.

Jest również rzeczą bezsporną, że trudno oczekiwać rzetelnej oceny wówczas, gdy osoby szacujące nie znają dobrze cech, które mają ocenić. W związku z tym należy zadbać o to, aby ocenianie określonych cech było poprzedzone systematyczną ich obserwacją. W każdym razie byłoby błędem domagać się ocen natychmiast lub w ciągu zaledwie kilku dni po dostarczeniu wykazu odpowiednich cech. Osoba oceniająca ma prawo i obowiązek dokładnego zorientowania się w sprawie ocenianych cech, zanim dokona ostatecznej oceny.

Rzetelność ocen obniża także brak należytej motywacji do dokładnego oceniania. Nauczyciele, jak również uczniowie kierują się w swych ocenach niejednokrotnie nie tylko przeżywanym uczuciem sympatii lub antypatii do osób ocenianych, lecz także chwilowym nastrojem, w jakim aktualnie się znajdują. Zapobiec temu można poprzez odpowiednie instruowanie ich odnośnie ważności stawianych ocen wraz z podaniem celu, jakiemu mają one służyć. Dobrze jest podkreślić również, że otrzymane wyniki nie będą wykorzystane dla innych celów jak tylko poznawczych.

Źródłem błędów w ocenie, które jest niemal nieuchronne w przypadku każdej osoby szacującej, stanowią jej indywidualne nieświadome tendencje, wywierające ujemny wpływ na dokonaną przez nią ocenę. Tendencje takie przejawiają się w różnych błędach, na jakie narażona jest ona w procieście oceniania. Wśród błędów tych na uwagę zasługują: błąd generalizacji (hale effect), błąd łagodności (generosity error), błąd stereotypu (stereotype error)¹².

¹² V. H. Noll, dz. cyt., s. 302.

Błąd generalizacji polega na skłonności osoby oceniającej do zbytniego uogólniania stawianych ocen. Praktycznie wyraża się to w tendencji do oceniania wszystkich cech danej osoby w podobny sposób. Przyczyną tego zjawiska jest ogólne wrażenie, jakie wywarła oceniana jednostka na szacującej ją osobie. Np. nauczyciel może być w tak wielkim stopniu pod wrażeniem przyjemnego wyglądu i pogodnego usposobienia uczennicy, że oceni ją pozytywnie również pod względem współpracy z innymi, inicjatywy, stałości emocjonalnej, współodpowiedzialności itp. W przypadku takim ogólne wrażenie spowodowane wysoką lub bardzo niską oceną „promieniuje” niejako na całą osobowość badanego. Skutecznym sposobem znacznego osłabienia lub niekiedy całkowitego usunięcia błędu generalizacji jest ocenianie każdej cechy poszczególnej jednostki z osobna, tj. najpierw oceniamy wszystkich pod względem pierwszej cechy, następnie pod względem drugiej itp.

Błąd łagodności polega na tendencji do wystawiania wszystkim na ogół osobom szacowanym zawyżonych ocen. Błąd ten popełniają często nauczyciele w stosunku do uczniów, których znają od dłuższego czasu. Psychologowie tłumaczą to tym, że nauczyciele oswiają się w końcu z ujemnymi cechami zachowań uczniów i nie dostrzegają ich niejako albo też wyraźnie pomniejszają ich ujemną wartość. Niektórzy twierdzą, że zawyżone oceny uczniów, z którymi nauczyciel pracował czas dłuższy, są próbą jego zabezpieczenia się przed zarzutem nienależytego spełniania ciężących na nim obowiązków pedagogicznych lub też czyni on tak w poczuciu zasług wobec powierzonych mu uczniów¹³.

Obok błędu łagodności należy wymienić również błąd polegający na tendencji stawiania wyraźnie zaniżonych ocen. Tendencję taką zdradzają nauczyciele przeważnie wobec uczniów, z którymi nie pracowali przez czas dłuższy. Błąd ten nie doczekał się — jak dotąd — specjalnej nazwy. Zresztą spotykany jest dużo rzadziej niż błąd łagodności. Warto również w tym miejscu wspomnieć o innej tendencji w ocenianiu drugich, mianowicie tendencji do oceniania prawie wszystkich według pewnej przeciętnej miary, pomimo zarysowujących się wyraźnie różnic¹⁴.

Błąd stereotypu przejawia się we wszelkiego rodzaju uprzedzeniach żywionych wobec ocenianych osób. Błąd ten występuje w ocenach wcale nie tak rzadko, jak można by przypuszczać. Uprzedzenia mają różnorakie podłoże; nie są to jedynie uprzedzenia wynikające np. z przynależności osób ocenianych do określonych klas lub ugrupowań społecznych. Uprzedzić się do kogoś można z różnych przyczyn. Wśród nich niebagatelną rolę odgrywają przyczyny psychologiczne. Wspomnę tylko, że niekiedy uprzedzamy się do kogoś bez „specjalnego” powodu. Po prostu kogoś nie lubimy. Od pierwszego wejrzenia uprzedziliśmy się do niego. Czasem po la-

¹³ H. E. Burtt, dz. cyt., s. 344.

¹⁴ D. Baron and H. W. Bernard: *Evaluation Techniques for Classroom Teachers*. New York 1958, McGraw-Hill, s. 182 i n.

tach dopiero dostrzegamy podobieństwa w wyglądzie lub ogólnym zachowaniu się nie lubianego przez nas ucznia do osoby, którą mieliśmy prawo nie lubić. Tego rodzaju błędy są najtrudniejsze do ich pozbycia się. Pozostaje tu jeden sposób skuteczny, mianowicie uświadomienie zawniasu osoby szacujące o możliwości popełniania takich błędów w ocenie. Uświadomienie takie jest również skutecznym sposobem zredukowania przedstawionych uprzednio błędów, polegających na zawyżaniu ocen, jak również kierowaniu się przy tym przeważnie przeciętnym stopniem oceny.

Znając różne błędy, jakie możliwe są w ocenie, łatwo na pewno zdać sobie sprawę z małej na ogół rzetelności skal ocen. Owa niska rzetelność nie przekreśla bynajmniej celowości odwoływania się do tego rodzaju badań. Mogą być one jednak wykorzystane z powodzeniem tylko wtedy, gdy odpowiednio zabezpieczymy je przed różnego rodzaju błędami i właściwie zinterpretujemy uzyskane z ich pomocą wyniki. W związku z tym interpretacja zebranego materiału powinna uwzględnić nie tylko surowe wyniki badań, lecz także niektóre przynajmniej cechy osobowościowe osób ocenianych (jak prawdomówność, sumiennność, rzetelność, odpowiedzialność), warunki, w jakich badania odbyły się (np. czy stawiane oceny poprzedzone były systematyczną obserwacją), cechy będące przedmiotem oceny (zwłaszcza z punktu widzenia stopnia ich obserwowalności), jak również stopnie skali (z uwagi na ich zakres i treść). Tak wielostronna interpretacja nie jest łatwa; jest jednak konieczna dla uzyskania przynajmniej względnej rzetelności zastosowanych skal ocen.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

KAZIMIERZ DENEK
POZNAŃ

BADANIA NAD EFEKTYWNOŚCIĄ NAUCZANIA PROGRAMOWANEGO W ZSRR

Nauczanie programowane w Związku Radzieckim zalicza się do tych metod i form organizacyjnych procesu dydaktycznego, które prowadzą do zwiększenia skuteczności pracy szkół różnych typów i szczebli organizacyjnych. Aby możliwie dokładnie poznać walory dydaktyczne nauczania programowanego, przystąpiono w ZSRR do licznych badań nad efektywnością tej nowej metody dydaktycznej, porównywalnej z właściwościami nauczania konwencjonalnego. Omówienie, nawet w sposób najbardziej zwięzły, całokształtu tych badań przekracza ramy nakreślone temu artykułowi. Stąd ograniczę się do przedstawienia skuteczności dydaktycznej nauczania programowanego w oparciu o wybrane przykłady eksperymentów pedagogicznych, przeprowadzonych w tym zakresie w szkołach wyższych Związku Radzieckiego.

Prowadzone w ostatnich latach¹ badania nad efektywnością dydaktyczną „nowej technologii nauczania i uczenia się” w szkołach wyższych Kraju Rad koncentrują się przede wszystkim wokół aktywizacji studentów zdobywających wiedzę z zaprogramowanych tekstów dydaktycznych, wykorzystywania zaprogramowanych tekstów dydaktycznych do nauczania psychologii, dydaktyki, matematyki, geometrii wykreślnej, mechaniki teoretycznej, hydrauliki, mechanizacji rolnictwa, termodynamiki i elektrotechniki oraz języków obcych. Niezależnie od tego w interesujących nas poszukiwaniach naukowych zwracano uwagę na: „czasochłonność” nauczania programowanego w porównaniu do metod konwencjonalnych, przydatność metod nauczania programowanego do kontroli i oceny wyników nauczania, wpływ kontroli programowanej na efekty kształcenia.

Oto najważniejsze rezultaty uzyskane w toku badań nad wymienionymi problemami.

A. J. Gebos z Instytutu Psychologii USRR w Kijowie w swych badaniach zwraca uwagę na aktywizację działalności poznawczej studentów

¹ Omówienie problematyki badawczej z zakresu nauczania programowanego od 1962 do końca 1966 roku zawiera artykuł Cz. Kupisiewicza: *Badania nad nauczaniem programowanym w ZSRR, Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 2, s. 89—97. Prace badawcze prowadzone z tego zakresu w tym kraju w latach 1967—1968 przedstawia K. Denek: *Badania nad nauczaniem programowanym w ZSRR, Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1969, nr 4, s. 151—172.

w warunkach nauczania programowanego. Przedmiotem tych badań czyli aktywizację umysłową studentów, którzy posługiwali się w trakcie studiowania psychologią programem zawierającym zadania w formie zapełniania luk i wyboru (zadania konstruktywnoalternatywne). Zaprogramowany tekst dotyczył psychologii ogólnej. Obejmował jeden z rozdziałów tego przedmiotu studiów pt. „Uwaga”. Całość zaprogramowanego tekstu podzielono na dwie sekwencje zawierające 25 i 28 kroków. Tekstem tym posłużono się w eksperymencie, który przeprowadzono w Instytutach Pedagogicznych w Tiraspolu i Bielecku. Objęto nimi 100 studentów. W eksperymencie zwrócono uwagę na przekazanie określonej wiedzy, docieklivość umysłu, analizę faktów i twórczego podejścia do zadań.

Analiza wyników przeprowadzonego eksperymentu wykazała, że grupy studentów korzystające z tekstów zaprogramowanych zawierających zadania konstruktywno-alternatywne uzyskały lepsze rezultaty podczas kontroli bieżącej i dystansowej².

W Instytucie Pedagogiki Języków Obcych w Kijowie w ciągu dwóch semestrów nauczania — studentów pierwszego roku — psychologii i dydaktyki za pomocą zaprogramowanych tekstów dydaktycznych stwierdzono, że stosowanie podręczników programowanych podwyższa wyniki kształcenia w granicach od 14% do 16%³.

W. K. Czernienko, W. Je. Brun badali przydatność zaprogramowanych tekstów dydaktycznych do nauczania przedmiotów kierunkowych w uczelniach technicznych. Ze sprawozdania przytoczonego przez W. K. Czernienkę wynika, że zastosowanie podręcznika zaprogramowanego do nauczania projektowania wykonawstwa robót ziemnych przyczyniło się do skrócenia czasu pracy nad projektem i zapewniło studentom (studia stacjonarne i zaoczne) lepsze opanowanie materiału⁴.

W. Je. Brun badał skuteczność zaprogramowanych tekstów dydaktycznych z zakresu przedmiotu „Roboty ziemne”. Przydatność tych tekstów dla potrzeb dydaktyki została potwierdzona w pełni w czasie eksperymentu przeprowadzonego w Instytucie Inżynieryjno-Budowlanym w Odesie⁵.

W 1968 roku w Wyższej Szkole Rolniczej w Kiszyniowie wykorzystano podczas wykładów i zajęć praktycznych w laboratorium zaprogramowane

² A. J. Gebos: Aktywizacja poznawczej diejatielnosti uszczaszczichsja w usłowach programmirowannogo obuczennija, *Programmirowannoje Obuczennije* 1969, nr 4—5, s. 73—81.

³ A. J. Gebos: Porivnielna effiektiwnost zwiczajnego i programowalnogo sposobu samostijnogo wiwczennia materiału. *Radiańska Szkoła* nr 1, s. 58—65 (w języku ukraińskim).

⁴ W. K. Czernienko: Algoritmy projektowanijsja proizwodstwiennych processow i ich primienienije w obuczennii, *Programmirowannoje Obuczennije* 1969, nr 4—5, s. 136—146.

⁵ W. Je. Brun: Primienienije elementow bezmaszinnogo programmirowannogo obuczennija w kursowom projektowanijsi, *Programmirowannoje Obuczennije* 1969, nr 4—5, s. 154—160.

teksty z geodezji inżynierskiej. Z tekstów tych korzystało 175 studentów podzielonych na 7 grup. Przyswoiły one zaprogramowane treści dydaktyczne w okresie krótszym od 18% do 20% w stosunku do czasu potrzebnego na zdobycie odpowiedniej partii materiału studiów przez studentów korzystających z tradycyjnych metod nauczania⁶. Mimo szybszego opanowania wiedzy okazało się, że stopień jej przyswojenia w grupach, które posługiwały się zaprogramowanymi tekstami z geodezji inżynierskiej, był lepszy od 23% do 27%. Zdobyta w ten sposób wiedza została też bardziej utrwalona w umysłach studentów.

Do podobnych rezultatów doszli pracownicy naukowo-dydaktyczni stosujący nauczanie programowane na zajęciach z fizyki dla studentów Instytutu Chemiczno-Technologicznego w Moskwie⁷. Ponadto prowadzone metodą nauczania programowanego zajęcia z geometrii wykreślnej okazały się efektywniejsze (w sensie przyrostu wiedzy) od tradycyjnych metod przekazywania studentom wiedzy z tego zakresu. Przyczyniły się również do większej samodzielności studentów w nauce⁸.

Zrealizowano wiele eksperymentów, które miały na celu określenie przydatności nauczania programowanego do nauki języków obcych. Przeprowadzono je m. in. pod kierunkiem T. A. Iliny w Laboratorium Nauczania Programowanego Instytutu Pedagogiki im. Lenina w Moskwie A. R. Biełopolskiej z Uniwersytetu w Leningradzie. W obu przypadkach stwierdzono, że nauczanie programowane zastosowane do nauczania języków obcych, a szczególnie gramatyki zapewnia lepsze wyniki niż użyte do tego celu tradycyjne metody kształcenia.

Interesujące próby wykorzystania nowej metody dydaktycznej „do nauczania języków obcych” przeprowadzono we Lwowie i Kijowie.

W latach 1968—1969 przeprowadzony wśród studentów I roku Wydziału Matematyki Uniwersytetu we Lwowie eksperyment dotyczący zapoznania słuchaczy z terminologią algebraiczną w języku angielskim. Do tego celu posłużono się zaprogramowanymi materiałami przygotowanymi przez W. W. Odegową. Sześć grup, które posługiwały się tymi tekstami, uzyskało lepsze rezultaty w zakresie słownictwa o 14,6% w porównaniu do grup, które korzystały z lektoratów prowadzonych sposobami konwencjonalnymi⁹.

G. N. Aleksiuk, K. I. Łazarkiewicz, G. D. Riachowski i W. D. Riszczzen-

⁶ W. T. Pługin: *Osnovy programmirowannogo obuczenija*, Izdat, *Łumina Kiszy-niow* 1969, s. 93.

⁷ N. I. Michejkin: *Bezmaszinnoje programmirowanije na zaniatich po fizikie w wuzie*, W: *Piataja Wsierosijskaja Konfierencija po Primienieni Tiechniczeskich Sredstw i Programmirowannomu Obuczeniju*, Sympozjum 6, Moskwa 1969, s. 227.

⁸ A. J. Niaus: *Niekotoryje puti sowierszenstwowanija prepodawanija naczertatielnoj geometrii*, W: *Piataja Wsierosijskaja...* s. 78.

⁹ W. W. Odegowa: *Programmirowannije prakticzeskije zaniatia po anglijskomu ja-zyku w awtomatizirowannom klassie LGU „Lwow”*, W: *Piataja Wsierosijskaja...* s. 160.

koz Uniwersytetu w Kijowie z powodzeniem stosowali nauczanie programowane w wersji maszynowej do nauczania gramatyki języka angielskiego. Do tego celu użyli maszyny uczącej typu OM-9-9. Każdy ze studentów popełnił w badaniach końcowych i dystansowych w grupach eksperymentalnych średnio 1,45 i 1,9 błędów, a w grupach kontrolnych odpowiednio: 3,7 i 4,0 błędów¹⁰.

Badania A. A. Grin dowodzą przydatności urządzenia KISI-3, czyli zsynchronizowanego bloku sterowania, magnetofonu i rzutnika z cyfrowym wyprzedzeniem odpowiedzi i wewnętrzną pamięcią informacyjną do nauki angielskiego. Urządzenie przystosowane jest do zbiorowej i indywidualnej realizacji programów liniowych lub rozgałęzionych. Zastosowanie KISI-3 w procesie dydaktycznym Instytutu Inżynieryjno-Budowlanego w Kijowie wykazało, że grupy studenckie posługujące się maszynami oparowały materiał programowy w czasie o 27% krótszym niż grupy kontrolne. Równocześnie oceny w grupach eksperymentalnych były lepsze od rezultatów uzyskanych w grupach kontrolnych. Średnie oceny wynosiły odpowiednio 4,5 i 4,1¹¹.

Nauczanie programowane stosuje się nie tylko do zapoznania studentów z wiedzą, lecz także przy sprawdzaniu rezultatów procesu kształcenia. Jest ono w tym zakresie wykorzystywane w wersji maszynowej. Maszyny dydaktyczne do kontroli wiedzy studentów stosują między innymi Uniwersytety w Kijowie, Leningradzie, Lwowie, Moskwie i Wilnie; Instytuty Pedagogiczne w Kijowie, Krasnojarsku, Leningradzie, Moskwie, Taszkencie; Politechniki w Kijowie, Krasnojarsku, Leningradzie, Lwowie, Odessie; Politechniczne Muzeum (Wydział Nauczania Programowanego) w Moskwie, Instytut Energetyczno-Techniczny w Leningradzie, Instytut Inżynieryjno-Budowlany w Kijowie, KWIRT w Kijowie, Instytut Energetyczny w Moskwie, Instytut Transportu Kolejowego w Taszkencie, Akademia Medyczna w Kujbyszewie, a także Instytuty Psychologii w Kijowie i Moskwie.

Przykładowo Katedra Podstaw Elektrotechniki Lwowskiej od kilku lat z powodzeniem stosuje maszyny dydaktyczne typu „Alfa” do samokontroli studentów, przeprowadzania prac kontrolnych, dokonywania zaliczeń, egzaminów wstępnych i końcowych.

A. A. Bratko z Instytutu Psychologii USRR przeprowadzał badania przydatności kontroli standaryzowanej w postaci różnych rodzajów pytań alternatywnych. Najwyższą efektywność wykazała wersja odpowiedzi alternatywnych bez dublowania pytań. Zastosowanie maszyny KM-4 po-

¹⁰ G. N. Aleksjuk, L. J. Łazarkiewicz, G. D. Riachowski, W. D. Tiszczenko: Odwładnijsze gramatycznymi konstrukcjami dla pierewoda specjalnoj literatury pri ispozlowanii obuczajuszczich i kontrolirujuszczich ustroistw, *Programmirowannoje Obuczenije* 1968, nr 2—3, s. 206—210.

¹¹ A. A. Grin: Opyt primienienija kompleksnogo tiechniczeskogo ustrojstwa pri obuczenii czeniju anglijskogo naucznotiechniczeskogo tieksta, *Programmirowannoje Obuczenije* 1969, nr 4—5, s. 224—231.

zwoliło przeegzaminować 25-osobową grupę studencką w czasie 43 minut, czyli w czasie 6—7 razy krótszym w stosunku do czasu niezbędnego na przepytanie tej grupy metodami tradycyjnymi¹².

Zastosowanie w kontroli wiadomości maszyn KISI-5 pozwoliło — jak podaje L. I. Łoszakowa — na wyegzekwowanie wiadomości z dziedziny matematyki wyższej w czasie 2,5 razy mniejszym w stosunku do czasu niezbędnego na przeprowadzenie kontroli tradycyjnej. Ponadto studenci posługujący się tą maszyną przy kontroli zdobywanej wiedzy uzyskali lepsze postępy w studiach oraz wykazywali większą aktywność na zajęciach niż ich rówieśnicy studiujący matematykę wyższą w sposób konwencjonalny¹³.

Przeprowadzone w Instytucie Energetycznym w Moskwie badania wskazują, że stosowanie systematycznej kontroli programowanej wpływa na wzrost efektywności nauczania przedmiotów matematyczno-technicznych. Wyniki tych badań dowodzą, że w grupach studenckich, gdzie stosowano kontrolę programowaną, rezultaty nauczania były wyższe o 8% i o 20% po pół roku od chwili zakończenia zajęć w stosunku do ocen uzyskiwanych przez studentów z grup kontrolnych.

Z przeglądu rezultatów przeprowadzonych w ZSRR — w ostatnich latach — eksperymentów wynika, że stosowanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym nauczania programowanego przyczynia się do uzyskiwania znacznie lepszych efektów dydaktycznych niż przy posługiwaniu się w pracy szkolnej jedynie tradycyjnymi metodami nauczania. Przede wszystkim dowodzą one, że nauczanie programowane ułatwia zapamiętanie materiału programowego, wpływa na ilość i dokładność przyswajanych wiadomości, pozwala na dokładniejsze powtórzenie zdobytej wiedzy. Dzieje się tak dlatego, ponieważ nauczanie programowane umożliwia indywidualizację procesu kształcenia, pozwala włączyć do aktywniejszej działalności poznawczej wszystkich studentów korzystających z zaprogramowanych tekstów dydaktycznych i zapewnia stosunkowo wysoki stopień samodzielności każdego z nich. Ponadto lepsze wyniki uzyskane przez słuchaczy z grup eksperymentalnych zawdzięcza się prawdopodobnie wzmocnieniu operatywnemu, tzn. każdorazowemu potwierdzaniu prawidłowych odpowiedzi studentów, oraz strukturyzacji przekazywanych treści za pomocą nowej metody dydaktycznej. Dzięki strukturyzacji programowane treści dydaktyczne zawierają tylko elementy wiedzy istotne i niezbędne dla zrozumienia całości, unikają natomiast fragmentów przygodnych i mniej ważnych dla opanowania tematu.

Ze względu na wymienione walory nowej metody dydaktycznej coraz częściej podnoszone są przez psychologów, pedagogów, rzesze nauczycieli

¹² A. A. Bratko: Razrabotka i primienienije programm standartizowannogo kontrolia, *Programmirowannoje Obuczenije* 1969, nr 4—5, s. 114—125.

¹³ L. J. Łoszakowa: Primienienije kontrolirujuszczich ustroistw w prepodawanii kursu wysszej matiematyki, *Programmirowannoje Obuczenije* nr 4—5, s. 203—208.

i przedstawiciele administracji władz szkolnych w dyskusjach i w prasie pedagogicznej postulaty wprowadzenia — do programu studiów uczelni kształcących nauczycieli — zajęć z podstaw nauczania programowanego i opracowywań zaprogramowanych tekstów dydaktycznych. Za koniecznością uwzględnienia w programach studiów w instytutach pedagogicznych ZSRR zajęć z nauczania programowanego wypowiedzieli się między innymi uczestnicy V Ogólnorosyjskiej Konferencji o Zastosowaniu Środków Technicznych i Nauczania Programowanego (Moskwa 24—17. VI. 1969 r.).

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki eksperymentów wskazują też na dużą przydatność maszyn dydaktycznych do przeprowadzania kontroli wiadomości. Nadają się one także do egzaminów wstępnych kandydatów do szkół wyższych, a także przy zaliczeniach i egzaminach w czasie studiów. Maszyny te oszczędzają czas pracownikom naukowo-dydaktycznym, który można poświęcić na pogłębienie wiedzy studentów, rozwój indywidualnych zainteresowań, sport i rozrywki. Maszyny stają się więc prawdziwym pomocnikiem pracowników naukowo-dydaktycznych. Posiadają nad nimi tę przewagę, że zawsze jednakowo, cierpliwie i systematycznie przedstawiają egzaminowanym swoje kwestie, nie wyrażają zdenerwowania.

W świetle przeprowadzonych badań nad efektywnością interesującej nas metody dydaktycznej zrodziła się myśl o traktowaniu przez wielu programistów ZSRR nauczania programowanego jako niezwykle ważnego elementu naukowej organizacji i kierowania szkołą wyższą, doskonalenia metod i środków dydaktycznych, które prowadzą do optymalizacji procesu kształcenia. Optymalizacja ta jest właśnie uznana jako granica efektywności kształcenia i studiowania. Wiedzie do niej droga od prostej efektywności opartej na wzorowej organizacji procesu dydaktycznego przez intensyfikację do zwiększenia wydajności w różnych zakresach pracy szkolnej.

Wniosek ten należy przyjmować bardzo ostrożnie, ponieważ dotychczasowe badania nad nauczaniem programowanym w szkołach wyższych nie są zbyt liczne. Tę nieznaczną jeszcze liczbę badań cechuje ponadto pewna jednostronność analizowanej problematyki. Przejawia się ona w badaniu efektów dydaktycznych zaprogramowanych tekstów dydaktycznych z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i nauczania języków obcych.

Z badań tych (poza kilkoma zaledwie przykładami) nie wynika dokładnie, o ile lepiej uczą się studenci korzystający z tekstów zaprogramowanych od tych, którzy studiują tradycyjnie. Dzieje się tak dlatego, że autorzy badań nad efektywnością nauczania programowanego operowali fragmentami tekstów, obejmowali eksperymentami zbyt małe ilości studentów, ograniczali badania do krótkich odcinków czasu oraz stosowali różne mało precyzyjne narzędzia pomiaru. Konsekwencją stosowania w ba-

daniach nad efektywnością nauczania programowanego różnych metod badawczych jest nieporównywalność rezultatów uzyskiwanych przez poszczególnych badaczy. Dopóki nie uda się przezwyciężyć tych niedostatków, a zwłaszcza opracować odpowiednich kryteriów i mierników¹⁴ pozwalających na określenie efektywności nauczania programowanego, dopóty obraz rzeczywistych wartości nowej metody dydaktycznej nie będzie pełny¹⁵.

¹⁴ K. Denek: Kryteria i mierniki efektywności kształcenia. *Nauczyciel i Wychowanie* 1971, nr 1, s. 20—40.

¹⁵ Cz. Kupisiewicz: *Nauczanie programowane*. Warszawa 1970, PZWS, s. 195.

JERZY BOBULA
CHRZANOW

POTRZEBA ZMIAN W PRZYGOTOWANIU ZAWODOWYM W ZAKRESIE ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA

1. Rzeczywistość szkolna i konieczność jej modyfikacji

Problemy tu omawiane dotyczą — w różnym zakresie — wszystkich typów i stopni szkół zawodowych, w pierwszym jednak rzędzie techników mechanicznych, elektrycznych i liceów ekonomicznych. Szkoły te mają decydujące znaczenie w kształceniu zawodowym przyszłych fachowców. Przygotowują one ok. 25% ogółu absolwentów szkół zawodowych.

Nauczanie „elementów teorii organizacji i zarządzania” ma miejsce w technicach przemysłowych głównie w ramach przedmiotu teoretycznego, jakim jest „ekonomika przedsiębiorstw przemysłowych”. „Elementy teorii organizacji i zarządzania” w technicach (liceach) ekonomicznych nauczane są przede wszystkim w ramach „ekonomiki i organizacji przedsiębiorstw przemysłowych”, „ekonomiki i organizacji przedsiębiorstw” oraz różnych ekonomik szczegółowych, zależnie od specjalności.

Charakterystyka zawodowa rozumiana jako całość wymagań w zakresie wiedzy i umiejętności zawodowych i ogólnych, niezbędnych dla absolwenta szkoły zawodowej do prawidłowego wykonywania jego przyszłej pracy w zawodzie, jest zestawieniem określonych wymagań kwalifikacyjnych. Charakterystyki zawodowe są podstawą, układem odniesienia w kształceniu zawodowym. Ujmują one wyraźnie i takie wymagania, które odnieść należy do wiadomości i umiejętności z dziedziny teorii organizacji zarządzania. Te wymagania kwalifikacyjne, zebrane z różnych źródeł, dotyczą ogólnie:

1. Wiadomości o organizacji i zarządzaniu przedsiębiorstwem przemysłowym lub innym.
2. Umiejętności organizowania wyposażania miejsca pracy (stanowiska roboczego).
3. Organizowania miejsc pracy podległym zespołom pracowników.
4. Stosowania racjonalnych zasad organizacji pracy i kierowania podległymi pracownikami wraz z kontrolą podporządkowanego personelu.
5. Usprawniania organizacji produkcji i pracy.
6. Znajomości elementów socjologii pracy, psychologii pracy i fizjologii pracy.
7. Znajomości nowoczesnej organizacji i metod prac biurowych (przeważnie dla techników-ekonomistów).

Szczególnie dla średnich szkół zawodowych nowe programy już w większym stopniu uwzględniają wynogi z tego zakresu. Nie są to jeszcze w pełni te wymagania, którymi powinni cechować się absolwenci należycie przygotowani do pracy zawodowej, wymagania oparte dowodnie o wyniki z badań nad charakterystykami zawodowymi i przydatnością zawodową absolwentów szkół zawodowych (por. 1a, 1b, 1c, 1d). Z konfrontacji przydatności i charakterystyk zawodowych wynikają bowiem braki w wiedzy i umiejętnościach z dziedziny teorii organizacji i zarządzania. Przydatność zawodowa jako przygotowanie zawodowe ocenione w świetle wykonywanej pracy na stanowisku roboczym (stanowisku pracy) wskazuje na koniecz-

ność zmiany treści i metodyki nauczania w kształceniu zawodowym, aby niedomaganie usunąć. Dotychczasowy system szkolnego przygotowania zawodowego nie zapewnia pełnej przydatności absolwenta na stanowiskach pracy, wymagających od pracownika rozumienia i organizowania szybkozmennych procesów produkcji oraz umiejętności współpracy i kierowania grupą ludzi¹.

Rzeczywistość naszego życia praktycznego wzywa do dalszej poprawy wszelkiego rodzaju działań, co jest uzależnione w poważnej mierze od właściwego potraktowania problemu przygotowania uczniów szkół zawodowych w dziedzinie teorii organizacji i zarządzania. Rzeczywistość pedagogiczna w szkołach zawodowych, szczególnie w technikach, wskazuje również na potrzebę zmodyfikowania treści nauczania i procesu dydaktyczno-wychowawczego na omawianym odcinku. Na taką potrzebę wskazują i szkolne praktyki w zakładach pracy, i badania przydatności zawodowej absolwentów przemysłowych — choć nie tylko — szkół zawodowych.

2. Propozycje zmian

Jak wskazuje dotychczasowy rekonesans w tym przedmiocie — modyfikacja pedagogiczna skoncentrować się powinna na problemach dydaktyczno-wychowawczych teorii organizacji i zarządzania: na zakresie treści nauczania, jej strukturze (układzie), metodach i środkach nauczania oraz na zagadnieniach wychowania w idei racjonalnie zorganizowanej pracy.

Wypowiedzi osób zajmujących się zagadnieniami szkolnictwa zawodowego, szczególnie nauczycieli, są charakterystyczne dla problemu wprowadzania zmian w programach nauczania i w procesie dydaktyczno-wychowawczym organizacji i zarządzania. Nauczyciele odczuwają tę potrzebę wyraźnie. W trosce o należyte efekty kształcenia wskazują drogi możliwej poprawy. Warto poznać niektóre znamienne fragmenty tych wypowiedzi:

1. „Absolwenci ZSZ i techników powinni posiadać wiadomości i umiejętności umożliwiające im wydajną, twórczą pracę w naszym przemyśle” (2b = pozycja literatury cytowanej).
2. „Szczególnie ważna jest praktyczna znajomość przodujących metod pracy i sposobów usprawniania procesów produkcyjnych. Szkoła zawodowa powinna uczniów tego nauczyć” (2b).

¹ Por.: a) Dymecka Janina: Badania nad charakterystyką zawodową technika mechanika o specjalności obróbki skrawaniem. PWSZ 1966, s. 71—83; b) Dymecka Janina: Wyniki badań umiejętności pracowniczych a wymagania typowych stanowisk pracy, w: *Studia Pedagogiczne t. XVII* pod red. T. Nowackiego, Ossolineum 1969, s. 63—77; c) Korabiewska Kazimiera: Badania przydatności zawodowej absolwentów technikum, PWSZ 1967, s. 169—171 i s. 178—184; d) Mrugałowa Kazimiera: Wpływ wykształcenia ekonomicznego na przydatność zawodową pracowników rachunkowości na podstawie badania pracy absolwentów technikum ekonomicznego, w: *Studia Ped. t. XVII* jw.; e) Pauzewicz Krystyna: Metodyka nauczania przedmiotów ekonomicznych w średnich szkołach zawodowych. SGPiS 1968, s. 31—40.

² Por. np. (zestawiono chronologicznie): a) Rachoński Michał: Nasi absolwenci w zakładach pracy, *Szkoła Zawodowa* nr 4/1954, s. 4—7; b) Godlewski Michał: Uczymy w szkołach zawodowych nowej techniki, *SZ* nr 20/1955, s. 5—8; c) Pietrański Zbigniew: Przez nauczanie zasad racjonalizacji do rozwijania zdolności twórczych, *SZ* nr 13/14 z 1956, s. 14—18; d) Pietrański Zbigniew: Problem wychowania dla postępu, *SZ* nr 11/12 z 1957, s. 4—8; e) Frąckiewicz Jan: Naukowe zasady organizacji pracy w warsztatach, *Szkoła Zawodowa* nr 1/1959, s. 39—41; f) Bąkowski Konrad: Jaki powinien być absolwent technikum, *Szkoła Zawodowa* nr 7/8 z 1961, s. 41—42; g) Namysłowski Jerzy: Nowe wymagania stawiane średnim szkołom zawodowym, *Szkoła Zawodowa* nr 9/1964, s. 28; h) Kowalczyk Władysław: Wychowanie do pracy zawodowej, *SZ* nr 2/1969, s. 1—4; i) T. S.: Realizacja założeń wychowawczych, *Szkoła Zawodowa* nr 4/1969, s. 1—2.

3. „Uczniowie powinni umieć prawidłowo organizować stanowiska pracy. Szkolenie w tym zakresie powinno rozpoczynać się od początku I klasy” (2b).
4. „Doskonalenie organizacji pracy jest jednym z ważnych środków wzrostu „jej wydajności” (2b).
5. „Uczenie samodzielnej analizowania organizacji i metod pracy z punktu widzenia ich wydajności...” (2d).
6. „Uczyć ogólnych zasad sprawnego działania i zaznajamiać z pojęciami odzwierciedlającymi praktyczne walory działania, opierając się m. in. na rozwijanej u nas przez prof. T. Kotarbińskiego prakseologii” (2d).
7. „Uczyć zasad racjonalnego uczenia się, zasad wyrabiania, doskonalenia i przekształcania umiejętności i nawyków” (2d).
8. „Uczyć zasad naukowej organizacji i racjonalizacji pracy ze szczególnym uwzględnieniem kierunków specjalizacji uczniów” (2d).
9. „Ćwiczyć uczniów w samodzielnym rozwiązywaniu zadań polegających na znalezieniu sposobów zwiększania wydajności pracy, głównie w oparciu o już istniejące, lecz jeszcze uczniom nie znane rozwiązania” (2d).
10. „Przykład dobrej organizacji we własnych warsztatach będzie miał zapewne większe znaczenie dla ukształtowania właściwej postawy uczniów niż prowadzenie wykładów z tego zakresu” (2e).
11. „W przygotowaniu przyszłych realizatorów postępu technicznego ważną rolę odgrywa zagadnienie umiejętności organizacji pracy człowieka. Nowa technika to nie tylko nowoczesne maszyny i urządzenia, ale i nowoczesna organizacja pracy — umiejętność sprawnego operowania najcenniejszym czynnikiem, jakim są ludzie. Dystans na odcinku organizacji pracy, jaki dzieli nas od krajów wysoko uprzemysłowionych, jest znacznie większy, niż to wynika z różnic wyposażenia technicznego” (2f).
12. „Dla sprostania wysokim wymogom naszej gospodarki absolwent powinien posiadać... umiejętność organizowania pracy, łatwość współzycia z ludźmi, zamiłowanie do pracy społecznej, wysoki poziom ideowy i etyczny” (2f).

Ujęcia te, nadal aktualne, wskazujące na konieczność zmian w kształceniu zawodowym na odcinku teorii organizacji i zarządzania, stanowią konkretne propozycje w tym zakresie.

Wnioski z badań nad charakterystykami zawodowymi, przydatnością zawodową czy też umiejętnościami pracowniczymi (por. 1a, b, c, d), jako bardzo cenne, wprowadzić trzeba do proponowanych zmian. W poniższych propozycjach nie podaje się tych, które uwzględniono już w poprzednich dwunastu:

1. Wiadomości z zakresu rozplanowania stanowisk obróbkowych i kontrolnych (1a).
2. Umiejętność chronometrażowania i normowania czasu pracy (1a).
3. Umiejętność badania przebiegu pracy, dzielenia jej na poszczególne elementy i wykrywania błędów (1a).
4. Umiejętność planowania pracy własnej i podległego zespołu (1a).
5. Minimum społeczno-pedagogiczne pozwalające oddziaływać wychowawczo na zespół pracowników i kształtować skutecznie zmienne sytuacje pracy (1c).
6. Kierowanie procesami pracy w sposób sensowny i skuteczny (1c).
7. W wielu przypadkach działania w zakresie organizacji i kierownictwa cechuje niepełność lub nieświadomość skutków (1c).
8. Przygotowanie zawodowe nie zawsze jest optymalne. Charakteryzuje je w przeważającej ilości przypadków niedobór o charakterze umiejętnościowym (1c).
9. Należy bazę techniczną szkoły dostosować do poziomu współczesnej techniki (1c).
10. Treści nauczania nie obejmują dotąd (nie obejmują dotąd w pełni — przyp. mój: JB) problematyki związanej z uczestnictwem człowieka w procesach

pracy. Zakres tej tematyki mieści się w kręgu zagadnień dyscyplin społecznych: psychologii pracy, dydaktyki pracy i syntetycznych nauk o pracy. Te treści winny być wprowadzone do systemu kształcenia technika jako **integralny przedmiot nauczania** (podkreślenie moje: JB), (1c).

11. Praktyczne działania technika (ćwiczenia) mają mieć nie tylko charakter ćwiczebny, ale także użytkowy (1c).
12. W ramach praktyki zawodowej ucznia można wprowadzić zajęcia, które nauczą organizacji pracy własnej i podległego zespołu. Uczeń wprawdzie pracuje w zespole, ale nie analizuje się z nim pracy zespołu ani nie planuje zajęć zespołu (1b).
13. Treści nauczania muszą być zmodyfikowane pod kątem tego, aby stanowiły bodziec do rozwijania umiejętności planowania pracy własnej i zespołu (1b).
14. Umiejętności manualne z zakresu opracowywania dokumentacji, prowadzenie ewidencji, sprawozdawczości itd. ... (1d).
15. Konieczne jest szersze wiązanie wiedzy z zakresu głównych przedmiotów zawodowych, kształtujących profil absolwenta, z zasadami organizacji i techniki pracy biurowej (1d).
16. Absolwentom niezbędna jest wiedza o wpływie czynników biopsychicznych i społecznych na efektywność pracy w nowoczesnym biurze, przy istniejących warunkach organizacyjno-technicznych (1d).
17. Przygotowanie szkolne w zakresie umiejętności technologicznych jest wystarczające (współczynnik umiejętności = 0,89). Umiejętności organizowania procesów, a szczególnie umiejętności kierowania podległymi pracownikami, nie są kształtowane przez szkołę w stopniu zadowalającym (współczynnik umiejętności = 0,43) (1c).

Jak wynika z tych przyjętych propozycji zmian, a także z badań sondażowych autora artykułu, całość zakresu treści nauczania „elementów teorii organizacji i zarządzania” — wskazująca na wymogi kwalifikacyjne absolwentów — mogłaby być ujęta w takim oto ogólnym zestawieniu wiedzy i umiejętności z tej dziedziny, przyjmując oczywiście za podstawę opracowania osób kompetentnych: (m.in. 3, 4)

I. Racjonalizacja pracy i zasady sprawnego działania:

1. Historyczny zakres rozwoju teorii organizacji i zarządzania,
2. Postacie sprawnego działania, w tym: Działanie i praca, Nakłady i efekty w działaniu, Cykl zorganizowanego działania (Cykl organizacyjny), Organizacja działania indywidualnego, Organizacja działania zespołowego, Organizacja stanowiska pracy, Zasada skuteczności działania, Zasada ekonomiczności działania, Korzystność oraz inne walory sprawnego działania (inne zasady organizowania pracy i kierowania).

II. Praca ludzka jako przedmiot organizowania:

1. Fizjologiczne aspekty pracy ludzkiej,
2. Problemy pracy i wypoczynku,
3. Energetyka pracującego organizmu,
4. Psychiczne czynniki pracy,
5. Praca człowieka a wydajność, z uwzględnieniem elementów socjologii pracy i dydaktyki pracy.

III. Elementy teorii zarządzania:

1. Funkcje zarządzania,
2. System zarządzania — pojęcie i elementy,
3. Problem integracji w procesie zarządzania.

³ Kurnal Jerzy: Zarays teorii organizacji i zarządzania. PWE 1969.

⁴ Frąckiewicz Jan: Organizacja pracy i kierownictwa. PWE 1969.

IV. Struktura organizacyjna jako narzędzie zarządzania:

1. Pojęcie struktury organizacyjnej,
2. Zasady budowy struktury organizacyjnej,
3. Systemy wzajemnego powiązania komórek,
4. Rodzaje struktur,
5. Zagadnienia komunikacji w strukturze organizacyjnej,
6. Kontrola budowy struktur i formy ich ujęcia,
7. Zmiana istniejącej struktury organizacyjnej.

V. Metodyka badań organizatorskich:

(tu: metodyka badania i usprawniania organizacji pracy),

1. Ustalenie ogólnej metodyki badania organizacji,
2. Czas pracy i sposoby jego określania.

VI. Badania operacyjne w procesie podejmowania decyzji:

1. Istota badań operacyjnych,
2. Ogólna metodyka badań operacyjnych,
3. Rodzaje zagadnień rozwiązywanych przy pomocy badań operacyjnych.

Proces nauczania „elementów teorii organizacji i zarządzania” powinien być prowadzony w dużym stopniu metodami aktywizującymi. Należy uprzednio jednak, stosownie do konkretnych potrzeb i warunków produkcji czy usług w naszym życiu gospodarczym, dobierać treści nauczania i dopiero przeprowadzać ich strukturyzację. Właściwie pod tym kątem dobrana treść, optymalnie ustrukturuwana, nadaje się wówczas do nauczania i uczenia się — jak wspomniano — odpowiednimi metodami, szczególnie zaś w ramach **nauczania problemowego**. W nowoczesnej pedagogice bowiem kierowanie procesami uczenia się uczniów jest dla nauczania najistotniejsze i ono decyduje o jego skuteczności. Takim przejawem kierowania procesami dydaktycznymi jest przede wszystkim nauczanie i uczenie się problemowe⁵.

Działać wypada więc w sposób **zaangażowany**, aktywnie i przykładem wdrażać młodzież do takiego uczestnictwa w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Najbardziej skuteczny jest osobisty przykład nauczyciela. Tylko takie zabiegi pedagogiczne mogą dać zamierzone rezultaty w szkole, a następnie w pracy zawodowej czy społecznej. Nieodzowne będą w kształceniu uczniów na odcinku elementów teorii organizacji i zarządzania — ćwiczenia na lekcjach nauczania teoretycznego i pełne lekcje ćwiczeniowe. Uczniowie powinni przecież zdobywać poza wiedzą także niemniej potrzebne umiejętności praktycznego rozwiązywania zadań i problemów z tej dziedziny. Wdzięcznym polem działania dla nauczyciela będzie właśnie kierowanie pracami uczniów przy rozwiązywaniu zadań praktycznych z działalności przedsiębiorstw, wiązanych wzajemnie czynnościami zorganizowanymi (organizacją). Potem przyjdzie rozwiązywanie problemów, jako wyższy szczebel działania: jeszcze w szkole, w warsztatach, w czasie praktyk zawodowych, następnie w okresie stażu i wreszcie samodzielna praca zawodowa — właściwsza jakościowo. Tak pomyślana działalność nauczyciela przedmiotów zawodowych, zawodu, opiekuna praktyk zawodowych, instruktora itp. — jest warunkiem, bez którego spełnienia trudno mówić o racjonalnym przygotowaniu zawodowym, o przygotowaniu twórczych osobowości uczniów, zdolnych — w zawodzie czy w pracy społecznej — rozsądnie rozwiązywać sytuacje i zadania przed nimi stojące. Ćwiczenia muszą wiązać teorię i działania praktyczne, a odpowiednie środki w nauczaniu (baza materialno-techniczna, pomoce dydaktyczne) — akcentować jedność teorii i praktyki — nauki i pracy. Pomocy dydaktycznych (tzw. pomocy naukowych) nie ma za wiele. Są schematy struktur organizacyjnych, w operatywniejszych szkołach jeszcze filmy, przeczroca

⁵ Kulpa Jan: *Uczenie się i nauczanie problemowe*. PWN Oddział w Krakowie 1967, s. 3.

itp. W technikach przemysłowych nie przykładają się większej wagi do nauczania „ekonomiki...”, a w jej ramach „elementów teorii organizacji”. Uczniowie techników przemysłowych nie widzą, jak twierdzą, potrzeby uczenia się ekonomiki. Nie są nią zainteresowani. Nie znają związków i zależności tej dyscypliny z innymi, których uczą się inaczej, lepiej, bo przy pomocy odpowiednich środków i metod. Trudno nie dostrzegać tej rzeczywistości, skoro ma ona tak poważny wpływ na efekty kształcenia, co potwierdzają — jak już wskazano — wyniki badań przydatności zawodowej czy też charakterystyk zawodowych.

Sposób tutaj ogólnie zaprezentowany, sprawdzony niejednokrotnie na innym gruncie działalności człowieka, umożliwi lepsze przygotowanie młodzieży do pracy zawodowej ewentualnie studiów wyższych. Te elementy procesu dydaktycznego powinny być ściśle zintegrowane z elementami procesu wychowawczego. Hasło: jeden, jednolity i intensywny, jakościowo właściwy proces dydaktyczno-wychowawczy w zakresie elementów teorii organizacji i zarządzania — jest realne i niewątpliwie jako działanie będzie korzystne. Wychowanie młodzieży w atmosferze i na przykładach właściwie, racjonalnie zorganizowanej pracy wydaje się być podstawową, główną drogą do celu, jaki założono. Wymaga to także i odpowiedniego przygotowania nauczycieli, którzy tak postawionym zadaniom winni sprostać. W tym zakresie konkretne są propozycje prof. Jana Zieleniewskiego⁶. Sprowadzają się one do przeszkolenia uczących, w ramach kursów wakacyjnych, następnie opracowania programu przedmiotu „Zasady dobrej roboty i jej nauczania” i wprowadzenie go w życie do szkół, począwszy od roku szkolnego 1969/70. Mowa tu o zakładach kształcenia nauczycieli przede wszystkim, chociaż autor pisze także o tak właśnie przygotowywanych nauczycielach, zasilających szkolnictwo zawodowe, co wzmagaloby w ten sposób efekt wychowawczy.

3. Uwagi, refleksje, wnioski

Dla wyjaśnienia warto — za prof. Kurnalem — przytoczyć, że teoria organizacji i zarządzania, zwana czasem skrótowo teorią organizacji, jest w naszym kraju nauką nową, o przedmiocie badań stopniowo dopiero zarysowującym się i wyodrębniającym. Zasadniczym przedmiotem jej badań są zorganizowane działania ze względu na ich formy organizacyjne. Zasadnicze pytania, na które teoria organizacji i zarządzania stara się dać odpowiedź, brzmią: w jaki sposób człowiek organizuje swoje działania oraz jak funkcjonują i rozwijają się stworzone przez niego całości organizacyjne? Teoria ta rozpatruje oba te problemy pod kątem widzenia sprawności działań w znaczeniu prakseologicznym. Teoria organizacji i zarządzania daje więc wiedzę teoretyczną, na podstawie której można znaleźć rozwiązania praktyczne, odpowiadające konkretnym sytuacjom.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na bardzo istotne i najnowsze w tym względzie wypowiedzi Wiesława Szyncler-Głowackiego⁷. Tytuł artykułu jest bardzo znamienny. Wskazuje na jakże ważne i rzeczywiste społeczne potrzeby w tym zakresie. Red. Szyncler-Głowacki pisze o przyczynach kształcenia organizatorów, o tym, że nieodzowni są tacy właśnie specjaliści, podaje wymowne fakty i liczby oraz twierdzi, że na tym odcinku dokształcanie nie wystarczy, i wysuwa postulaty dla szkolnictwa. Z tych postulatów trzeba odnotować te, które dotyczą średnich szkół zawodowych (18): „...trzeba zweryfikować programy nauczania na wszystkich kierunkach

⁶ Zieleniewski Jan: O program przygotowania nauczycieli do wpajania uczniom nawyków dobrej roboty. *Ruch Pedagogiczny* nr 3/1968, s. 311—312.

⁷ Szyncler-Głowacki Wiesław: Najpotrzebniejsi są organizatorzy. *Zycie Gospodarcze* nr 45 (947) z dnia 9. 11. 1969 r., s. 5.

studiów wyższych oraz średnich szkół technicznych i ekonomicznych pod kątem zwiększenia udziału dyscyplin dotyczących ekonomiki i organizacji przedsiębiorstw. Należy przy tym rozważyć możliwość utworzenia w wybranych średnich szkołach technicznych i ekonomicznych specjalności przygotowujących średni personel organizatorski dla służb technicznych i ekonomicznych. Być może celowe byłoby również przekształcenie wybranych średnich szkół technicznych i ekonomicznych w technika np. mechaniczno-organizacyjne czy ekonomiczno-organizacyjne". Jeszcze jeden bardzo znamieny głos wskazujący na nieodzowną modyfikację w kształceniu zawodowym, doceniający znaczenie teorii organizacji i zarządzania w przygotowaniu zawodowym. Myśl utworzenia kierunków techniczno-organizatorskich i ekonomiczno-organizatorskich jest bardzo śmiała i wydaje się poważnie zasługiwać na rozpatrzenie i rozwiązanie.

Propozycje zmian w pedagogice teorii organizacji i zarządzania w szkołach zawodowych, szczególnie średnich, zostały tu sformułowane dość ogólnie. Sądzę, że konieczne są jeszcze, oprócz badań, konsultacje z kompetentnymi i zainteresowanymi, dyskusje, aby te ustalenia wstępne, sygnały czy sugestie opracować dokładnie i wprowadzić w życie. Dotychczasowe rozeznanie rzeczywistości w tym aspekcie wskazuje na potrzebę tak zaprogramowanych właśnie zmian, co potwierdzają także sami absolwenci szkół zawodowych. Wypowiedzi ich są znamienne. Wskazują zdecydowanie na potrzebę „wpajania ogółowi członków naszego społeczeństwa nawyków starannej, dokładnej i sumiennej pracy”, co „powinno być jednym z głównych zadań wychowawczych szkoły od najmłodszych klas począwszy, a na wyższej uczelni kończąc” (6). Zrealizowanie tego postulatu wydaje się być możliwe przy pomocy zaproponowanej i w artykule zaprezentowanej modyfikacji w pedagogice elementów teorii organizacji i zarządzania. Modyfikacja nie wydaje się być trudna do przeprowadzenia. Trzeba zrezygnować z niektórych partii materiału nauczania, niezbyt potrzebnych przyszłym absolwentom — na korzyść tych wiadomości i umiejętności, których zdobycie i posiadanie w sposób trwały jest konieczne. Trzeba także przesunąć pewne części materiału nauczania między poszczególnymi okresami i latami nauczania. Większe zaangażowanie nauczycieli, doskonalenie ich warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej, lepsze wyposażenie szkół — to warunki nieodzowne do spełnienia. Wydaje się też, że istnieje pilna potrzeba życzliwego i konstruktywnego zarazem dyskusowania problemów i zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych w kształceniu zawodowym, które przecież nie ma do tej pory swej naukowej koncepcji. Wymiana poglądów jest konieczna. Istnieje wiele punktów widzenia na zagadnienie efektywnego przygotowania zawodowego, niewątpliwie i w poruszonej tutaj kwestii. Dorobek teorii organizacji i zarządzania, chociaż doceniany, nie jest na co dzień systematycznie w praktyce wykorzystywany. Powodem jest brak pełnej, gruntownej znajomości tej problematyki, brak świadomości skutków stosowania zasad i dorobku tej nauki — co wynika z niedostatków dotychczasowego kształcenia na tym — jakże ważnym — odcinku.

Wniosek generalny: „Trzeba porzucić pokutujące jeszcze tu i ówdzie przekonanie, że jedynie »prawdziwym« motorem rozwoju gospodarczego jest budowa coraz potężniejszej bazy materialnej, i zacząć traktować kształcenie ludzi jako równie ważną inwestycję, od której w dużej mierze zależy powodzenie naszych zamierzeń gospodarczych”⁸.

Wniosek pochodny i towarzyszący głównie dla zagadnienia omawianego artykułem: Trzeba docenić znaczenie — w realizacji wniosku generalnego — zmodyfikowanego przygotowania zawodowego w szkołach w zakresie „elementów teorii organizacji i zarządzania”.

⁸ Kluczyński Jan: Fabryki kwalifikacji (Ekonomika oświaty); *Perspektywy* nr 1/1969, s. 13.

Skutki: Poziom wykształcenia pracujących wpływa na tempo rozwoju gospodarczego (8).

Wzrost wykształcenia wpływa na przyspieszenie wzrostu dochodu narodowego (8).

Potwierdzałyby się — w takiej na razie postaci — teza, przedstawiona na wstępie artykułu, o zwiększaniu efektywności pracy zawodowej, wykonywanej przez lepiej przygotowanych fachowców.

Wydaje się jednak, że dopiero przyszłe badania przydatności zawodowej, ocenianej na gruncie tak sugerowanego, zmodyfikowanego przygotowania zawodowego, mogą potwierdzić dowodnie generalne założenie o zwiększaniu efektywności wszelkiego rodzaju działań przyszłych pracowników, absolwentów szkół zawodowych, które stosownie do warunków i rzeczywistych potrzeb życia praktycznego — i w sposób sugerowany przez nowoczesną pedagogikę — przygotowywać będą swych uczniów.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MIECZYŚLAW ORYL
SIEDLCE

WPŁYW ZNAJOMOŚCI ŚRODOWISKA RODZINNEGO UCZNIÓW SZKÓŁ WIEJSKICH NA EFEKTY DYDAKTYCZNO- -WYCHOWAWCZE

Znajomość warunków środowiskowych ułatwia nauczycielowi skuteczną działalność dydaktyczno-wychowawczą, daje pełniejsze rozumienie zachowania wychowanków, przyczyn ich sukcesów i trudności. Poznanie tych warunków ucznia jest obowiązkiem nauczyciela i stanowi integralny człon jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. W niniejszym artykule główną uwagę zwrócimy na warunki środowiskowe uczniów szkół wiejskich. Wychodzimy z założenia, że dokładna znajomość środowiska wiejskiego jest konieczna, i to nie tylko przy ustalaniu środków zmierzających do ograniczania rozmiarów niepowodzeń szkolnych. Poza tym będziemy chcieli wykazać, że obecne warunki domowe uczniów szkół wiejskich nie sprzyjają odrabianiu zadań domowych. Wobec tego zajęcia szkolne powinny być tak zorganizowane, aby uczniowie wracali do domu z odrobionymi już lekcjami. Uzasadnienie tego postulatu jest podstawowym celem naszych badań.

W ostatnich latach obserwujemy pewną stabilizację procentu drugoroczności w szkołach. W szkołach podstawowych wynosi on około 6%, w liceach ogólnokształcących 4%, a w szkołach zawodowych dla niepracujących 2—4%. Rokrocznie około 350 tys. uczniów powtarza klasę w szkołach podstawowych, w liceach około 11 tys., w technicach i ZSZ dla niepracujących około 24 tys.

W roku 1968 z inicjatywy resortu oświaty i COM przeprowadzono badania wyników nauczania w 500 szkołach. Badano stan nauczania języka polskiego w szkołach podstawowych w klasach IV i V, matematyki w klasach IV i VII, biologii w klasach VII, ekonomii politycznej i przedmiotów zawodowych w szkołach ekonomicznych, rysunku technicznego w zasadniczych szkołach zawodowych. Badania wykazały obniżenie wyników nauczania w porównaniu z wynikami analogicznych badań w 1966 roku. Stwierdzone zostały również opóźnienia w realizacji programów w niektórych szkołach, powolne upowszechnianie nowoczesnych metod nauczania, niepełne wykorzystanie pomocy naukowych oraz poważne różnice w opanowaniu materiału nauczania przez uczniów szkół pracujących w podobnych warunkach. Wyniki zatem nieoptymistyczne, i to zarówno w wiejskich, jak i wiejskich szkołach podstawowych¹. Przyczyn tego stanu jest wiele. Usiłując ustalić te przyczyny — w stosunku do szkół na wsi — przeprowadziliśmy w roku szkolnym 1968/69 badania warunków środowiskowych szkół w powiecie mławskim. O zakresie badań informuje tabela 1.

Spośród wymienionych szkół tylko cztery znajdują się w miejscowościach liczących od 1000—1500 mieszkańców, pozostałe zaś — nie przekraczają 500 mieszkańców.

¹ Poziom, sprawność wyników. *Głos Nauczycielski* nr 45 z dnia 4 listopada 1970.

Badaniami ankietowymi objęliśmy wszystkich uczniów klas ósmych wiejskich szkół podstawowych z powiatu mławskiego. Ankieta zawierała: imię i nazwisko ucznia, miejsce zamieszkania, datę urodzenia, stan zdrowia, przebyte ciężkie choroby, wady fizyczne, zachowanie się, ogólną ocenę w nauce w klasach V—VII, przyczyny powtarzania klas, oceny z klasy VIII za pierwszy okres, stosunek do nauki, zdolności ucznia, praca domowa, uspołecznienie, warunki domowe, dane o rodzicach, uwagi wychowawcy o opiece nad dzieckiem, o warunkach rodzinnych uczniów i opinie rodziców i wychowawców klas odnośnie dalszego kształcenia. Rozesłane do szkół ankiety zostały wypełnione przez wychowawców klas ósmych. Poza ma-

Tabela 1

ÓSMIOKLASOWE WIEJSKIE SZKOŁY PODSTAWOWE
W POWIECIE MŁAWSKIM

Typ szkoły	Liczba szkół wiejskich	Liczba uczniów kl. VIII	Wysłano ankiet	Otrzymało wypełnionych ankiet
o 4 naucz.	8	79	79	73
o 5 naucz.	6	83	83	72
o 6 naucz.	29	551	551	509
o 7 naucz.	11	428	428	402
razem	54	1141	1141	1053

terialem ankietowym uzyskaliśmy wiele cennego materiału statystycznego z Wydziału Oświaty i Kultury PPRN w Mławie. Analiza ankiet (1053) i materiału statystycznego miała między innymi przedstawić uczniów szkół wiejskich na tle ich warunków środowiskowych oraz dostarczyć materiału do wyjaśnienia:

1. W jakim stopniu organizacja pracy w szkolnictwie podstawowym wpływa na odrabianie zadań domowych uczniów szkół wiejskich?
2. Czy szkoła podstawowa może przy obecnej organizacji — nie obniżając wymagań — ograniczyć do minimum rozmiary drugoroczności, stosować nauczanie nieselekcyjne?

Na podstawie zebranych materiałów dokonamy analizy:

- a) warunków wiejskiego środowiska rodzinnego uczniów,
- b) stanu zdrowia, zachowania i wyników w nauce uczniów w klasach V—VII,
- c) czynników wpływających na efekty nauki uczniów.

WARUNKI ŚRODOWISKA RODZINNEGO UCZNIÓW NA WSI

1. Rodzina

Rodzina jako środowisko wychowawcze odgrywa wielką rolę w wychowaniu młodej generacji. Wprowadza ona dziecko w krąg kontaktów społecznych, a jej wpływ nie zawsze kończy się z osiągnięciem okresu dojrzałości. Rodzina jako grupa społeczna jest jednocześnie instytucją wychowawczą. Często bywa jednak i tak, że wpływ jej na dziecko w dobrym znaczeniu jest znikomy, a nawet destruktywny. Częściowe odpowiedzi na pytanie zawdzięczamy naszym badaniom. Analizę wyników tych badań rozpoczniemy od przedstawienia wieku rodziców uczniów klas ósmych. Dane na ten temat podaje tabela 2. Z analizy tej tabeli wynika, że najliczniejszą grupę stanowią ojcowie (30,1%) w wieku od 40—45 lat, matki zaś (29,2%) — w wieku od 35—40 lat. Do najmłodszej i najmniej licznej grupy rodziców

zaliczamy ojców (1,6%) i matki (7,0%) w wieku od 30—35 lat. W grupie rodziców najstarszych, którzy przekroczyli sześćdziesiąty rok życia, jest 5% ojców i 0,2% matek. Z tego widzimy, że rozpiętość w wieku rodziców uczniów klas ósmych jest duża, gdyż są matki, które nie przekroczyły 35 roku życia, choć dwie ukończyły 60 rok życia, są ojcowie młodzi liczący poniżej 35 lat, ale i tacy, którzy przekroczyli siedemdziesiąty rok życia.

Tabela 2

WIEK RODZICÓW

Wiek rodziców	ojciec		matka	
	liczba	%	liczba	%
30—35	16	1,6	72	7,0
35—40	186	18,8	300	29,2
40—45	298	30,1	244	23,8
45—50	173	17,5	252	24,6
50—55	162	16,3	108	10,5
55—60	106	10,7	48	4,7
60—65	44	4,4	2	0,2
65—70	3	0,3	—	—
70—75	3	0,3	—	—
	991	100	1026	100

2. Wykształcenie rodziców

Wpływ środowiska rodzinnego na wyniki dydaktyczno-wychowawcze uczniów, jak sądzimy, uzależniony jest od takich czynników, jak: wykształcenie rodziców, struktura rodzinna i zawodowa, warunki materialne i atmosfera rodzinna, mechanizacja gospodarstwa itd. W wymienionej kolejności czynniki te będziemy omawiać. Zatem jak przedstawia się wykształcenie rodziców? Dane w tym zakresie przedstawia tabela 3.

Tabela 3

WYKSZTAŁCENIE RODZICÓW

Rodzaj wykształcenia	ojciec		matka	
	liczba	%	liczba	%
niepełne podstawowe	622	59,1	789	74,9
podstawowe	346	32,8	218	20,7
niepełne średnie	29	2,7	24	2,5
średnie ogólnokształcące	5	0,5	5	0,5
średnie zawodowe	39	3,7	15	1,4
niepełne wyższe	6	0,6	2	0,2
wyższe	6	0,6	—	—
	1053	100	1053	100

Z powyższej tabeli wynika, że wykształcenie obojga rodziców jest bardzo różnorodne, często bardzo niskie. Najwięcej ojców (59,1%) nie ukończyło szkoły podstawowej, matek zaś aż 74,9%. Ojcowie posiadający siedem klas — 32,8%, matki —

20,7%. Wykształcenie ponadpodstawowe stwierdzono u 8,1% ojców, a tylko u 4,4% matek. Dane w tym zakresie uzyskano z ankiet i analizy minimalnej liczby świadectw szkolnych. To ogólnie niskie wykształcenie obojga rodziców przemawia jeszcze na niekorzyść matek. Przy tak niskim wykształceniu szkoła nie może liczyć na ich pomoc, np. przy kontroli odrabiania lekcji przez uczniów.

A czy wykształcenie rodziców ma wpływ na postępy uczniów w nauce? Badania wykazały, że najwięcej ocen niedostatecznych mają uczniowie, których oboje rodzice ukończyli zaledwie klasy początkowe szkoły podstawowej, najmniej zaś ocen niedostatecznych mają dzieci rodziców, których wykształcenie (zarówno ojca i matki) jest jednakowe i znajduje się w przedziale od V—VII klasy szkoły podstawowej i powyżej².

3. Struktura rodzinna i zawodowa

Z analizy zebranych materiałów wynika, że 6,8% rodzin posiada tylko jedno dziecko, 19,4% rodzin posiada dwoje dzieci, 18% — troje dzieci, 22,2% — czworo, 14,6% — pięcioro, 10,3% — sześcioro, 3,8% — siedmioro, 2,3% — ośmioro, 1,7% — dziewięcioro, a 0,9% rodzin — aż dziesięcioro dzieci. Większość więc stanowią rodziny wielodzietne.

Uczniowie klas ósmych z badanych szkół w 91,5% wychowują się pod opieką obojga rodziców, w 5,9% rodzinach żyje tylko matka i ona sprawuje opiekę nad dziećmi, a w 2,6% rodzin żyje tylko ojciec i on jest opiekunem rodziny. W dwunastu przypadkach, to jest w 1,1% rodzin, rodzice są rozwiedzeni i dlatego ich dzieci wychowywane są bądź przez jednego z rodziców, bądź przez dalszych członków rodziny. I tak: w 0,9% rodzin opiekę nad dziećmi sprawuje babka, 0,2% — dziadek, 0,2% — ciotka i w 0,2% rodzin — wujek. Z tego wynika, że warunki wychowawcze uczniów nie są idealne. Należy dodać, że 8,5% uczniów to półsieroty.

Niektóre dzieci z omawianych rodzin osiągnęły już wiek dojrzałości i pracują poza domem rodzinnym. O tym informuje tabela 4.

Tabela 4

LICZBA DZIECI PRACUJĄCYCH POZA DOMEM RODZINNYM

Liczba dzieci	Liczba rodzin	%
nie pracuje żadne	482	45,8
jedno	291	27,6
dwoje	162	15,4
troje	60	5,7
czworo	22	2,1
pięcioro	24	2,3
sześcioro	8	0,7
siedmioro	4	0,4
razem	1053	100

Z tabeli 4 wynika, że poza miejscem zamieszkania rodziców dzieci pracują w 54,2% rodzin. Największy procent (27,6%) stanowią rodziny, z których poza domem pracuje jedno dziecko. Takich rodzin, z których 5, 6 lub 7 dzieci opuściło

² Por. M. Oryl: Rozwój intelektualny dzieci wiejskich. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1966 nr 1, s. 201—202.

dom, jest 3,4%. Z pozostałej liczby, która stanowi 20,2%, od 2—4 dzieci przekroczyło również granice swoich środowisk lokalnych i pracuje w różnych zakładach pracy, związkach zawodowych, partiach politycznych itd. Tabela 5 przedstawia strukturę zawodową rodzin.

Tabela 5

STRUKTURA ZAWODOWA RODZICÓW

Zawód rodziców	ojciec		matka	
	liczba	%	liczba	%
rolnik	394	37,4	48	4,5
rolnik-robotnik	176	16,7	26	2,4
robotnik	211	20,0	12	1,1
pracownik umysłowy	96	9,2	12	1,1
ślusarz	38	3,6	—	—
kierowca	32	3,0	—	—
inne zawody	106	10,1	10	0,9
razem	1053	100	108	10,0

Najbardziej liczną grupę stanowią rodziny rolnicze (37,4%), których rodzice pracują tylko we własnych gospodarstwach. Oprócz tego są rodziny (16,7%), z których jedno lub oboje rodzice, poza własnym gospodarstwem rolnym, pracują w fabrykach, na poczcie, w PGRN, w gminnej spółdzielni, przy budowie różnych obiektów itd. Ogólnie można powiedzieć, że warunki materialne tych rodzin są więcej niż dobre. Dosyć liczną grupę stanowią rodziny robotnicze (20%). Przeważnie ojcowie tych rodzin zatrudnieni są przy tego rodzaju pracach, co małorolni chłopcy. Mniej liczną grupę stanowią pracownicy umysłowi (9,2%). Niektórzy z nich również są właścicielami małych gospodarstw rolnych. Poza omówionymi zawodami jest jeszcze 16 innych, których rodzice poza wykonywaniem stałych zawodów często pracują przy różnych pracach sezonowych lub w swoich 1—2-hektarowych gospodarstwach. Z liczby omawianych rodzin tylko 10% matek pracuje zawodowo.

Na podstawie struktury zawodowej rodziców wnioskujemy, że warunki materialne omawianych rodzin są zróżnicowane. Nie tylko na podstawie obserwacji stwierdzamy, że w zdecydowanej większości rodzin wiejskich całe życie rodzinne skupia się głównie w kuchni. W nielicznych tylko rodzinach dzieci mają własny kąciak do nauki. Często bywa tak, że uczniowie nie mają gdzie odrabiać lekcji, gdyż stół, przy którym wolno im się uczyć, zajęty jest przez dorosłych.

4. Warunki materialne i atmosfera rodzinna

Pod względem warunków materialnych skład rodzin przedstawia się następująco: 146 rodzin (13,8%) — bardzo dobre, 546 rodzin (51,8%) — dobre, 284 rodziny (27%) — dostateczne, a 77 rodzin (7,4%) mają trudne warunki materialne. Warto zwrócić uwagę na przyczyny niezadowolającego stanu zamożności tych ostatnich rodzin. Oto ich wykaz podany przez wychowawców klas:

— ojciec alkoholik	2,0%
— oboje rodzice alkoholicy	1,2%
— brak jednego z rodziców	1,5%
— częste choroby rodziców	1,0%
— rodzice rozwiedzeni	0,5%
— inni	1,2%

Z powyższego zestawienia wynika, że głównymi przyczynami niedostatku — czasem nawet nędzy — tych rodzin jest alkoholizm i śmierć jednego lub obojga rodziców. Najbardziej rozwinięty wśród rodzin robotniczych i małorolnych chłopów (od 1—5 ha) jest w naszym przypadku alkoholizm.

Z kolei zwracamy uwagę na atmosferę panującą w rodzinach. W znacznej większości rodzin panuje właściwa dla normalnego rozwoju dzieci atmosfera rodzinna. Są jednak rodziny, w których uczniowie:

— często są świadkami kłótni rodziców	2,5%
— zmuszani są do pracy fizycznej, opuszczają lekcje	2,1%
— opiekują się młodszym rodzeństwem	2,0%
— nie szanują swoich rodziców	1,1%
— sami się wychowują	1,1%

Uczniom wychowującym się w tych rodzinach niejednokrotnie towarzyszy stan niepewności, niepokoju i nerwowości. Często brak im stałości emocjonalnej, są apatyczni, nerwicowi itd.

5. Środki techniczne i mechanizacja gospodarstw wiejskich

Jesteśmy świadkami wkraczającego do gospodarstw wiejskich postępu technicznego. Nowoczesne środki techniczne spotykamy w każdym prawie wiejskim domu. Dzięki nim zmienia się sposób wykonywania pracy. Zjawiskiem powszechnym staje się wdrażanie do praktyki rolniczej postępu naukowego i biologicznego. O niektórych osiągnięciach technicznych informuje tabela 6.

Tabela 6

TECHNICZNE OSIĄGNIĘCIA WSI W POWIECIE MŁAWSKIM

Rodzaj środka technicznego	liczba rodzin	$\frac{\%}{100}$
światło elektryczne	1008	95,7
radio	921	87,4
pralka	744	70,7
telewizor	340	32,2
kopaczka	306	29,1
motocykl	168	16,0
siewnik	164	15,6
łodówka	52	4,9
traktor	10	0,9
magnetofon	6	0,5
samochód osobowy	4	0,3
samochód ciężarowy	4	0,2

Tabela 6 mówi o sukcesach wsi powiatu mławskiego. Z prądu elektrycznego korzysta 95,7% rodzin uczniów klas ósmych. Na uwagę zasługuje rozwój technicznych środków komunikacji kulturalnej. Odbiornik radiowy znajduje się w 87,4% rodzin, a telewizyjny — w 32,2%. W 6 rodzinach (0,5%) są magnetofony. Ostatnie lata przyniosły poważny postęp nie tylko w dziedzinie środków masowego przekazu. Widzimy go w mechanizacji rolnictwa, w budownictwie, w urządzeniu mieszkań itd.

6. Opieka rodziców

Podstawowe wytyczne dla rozwoju opieki nad dziećmi i młodzieżą formułuje ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku „O rozwoju systemu oświaty i wychowania”³. Ustawa mówi o pełnej realizacji wykształcenia podstawowego w zakresie ośmiu klas szkoły podstawowej, o dalszym kształceniu oraz o rozwoju form i placówek wychowania pozalekcyjnego. Zadania te szkoła powinna realizować w ścisłej współpracy ze środowiskiem rodzinnym ucznia. Wskazania zawarte w ustawie ustalają zasady realizacji tych zadań:

1) Pomoc powinna być udzielana w środowisku bliskim dziecku, a więc w szkole, w rodzinie, w najbliższym otoczeniu (domu, podwórku, osiedlu, dzielnicy, wsi), aby zapewnić dziecku przede wszystkim możliwość wzrastania w naturalnych warunkach rodzinnych, kulturalnych, społecznych.

2) Pomoc powinna być wczesna, o charakterze profilaktycznym, aby nie dopuścić do powstawania szkodliwych dla zdrowia i wychowania dziecka nieprawidłowości, pociągających w następstwie skutki trudne do odwołania⁴.

A jak przedstawia się problem opieki rodzicielskiej w interesujących nas rodzinach? Bardzo dobrą opiekę zapewniają swoim dzieciom 292 rodziny (27,7%), dobrą — 473 rodziny (44,9%), dostateczną — 194 rodziny (18,4%), a niedostateczną opieką mają dzieci w 94 rodzinach (9%). Najwięcej mamy rodzin, w których jest właściwa atmosfera, najmniej zaś tych, w których mamy do czynienia z niedostatecznym spełnianiem przez rodziców funkcji wychowawczych wobec dzieci. Uczniowie w tych ostatnich rodzinach najczęściej są oszukiwani, wykorzystywani lub traktowani przez rodziców jak coś niepotrzebnego w rodzinie. Na wskazówki, rady, uwagi itp. dorosłych przeważnie reagują nieufnie, niełatwo odnajdują życzliwość, a często bez skrępowań dopuszczają się kłamstw, kradzieży, bezmyślnie niszczą to, co cudze, biją słabszych, palą papierosy, piją alkohol itd. Zatem u tych uczniów już dopatrywać się należy początków wykolejenia. Jedną z ważnych przyczyn tego stanu jest niezaspokojenie przez rodziców potrzeb tych dzieci. Z badań i obserwacji wynika, że źle niejednokrotnie wychowują swoje dzieci nie tylko rodzice o negatywnych cechach społecznych i etycznych, lecz również niektórzy rodzice o bezspornych wartościach moralnych, ale błędnie rozumiejący swoje zadania wychowawcze wobec dzieci. Zbyt często ulegają żądaniom i ich zachciankom lub też stawiają im zadania niedostosowane do ich psychofizycznych możliwości. U niektórych jeszcze kara fizyczna urasta do rangi cnoty. O stosunku rodziców do nauki informuje tabela 7.

Z powyższej tabeli wynika, że 1,9% ojców, a 1,2% matek negatywnie jest ustosunkowanych do nauki uczniów. W 13 (1,3%) przypadkach stwierdzamy negatywny

Tabela 7
STOSUNEK RODZICÓW DO NAUKI

	W procentach	
	pozytywnie ustosunkowani	negatywnie ustosunkowani
ojcowie	98,1	1,9
matki	98,8	1,2
oboje rodzice	98,7	1,3

³ Dziennik Urzędowy 1961 w. 32, poz. 160 art. 3 oraz art. 25.

⁴ Poradnik opiekuna społecznego. Warszawa 1964, s.153—154.

stosunek do nauki uczniów obojga rodziców. Poza tym, jest również pewien procent rodziców obojętnych. Ci z reguły nie interesują się możliwościami dalszego kształcenia swoich dzieci. Opinie rodziców i wychowawców klas co do dalszego kształcenia uczniów są raczej zbieżne. Twierdzą oni: że 4,1% (rodzice) i 4,4% (wychowawcy klas) uczniów nie powinno kontynuować dalszej nauki. Stanowisko swoje uzasadniają:

- brakiem zdolności uczniów 1,3%
- brakiem zdolności i chęci do nauki 1,6%
- pracą w gospodarstwie i opuszczaniem lekcji 1,5%

STAN ZDROWIA, ZACHOWANIE I WYNIKI W NAUCE UCZNIÓW W KLASACH V—VII

1. Stan zdrowia

Dobry stan zdrowia w okresie szkolnym jest istotny nie tylko dla normalnego wzrostu, ale również i dla normalnej aktywności. Uczniowie mający słabe zdrowie rozwijają się słabiej pod względem fizycznym i umysłowym. E. B. Hurlock twierdzi, że: „Choroba, która pozostawiła ślady na organizmie dziecka, pozostawiła również ślady na jego osobowości”. Z tego wynika, że znajomość stanu zdrowia uczniów ma duże znaczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Potwierdzeniem tego są również nasze badania. Zebrane w tym względzie wyniki przedstawiają się następująco: bardzo dobry stan zdrowia posiada 32,8% uczniów, dobry — 52,2%, przeciętny — 11,6%, słaby — 2,2% i zły — 1,2%. Sumując procent posiadających słabe i złe zdrowie, otrzymamy 3,4% uczniów z tym najniższym, budzącym zastrzeżenia stanem zdrowia. Uczniowie ci wymagają troskliwej opieki lekarskiej i dydaktyczno-wychowawczej. Te niejednokrotnie słabe organizmy należy chronić przed wysiłkiem i zmęczeniem lub też na odwrót — ćwiczyć i skłaniać do tego, by nie unikali wysiłku. Aby skutecznie można było to robić, należy przedtem dobrze poznać tych uczniów.

Z kolei zwracamy uwagę na wyniki w nauce tych z najsłabszym zdrowiem. I tak: 1,1% — to dwukrotni repetenci, 0,9% — to uczniowie powtarzający jedną klasę, 0,8% uczniów nie powtarzało żadnej klasy, ale na pierwszy okres w klasie ósmej otrzymali powyżej dwóch ocen niedostatecznych (w tym z matematyki i języka polskiego). Z tej grupy tylko 0,6% nie otrzymało w klasie ósmej na pierwszy okres ocen niedostatecznych. U uczniów, którzy dwukrotnie powtarzali jedną z klas, we wszystkich przypadkach czytamy w ankiecie: „uczeń niedbały i mało zdolny”. Poza dwoma przypadkami podobnie rzecz przedstawia się i z tymi, którzy powtarzali tylko jedną z klas.

2. Przebyte choroby i ich skutki

Stan uczniów pod względem przebytych chorób i wad fizycznych przedstawia się następująco: 79,5% uczniów w ogóle nie chorowało, a pozostali (20,5%) w różnych klasach szkoły podstawowej przebyli choroby:

— zakaźne	134 uczniów	12,7%
— zapalenie płuc	24	2,3%
— reumatyczne	16	1,5%
— inne	42	4,0%

Ogólnie można powiedzieć, że co piąty uczeń urodzony 1955 roku przebył minimum jedną z podanych chorób. Niektóre z nich pozostawiły po sobie ślady w po-

staci różnego rodzaju defektów. Okazało się, że takich właśnie uczniów wśród ładanego rocznika jest 7,2%. Posiadają oni następujące defekty:

— słaby wzrok i słuch	20 uczniów	1,9 %
— wadę wymowy (jąkanie)	12	„ 1,14%
— skrzywienie kręgosłupa	11	„ 1,04%
— reumatyzm	10	„ 0,95%
— wadę kończyn	10	„ 0,95%
— wadę serca i płuca	9	„ 0,85%
— inne	4	„ 0,37%

Z powyższego zestawienia wynika, że 7,2% uczniów wymaga innego rodzaju opieki dydaktyczno-wychowawczej. Tylko cierpliwa i długotrwała praca nauczyciela z całą klasą może często uchronić tych uczniów przed złośliwymi uwagami kolegów i zapobiec powstawaniu u nich negatywnej postawy do otoczenia. Dzięki takiej opiece i indywidualizacji oraz zapewnieniu każdemu uczniowi w klasie optymalnych warunków do korzystania z lekcji można uchronić ich przed niepowodzeniami dydaktyczno-wychowawczymi. Ale sztywne ramy naszej organizacji szkolnej nie pozwalają w pełni otoczyć tych uczniów w szkole wszechstronną opieką.

3. Zachowanie uczniów

Wyniki w zachowaniu uczniów za pierwszy okres w roku szkolnym 1969/70 przedstawiają się następująco: zachowanie wzorowe stwierdzono u 44,6% uczniów, poprawne — 47,1%, budzące zastrzeżenia — 7,2%, a złe u 1,1%. Uczniowie zachowujący się wzorowo i poprawnie nie nastęrczają swoim zachowaniem kłopotu nauczycielom, gdyż są grzeczni, spokojni, małowówni, posłuszni itd. Gorzej jest z pozostałymi, gdyż między nimi a ich otoczeniem doszło do konfliktów, co w konsekwencji doprowadziło do obniżenia ocen ze sprawowania. O podstawowych przyczynach ich niepowodzeń wychowawczych informuje tabela 8.

Tabela 8

PRZYCZYNY OBNIŻENIA OCEN ZE SPRAWOWANIA A WYNIKI NAUCZANIA

Przyczyny podstawowe	Zachowanie i wyniki w nauce uczniów					
	Liczba	%	powyżej dwóch ocen niedost.		bez ocen niedost.	
			liczba	%	liczba	%
palenie papierosów	23	2,1	19	1,8	4	0,3
złe zachowanie na lekcji	14	1,3	13	1,3	—	—
wagary i palenie papierosów	12	1,1	12	1,1	—	—
złe zachowanie poza szkołą	10	0,9	8	0,7	2	0,2
złe zachowanie wobec nauczyciela	8	0,8	7	0,7	1	0,1
nieposłuszeństwo	8	0,8	3	0,8	—	—
celowe niszczenie mienia społ.	5	0,5	5	0,5	—	—
za udział w zabawach publicznych	4	0,4	3	0,3	1	0,1
za oszukaństwo nauczyciela	4	0,4	4	0,4	—	—
razem	88	8,3	80	7,6	8	0,7

Z zestawienia tego widzimy, że z grupy 88 uczniów (8,3%) którym obniżono oceny ze sprawowania, 23 uczniom (2,1%) obniżono oceny za palenie papierosów, 1,3% — za złe zachowanie na lekcji, 1,1% — za wagary i palenie papierosów, 0,9% — za złe zachowanie poza szkołą, 0,8% — za niewłaściwe zachowanie wobec nauczyciela, 0,8% — za nieposłuszeństwo, 0,5% — za celowe niszczenie mienia społecznego, 0,4% — za udział w zabawach publicznych oraz 0,4% — za oszukiwanie nauczycieli.

Z analizy tego zestawienia wynika, że 8,3% uczniów klas ósmych nastęrcza nauczycielom zachowaniem swoim w tej ostatniej klasie szkoły podstawowej wiele kłopotu. Wydaje się, że przyczyny tego zjawiska są ściśle jednak związane z procesem dydaktyczno-wychowawczym, a więc możliwe do ograniczenia. Znając charakterystyczne dla danego środowiska przyczyny złego zachowania uczniów, szkoła może łagodzić, a nawet likwidować to zjawisko. Warto również zwrócić uwagę na uzyskane przez tę grupę uczniów w pierwszym okresie wyniki nauczania. Oto one: 5 uczniów nie ma żadnej oceny niedostatecznej, 3 otrzymało jedną, a pozostali z podstawowych przedmiotów nauczania otrzymali więcej niż dwie oceny niedostateczne. Z powyższej analizy wynika zależność pomiędzy zachowaniem uczniów a uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania.

4. Wyniki nauczania w klasach V—VII

Ogólne zestawienie wyników nauczania za trzyletni okres nauczania przedstawia tabela 9.

Ogólne oceny podane w tabeli 9 wychowawcy klas uzyskali z sumy ocen za lata szkolne 1966/67 — 1968/69. Przy określaniu ocen zastosowano skalę sześciostopniową z tego powodu, że dotychczasowa skala czterostopniowa wydaje się zbyt szczupła, a nauczyciele w większości przypadków stosują „dla siebie” oceny bardzo dobre, dobre i dostateczne z jednym i dwoma minusami. Na podstawie tego zestawienia można powiedzieć, że wyniki w nauce tych uczniów pozostawiają wiele do życzenia.

Tabela 9

OGÓLNE ZESTAWIENIE WYNIKÓW NAUCZANIA ZA LATA SZKOLNE 1966/67 — 1968/69

Oceny	liczba uczniów	%
bardzo dobre	72	6,9
dobre	152	14,4
prawie dobre	124	11,8
dostateczne	597	56,7
slabe	87	8,2
niedostateczne	21	2,0
	1053	100

Szczególnie niski jest procent ocen bardzo dobrych i dobrych. Najwięcej, bo aż 56,7%, jest uczniów dostatecznych. Najbardziej niepokoją oceny słabe i niedosta-

teczne, gdyż ich suma wynosi 10,2%, a więc znacznie przewyższa średnią krajową niepromowanych uczniów w szkołach podstawowych. A co się dzieje z tymi ostatnimi? Z reguły ci wszyscy, którzy osiągają wyniki pośrednie między dostatecznymi a niedostatecznymi, otrzymują promocję do klas wyższych. Z grupy zaś uzyskujących oceny niedostateczne część również otrzymuje świadectwa promocyjne, a pozostali (patrz tabela 20) zmuszeni są powtórzyć klasy, do których już rok uczęszczali.

5. Problem niepowodzeń szkolnych

Z grupy 1053 uczniów urodzonych w 1955 roku 78,5% w przewidzianym czasie ukończyło szkołę podstawową. Pozostali zaś uczniowie w liczbie 226 (21,5%) powtarzali jedną, dwie, trzy, a nawet cztery klasy. I tak: 113 uczniów (10,7%) powtarzało jedną klasę, 81 (7,7%) — dwie klasy, 28 (2,7%) — trzy, a 4 uczniów (0,4%) — aż cztery. O problemie niepowodzeń szkolnych w różnych klasach szkoły podstawowej informuje tabela 10.

Tabela 10

PROBLEM DRUGOROCZNOŚCI W POWIECIE MŁAWSKIM DLA ROCZNIKA 1955

Klasa	drugoroczni	%	wśród klas miejsce
	50	4,7	4
II	49	4,7	5
III	45	4,3	6
IV	43	4,0	7
V	59	5,6	1
VI	56	5,3	2
VII	54	5,1	3
VIII	19	1,8	8
	357	—	—

Z powyższej tabeli wynika, że najwięcej repetentów jest w klasie piątej, a najmniej w ósmej. Jeżeli uszeregujemy liczby uczniów drugorocznych z poszczególnych klas od największej do najmniejszej, to otrzymamy następującą kolejność: V, VI, VII, I, II, III, IV, VIII. Z dalszej analizy wynika, że 226 uczniów w ciągu ośmioletniego pobytu w szkole podstawowej powtórzyło 375 klas. Zjawisko niepowodzeń szkolnych nie przebiega więc równomiernie we wszystkich klasach. Szczególnie niepokojący jest duży procent drugoroczności w klasie pierwszej między innymi dlatego, że uczniowie rozpoczynający naukę szkolną, podobnie jak ich rodzice, są optymistycznie nastawieni do szkoły. Pozostawianie ich na drugi rok w tej samej klasie często doprowadza do różnego rodzaju zaburzeń. Aby do tego nie dopuścić, należy już w przedszkolu wyrównywać poziom wychowania dzieci. W przeciwnym razie ci, którzy do szkoły nie są przygotowani (nie osiągnęli dojrzałości szkolnej), będą skazani w klasie pierwszej na niepowodzenie. Wychowawcy klas podając przyczyny tego zjawiska ograniczą się do podanych w tabeli 11.

Tabela 11
PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH PÓDANE PRZEZ
NAUCZYCIELI

Podstawowe przyczyny	liczba uczniów	%
nie opanował materiału	65	28,8
wagary, lenistwo, brak opieki rodziców	32	14,2
pali papierosy, nie uczy się	28	12,3
dużo opuścił dni	23	10,2
mało zdolny	18	7,9
zły stosunek do nauki	17	7,5
choroba	10	4,4
bierze udział w zabawach publicznych	6	2,7
nie podano przyczyn	27	12,0
	226	100

NIEKTÓRE CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA EFEKTY NAUKI SZKOLNEJ UCZNIÓW SZKÓŁ WIEJSKICH

1. Stosunek uczniów do nauki

Podstawą określenia efektywności procesu nauczania i uczenia się jest wynik końcowy. Wpływ na ten wynik mają różne czynniki, które mogą występować w „układzie korzystnym” i wówczas dają dobre rezultaty, lub mogą występować „w układzie niekorzystnym”, „w dysharmonii”⁵. W niniejszym rozdziale zajmiemy się jednym z tych czynników — uczniem i jego motywacją. W pierwszej kolejności zwrócimy uwagę na stosunek uczniów do nauki. O powyższym informuje tabela 12.

Tabela 12
STOSUNEK UCZNIÓW DO NAUKI

Ocena	liczba uczniów	%
bardzo pilny	106	10,1
pilny	221	21,0
przeciętnie pilny	490	46,5
niedbały	197	18,7
zupełnie brak chęci do nauki	39	3,7
	1053	100

⁵ W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1968, PZWS, s. 268.

Z tabeli 12 wynika, że najwięcej jest uczniów przeciętnie pilnych (46,5%), bardzo pilnych zaś tylko 10,1%. U 3,7% uczniów wychowawcy stwierdzili zupełny brak chęci do nauki. Każdy z tych ostatnich na pierwszy okres w klasie ósmiej otrzymał (z podstawowych przedmiotów) powyżej pięciu ocen niedostatecznych. Z grupy niedbałych tylko 4,3% nie ma na pierwszy okres ocen niedostatecznych. Z tego wynika, że i w tej grupie jest znaczny procent uczniów niedostatecznych.

2. Zdolności uczniów

Psychologia marksistowska wyodrębnia cztery podstawowe czynniki, które decydują o zdolnościach uczniów, a które oddziałują w ściślej powiązaniu na rozwój jednostki. Są to:

- 1) wrodzone zadatki anatomiczno-fizjologiczne organizmu,
- 2) aktywność własna dziecka,
- 3) środowisko,
- 4) wychowanie i nauczanie.

Na temat tych czynników M. Żebrowska mówi: „Przez treść wiedzy przekazywanej uczniom w procesie nauczania rozwijamy jego myślenie, wyrabiamy jego przekonania i poglądy, kształtujemy jego ideologie, która potem nadaje kierunek jego działalności”.^o Zatem, decydującą rolę ma tu do spełnienia szkoła, która przez organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego wpływa na rozwój tych czynników — również wrodzonych zadatków anatomicznych. O tym, jak przedstawiają się zdolności uczniów klas ósmych w opinii nauczycieli, informuje tabela 13.

Tabela 13
OGÓLNE ZDOLNOŚCI UCZNIÓW

Ocena	liczba uczniów	o/ %
bardzo zdolny	43	4,1
zdolny	258	24,5
przeciętnie zdolny	495	47,00
mało zdolny	216	20,5
niezdolny	41	3,9
	1053	100

Dane zestawione w tabeli 13 wykazują, że największy jest procent uczniów (47%) przeciętnie zdolnych. Bardzo zdolnych ośmioklasistów w 54 szkołach podstawowych w powiecie mławskim jest 4,1% i tyleż prawie niezdolnych. W naszym przypadku nie zdarzyło się, aby uczniowie bardzo zdolni i zdolni byli repetentami. Ogólnie jednak stwierdzamy, że zawarte w omawianej tabeli dane nie są imponujące.

3. Zainteresowania naukowe uczniów

Zainteresowania uczniów przedmiotami nauczania zależą w dużej mierze od pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jeżeli w klasach I—IV byli uczniami słabymi, a otoczenie nie zaopiekowało się dostatecznie ich nauką, to należy przypuszczać,

^o M. Żebrowska: Teorie rozwoju psychicznego. *Psychologia Wychowawcza* 1964 nr 2, s. 129.

że przy zwiększonych wymaganiach w klasach wyższych nie będą dawali sobie rady. W takich warunkach nie rozwiną się ich zainteresowania dla określonych dziedzin wiedzy. Prawdopodobnie ośrodkiem zainteresowania staną się dla nich zabawy ruchowe i sport, czasem spacery lub łażakowanie bez celu z kolegami. Zainteresowania badanych uczniów wykazuje tabela 14.

Tabela 14
ZAINTERESOWANIA UCZNIÓW PRZEDMIOTAMI
NAUCZANIA

Przedmioty nauczania	liczba uczniów	%
matematyka	161	15,3
fizyka	124	11,7
język polski	120	11,4
biologia	120	11,4
zajęcia praktyczno- -techniczne	104	9,9
geografia	86	8,2
historia	80	7,5
chemia	60	5,7
wychowanie fizyczne	46	4,4
język rosyjski	32	3,0
wychowanie plastyczne	30	2,8
wychowanie muzyczne	30	2,8
wychowanie obywatelskie	10	0,9
nie podaje	50	5,0
razem	1053	100

Na podstawie tabeli 14 stwierdzamy, że zainteresowania uczniów są różnorodne. Największym powodzeniem cieszy się matematyka, a następnie fizyka, język polski i biologia. Spośród wymienionych przedmiotów historia znajduje się dopiero na siódmym miejscu, chemia na ósmym, a język rosyjski na dziesiątym. Wydaje się, że przyczyn tego stanu należy doszukiwać się w przygotowaniu metodycznym nauczycieli, gdyż nie zawsze jeszcze odpowiedni specjaliści uczą tych przedmiotów. Najbardziej niepokojący jest fakt, że wychowanie obywatelskie znajduje się na ostatnim miejscu. A przecież przedmiot ten, w myśl założeń W. Okonia, ma dać między innymi młodzieży okazję do:

- a) poznania zagadnień społecznych,
- b) szerokiej działalności społecznej,
- c) praktycznego przygotowania młodzieży do życia,
- d) wyrobienia potrzeby angażowania społecznego⁷.

Kurs tego przedmiotu powinien być związany z działalnością społeczną na terenie szkoły, domu i środowiska. Wydaje się, że przedmiot ten do tej pory nie ukształtował się w sposób jednoznaczny i dlatego w trakcie jego nauczania jedni nauczyciele kładą nacisk na stronę polityczną, inni na prawną, jeszcze inni na społeczną, moralną bądź kulturalną.

⁷ Por. W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, Nasza Księgarnia, s. 197—200.

4. Zainteresowania uczniów zajęciami pozalekcyjnymi

Ustawa o rozwoju oświaty i szkolnictwa z lipca 1961 roku wychowanie pozalekcyjne traktuje jako integralny człon systemu oświatowego. W artykule 21 tej ustawy między innymi czytamy, że wychowanie pozalekcyjne i pozaszkolne ma na celu:

- a) rozwijanie zainteresowań i uzdolnień młodzieży,
- b) zbliżenie młodzieży do spraw techniki,
- c) stworzenie sprzyjających warunków dla społecznej działalności,
- d) organizowanie kulturalnego wypoczynku, rozrywki i wychowania fizycznego.

W ostatnich latach, z roku na rok, młodzież wykazuje większe zainteresowania pracami pozalekcyjnymi. Problem ten przedstawia tabela 15.

Tabela 15

ZAINTERESOWANIA UCZNIÓW ZAJĘCIAMI POZALEKCYJNYMI

Rodzaj zajęcia	liczba uczniów	%
praca w gospodarstwie rodziców	166	15,8
SKS	164	15,6
ZHP	153	14,5
koło matematyczne	82	7,8
koło techniczne	72	6,8
koło polonistyczne	60	5,7
chór szkolny	51	4,9
koło muzyczne	45	4,2
czytanie książek w domu	41	3,0
PCK	23	2,1
koło plastyczne	20	1,9
spółdzielnia uczniowska	18	1,8
nie podaje	158	15,0
razem	1053	100

Tabela wskazuje na różnorodność zainteresowań uczniów. Spośród istniejących w szkołach organizacji szkolnych, kółek przedmiotowych i zainteresowań największym powodzeniem cieszy się (nie biorąc pod uwagę pracy w gospodarstwie) SKS i ZHP. Największy jednak procent uczniów (15,8%) po przyjeździe ze szkoły pracuje w gospodarstwach rodziców, a 15% nie podaje swoich zainteresowań prawdopodobnie dlatego, że bierze udział tylko w zajęciach lekcyjnych. Jeżeli procent tych ostatnich dodamy do tych, którzy w domu czytają tylko książki i pracują w gospodarstwach rodziców, to otrzymamy 34,7% uczniów, na których szkoła po zajęciach lekcyjnych w ogóle nie ma wpływu. A przecież istniejące w szkołach organizacje szkolne, kółka przedmiotowe i zainteresowań odgrywają ważną rolę w społecznej formie wychowania, dlatego udział w nich brać powinni wszyscy uczniowie.

5. Zainteresowania uczniów zajęciami w domu

Pedagogika socjalistyczna analizując proces wychowania stara się naświetlić głównie dwa zagadnienia: a) formowanie i rozwój uzdolnień w procesie pracy i b) rolę

pracy jako więzi społecznej. Zatem jak problem pracy fizycznej przedstawia się u interesujących nas ośmioklasistów? W środowisku wiejskim obserwujemy zjawisko poważnego udziału dzieci i młodzieży w pracach dla domu i gospodarstwa. Najwięcej czasu pochłania im praca w polu i w podwórzu przy obsłudze inwentarza. Często już uczniowie od klasy piątej (czasem wcześniej) są odpowiedzialni przed rodzicami za wykonywanie przydzielonych prac. Nie zawsze są nawet w stanie dokładnie określić czas, jaki im przeznaczają. Charakterystyczne jest to, że prace fizyczne wykonywane przez uczniów wychowawcy klas potraktowali jako ich zainteresowania. Zatem zainteresowania czy obowiązek — przymus. Dane na ten temat zawiera tabela 16.

Tabela 16

ZAINTERESOWANIA UCZNIÓW WIEJSKICH

Rodzaj zainteresowania	liczba uczniów	%
praca w polu	480	45,6
sprzątanie w domu	182	17,3
oglądanie telewizji	62	5,9
majsterkowanie — naprawa narzędzi	60	5,7
czytanie książek	42	4,0
szycie	36	3,4
gotowanie	21	2,0
kolekcjonerstwo	20	1,9
sport	12	1,1
ogrodnictwo	6	0,5
muzyka	4	0,4
stolarstwo	4	0,4
nie podaje	124	11,8
razem	1053	100

Na podstawie powyższej tabeli zainteresowania uczniów można podzielić na cztery grupy: a) zainteresowania związane z pracą fizyczną w gospodarstwie rodziców, którymi rzekomo interesuje się 65,4% uczniów, b) związane z nauką — 9,9%, c) natury rozrywkowej — 1,7% i d) zainteresowania, hobby, rozwijane przez 11,3% uczniów, 11,7% — nie ujawnia swoich zainteresowań. Należy przypuszczać, że w zdecydowanej większości zainteresowania pracą fizyczną uczniów zrodziły się pod wpływem potrzeby braku ludzi do pracy. Trudno również mówić o ich bogactwie, gdyż tylko 5,8% uczniów nie ogranicza się do jednego wyizolowanego zainteresowania. Zdecydowana ich większość jest związana z pracą fizyczną. Nie wydaje się, aby opierały się one na prawdziwej miłości do życia, nie mają również oparcia w światopoglądzie, dlatego pomimo ważności problemu zainteresowania te nie gwarantują pełnego rozwoju osobowości. W tej sytuacji szkoła powinna w większym stopniu niż obecnie rekompensować te niekorzystne dla rozwoju dzieci i nauki szkolnej warunki domowe środowiska wiejskiego.

6. Wspolecznienie uczniów

Józef Pieter o osobowości ludzi uspołecznionych mówi: „Ludzie uspołecznieni nie różnią się od człowieka tradycyjnego naturą wrodzoną, lecz cechami swojej oso-

bowości. To znaczy, swymi zasadami i postawami moralnymi, swym stosunkiem do rzeczywistości, swą wolą i pragnieniami, sumą swych nawyków, nabytych pod łącznym wpływem nowych warunków społecznych i nowego wychowania, swą wiedzą, zainteresowaniami, swymi przekonaniem o wartościach i swym poglądem na świat". Wymienione więc czynniki można nabyć i one „tworzą człowieka". O tym, jak problem uspołecznienia przedstawia się w klasach ósmych w powiecie mławskim, informuje tabela 17.

Tabela 17

USPOŁECZNIE NIE UCZNIÓW KLAS ÓSMYCH

Czy chętnie pracuje społecznie?		Czy aktywnie pracuje w organizacji młodzieżowej?		Czy aktywnie pracuje w swojej grupie na lekcji?	
w procentach					
tak	nie	tak	nie	tak	nauczanie tradycyjne
67,5	32,5	59,2	40,8	16,6	83,4

Na podstawie danych przedstawionych w tabeli 17 można powiedzieć, że 32,5% uczniów niechętnie wykonuje prace społecznie użyteczne na rzecz szkoły czy środowiska. Znacznie gorzej przedstawia się aktywność tych uczniów w organizacjach młodzieżowych. Spośród badanych 59,2% to aktywnie pracujący, pozostali zaś (40,8%) nie pracują, gdyż przeważnie do żadnej z istniejących w szkole organizacji młodzieżowych nie należą. Szkole nie udało się wpoić im potrzeby społecznego angażowania. Niepokoji to, że w tej ostatniej klasie szkoły podstawowej tych uczniów jest tak dużo.

Problem uspołecznienia wiąże się z pracą grupową na lekcji. Ta forma organizacyjna nauczania odgrywa ważną rolę w wychowaniu, jeżeli dobrze jest przystosowana do potrzeb szkoły socjalistycznej. A oto jak przedstawia się próba aktywizowania uczniów na lekcjach za pomocą nauczania grupowego. W siedmiu szkołach próbuje się tej formy organizacyjnej nauczania. W tych to szkołach rzekomo tylko 1,9% uczniów nie pracuje aktywnie w swoich grupach. W jednej z nich zorganizowane grupy dla celów wychowawczych dają dobre wyniki zarówno w działalności organizacji szkolnych, prac społecznie użytecznych, jak i kółek przedmiotowych.

7. Praca fizyczna uczniów

Tylko 0,7% uczniów klas ósmych w ogóle nie pracuje fizycznie. Często wiosną i jesienią nie mają oni czasu na odrabianie lekcji, gdyż wprost ze szkoły idą do pracy w polu. W okresie nasilonych prac w polu rodzice nie posyłają ich do szkoły w ciągu nawet kilku dni. Rozmowy na ten temat nauczycieli z rodzicami przeważnie nie dają wyników, nie zapewniają ich też niekiedy kolegia orzekające, wymierzając kary grzywny za zatrzymywanie ich w domu. Wyjęci spod obowiązku pracy są tylko nieliczni z powiatu mławskiego. Świadczą o tym dane zamieszczone w tabeli 18.

Z analizy powyższej tabeli wynika, że 99,3% uczniów pracuje fizycznie w gospodarstwach rodziców. Największą ilością wolnego czasu dysponują uczniowie wiosną i w zimie. Wiosną najliczniejszą grupę (27,6%) stanowią uczniowie, którzy pra-

cząją fizycznie po trzy godziny dziennie, w zimie zaś jedną — 62,4%. Są jednak i tacy, którzy i w tej porze roku pracują dziennie po pięć godzin, a wiosną i po siedem. Najbardziej przeciążeni są oni jednak latem i jesienią. Latem na przykład tylko 1,1% uczniów nie pracuje fizycznie, natomiast 25,6% pracuje powyżej sześciu godzin dziennie, a 4,4% — aż dziesięć. Jesienią zdecydowana większość pracuje od jednej do czterech godzin dziennie przy kopaniu ziemniaków, buraków, zwożeniu ich z pól, orce, sianiu, gotowaniu, sprzątaniu, opiekowaniu się młodszym rodzeń-

Tabela 18

PRACA FIZYCZNA UCZNIÓW
W GOSPODARSTWACH RODZICÓW

Dzienna liczba godzin pracy	w poszczególnych porach roku — w procentach			
	wiosna	lato	jesień	zima
0	1,8	1,1	0,7	8,6
1	17,3	7,7	13,3	62,4
2	22,8	14,3	27,4	20,1
5	27,6	15,4	26,0	5,9
4	22,2	18,5	17,1	2,1
5	5,8	17,4	8,2	0,9
6	1,9	6,8	5,6	—
7	0,6	3,6	0,8	—
8	—	6,9	0,9	—
9	—	3,9	—	—
10	—	4,4	—	—
	100	100	100	100

stwem itd., a więc praca, praca, praca. Największe nasilenie prac w polu przypada na okres lata. Wobec tego nie ma się co dziwić, że uczniowie szkół wiejskich, jak do tej pory, nie lubią wakacji.

To niekorzystne dla nauki szkolnej zjawisko spowodował z jednej strony odpływ dorosłej młodzieży do miast, z drugiej zaś — wzrost zapotrzebowania na produkty żywnościowe. Jeżeli do tego dodamy jeszcze przyzwyczajenie rodziców, że wszyscy w rodzinie od najmłodszych do najstarszych dostarczać muszą bezpłatnej siły roboczej, to w pełni zrozumiemy sytuację uczniów szkół wiejskich.

8. Wyniki nauczania

O efektach nauczycieli i uczniów świadczą wyniki nauczania i uczenia się. Z doświadczeń i obserwacji wiadomo, że przy ocenianiu wymagania określone przez program nie zawsze są podstawowym czynnikiem dla oceny osiągnięć uczniów. Najczęściej stopnie z poszczególnych przedmiotów podnosi się w sposób sztuczny do ogólnego poziomu danej klasy, pomimo że w nauczaniu występują poważne braki. Dlatego mówimy, że uczniowie ci zostali ocenieni na podstawie typowych wymagań nauczycielskich. Trudno więc tu mówić o jednolitych normach ich wystawiania. Ta dowolność w stosowaniu kryteriów i norm ocen nie pozwala przeprowadzić

w zakresie poszczególnych typów szkół analizy porównawczej. Oceny podane w procentach są sumą ocen i dotyczą klas ósmych wszystkich typów szkół w powiecie. Zestawienie uzyskanych przez uczniów wyników nauczania za pierwszy okres prezentuje tabela 19.

Tabela 19

WYNIKI KLASYFIKACJI UCZNIÓW KLAS ÓSMYCH POWIATU MŁAWSKIEGO
ZA PIERWSZY OKRES ROKU SZKOLNEGO 1969/70

Przedmiot	oceny — w procentach			
	bardzo dobry	dobry	dostateczny	niedostateczny
język polski	3,6	17,2	67,6	11,6
język rosyjski	4,5	19,0	67,5	9,0
historia	3,5	28,6	58,9	9,0
wychowanie obywatelskie	6,6	30,6	60,7	2,1
biologia	5,3	30,6	55,8	8,3
geografia	3,6	26,6	60,6	9,2
matematyka	2,1	20,5	62,0	15,4
fizyka	3,1	23,0	64,7	9,2
chemia	3,6	27,6	60,9	7,9
zajęcia prakt. techn.	36,2	40,3	23,5	0,0
wychowanie plastyczne	9,8	42,0	47,3	0,9
wychowanie muzyczne	24,4	38,0	36,1	1,5
wychowanie fizyczne	34,2	33,5	31,8	0,5

Z analizy tabeli 19 wynika, że z przedmiotów należących do nauk o przyrodzie i społeczeństwie oraz z matematyki najmniej jest ocen bardzo dobrych, a najwięcej dostatecznych. Ogólnie można powiedzieć, że dużo jest z tych przedmiotów ocen niedostatecznych, najmniej z wychowania obywatelskiego (2,1%) (pomimo wydanego zarządzenia o niewystawianiu ocen niedostatecznych z tego przedmiotu), a najwięcej z matematyki (15,4%). Uogólniając można powiedzieć, że procent sumy ocen bardzo dobrych, dobrych i niedostatecznych jest we wszystkich przypadkach mniejszy od procentu ocen dostatecznych, np. z języka polskiego 67,6%, z języka rosyjskiego 67,5%, z fizyki 64,7% i z matematyki 62%.

Z przedmiotów artystyczno-technicznych i wychowania fizycznego procent ocen niedostatecznych waha się od 1,5% z wychowania muzycznego do 0,5% z wychowania fizycznego. Wyniki tej grupy przedmiotów są lepsze od poprzednich. Tabela 20 podaje wyniki klasyfikacji rocznej.

Z danych przytoczonych w tabeli 20 wynika, iż spośród 54 szkół ośmioklasowych 43 osiągnęły w klasach najwyższych stop procentową promocję. Wskaźnik repetentów w pozostałych 11 szkołach przedstawia się następująco: w dwóch procent repetentów waha się od 2—3%, w dwóch od 3—5%, w czterech od 5—7%, w jednej od 7—9%, a w pozostałych dwóch: 9,4% oraz 13,2%.

Jak widzimy, różnice w wynikach nauczania i uczenia się poszczególnych szkół są znaczne i wynikają prawdopodobnie między innymi z różnych wymagań. Wydaje się, że byłyby one jeszcze większe, gdyby nauczyciele przy wystawianiu ocen uwzględnili jednolite kryteria i normy ocen lub zastosowali diagnostyczne sprawdziany wiadomości. Uogólniając to zagadnienie podkreślamy, że istnieje poważne niebezpieczeństwo przekształcenia walki z drugorocznością w niezdrową rywalizację, polegającą na sztucznym obniżaniu procentu repetentów.

Warunki domowe uczniów szkół wiejskich w większości przypadków niekorzystnie wpływają na naukę. Zachodzi więc potrzeba podjęcia bardziej radykalnych zmian, zmierzających z jednej strony do pełniejszego przygotowania uczniów do życia, a z drugiej do maksymalnego ograniczenia, głównie w szkolnictwie podstawowym, niepowodzeń szkolnych — stosowania nauczania nieselekcyjnego⁸. Osiągnąć to można przez:

Tabela 20

WYNIKI KLASYFIKACJI UCZNIÓW KLAS ÓSMYCH SZKOŁ PODSTAWOWYCH
POWIATU MŁAWSKIEGO ZA ROK SZKOLNY 1969/70

Typ szkoły	Liczba szkół	Stoprocetowa promocja		Niepowodzenia szkolne (w procentach)				
		liczba szkół	%	2—3	3—5	5—7	7—9	powyżej
7 i więcej N.	11	8	14,8	2	—	—	—	1
6 nauczycieli	29	23	42,6	—	2	3	—	1
5 nauczycieli	6	5	9,3	—	—	1	—	—
4 nauczycieli	8	7	12,9	—	—	—	1	—
	54	43	79,6	2	2	4	1	2

- zastąpienie obecnie sztywnego systemu oświatowego bardziej elastycznym,
- unowocześnienie metod, środków i form nauczania,
- dodatkową pracę z uczniami mającymi trudności w nauce.

Wnioski i uogólnienia

Stefan Baley podkreślał, iż pożądane jest, aby nauczyciel poznał osobowość ucznia jak najbardziej gruntownie i głęboko. To głębokie poznanie ucznia przez nauczyciela ma obejmować nie tylko sferę intelektualną, ale także sferę uczuć i woli⁹. Czesław Kupisiewicz do tej wypowiedzi dodaje, iż przedmiotem tego poznania powinien być ponadto stan zdrowia i rozwoju fizycznego ucznia oraz warunki jego życia w środowisku rodzinnym i szkolnym¹⁰.

W związku z powyższym wydaje się, iż poznanie środowiska wiejskiego jest między innymi jednym z warunków skutecznego działania nie tylko młodego nauczyciela przychodzącego do pracy na wieś, lecz i teoretyków oświatowych, twórców podręczników i programów, nie jest również bez znaczenia dla planowania działalności kulturalno-oświatowej. Badania powyższe są reprezentatywne tylko dla jednego powiatu i odnoszą się tylko do tych warunków środowiska wiejskiego, które są charakterystyczne dla powiatu mławskiego. Biorąc pod uwagę te zastrzeżenia można sformułować następujące wnioski:

1. Obecna organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego nie stwarza dla wszystkich uczniów jednakowych możliwości aktywnej pracy na lekcji. Lekcje tradycyjne przeważnie dostosowane są do możliwości uczniów średnich — „dostatecz-

⁸ M. Oryl: Szkoła na wsi eksperymentuje. Warszawa 1968, PZWS, s. 184.

⁹ S. Baley: Psychologia wychowawcza w zarysie. Wydanie III. Warszawa 1958, PWN, s. 382—396.

¹⁰ Cz. Kupisiewicz: Niepowodzenia dydaktyczne. Wydanie IV. Warszawa 1970, PWN, s. 184.

nych". Podobna jest sytuacja przy nauczaniu problemowym, gdzie również i tu najbardziej aktywni są ci uczniowie, dla których pod względem intelektualnym problemy są dostosowane. Zatem w większym niż obecnie stopniu należy zająć się w procesie dydaktyczno-wychowawczym rozwojem intelektualnym uczniów niedostatecznych i bardzo dobrych.

2. W wyniku badań okazało się, że uczniowie szkół wiejskich są przeciążeni pracą fizyczną w gospodarstwie rodziców. Ich warunki domowe przemawiają za odrabianiem zadań domowych w szkole.

3. Duży wpływ na wychowanie mają zajęcia pozalekcyjne, dlatego powinni brać w nich udział nie tylko uczniowie bardzo dobrze uczący się, bardzo dobrze i dobrze zachowujący się, lecz i ci dostateczni i niedostateczni. Na nich winno się zwrócić większą uwagę, gdyż obecna w tym względzie sytuacja w większości szkół wiejskich nie napawa optymizmem.

4. Należy w szybszym stopniu upowszechniać próby obiektywizacji oceniania uczniów bądź to przez opracowanie norm i kryteriów ocen, które są potrzebne szkole, bądź przez oddanie do użytku szkół diagnostycznych sprawdzianów wiadomości.

5. Problem uspołecznienia uczniów wiąże się z pracą grupową na lekcji. Ta forma organizacyjna nauczania odgrywa wielką rolę, jeżeli jest dobrze przystosowana do potrzeb szkoły socjalistycznej. Stosowana więc być powinna nie tylko na lekcjach, lecz i w pozostałych formach organizacyjnych pracy dydaktyczno-wychowawczej, a więc: w pracy pozalekcyjnej, w pracy społecznie użytecznej i w pracy organizacji młodzieżowych.

Opracowanie to pragniemy zakończyć wypowiedzią prof. W. Okonia: „Wszystko dokoła rozwija się i doskonali, każda dziedzina życia osiąga coraz wyższy poziom, przedstawiciele różnych zawodów stosują coraz to lepsze metody zwiększając przez to wydajność pracy, a nauczyciel? Refleksja. Zatem ona winna się stać cechą nowoczesnego nauczyciela, który uczy młodzież, rozwija jej zdolności i przygotowuje ją do życia w nowych i szybko zmieniających się warunkach społeczeństwa socjalistycznego”¹¹.

MARIA PETER
SŁUPSK

WZORY OSOBOWE I ICH KSZTAŁTOWANIE U UCZNIÓW KOŃCĄCYCH SZKOŁĘ PODSTAWOWĄ

(Badania eksperymentalne ¹)

Uzasadnienie wyboru tematu

Badania poglądów, opinii i postaw młodzieży, przeprowadzane w naszym kraju wielokrotnie, zwłaszcza od r. 1958², doprowadziły do niejednorodnych wyników, lecz

¹¹ Por. W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964, PZWS, s. 7.

¹ Artykuł jest sprawozdaniem z pracy doktorskiej, wykonanej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego pod opieką naukową prof. dra Stefana Wołoszyna.

² W pierwszym numerze czasopisma *Psychologia Wychowawcza* w r. 1958 w artykule pt.: Badania nad poglądami młodzieży za pomocą filmu, Maria Żebrowska przedstawiła badania przeprowadzone przez Katedrę Psychologii Wychowawczej UW. Wyniki tych badań częściowo opracowały Danuta Barzach i Zofia Brzezińska oraz opublikowały je na łamach *Psychologii Wychowawczej* w r. 1960.

większość badań zwróciła uwagę na te same niedomagania postawy ideowej części naszej młodzieży, którymi są:

- prywatyzm, widoczny w przyjmowaniu osobistych celów jako pierwszoplanowych,
- słabe zaangażowanie społeczne,
- przyjmowanie przez część młodzieży postawy werbalnej ideowości,
- utylitarny stosunek do uczenia się,
- niedocenywanie w charakterze ludzi takich cech, jak szczerości, pracowitości, uczynności, grzeczności, siły woli.

Wspomniane niekorzystne cechy lub ich elementy dostrzegają badacze już u uczniów kończących szkołę podstawową. Stwierdzenie u dorastających cech utylitaryzmu, egoizmu lub krytykanctwa nie oznacza, że te właśnie cechy będą w przyszłości charakteryzowały pokolenie dorosłych, ponieważ w sprzyjających warunkach postawy światopoglądowe zmieniają się. Jednakże cechy społeczne przejawiane w wieku dorastania mogą przetrwać jako kierownicze dla danej osobowości.

Przypomnę kilka tytułów prac naukowych poświęconych planom życiowym i ideałom młodzieży starszych klas szkoły podstawowej: artykuł Stefana Szumana „Perspektywy, ideały, plany życiowe wychowanków”, *Dom Dziecka*, R. 1959, nr 3; artykuł Anny Przecławskiej „Niektóre problemy polskiej młodzieży współczesnej w świetle badań pedagogicznych”, *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 1959, nr 2; artykuł Eddy Flesznerowej „Z badań nad wzorem osobowościowym współczesnej młodzieży”, *Psychologia Wychowawcza* R. 1963, nr 5; artykuł Ludwika Bandury „Ideały i plany życiowe dzieci”, *Nauczyciel i Wychowanie* R. 1965, nr 2; artykuł Zofii Krzysztosek „Niektóre problemy współczesności w świadomości dzieci”, *Nauczyciel i Wychowanie* R. 1966, nr 2.

Jako książki ukazały się prace: Romany Miller „U progu młodości” — Wa-wa 1964, NK; Alicji Sokołowskiej „Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych” — Wa-wa 1967, PWN; Mikołaja Kozakiewicza „Nowa młodzież” — Wa-wa 1965, NK; „Młodzież epoki przemian” — pod. red. Ryszarda Dyoniziaka — Wa-wa 1965, NK; Marii Walentynowicz „Przygotowanie czytelnicze absolwentów szkoły podstawowej” — Wa-wa 1961, PZWS.

Powyżej wymienieni badacze postaw i poglądów młodzieży oraz inni autorzy zaważają, że chociaż znane są braki treści wzorów osobowych młodzieży, w praktyce szkolnej nie prowadzi się planowego ich ukierunkowania³. Tymczasem wychowawczym zadaniem szkół wszystkich szczebli jest uczestniczenie w ukierunkowaniu planów perspektywicznych młodzieży, a szczególnie jest to zadanie szkół kształcących młodzież w wieku dorastania.

Pierwsze świadome tendencje młodzieży do samopoznania i samookreślenia stwierdzają psychologowie we wczesnym stadium dorastania społecznego. Młodzież starszych klas szkoły podstawowej, chociaż dysponuje niewielkim zasobem wiedzy i choć brak jej doświadczenia życiowego, wybiera dla siebie zawód i dalszą drogę kształcenia się, zaczyna planować swoje zadania życiowe. Dlatego już w starszych klasach szkoły podstawowej potrzebna jest młodzieży pomoc wychowawcza, by układane przez nią wzory osobowe były realne, subiektywnie pociągające i społecznie słuszne.

³ Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym. Pod redakcją Bogdana Suchodolskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków 1963. Zakład Narodowy Ossolińskich. Stefan Baścik: Czynniki kształtujące zainteresowania uczniów przedmiotami naukania. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*. Zeszyt 3, Kraków 1962. Bogdan Suchodolski: O świecki program wychowania moralnego. Warszawa 1961, Nasa Księgarnia. Badania pod kierunkiem Antoniny Guryckiej zrelacjonowane przez Jadwigę Burską w pracy: Młodzież o reformie szkolnej. *Biuletyn* nr 13, OBPP ZHP.

Chcąc przekonać się, czy wychowawcy i nauczyciele najstarszej klasy szkoły podstawowej prowadzą świadome ukierunkowanie wzorów osobowych młodzieży, w r. szkolnym 1965/66 przeprowadziłam w środowisku szczecińskim próbki badań; odbyłam wywiad z ośmioma wychowawcami klas i poznałam ich roczne plany pracy wychowawczej, poprosiłam 24 nauczycieli dwóch klas siódmych o pisemną odpowiedź na pytanie: „Jakie zadania wychowawcze uważam za najważniejsze w nauczaniu własnego przedmiotu w kl. VII?” (Klasa VII była w roku szkolnym 1965/66 dla części uczniów końcową klasą szkoły podstawowej). Na podstawie uzyskanych odpowiedzi zorientowałam się, że poznani wychowawcy klas pomagali młodzieży w sformułowaniu planów zawodowych, lecz nie w tworzeniu pełniejszych planów perspektywicznych. Badani nauczyciele najbardziej starali się o wykształcenie poprawnego zachowania się uczniów w szkole; w swoich wypowiedziach nie wymienili tak istotnych zadań wychowawczych, jak: rozwijanie zainteresowania przedmiotem nauczania, zapoznanie z postępowymi dążeniami ludzi w różnych dziedzinach, kształcenie szacunku dla ludzi pracy i solidarności z nimi, kształcenie patriotyzmu, naukowego światopoglądu i rozumienia idei socjalizmu. Według przeprowadzonej próbki badań można było sądzić, że szkoła podstawowa w toku swojej działalności wychowawczej wyposaża wzory osobowe uczniów jednostronnie — w plan przyszłego zawodu i wyobrażenia dotyczące zachowania się w szkole — nie wiąże osobistych dążeń uczniów z ogólnymi celami społecznymi.

Obecnie obowiązujący program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej nie pomaga wystarczająco nauczycielom w realizacji pracy wychowawczej, np. nie zostały w nim określone zadania wychowawcze dla klas V—VIII; w uwagach wstępnych do programu figuruje tylko jedno zadanie specjalnie dotyczące wychowania dorastających — udzielenie uczniom pomocy w wyborze zawodu. Brak w programie nauczania zadań wychowawczych dla klas V—VIII jest tym bardziej dziwny, że zadania takie dla stopnia propedeutycznego są zamieszczone w części wstępnej programu.

Na podstawie poznanej literatury i własnej próbki badań doszłam do przekonania, że szkoła podstawowa nie prowadzi planowego ukierunkowania wzorów osobowych uczniów starszych klas, plany te ukierunkowuje głównie rodzina i rówieśnicy, co sprzyja rozwojowi tradycyjnych, przedwcześnie utylitarnych dążeń i izolowaniu się od spraw społecznych.

Na tle takiego przekonania ustaliłam pytanie: w jakim stopniu roczna, planowa praca wychowawcy najstarszej klasy szkoły podstawowej może ukierunkować wzory osobowe uczniów tej klasy?

W celu zbadania przyjętego problemu poprowadziłam roczną pracę wychowawcy klasy w dwóch klasach siódmych w Szczecinie. Do pracy tej wprowadziłam zmienne wychowawczo-eksperymentalne, zarazem stosowałam takie treści i metody pracy, jakie są ogólnie dostępne każdemu wychowawcy w szkole podstawowej. Stosowałam również kontrolę przebiegu i wyników przeprowadzonej pracy. Działalność wychowawczą w tych dwóch klasach siódmych nazwałam eksperymentem wychowawczym.

Założenia teoretyczne

Jako psychologiczną podstawę oddziaływania wychowawczego w klasach eksperymentalnych przyjmę:

- pojęcie wzoru osobowego jako struktury homeostatycznej, zgodnie z poglądami Janusza Rejkowskiego na temat osobowości,
- biospołeczną teorię rozwoju osobowości,
- teorie uczenia się przez warunkowanie, instrumentalną i przez wgląd.

Aby określić, co będzie przedmiotem kształcenia w klasach eksperymentalnych, analizowałam pojęcie „wzoru osobowego”. Biorąc pod uwagę trzy znaczenia tego terminu — socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne — przyjąłam, że w zamierzonym działaniu wychowawczym będzie termin ten stosowany w znaczeniu psychologicznym.

Przez „wzór osobowy” rozumiem: indywidualny, zadowalający pod względem uczuciowym plan własnego życia i własnej osobowości bardziej lub mniej pełny, bardziej lub mniej uświadomiony. W tym znaczeniu wzór osobowy obejmuje wybrane przez jednostkę role społeczne i przewidywania dotyczące sposobu ich pełnienia oraz pożądane cechy fizyczne, moralne i intelektualne. W tym znaczeniu termin „wzór osobowy” stosują we własnych pracach H. Filipczyk, R. Miller, E. Flesznerowa, E. Hurlock, P. Landis⁴, Janusz Reykowski używa nazw „idealny wzór siebie samego” lub „idealna wersja samego siebie”⁵. Stosując nazwę „wzory osobowe” lub „wzory osobowości”, zamiast terminu „ideały osobowości” lub „ideały życiowe”, autorzy starają się zaznaczyć, że nie zawsze plany te oznaczają dążenie do celów idealnych, maksymalnych; najczęściej obejmują realne przewidywania własnych możliwości, a nawet nastawienia egoistyczne.

Wewnętrzną strukturę wzorów osobowych współcześni autorzy rozumieją niejednolicie. Można wyróżnić w tej sprawie stanowisko intelektualistyczne, „głębinowe” i homeostatyczne — wynikające z założeń psychologii przystosowanych. Jako roboczą podstawę działalności wychowawczej przyjąłam definicję wzoru osobowego jako struktury homeostatycznej, wyprowadzoną z teorii osobowości Janusza Reykowskiego. Według tego autora osobowość jest mechanizmem warunkującym złożone, długodystansowe działania. Jest systemem trwałych i zdolnych do zmiany, ogólnych nastawień człowieka poznawczych i czynnościowych, które określają przebieg jego czynności niezależnie od tego, czy człowiek ten uświadamia sobie zasady, którymi kieruje się w swoim działaniu, czy też nie. Nastawienia — składniki osobowości — powstają automatycznie w toku czynności przystosowawczych i świadomie. Specyficzną cechą osobowości jest m. in. samodzielna jej aktywność, tj. zdolność przekształcania i przeobrażania tego, co zostało w nią wszczepione, przejawiająca się w zdolności tworzenia obrazów idealnych. Dzięki własnej aktywności osobowość może zmieniać nastawienia wobec otoczenia i wobec siebie. Aktywność osobowości wobec siebie polega na wytwarzaniu nastawień orientacyjnych co do tego, jaki człowiek jest sam, i ocenianiu siebie oraz na tworzeniu „idealnego wzoru samego siebie”. „Idealny wzór siebie samego” jest transformacją indywidualnych doświadczeń i „wzorów wspólnych” społecznych — tj. wzorów kulturowych i historycznych.

Wg teorii osobowości J. Reykowskiego wzór osobowy lub „idealny wzór samego siebie” jest konieczną reakcją człowieka w określonych warunkach społecznych, która służy mu do utrzymania równowagi zewnętrznej i wewnętrznej. Jest uczuciowo zadowalającym planem własnego życia i osobowości, który składa się z uświadomionych i zaakceptowanych potrzeb i postaw oraz z ideałów i przewidywań dotyczących działania, rozwijania i przekształcania własnej osobowości. Plan ten może zmieniać się pod wpływem nowych warunków.

⁴ Halina Filipczyk: Każde dziecko jest inne. W-wa 1960, NK.

Romana Miller: Proces wychowania i jego wyniki. W-wa 1966, PZWS.

Edda Flesznerowa: Z badań nad wzorem osobowościowym współczesnej młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*. R. 1963, nr 5.

E. Hurlock: *Rozwój dziecka*. W-wa 1961, PWN.

P. H. Landis: *Adolescence and Youth*. New York-Toronto-London 1952, Mc Graw-Hill Book Company, Inc.

⁵ J. Reykowski: *Osobowość*. W pracy zbiorowej: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: *Psychologia jako nauka o człowieku*. W-wa 1966, Książka i Wiedza.

Znaczenie wzoru osobowego polega na tym, że ukierunkowuje i motywuje działalność jednostki, wytwarza dążność do poprawiania swoich losów i siebie samego, motywuje działania długodystansowe.

Z przyjętej definicji wynika, że psychicznymi elementami, z których powstaje wzór osobowy, są uświadomione postawy i potrzeby oraz przekonania, wartości, ideały, przewidywania, wiedza. Obecność ideałów i przewidywań w strukturze wzoru osobowego pozwala jednostce przekształcać siebie.

Definicja wzorów osobowych rozumianych jako schematy homeostatyczne wydaje się posiadać szczególnie wiele punktów zbieżnych z danymi obserwacji. Młody człowiek nie zaczyna tworzyć wzoru osobowego od zera, poznaje siebie, tj. nastawienia, które dotychczas realizował automatycznie, analizuje je, krytykuje i akceptuje, jednocześnie poznaje prawa i obowiązki społeczne. Wzór osobowy, który na takim tle formułuje, wyraża i to, kim młody człowiek już jest, i to, kim chce być. W treści indywidualnego wzoru osobowego widoczny jest wpływ domu, światopoglądu i praw społeczeństwa.

W celu ustalenia sposobów kształcenia wzorów osobowych analizowałam proces ich rozwoju. Zgodnie z biospołeczną teorią osobowości uznałam zależność treści indywidualnego wzoru osobowego od budowy organizmu, zwłaszcza systemu nerwowego i oddziaływania społecznego rozumianego jako wpływ obiektywnych warunków społeczno-ekonomicznych epoki i właściwości materialne i kulturalne małych grup. Przy czym cechy środowiska nie urabiają mechanicznie dążeń jednostki, lecz wpływają na nie w sposób okrężny, zależnie od indywidualnych jej „warunków wewnętrznych”, tj. świadomości i osobowości. Czynnikiem współdziałającym w rozwoju wzorów osobowych jest też działalność jednostki, która ujawnia i rozwija indywidualne skłonności i zdolności.

Ponieważ w strukturze psychologicznej wzoru osobowego zgodnie z przyjętą definicją mieszczą się posiadane już przez jednostkę uświadomione i zaakceptowane postawy i potrzeby, tj. mechanizmy automatycznej regulacji zachowania oraz ideały wartości i przewidywania, tj. mechanizmy świadomej regulacji zachowania, formowanie wzorów osobowych polega właśnie na rozwijaniu elementów obu tych mechanizmów.

W dzieciństwie intensywnie rozwijają się mechanizmy automatycznej regulacji zachowania, kiedy to przez wykonywanie czynności przystosowawczych powstają postawy i potrzeby początkowo nieuświadomione. Mechanizmy te powstają w dalszym ciągu w następnych okresach rozwojowych w toku zachowania przystosowawczego i przez zdobywanie wiadomości. Rozwojowi ich sprzyjają takie bodźce, jak: sytuacje typowe, sytuacje wyjątkowe, kary i nagrody, osoby znaczące, sytuacje powtarzające się.

Świadome mechanizmy regulacji zachowania — ideały, przekonania, wartości — intensywnie rozwijają się w okresie dorastania i stopniowo uzyskują coraz większe znaczenie praktyczne. Przystosowują je sobie poszczególne jednostki przy pomocy różnych sposobów uczenia się — przez warunkowanie, wgląd, w drodze uczenia się instrumentalnego.

Łatwiej przyjmuje jednostka nowe ideały, gdy posiada w związku z nimi pewne postawy i potrzeby. Łatwiej też realizuje takie ideały i plany, które mają oparcie w mechanizmach osobowości działających automatycznie.

Z przyjętej teorii rozwoju wzorów osobowych wyprowadziłam następujące wnioski wychowawcze: Kształcenie wzorów osobowych polega na rozwijaniu obu ich wewnętrznych składników, tj. automatycznych i świadomych mechanizmów regulacji zachowania — postaw, potrzeb oraz przekonań i ideałów.

W związku z każdym elementem treści, który chce się wprowadzić do wzoru osobowego, należy rozwijać postawy, potrzeby, przekonania i ideały.

Metodami wychowawczymi, które mogą skutecznie kształcić poszczególne składniki wzorów osobowych, są metody, które nazwałam „metodami równoległego oddziaływania na świadomość i na działania uczniów”, tj. takie metody, które polegają na przekazywaniu uczniom informacji i na organizowaniu w związku z tymi informacjami działań uczniów. Przy czym nie jest ważna kolejność zabiegów wychowawczych uświadamiania i organizowania działalności wychowanków, ważne jest współwystępowanie tych elementów. „Metodami równoległego oddziaływania na świadomość i na działania wychowanków” są: metoda kontaktów społecznych (wywiady, spotkania, wycieczki), metoda prac społecznych, praca z tekstem (książek i czasopism), wykorzystanie filmów i audycji telewizyjnych, praca uczniów w zespołach, próby działalności artystycznej, rozmowy indywidualne, metoda problemowa, metoda przykładu.

Założenia eksperymentu

W związku z przyjętym problemem badawczym — w jakim stopniu roczna, planowa praca wychowawcy najstarszej klasy szkoły podstawowej może ukierunkować wzory osobowe uczniów tej klasy? — przyjąłam dwie hipotezy robocze:

1. Przez przepracowanie zestawu celowo dobranych zagadnień, związanych z samooceną i wyborem ról społecznych, można pobudzić już uczniów klasy VII do tworzenia wzorów osobowych szeroko rozumianych (tj. obejmujących poza wyborem zawodu również inne elementy własnej postawy) i przynajmniej częściowo zharmonizowanych, bardziej niż przez tradycyjnie stosowaną tematykę pracy wychowawcy klasy.
2. Metody wychowawcze łączące równolegle oddziaływanie na świadomość uczniów (dostarczanie informacji wraz z wyjaśnieniami na temat samooceny i ról społecznych zawodowych i pozazawodowych) oraz wdrażanie uczniów do działań praktycznych związanych z tymi informacjami, zapewnią lepsze rezultaty w zakresie kształtowania wzorów osobowych niż metody tradycyjne, stosowane w szkołach.

Powyższe wymagania miał spełnić następujący system metod wychowawczych: metoda kontaktów społecznych, metoda przykładu, praca z tekstem (książek i czasopism), filmy i audycje telewizyjne, prace społeczne, metoda problemowa, działalność artystyczna młodzieży, praca zespołów uczniowskich, rozmowy indywidualne.

Zgodnie z przyjętymi hipotezami w rocznej akcji wychowawczej w dwóch klasach siódmych zastosowane zostały dwa czynniki eksperymentalne:

1. Cykl tematyczny zagadnień wychowawczych, którego zadaniem było rozbudzić potrzebę formułowania szeroko rozumianych wzorów osobowych i wpłynąć na treść indywidualnych wzorów osobowych. Składał się on z dwóch tematów ośrodkowych realizowanych równolegle: „Jak pokierować własnymi losami, by osiągnąć zadowolenie i szacunek społeczeństwa socjalistycznego?”, „Moja wiedza i mój stosunek do ważnych aktualnych wydarzeń w świecie, w kraju, w Szczecinie”.
2. Metody realizowania tematyki wychowawczej nazwane „metodami równoległego oddziaływania na świadomość i na działania wychowanków”, tj. metody polegające na przekazywaniu informacji i organizowaniu w związku z nimi działań uczniów.

W celu kontrolowania wyników eksperymentu przeprowadzone zostało dwukrotnie badanie treści wzorów osobowych — pierwsze badanie odbyło się przed akcją wychowawczą, tj. we wrześniu 1965 r., drugie badanie po jej zakończeniu, tj. w ma-

ju 1966 r. Metodami badawczymi były: Test struktury skłonności Ulricha Kellera⁶, wypracowanie kierowane, metoda socjometryczna, ankieta, obserwacja pedagogiczna, wywiad.

Eksperymentalna akcja wychowawcza odbyła się w klasie VII Szkoły Podstawowej nr 30 w Szczecinie (Szkoły Ćwiczeń przy II Studium Nauczycielskim), złożonej w 82% z dzieci rodzin pracowników umysłowych i w klasie VII D Szkoły Podstawowej nr 27 w Szczecinie (szkoła zlokalizowana w dzielnicy Stoczni Szczecińskiej) złożonej w 76% z dzieci robotniczych. Celowo wybrano do eksperymentu dwie klasy różniące się składem socjalnym uczniów, aby zauważyć wpływ środowiska domowego na wzory osobowe dzieci.

Klasą kontrolną została klasa VII B Szkoły Podstawowej nr 27 w Szczecinie.

Do oznaczenia klas stanowiących teren eksperymentu zastosowano w opisie akcji wychowawczej i w sprawozdaniu z badań symbole: klasa E₁, klasa E₂, klasa K₁.

Niektóre wyniki badań

Najpełniej uczniowie przedstawili swoje życzenia i plany na przyszłość podczas podsumowującego etapu badań w wypracowaniu klasowym na temat „Projekt własnej autobiografii”. Badani chętnie podjęli to wypracowanie, oddali odpowiedzi zgodnie z tematem, można dlatego sądzić, że napisali w wypracowaniu to, co już wcześniej przemyśleli.

Na podstawie treści wypracowań uczniów dają się wyróżnić wzory osobowe antycypacyjne i bardziej praktyczne.

Niektórzy uczniowie przedstawili wygórowane plany, zakładające osiągnięcia maksymalnych sukcesów w nauce, w pracy i w życiu osobistym. Chociaż pewne elementy tych planów były realne, jednak młodzi autorzy zbyt optymistycznie przedstawiali sobie efekty własnych działań i tempo osiągania sukcesów. W grupie planów antycypacyjnych wystąpiły szlachetne porywy społeczne, plany niezwykłych przyciód i wybujałe marzenia osobiste. Większość wypracowań zawierała praktyczne wzory osobowe uwzględniające własne zdolności i warunki życiowe, nadające się do realizowania, często jednak fragmenty tych wypracowań odnoszące się do życia prywatnego miały cechy antycypacyjne.

PROPORCJE ILOŚCIOWE WZORÓW OSOBOWYCH
ANTYCYPACYJNYCH I PRAKTYCZNYCH W BADANYCH KLASACH
BYŁY NASTĘPUJĄCE:

Klasa	Liczba badanych	Wzory osobowe bardziej antycypujące		Wzory osobowe bardziej praktyczne	
		liczba uczniów	%,	liczba uczniów	%,
Klasa K ₁	27	17	44,44	20	55,56
Klasa E ₂	32	8	25	24	75
Klasa E ₁	27	5	18,52	22	81,58

⁶ Ulrich Keller: Neigungs-Struktur Test (Verlag Hans Huber), Bern und Stuttgart. Przełożył Adolf Molak, Katedra Pedagogiki Akademii Wychowania Fizycznego, Warszawa 1964.

W klasie E_1 złożonej w przewadze z uczniów planujących dalszą naukę w liceum ogólnokształcącym wystąpiło znacznie więcej planów antycypacyjnych niż w dwóch pozostałych klasach, których uczniowie w większości nastawiali się na naukę zawodu w technikum i w zasadniczych szkołach zawodowych. Antycypacyjne wzory osobowe liczniej ustalili uczniowie pochodzący z rodzin inteligentkich (w klasie E_1), lecz ustaliły je również dzieci rodzin robotniczych (w kl. E_2 i K_1).

Proporcja ilościowa wzorów antycypacyjnych i praktycznych stwierdzona w badanych klasach siódmych harmonizuje z twierdzeniem psychologii rozwojowej o większej skłonności młodzieży kształcącej się teoretycznie i dobrze sytuowanej do tworzenia antycypacyjnych wzorów osobowych.

Treść wzorów osobowych badanej młodzieży analizowana była według następujących składników: plany zawodowe; motywy w zakresie uczenia się; motywy społecznego zaangażowania; zamierzenia samowychowawcze; plany wypoczyniania, rodzinne i bytowe.

Przedstawię, jakie wyniki uzyskano w zakresie motywów społecznego zaangażowania młodzieży:

Początkowy stan motywów uspołeczniania i więzi ze Szczecinem badał test wyboru nazwany „Portrety kolegów”. Badanie przebiegało następująco: w ciągu czterech dni uczniowie poznali 12 charakterystyk rówieśników opracowanych pisemnie i dwanaście odpowiadających im plansz przedstawiających podobizny poznanych postaci. W piątym dniu uczniowie napisali wypracowanie na temat: „Do kogo spośród poznanych kolegów chciałabyś (chciałbyś) być podobną (podobnym) i dlaczego? W wybranym portrecie możesz przeprowadzić zmiany, odrzucić jakieś cechy bohatera lub wprowadzić nowe, bardziej Tobie odpowiadające”.

Postawę uspołeczniania reprezentowała wśród postaci testu Ewa, która podjęła się pracy dla klasy i w gabinecie biologicznym, pracę tę spełniała odpowiedzialnie nawet podczas śródrocznych ferii szkolnych.

Uspołecznioma Ewa nie zdobyła popularności wśród badanych, wybrało ją w kl. E_1 11% uczniów, w kl. E_2 13% uczniów, w klasie K_1 4% uczniów.

Uspołecznienie — cecha społeczno-moralna pożądana w społeczeństwie socjalistycznym — nie wzbudziło szczególniejszego uznania; znacznie wyżej ocenili badani siódmoklasiści koleżeńskość, indywidualną uczynność, usportowienie, dobrą naukę, poczucie humoru, miłość rodziców. Więcej wyborów niż Ewa otrzymali inni „koleczy”: Wielkolud — sportowiec, Michał — historyk, Felek — inteligentny figlarz, Ola — kolekcjonerka, pomocna mamie w pracach domowych. Badani również nie starali się poprawić charakterystyk wybranych przez siebie postaci przez wprowadzenie do ich treści cechy uspołecznienia.

Podobny stan uznania klas eksperymentalnych dla postawy uspołecznienia kolegów wykazało badanie socjometryczne.

Lepszą sytuację stwierdziło badanie socjometryczne w klasie kontrolnej — dwóch uczniów najbardziej popularnych wyróżniało się w tej klasie dobrą nauką, koleżeńskością i aktywnością społeczną. Obserwacje wychowawcy i nauczycieli klasy E_1 przeprowadzone na początku roku szkolnego potwierdziły niski poziom uspołecznienia tej klasy, natomiast opinie nauczycieli klasy E_2 świadczyły o wyższym uspołecznieniu tej klasy, niż wskazywały na to wyniki testu wyboru. Postanowiłam przy pomocy dalszej obserwacji ustalić przyczynę rozbieżnych wyników uzyskanych podczas pierwszej próby określenia uspołecznienia klasy E_2 .

Po akcji wychowawczej poziom uspołecznienia uczniów badano testem sytuacyjnym, metodą socjometryczną i skalą postaw. Test sytuacyjny apelował do społecznej wrażliwości młodzieży i sprawdzał aktywność potrzeby uspołecznienia. Polecano uczniom ocenić przedstawiony im pisemnie plan zajęć własnej klasy na czterodniowym biwaku odbywającym się nad Zalewem Szczecińskim. Uczniowie mogli za-

akceptować podane zajęcia lub zaproponować inne. Prawidłowe rozwiązanie testu polegało na zaproponowaniu jakiejś pracy społecznej lub nawiązania kontaktów społecznych, gdyż plan zajęć zawierał wyłącznie zabawy i przyjemności; jednakże wybór takiego rozwiązania wymagał od uczniów dobrowolnej rezygnacji z części przyjemności.

Wykonanie pracy społecznej na rzecz mieszkańców wsi (pomoc w sianokosach, ognisko dla dzieci) lub na rzecz instytucji znajdujących się we wsi (praca w bazie rybackiej i w zlewni mleka) zaproponowało w kl. E₁ 28% uczniów, w klasie E₂ 38% uczniów, w klasie K₁ 4% uczniów.

Kontakty z mieszkańcami wsi lub też poznanie różnych instytucji działających na wsi zaproponowało w kl. E₁ 31% uczniów, w kl. E₂ 12% uczniów, w kl. K₁ 4% uczniów.

Więcej uczniów klas eksperymentalnych zgłosiło gotowość wykonania pracy społecznej i chęć kontaktów społecznych. Jednak wynik klas eksperymentalnych też należy uznać jako słaby, gdyż tylko 1/3 uczniów tych klas zaproponowała pracę społeczną.

Pośród 15 harcerzy klasy E₁ pięciu zaproponowało kontakty społeczne i tylko dwóch pracę społeczną.

Wyniki badania socjometrycznego przeprowadzonego przy końcu roku szkolnego świadczyły o wzroście uznania w klasach eksperymentalnych dla kolegów uspołecznionych. W obu klasach więcej uczniów niż na początku roku szkolnego cieszyło się uznaniem kolegów, byli nimi zwłaszcza kapitanowie zespołów działających podczas roku szkolnego. Jedną dziewczynką, spośród ośmiu osób najbardziej lubianych w klasie E₁, nie miała społecznych zasług. W klasie E₂ jeden uczeń wybrany wieloma głosami był wprawdzie koleżeński i uspołeczniony, lecz bardzo niesystematyczny w nauce. Klasa kontrolna przy końcu roku szkolnego wybrała jako najbardziej popularnych mniej wartościowych kolegów, wśród nich ucznia niedostatecznego i wagarującego, ale imponującego chłopcom siłą i udziałem w klubie ciężarowców.

Obserwacje nauczycieli i wychowawców potwierdziły wyższe wyniki uspołecznienia klas eksperymentalnych uzyskane podczas końcowych badań.

Nauczyciele klasy E₁ skonstatowali obudzenie się wśród uczniów chęci do prac społecznych. Według spostrzeżeń wychowawcy osiągnięcia klasy w przeprowadzanych pracach społecznych i zdobyte umiejętności organizacyjne przełamały początkową niechęć do prac społecznych na rzecz klasy i szkoły.

Nauczyciele klasy E₂ zauważali u uczniów tej klasy zapał do poczynania społecznych i umiejętności organizatorskie. Według wychowawcy klasa ta dobrze i chętnie wykonywała praktyczne prace społeczne, a mało wykazywała chęci do prac społecznych związanych z pracą umysłową. Przy wykonywaniu prac społecznych w pewnym stopniu uczniowie kierowali się wycuciem potrzeby społecznej, ale też motywami pośrednimi — chęcią zabawy i towarzyskiego wyżycia się, sympatią dla wychowawczynie.

Postawę lokalnego patriotyzmu uczniów badano przed akcją wychowawczą (podobnie jak postawę uspołecznienia) przy pomocy testu wyboru. W teście tym dwie postacie reprezentowały żywe przywiązanie do Szczecina i okolicy — Magda czuła się szczecinianką, lubiła swoje miasto podczas dni pracy i w dni świąteczne, chciała w przyszłości pracować w Szczecinie; Ania jako harcerka entuzjasmowała się wyścigami po Ziemi Szczecińskiej. Wskaźniki procentowe uczniów, którzy wybrali obie postacie, kształtowały się następująco: w klasie E₁ 19,25% uczniów, w kl. E₂ 6,4% uczniów, w kl. K₁ żaden uczeń nie wybrał Magdy i Ani.

Mała liczba uczniów, którzy podczas powyższego badania zaznaczyli swoje pozytywne postawy wobec Szczecina i Pomorza Szczecińskiego, mogła wynikać z nie-

świadomości własnego stosunku do Szczecina lub mogła znaczyć, że więź ze Szczecinem nie została dotychczas ukształtowana.

W związku z ideą trwałej integracji Ziemi Zachodnich z Polską bezbarwny stosunek uczniów do Szczecina należało ocenić jako zjawisko niekorzystne.

Postawę uczniów wobec spraw społecznych naszego kraju poznawali nauczyciele i wychowawca metodą obserwacji. U uczniów klasy E₁ na początku roku szkolnego zauważono krytykancką postawę wobec różnych przejawów społecznych, niektórzy uczniowie z pewnym zadowoleniem poddawali w czasie lekcji wychowania obywatelskiego i na godzinach wychowawczych złośliwe, drastyczne przykłady z życia społecznego. Zainteresowanie i uznanie wzbudzały różne przedsięwzięcia inwestycyjne naszego państwa. Praca wychowawcza w zakresie kształcenia postawy obywatelskiej uczniów tej klasy polegała na uzupełnianiu wiadomości uczniów i konfrontowaniu ich sprzecznych poglądów. Wychowawca nie hamował krytycznych wypowiedzi uczniów, wykorzystywał je w dyskusjach z klasą.

Uczniowie klasy E₂, zwłaszcza chłopcy, czytali codzienną prasę i znali bieżące wydarzenia społeczno-polityczne, lecz interesowali się nimi w sposób mało pogłębiony. Żałowali własnego czasu na dokładniejsze, bezinteresowne poznanie spraw społecznych, nawet takich, które dotyczyły środowiska szczecińskiego. Woleli działać niż poznawać — mogli to być prace społecznie użyteczne lub zabawa. Kształcenie postawy ideowej uczniów tej klasy przez wychowawcę klasy polegało na rozbudzaniu bezinteresownych zainteresowań sprawami społecznymi oraz na uświadamianiu uczniom ogólnych — społecznych motywów uczenia się i pracy zawodowej.

W podsumowujących badaniach swój stosunek do Szczecina młodzież wyraziła odpowiadając na pytanie: „Gdzie chcesz mieszkać w przyszłości jako pełnoletni (a), podaj nazwę województwa?” Znaczna przewaga uczniów w odpowiedzi na powyższe pytanie wybrała województwo szczecińskie jako obszar przyszłego zamieszkania: w kl. E₁ 83% uczniów, w kl. E₂ 90% uczniów, w kl. K₁ 78% uczniów. Poza województwem szczecińskim uczniowie wybrali województwo gdańskie, olsztyńskie, poznańskie, warszawskie, rzeszowskie, wrocławskie. Uczniowie zatem często wybierali Ziemię Odzyskane jako teren przyszłego zamieszkania, traktując je jako ziemię rodzinną.

Stosunek uczniów do naszego społeczeństwa zaznaczył się w motywach, jakie łączyli ze swoją przyszłą pracą zawodową. Motywy te zostały ustalone na podstawie wypracowania kierowanego na temat „Projekt własnej autobiografii”. Motyw społecznej użyteczności przyszłej pracy zawodowej uwzględnili w swoich wypowiedziach następujące grupy uczniów: w kl. E₁ 30% uczniów (III miejsce w hierarchii motywów tej klasy po motywie „podobania się zawodu” i poznawczym), w kl. E₂ 18,75% uczniów (IV miejsce w hierarchii motywów tej klasy, po motywie „podobania się zawodu”, popłatności i awansu osobistego), w kl. K₁ 14,82% uczniów (IV miejsce w hierarchii motywów tej klasy, po motywie „podobania się zawodu”, popłatności i awansu osobistego).

Wprawdzie klasy eksperymentalne bardziej pamiętały o społecznym znaczeniu pracy zawodowej niż klasa kontrolna, lecz wynik klas eksperymentalnych też jest mierny.

Niektórzy uczniowie w wypracowaniu autobiograficznym planowali swój przyszły udział w działalności społeczno-politycznej kraju. Plany takie ułożyło w kl. E₁ 15% uczniów, w kl. E₂ 6,5% uczniów, w kl. K₁ 11,11% uczniów.

W końcu roku szkolnego 1965/66 nauczyciele klasy E₁ na podstawie obserwacji zauważyli wzrost zainteresowania uczniów tej klasy sprawami społeczno-politycznymi. Ironiczna i krytykancka postawa obserwowana u części uczniów na początku roku szkolnego przekształciła się w postawę rzeczową, poznawczą.

Powierzchny sposób interesowania się sprawami społecznymi widoczny u uczniów kl. E₂ podczas roku szkolnego w zasadzie nie uległ zmianie. W wypowiedziach uczniów tej klasy najwyraźniej zaznaczyło się przywiązanie do Szczecina.

Przedstawione sprawozdanie z badań dotyczących motywów społecznych uczniów świadczy o tym, że podczas eksperymentalnej akcji wychowawczej nastąpił rozwój tych motywów, jak też że klasy eksperymentalne osiągnęły w tej dziedzinie lepsze wyniki niż klasa kontrolna.

Wskaźniki motywów społecznych klas eksperymentalnych różnią się od wskaźników podanych przez badaczy wymienionych na wstępie referatu.

Alicja Sokołowska w książce pt. „Stosunek młodzieży do jej perspektywy życiowych” podaje: co siódmy badany (14% młodzieży) zadeklarował, że chce w przyszłości być społecznikiem, tj. „nieść pomoc innym” lub „być pożytecznym i pracować dla innych”; co dwudziesty badany (5,45% młodzieży) chciał brać czynny udział w życiu politycznym.

Romana Miller w książce pt. „U progu młodości” podaje wskaźnik 6% uczniów klas VII chętnych do działalności społecznej. W ramach przeprowadzonego eksperymentu wychowawczego w dwóch eksperymentalnych klasach siódmych uzyskano wyższe wskaźniki społecznego zaangażowania.

Na podstawie całości badań można uznać, że akcja wychowawcza przeprowadzona w dwóch klasach eksperymentalnych w roku szkolnym 1965/66 dała w tych klasach lepsze wyniki niż równoległe działanie wychowawcze przeprowadzone w klasie kontrolnej. W klasach eksperymentalnych osiągnięto pełniejszy zakres i wyższe uspołecznienie wzorów osobowych młodzieży przejawiające się większą świadomością pragnień młodzieży sięgających poza sprawy indywidualne w sferę zainteresowań poznawczych, społecznych i kulturalnych.

Jednakże odnotowana przewaga klas eksperymentalnych nie była znaczna, osiągnięto w postawach młodzieży tendencje zgodne z niektórymi celami eksperymentu. Zgodnie z przyjętą zasadą współwystępowania w strukturze indywidualnych wzorów osobowych uświadomionych postaw, potrzeb i ideałów należy sądzić, że gdyby osiągnięto w działaniu wychowawczym wyższe wyniki w zakresie odpowiednich postaw i potrzeb młodzieży, badani uczniowie śmiało formułowałiby własne cele i ideały w danych dziedzinach (ideały poznawcze, społeczne, samowychowawcze i inne). Może dłużej trwająca praca wychowawcza prowadzona według przyjętego systemu przyniosłaby wyraźniejsze wyniki.

Wyniki eksperymentu częściowo potwierdziły słuszność przyjętych hipotez badawczych: Planowe oddziaływanie wychowawcy najstarszej klasy szkoły podstawowej na wzory osobowe młodzieży przyczynia się do kształcenia i przetwarzania ich treści. Rola wychowawcy klasy w ukierunkowaniu wzorów osobowych młodzieży polega na uzupełnianiu, czasem korygowaniu wpływów środowiska domu i rówieśników, pomaganiu w samopoznaniu i samoocenie, pobudzaniu młodzieży do formułowania własnego stanowiska wobec współczesnego społeczeństwa, wytwarzaniu takich dążeń i potrzeb młodzieży, które w przyszłości zespałyby działania jednostek z dążeniami społeczeństwa.

W celu dokładniejszego zweryfikowania przyjętych hipotez należałoby rozszerzyć teren badań, więcej klas — obecnie klas ósmych — objąć akcją wychowawczą podobną do przeprowadzonej.

Pożyteczne również mogłyby się okazać badania podejmujące próbę ustalenia:

- zestawu zagadnień wychowawczych najbardziej przydatnych w kształceniu wzorów osobowych młodzieży kończącej szkołę podstawową,
- efektywności poszczególnych metod wychowawczych nazwanych w niniejszej

pracy metodami równoległego oddziaływania na świadomość i działania wychowanków w wychowaniu młodzieży starszych klas szkoły podstawowej, — zakresu wyników dających się osiągnąć w planowym kształceniu wzorów osobowych młodzieży, prowadzonym dłużej niż przez jeden rok szkolny.

MARIA KASPRZYK

PRÓBA PROGRAMOWANIA STRUKTUR GRAMATYCZNYCH JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Cel pracy

Celem podjętej przeze mnie pracy było uzyskanie lepszych wyników w nauce języka angielskiego w liceach ogólnokształcących i lepsze niż dotychczas przygotowanie uczniów do korzystania z języka angielskiego w kontaktach ze słowem pisanym i drukowanym, a także mówionym. Wdrożenie do samodzielnego posługiwania się słownikiem i systematyczne opanowanie struktur gramatycznych miało wyrobić u ucznia samodzielność i wykształcić jego zdolność operowania poznanym materiałem gramatycznym w praktyce. Przez szereg usystematyzowanych ćwiczeń i zadań uczeń miał zdobyć umiejętność tworzenia poprawnych konstrukcji zdaniowych, biegłość w operowaniu odmienną od polskiej strukturą językową oraz czytania ze zrozumieniem obcojęzycznych tekstów.

Jako hipotezę postawiłam przypuszczenie, że nauczanie struktur gramatycznych języka angielskiego metodą programowania zadań i ćwiczeń stwarza szerokie możliwości indywidualnej pracy ucznia, sprzyja operatywności i trwałości wiedzy oraz samodzielności myślenia, poza tym programowanie ma duży wpływ na wyrobienie samodzielności ucznia i przygotowanie go do dalszych studiów nad językiem.

Organizacja i przebieg eksperymentu

Eksperyment przeprowadziłam w trzech równoległych klasach licealnych starego typu rozpoczynając od czwartego okresu klas dziewiątych. Były to klasy IXA, IXB i IXF. Każdą klasę podzieliłam na dwie równoważne grupy, eksperymentalną i kontrolną, według czterech czynników:

- 1) oceny półrocznej z języka angielskiego,
- 2) testu inteligencji Ravena, maksimum 60 punktów,
- 3) testu werbalnego otrzymanego z pracowni psychometrycznej PAN w Warszawie, maksimum 40 punktów,
- 4) motywacji badanej na podstawie:
 - a) arkusza obserwacji ucznia, maksimum 16 punktów,
 - b) ankiety, maksimum 14 punktów.

Razem maksimum 30 punktów.

Problemowi motywacji poświęciłam dużo uwagi ze względu na jego doniosłość w procesie uczenia się. W związku z tym opracowałam trzy karty obserwacji ucznia, 01, 02 i 03. Każda karta posiadała dwie 8-punktowe kolumny pozytywnych i nega-

tywnych cech zachowania się ucznia podczas zajęć. Na przykład karta 01 zawierała następujące pozycje:

Pozytywy:

1. Jako jeden z pierwszych zgłasza się na ochotnika do tablicy lub pracy przy magnetofonie, adapterze, etc.
2. Przewodzi w zainteresowaniu przedmiotem,
3. Wykazuje szczere zainteresowanie przedmiotem,
4. Dobrowolnie zajmuje miejsce w pobliżu tablicy, nauczyciela czy pomocy naukowych, etc.

Negatywy:

1. Wygląda sennie, podczas zajęć myśli o czym innym,
2. Drobne przeszkody łatwo rozpraszają jego uwagę,
3. Opuszcza się w nauce,
4. Bawi się podczas lekcji, rozmawia, etc., etc.

Przy zastosowaniu 3-stopniowej skali ocen: 0, 1, 2, w każdej kolumnie na arkuszu zbiorczym mogłam uzyskać maksymalnie 16 punktów. Trzy kolumny dodawałam do siebie z uwzględnieniem znaków „+” za pozytywne i „—” za negatywne, dzieliłam przez 3, aby uzyskać średnią, i do tej liczby dodawałam wyniki uzyskane z 7-punktowej ankiety obliczanej według tej samej 3-stopniowej skali.

Wyniki z obydwu testów Ravena i werbalnego odnotowałam na osiach współrzędnych rzędnej i odciętej. W miejscu przecięcia się dwóch wypadkowych dodawałam cyferkę przedstawiającą wyliczony stopień motywacji ucznia. Następnie dwa najbliższe sobie wyniki dzieliłam, jeden umieszczając w grupie kontrolnej, a drugi w eksperymentalnej.

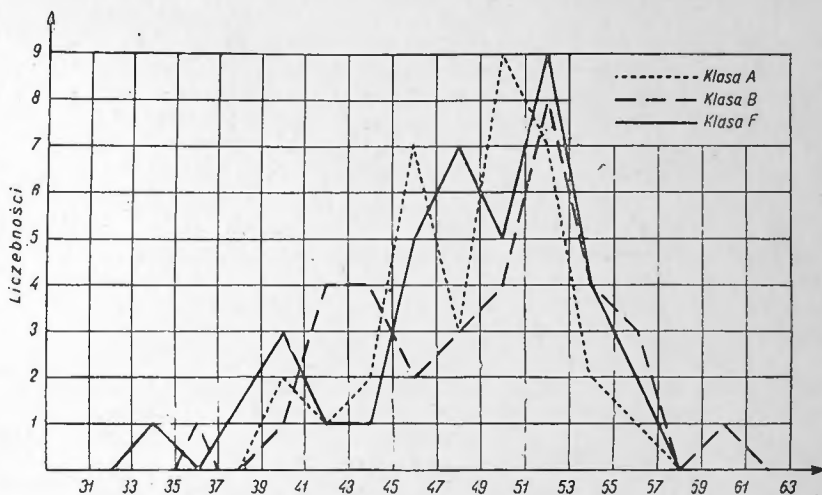
Poniżej podaję wyniki sumaryczne (S) oraz średnie arytmetyczne (ś) uzyskanych wyników badań w klasach A, B i F, w grupach kontrolnych i eksperymentalnych, według testu Ravena (T R), testu werbalnego (T W) oraz motywacji (Mot.):

	Grupy kontrolne						Grupy eksperymentalne					
	T R		T O		Mot.		T R		T W		Mot.	
	S	ś	S	ś	S	ś	S	ś	S	ś	S	ś
Kl. A	874	48.55	370	20.55	90	5	837	46.50	361	20.05	61	3.58
Kl. B	820	48.22	374	22	99	5.82	821	48.29	367	21.58	102	6
Kl. F	916	48.15	497	26.01	280	14.73	915	48.15	494	26	283	14.89

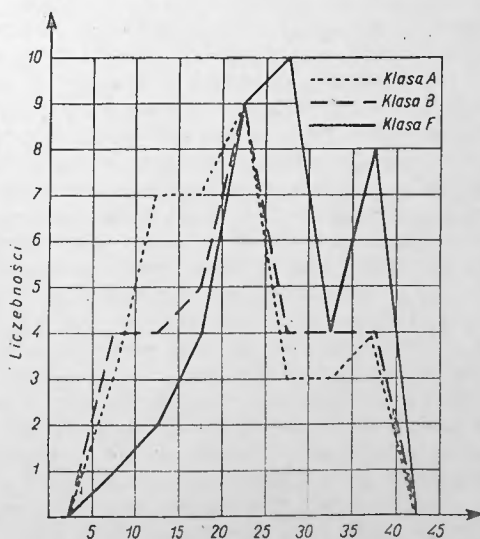
Jak wynika z powyższego zestawienia, poziom inteligencji według testu Ravena we wszystkich grupach był prawie równy. Większe różnice wykazują wyniki testu werbalnego, mierzącego tzw. inteligencję nabytą, a największe różnice na korzyść klasy F wykazują wyniki dotyczące motywacji. Klasa F była klasą zbiorczą, składającą się w znacznym procencie (około 30%) z uczniów innych klas, przeto w tej klasie dodatkowo przeprowadziłam test znajomości języka angielskiego według wzoru otrzymanego z Ośrodka Metodycznego Kuratorium Okręgu Szkolnego w Gdańsku. Wyniki były następujące: w grupie kontrolnej — suma 314, średnia arytmetyczna 16.51; w grupie eksperymentalnej — suma 294, średnia arytmetyczna 15.47, a więc grupa kontrolna była trochę lepsza z wiadomości z języka angielskiego.

Ponieważ każda z klas miała odmienne oblicze wychowawcze i, moim zdaniem, wyniki eksperymentu uzyskane w tych klasach różniły się w zależności nie tylko od uzdolnień, ale i od postaw poszczególnych grup uczniowskich, uważałam za interesujące zilustrować wyniki tych klas w postaci krzywych, według tabeli 1. Wielobok 1.1 przedstawia wyniki testu Ravena w klasach A (.....), B (-----) i F (————) zgodnie z uzyskanymi przy organizacji eksperymentu liczbami.

W klasach B i F główna modalna leży w granicach przedziału 51 — 53, podczas gdy przy podobnej lewej skośności krzywa klasy B wykazuje większe rozproszenie po stronie prawej — wyższych wyników, a krzywa klasy F po stronie lewej — niższych wyników, co — biorąc pod uwagę poprawkę na różnice w liczebnościach: klasa B — 34 uczniów, klasa F — 38 uczniów — pozwala sądzić, że najbardziej uzdolniona młodzież znalazła się w klasie B, podczas gdy klasa F była prawie tak samo zdolna. Trochę słabsze wyniki testu Ravena wykazuje klasa A: główna modalna znajduje się w przedziale wyników 49—51.



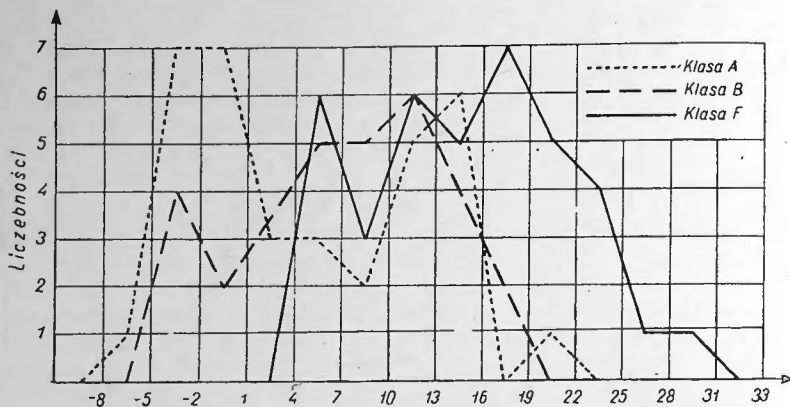
Wyniki według testu Ravena



Wyniki według testu werbalnego

Następny wykres 1.2 ilustruje tzw. inteligencję nabytą lub werbalną. Jak widać, wykazuje on lepsze wyniki w klasie F. Główna modalna klasy F (wynik wykazujący najwyższą liczebność) przypada w granicach przedziału 25 — 30, druga modalna w przedziale 35 — 40, co wskazuje, że około 20% klasy posiadało wysoką inteligencję werbalną. W klasie B główna modalna przypada w przedziale 20 — 25, podobnie jak w klasie A, która wykazuje jeszcze skośność dodatnią, a więc większe liczebności w granicach niższych wyników.

Wykres 1.3 obrazuje poziom motywacji, który jest zdecydowanie wyższy w klasie F.



Wyniki badania stopnia motywacji

Najbardziej wysunięte w lewo, w stronę niższych wyników, są dane dotyczące klasy A. Główna modalna tej klasy przypada w granicach motywacji ujemnej, a więc negatywnej postawy do nauki. Krzywa przedstawiająca klasę B przesunięta jest bardziej w prawo, w kierunku wyższych wyników z modalną w przedziale 10 — 13. Najwyższą motywację wykazała klasa F, której krzywa wyników przesunięta jest znacznie w prawo z modalną w przedziale 16 — 19.

W związku z długim okresem trwania eksperymentu i zmianą stosowanych technik programowania podzieliłam go na cztery podokresy:

- A. Podokres pierwszy obejmuje ostatni okres roku szkolnego 1966/67 (od marca do czerwca 1967). W tym czasie grupy eksperymentalne pracowały indywidualnie nad poszczególnymi partiami materiału według zaprogramowanego podręcznika. Po przestudiowaniu danego rozdziału uczeń zwracał mi go i otrzymywał do wypełnienia test, który miał wypełnić poprawnie przynajmniej w 70%. Jeśli wynik testu okazał się niższy, uczeń otrzymywał dany rozdział do przestudiowania po raz wtóry.
- B. Podokres drugi obejmujący pierwsze półrocze roku szkolnego 1967/68 trwał od września 1967 do stycznia 1968. W tym okresie uczniowie grup eksperymentalnych otrzymywali zaprogramowane partie materiału wraz z testami. Przy wypełnianiu testu uczeń mógł skonsultować się z poprzedzającym go rozdziałem. Testy po wypełnieniu oddawali mi do sprawdzenia, a następnie opunkowane otrzymywali z powrotem z oceną pozytywną lub z poleceniem przerobienia danego materiału jeszcze raz. W tym podokresie podstawą do oceny były testy zbiorcze, opracowane na podstawie przerobionego materiału i stosowane w formie klasówek w obydwu grupach każdej z klas dziesiątych. Były to „Test 40”,

„Retention Test III” i „Test A”, które kolejno badały umiejętność tworzenia pytań, stosowania przyimków oraz czasowników złożonych, tzw. phrasal verbs.

- C. Podokres trzeci, od kwietnia do czerwca 1969, rozpoczął od testu wstępnego z uwagi na poprzedzającą go dwumiesięczną przerwę. W czasie tej przerwy uczniowie wolno pracujący otrzymali do domu partie zaprogramowanego materiału dla wyrównania poziomu. Jednocześnie uczniowie grup kontrolnych otrzymali partie tego samego materiału gramatycznego w formie skryptów przygotowanych w sposób konwencjonalny. Uczniowie szybko pracujący z grup eksperymentalnych dostali do czytania egzemplarze pisma młodzieżowego *Club* jako rodzaj premii.

W ciągu podokresu trzeciego uczniowie zabierali partie zaprogramowanego materiału do opracowania w domu, a w klasie poświęcaliśmy na to jedną godzinę w formie konsultacji i jedną godzinę na napisanie testu-klasówki. Testy te były sprawdzianem postępów uczniów i stanowiły podstawę do oceny. Pozostałe wolne godziny grupy eksperymentalne wykorzystywały na pracę w laboratorium językowym, które dopiero w tym okresie zaczęło właściwie działać.

- D. W czwartym podokresie — od września 1968 do lutego 1969 — stosowałam podobne jak poprzednio techniki. W laboratorium językowym prócz „Lab Drills” napisanych dla programu struktur językowych wykorzystywałam również „Living English Speech” W. S. Allena. W ten sposób starałam się pokryć niedobory w operowaniu akcentem w mowie wykazane ogólnym testem zastosowanym we wrześniu 1968. Okazało się bowiem, że grupy eksperymentalne, które większość godzin spędziły nad podręcznikiem programowanym, były słabsze w operowaniu żywym językiem, co wykazały testy na wymowę i akcent, tzw. „Test in Pronunciation” i „Test in Accent”. Na początku czwartego podokresu przeprowadziłam również testy dla sprawdzenia, jaki był procent materiału zapamiętanego w stosunku do zasobu wiadomości stwierdzonych przy końcu klas dziesiątych. Końcowe testy przeprowadziłam w lutym 1969 dla podsumowania wyników we wszystkich klasach w grupach eksperymentalnych i kontrolnych.

Dla porządku należy przypomnieć, że zgodnie z programem nauczania dla liceów ogólnokształcących lekcje języka angielskiego odbywały się w klasach licealnych starszego typu trzy razy w tygodniu — jedna lekcja z całą klasą i po dwie lekcje z każdą grupą (5/3). W czasie trwania eksperymentu jeden raz w tygodniu pełne, tj. nie podzielone klasy uczyły się wspólnie według metody praktyczno-teoretycznej¹ w oparciu o podręcznik J. Smólskiej „Let's learn English” lub F. Candlina „Present day English for foreign Students”, natomiast dwie pozostałe godziny w tygodniu każda z dwóch grup w klasie uczyła się według innych metod, a mianowicie, grupy kontrolne pod kierunkiem według metody ustno-sytuacyjnej i pogładowej w oparciu o tekst podręcznika, a grupy eksperymentalne indywidualnie według programu względnie przy pewnym stopniu indywidualizacji w laboratorium językowym.

W klasie F każda grupa miała dodatkowo jeszcze jedną godzinę w tygodniu tytułem kółka anglistycznego (7/4), a w klasie XI jedną dodatkową godzinę co drugi tydzień.

Uwagi do pewnych sposobów wykorzystania programu

W czasie trwania eksperymentu zwróciłam uwagę na następujące momenty wynikające z technik programowania.

¹ W. F. Mackey: *Language Teaching Analysis*, Longmans 1969, rozdz. Types of Methods, str. 151—154.

Zindywidualizowane tempo pracy pierwszego podokresu doprowadziło do takich różnic w ilości przerobionego materiału, że jedna uczennica z grupy eksperymentalnej przerobiła dziewięć rozdziałów podręcznika programowanego, a dwóch uczniów nie dokończyło rozdziału czwartego.

Dodatkowo zaprogramowany materiał dla szybko pracujących, który dostawali uczniowie wiodący grup eksperymentalnych na początku klas dziesiątych, nie zachęcił ich do dalszej wzmoczonej pracy. Lepszą nagrodą dla szybko pracujących było pismo młodzieżowe *Club*. Dostawali je do przeczytania w klasie i w domu uczniowie grup eksperymentalnych, którzy szybko i pozytywnie przyswoili sobie zaprogramowany materiał. Rozumieli to jako rodzaj premii za dobre postępy.

W czasie między drugim a trzecim podokresem uczniowie szybsi otrzymali do domu numery pisma *Club*, a uczniowie posiadający zaległości dostali poszczególne rozdziały zaprogramowanego podręcznika, aby wyrównać poziom zaawansowania w grupach eksperymentalnych. Okazało się bowiem w praktyce, że prowadzenie jednoczesne ponad 50 uczniów z trzech grup eksperymentalnych, z których każdy był na innym poziomie i inny przerabiał materiał, było niewykonalne przez dłuższy okres czasu dla jednego nauczyciela, którego zadaniem było rzetelnie ocenić wyniki ich pracy. Dla uzyskania prawidłowych wyników pracy grup eksperymentalnych i kontrolnych w podokresie trzecim i czwartym układałam dla każdego rozdziału dwie lub trzy wersje jednego testu.

Analiza materiału nauczania i podział na jednostki

W miarę rosnących potrzeb i wobec nakreślonych przez metodyków i językoznawców zadań dotychczasowy system nauczania języka angielskiego w liceum ogólnokształcącym wydawał mi się niewystarczający. Według E. Szubina, profesora angiistyki w Piatogorsku, czytanie zasadnicze należy rozpocząć w drugim roku nauki i powinno się ono opierać na układzie „konsekwentnie stopniowanych pod względem trudności tekstów, których treść w miarę posuwania się naprzód będzie coraz bardziej odbiegała od materiału językowego, opanowanego w aspekcie mówienia”². W ramach istniejącej w liceum ogólnokształcącym starego typu ograniczonej ilości godzin i liczebności klas, a nawet grup, nie widziałam możliwości dostatecznego wdrożenia uczniów do nauki języka i dlatego opracowałam podręcznik, który, moim zdaniem, powinien pomóc uczniom opanować tę część języka, na którą nie było czasu w klasie, a więc na samodzielne czytanie ze zrozumieniem. Zakładałam, że podręcznik ten dzięki zastosowanym technikom programowania zapewni aktywny udział uczącego się w procesie przyswajania wiedzy. Stronica wielkości A5 jako „ramka” stanowiła pewną logiczną i zamkniętą całość. Tekst jednej ramki posiadał luki, które należało uzupełnić według pewnego algorytmu. Ramki z lukami typu słownikowego wymagały od uczącego się rozumienia tekstu jako pewnej sensownej całości. W pewnych wypadkach pozostawiona luka pełniła funkcję powtórkową lub utrwalającą. Podręcznik został poświęcony głównie strukturom gramatycznym w formie, a przeżyłom ucznia angielskiego z Blackpool w treści. Pragnę zaznaczyć, że na tym etapie styl języka nie odbiegał wiele od stylu języka mówionego. Program języków zachodnioeuropejskich nie przewidywał takiego zróżnicowania stylów wobec wspomnianej niewielkiej ilości godzin lekcyjnych.

Podręcznik programowany składa się z dwóch części, każda z dziewięciu rozdziałów. Materiał pierwszej części podręcznika bazuje na wiadomościach, które uczniowie zdobyli w ciągu prawie dwóch lat nauki. W tym czasie uczniowie w za-

² E. Szubin: Podstawowe zasady metodyki nauczania języka obcego; rozdział „Ciche czytanie” (rozumienie tekstów czytanych), str. 150, PZWS, Warszawa 1966.

sadzie opanowali fonologiczny system języka. Choć ortografia angielska w najmniejszym stopniu nie odbija fonetycznej substancji języka, ponieważ system ortograficzny nie jest zbliżony do systemu fonicznego, uczniowie na podstawie zdobytych wiadomości byli w stanie odczytać teksty według angielskiego systemu fonologicznego. Zgodnie z teorią lingwistyczną odczytywanie tekstu odbywa się przy pomocy tak zwanego analitycznego kodu graficznego, natomiast pisanie wymaga syntetycznego kodu graficznego. Lingwiści utrzymują, że czytanie polega na „transpozycji substancji graficznej na foniczną w obrębie kodu analitycznego. Czytając nie zapoznajemy się tylko ze znakami graficznymi, lecz transponujemy je na fonię. Jedynie głuchoniemi nie dokonują „transpozycji na substancję foniczną”³. Tutaj istnieje niebezpieczeństwo dla uczącego się języka obcego. Chodzi mianowicie o to, aby np. uczeń polski czytając tekst angielski nie transponował go na fonię według transkrypcji graficzno-fonicznej języka polskiego. Dlatego zaprogramowany przeze mnie podręcznik został niejako „wsparty” nagraniem na taśmie magnetofonowej ćwiczeniami wdrażającymi czytaniem w całości, a potem zdanie po zdaniu tak, aby uczący się mógł je w przerwach powtarzać. Ćwiczenia wdrażające miały charakter 4-fazowy: 1) tzw. bodziec, czyli np. pytanie nagrane na taśmie przez speakera, 2) luka przeznaczona na odpowiedź uczącego się, 3) poprawna odpowiedź nagrana przez speakera i wreszcie faza 4) luka przeznaczona na powtórzenie poprawnej odpowiedzi. Ćwiczenia i teksty zostały nagrane przez rodowitych Anglików, m.in. przez studenta z północnej Anglii, nazwiskiem John Marlor.

Pierwszą część podręcznika poświęciłam ugruntowaniu i poszerzeniu wiedzy już częściowo posiadanej ze specjalnym wprowadzeniem do nauki czytania w języku angielskim. Część ta została zweryfikowana i uzupełniona na podstawie badań, którym została poddana grupa 10 uczniów z wcześniejszego rocznika szkolnego. Ponieważ przy weryfikacji programu stwierdziłam, że tempo pracy wybranej grupy uczniów o różnym poziomie wiadomości z języka angielskiego było bardzo zróżnicowane i wyniosło od 8 do 16 „ramek” w ciągu godziny lekcyjnej, postanowiłam nie dzielić zaprogramowanego materiału na sztywne porcje lekcyjne widząc, że tempo pracy zależało nie tylko od zdolności i poziomu wiadomości ucznia, ale i jego aktualnej dyspozycji.

Część druga podręcznika obejmująca i wprowadzająca głównie materiał nowy nie została zweryfikowana przed rozpoczęciem eksperymentu i dlatego w czasie trwania eksperymentu niektóre partie materiału były uzupełniane i rozbudowywane.

Cały podręcznik obejmuje 217 „ramek”, nie wliczając w to testów i materiałów uzupełniających dodawanych w toku eksperymentu.

Wyniki eksperymentu w zakresie uzyskanych przez uczniów wiadomości, tj. znajomości struktur gramatycznych i czytania ze zrozumieniem

Podczas trwania eksperymentu badałam postępy uczniów w grupach kontrolnych i eksperymentalnych przy pomocy testów wiadomości. Testy te, zwłaszcza od momentu wprowadzenia struktur zdaniowych w stronie biernej, służyły mi w grupach eksperymentalnych jako wskazówka, czy zaprogramowany materiał dostatecznie jasno został wyłożony. Moje obserwacje na ten temat umieściłam w uwagach końcowych dotyczących zaprogramowanego podręcznika i urządzenia laboratoryjnego.

Wśród testów podsumowujących i diagnostycznych najważniejsze przeprowadzi-

³ L. Zabrocki: *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. PWN 1966, str. 38.

łam w czerwcu 1968 r., tj. pod koniec dziesiątych klas, we wrześniu 1968, na początku klas jedenastych, oraz testy końcowe w lutym 1969. Były to testy wyboru, wzory tych testów otrzymałam z pracowni psychometrycznej PAN w Warszawie. Dla przykładu, testy badające wymowę i akcent, tzw. „Tests in Pronunciation and Accent”, wykazały we wrześniu 1968, że grupy kontrolne były zdecydowanie lepsze. Pozwoliło mi to na odpowiednie skorygowanie programu i zaplanowanie materiału na ćwiczenia w mowie dla laboratorium językowego. W ciągu pół roku grupy eksperymentalne w znacznym stopniu nadrobiły te braki, jedynie grupa eksperymentalna klasy A pozostała nadal dużo słabsza niż grupa kontrolna tej klasy.

W klasach dziesiątych w czerwcu uzyskałam następujące wyniki badań według testu gramatycznego (T G), 27 zadań, i testu na czytanie ze zrozumieniem (T C), 16 zadań. Podaję wyniki — najwyższy w danej grupie (max), medianę (m) oraz wynik najniższy (min):

	Grupy kontrolne						Grupy eksperymentalne					
	T G			T C			T G			T C		
	max	m	min	max	m	min	max	m	min	max	m	min
kl. A	18	12.5	8	11	9	5	18	15.5	7	8	6	2
kl. B	19	17	14	8	4	1	20	17	8	11	8	6
kl. F	21	15	11				22	14	10			

(Ze względu na warunki sytuacyjne w czasie pisania testu „T C” przez klasę F, wyniki tego testu zostały unieważnione).

Testy na badanie wymowy (T P) i akcentu (T A), obydwa po 30 zadań, przeprowadzone we wrześniu 1968 dały następujące wyniki:

	Grupy kontrolne						Grupy eksperymentalne					
	T P			T A			T P			T A		
	max	m	min	max	m	min	max	m	min	max	m	min
Kl. A	24	19	13	18	16	7	27	18.5	13	24	11	8
Kl. B	21	18	10				25	18	13			
Kl. F	24	19	14	21	17	10	24	19	16	22	16	11

Jak już wspomniałam, powyższe wyniki były dla mnie dzwonkiem alarmowym do nasilenia ćwiczeń w mowie w grupach eksperymentalnych. Przeprowadzałam te ćwiczenia wyłącznie w laboratorium językowym według materiału własnego, tzw. „Lab Drills” oraz, jak już podawałam, materiałów laboratoryjnych według książki Allena „Living English Speech”.

Ostateczne wyniki uzyskiwałam badając wszystkie grupy testem gramatycznym (T G) — 30 zadań, testem na czytanie ze zrozumieniem (T C) — 20 zadań oraz testem badającym akcent (T A) — 30 zadań. Podaję wyniki maksymalne w każdej grupie (max), medianę (m) oraz wyniki najniższe (min):

	Grupy kontrolne						Grupy eksperymentalne					
	T G			T C			T G			T C		
	max	m	min	max	m	min	max	m	min	max	m	min
Kl. A	19	12	7	15	8	1	21	12	3	15	7	4
Kl. B	22	11	8	20	9	6	19	17	11	19	11	9
Kl. F	18	12	1	14	6	3	20	12	2	16	9	4

Grupy kontrolne

T A

max m min

kl. A 27 18 11

kl. B 22 17 9

kl. F 25 15 7

Grupy eksperymentalne

T A

max m min

26 16 11

25 17 7

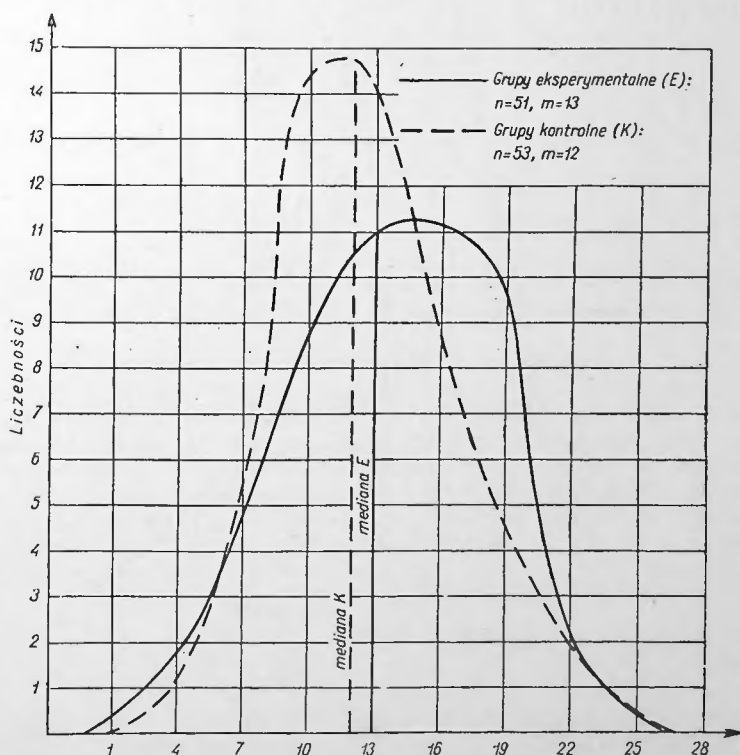
24 14 11

(W powyższych zestawieniach liczby przedstawiające medianę zostały podkreślone — dla lepszej przejrzystości).

Porównując powyższe dane możemy stwierdzić, że jeśli chodzi o umiejętność stosowania struktur gramatycznych, grupy eksperymentalne były równie dobre, jak kontrolne, tylko w klasie B grupa eksperymentalna okazała się znacznie lepsza. W teście na czytanie ze zrozumieniem grupy eksperymentalne w klasach B i F okazały się znacznie lepsze, jedynie grupa eksperymentalna w klasie A była trochę gorsza. Jeśli chodzi o wyniki testu badającego akcent, a więc jeden z aspektów żywej mowy, grupy kontrolne w dwóch wypadkach okazały się lepsze.

W czasie trwania eksperymentu, tj. od marca 1967 do lutego 1969, nastąpiły pewne zmiany w składzie wszystkich trzech klas. W klasie F odeszły dwie osoby z grupy kontrolnej. Z klas A i B odeszło kilku uczniów o bardzo niskim poziomie inteligencji lub bardzo niskim stopniu motywacji. W ich miejsce do klas A i B przyszło kilkoro, przeważnie drugorocznych uczniów lub takich, którzy z różnych względów musieli opuścić dawną szkołę. Uczniowie ci przyszli do klas dziesiątych. Zostali oni losowo przydzieleni do jednej z grup: w klasie A dwie osoby spoza szkoły do grupy eksperymentalnej i trzech uczniowie drugoroczni do grupy kontrolnej. W klasie B jeden uczeń spoza szkoły przyszedł do grupy eksperymentalnej i dwie

TABLICA 2.1:

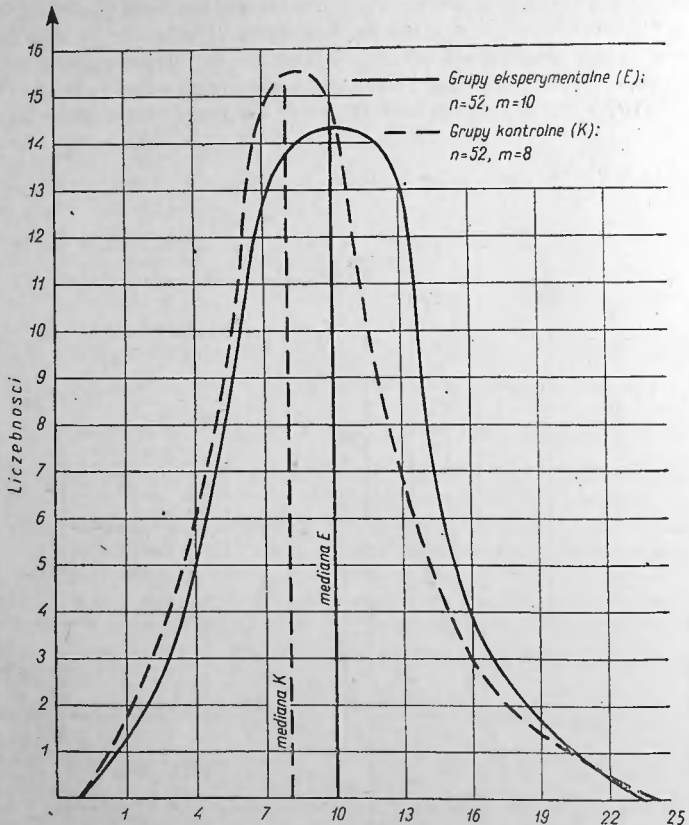


Wyniki końcowe według testu gramatycznego

osoby również spoza szkoły do grupy kontrolnej. Uczniowie, którzy znaleźli się „losowo” w klasach A i B, stanowili 5,77% ogólnej liczby uczniów grup eksperymentalnych i 9,43% grup kontrolnych. Obliczenia wyników podane powyżej obejmują również i wyniki uzyskane przez tych uczniów. Tablice 2.1, 2.2 i 2.3 obrazują te wyniki w postaci krzywych Gaussa.

Krzywa Gaussa przedstawiająca wyniki końcowe testu gramatycznego dla grup eksperymentalnych (E: ———) według tablicy 2.1 przesunięta jest bardziej w prawo niż krzywa obrazująca wyniki grup kontrolnych, a więc w kierunku wyższych wyników. Tę samą tendencję wykazuje krzywa Gaussa grup eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi na tablicy 2.2.

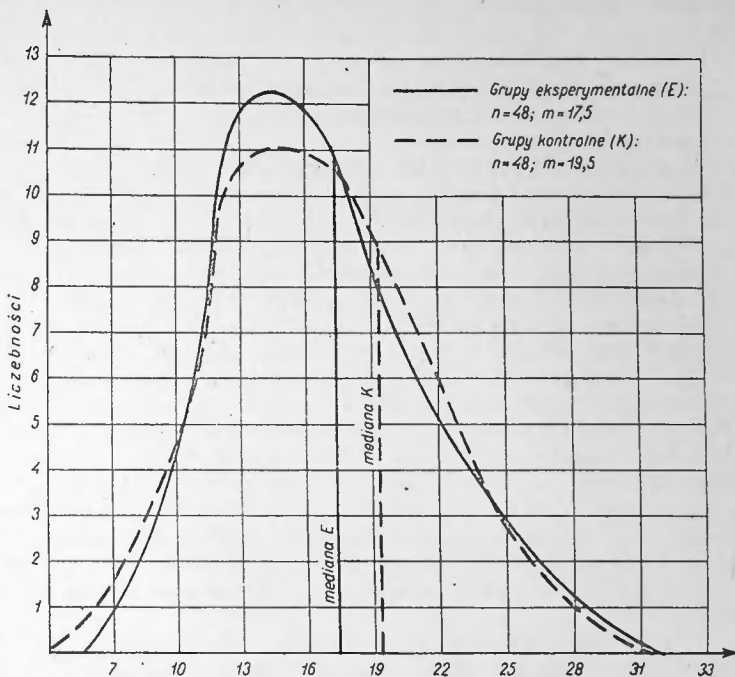
TABLICA 2.2:



Wyniki końcowe testu na czytanie ze zrozumieniem

Poniższa tablica daje porównanie wyników testu końcowego na akcent w mowie. Krzywa przedstawiająca wyniki grup kontrolnych jest przesunięta lekko w prawo, w kierunku wyższych wyników. Mediana dla grup eksperymentalnych wynosi 17,5, grup kontrolnych — 19,5.

TABLICA 2.3:



Wyniki końcowe testu na akcent w mowie

**Wyniki eksperymentu w zakresie kształcenia zdolności poznawczych uczniów:
wpływ metod nauczania na trwałość przyswojonej wiedzy**

Aby zbadać związek między metodami nauczania a trwałością wiedzy, przeprowadziłam odpowiednie testy w grupach kontrolnych i eksperymentalnych klas A, B i F. Ze względów organizacyjnych nie mogłam przeprowadzić odpowiednich testów po ukończeniu eksperymentu, gdyż były to klasy jedenaste, które kończyły naukę w kwietniu 1969. Przewidując taką sytuację przeprowadziłam badania przy końcu klas dziesiątych i na początku klas jedenastych, a więc po upływie przeszło dwóch miesięcy. A oto dane przedstawiające średnie arytmetyczne wyników uzyskanych przez grupy kontrolne i eksperymentalne według testu gramatycznego z czerwca (vi) i września (ix), według tzw. testów wyboru:

	Klasa A		Klasa B		Klasa F	
	Gr. E.	Gr. K.	Gr. E.	Gr. K.	Gr. E.	Gr. K.
Test vi/69	13.50	12.95	16.00	16.76	14.88	14.88
Test ix/69	14.12	14.05	19.92	18.35	16.73	15.66

Ponieważ test czerwcowy i wrześniowy nie były testami identycznymi, przeprowadziłam obliczenia dodatkowe, w których uwzględniłam tylko 16 par zadań gramatycznych przedstawiających te same problemy, a różniących się jedynie słownictwem lub układem. Problemy te zostały starannie opracowane metodycznie zarówno

w grupach kontrolnych, jak i eksperymentalnych. Reprezentowane one były w testach przez następujące zadania:

Zadanie No

Tvi Tix

- 1 1 użycie zwrotu „is going” + pełny bezokolicznik („to”)
- 2 2 zastosowanie zaimka przymiotowego („his”)
- 3 3 pozycja przysłówka „already”
- 4 4 użycie „to+Infinitive” po czasowniku „prefer”.
- 5 5 struktura zdania z podwójnym dopełnieniem (po „give”)
- 8 7 zastosowanie czasu „Past Simple”
- 9 8 zastosowanie strony biernej w czasie „Present Perfect”.
- 10 9 stosowanie formy „-ing” czasownika po przyimku
- 12 11 zastosowanie strony biernej w czasie „Past Simple”
- 14 13 użycie czasu „Present Perfect”.
- 17 15 użycie czasu „Present Perfect” z przysłówkiem „already”
- 19 17 użycie czasu „Present Perfect, Continuous Form”.
- 20 18 zastosowanie czasu „Past Perfect”.
- 23 22 struktura zdania z „make” w znaczeniu sprawczym.
- 24 24 zastosowanie „to+Infinitive” po czasowniku „like”.
- 26 28 użycie czasu „Past Perfect, Continuous Form”.

Przy obliczeniach zostali uwzględnieni tylko ci uczniowie, którzy byli badani w czerwcu i we wrześniu. Kilku bowiem uczniów odeszło z klas dziesiątych: nie uzyskali oni promocji lub przeszli do innej szkoły. Oto średnie arytmetyczne przedstawiające wyniki we wszystkich grupach oraz liczby uczniów w poszczególnych grupach:

	Klasa A		Klasa B		Klasa F	
	Gr. E.	Gr. K.	Gr. E.	Gr. E.	Gr. K.	Gr. K.
	15 uczn.	19 uczn.	17 uczn.	15 uczn.	18 uczn.	17 uczn.
Test vi/69	7.40	8.58	9.24	9.60	9.44	9.94
Test ix/69	6.87	7.63	11.06	9.00	9.33	8.41
	<u>-0.53</u>	<u>-0.95</u>	<u>+1.82</u>	<u>-0.60</u>	<u>-0.11</u>	<u>-1.53</u>

Z powyższego zestawienia wynika, że uczniowie grup kontrolnych zapomnieli w ciągu dwóch miesięcy więcej niż uczniowie grup eksperymentalnych. W grupie eksperymentalnej klasy XIB nastąpiło niejako olśnienie, ponieważ podobne zadania po dłuższej przerwie zostały wykonane lepiej.

Wpływ eksperymentu na biegłość i operatywność poznanej wiedzy

Postanowiłam zbadać, jak uczniowie poradzą sobie z tłumaczeniem trudnego tekstu, gdzie potrzebne będzie nie tylko biegłe posługiwanie się poznaną wiedzą, słownikiem, ale również pewna intuicja językowa. Wybrałam wiersz pt. „Horses on the Camargue”, autor — Roy Campbell. Wiersz ten uwikłany jest w poetyckie metafory, zwroty używane tylko w poezji oraz posiada dużo słów mało znanych lub użytych w wierszu w sposób niezwykły. Tekst utworu obejmuje 48 wierszy. Uczniowie otrzymali polecenie swobodnego przetłumaczenia wiersza oddając treść dobrą polszczyzną z zachowaniem logicznej całości utworu. Mieli do dyspozycji 2 × po 45 minut. Prace ich oceniłam według następującej punktacji. Podzieliłam wiersz na sześć sensownych całości i w każdej części pewne zwroty punktowałam dodatkowo. Za ogólne ujęcie i logiczne powiązanie dodawałam po 10 punktów, razem możliwych 100 punk-

tów. Tłumaczenie tego wiersza zaaplikowałam klasie F. Uczniowie uzyskali następujące wyniki:

Grupa kontrolna (16 uczniów)				Grupa eksperymentalna (17 uczniów)			
max	m	min	śr. arytm.	max	m	min	śr. arytm.
37	15	5	16.46	96	21	0	33.11

Wpływ eksperymentu na rozwój samodzielnego myślenia uczniów

Na tym etapie postanowiłam zbadać, o ile uczniowie potrafią wyrażać swe myśli w oparciu o poznany materiał językowy, tj. poznane słownictwo i formy. Po przeczytaniu opowiadania Oscara Wilde'a „The Happy Prince” i omówieniu go na jednej lekcji w każdej grupie uczniowie mieli napisać wypracowanie-klasówkę na temat związany z tą książką. Klasówka nie była zapowiedziana i uczniom nie wolno było korzystać ze słowników. Na napisanie wypracowania mieli jedną godzinę lekcyjną. Grupa kontrolna klasy F pisała temat: „The Happy Prince» by Oscar Wilde — my favourite Character”, a grupa eksperymentalna: „The Happy Prince« — by Oscar Wilde — my Appreciation”. Uczniowie uzyskali oceny według następującej punktacji:

- a) Zdanie pojedyncze bez błędu 5 punktów
(drobne błędy ortograficzne nie były liczone)
- b) Jeśli w zdaniu wystąpił jeden mały błąd 4 punkty
- c) Jeśli w zdaniu wystąpiły 2 błędy lub 1 poważniejszy nie zmieniający sensu zdania 3 punkty
- d) Przy 3 małych błędach w zdaniu 2 punkty
- e) Jeśli w zdaniu występowało kilka drobnych błędów, lecz myśl wyrażona była jasno 1 punkt
- f) Za ogólne ujęcie dodatkowo od 5 do 10 punktów

Wyniki uzyskane przez grupę kontrolną i eksperymentalną klasy F:

Grupa kontrolna (15 uczniów)				Grupa eksperymentalna (18 uczniów)			
max	m	min	śr. arytm.	max	m	min	śr. arytm.
142	64	0	67	172	32.5	0	75

Wnioski

Zastosowanie technik programowania do nauki struktur gramatycznych języka angielskiego w formie zaprogramowanego podręcznika i ćwiczeń dla laboratorium językowego potwierdziło w wynikach słuszność hipotezy co do wartości kształcących metody programowania w tym zakresie. Uczniowie grup eksperymentalnych wykazali, że ich wiadomości są lepiej utrwalone, że lepiej sobie radzą z trudnym obcojęzycznym tekstem oraz że posiadają większą operatywność w samodzielnym posługiwaniu się językiem przy wyrażaniu swych myśli. Słabsze wyniki uzyskane przez grupy eksperymentalne w teście na akcent są odbiciem trudnych warunków obiektywnych, a mianowicie, na skutek opóźnienia instalacji laboratorium językowego i początkowego niedostatecznego działania całego urządzenia grupy eksperymentalne przez przeszło trzy okresy pracowały w grupach tylko z podręcznikiem. Podręcznik programowany w swej pierwszej wersji nie uwzględniał akcentów w podawanym nowym słownictwie, co również mogło być przyczyną wymknięcia się tego problemu z centrum uwagi uczniów.

Godne podkreślenia są zróżnicowane wyniki eksperymentu na tle trzech wychowawczo różnych klas. Grupa eksperymentalna wypadła najslabiej w klasie A, której motywacja naukowa w ogóle była niska. Była to klasa najslabsza z sześciu klas jedenastych tej szkoły, co potwierdziło się jeszcze raz podczas egzaminu ma-

turalnego. Najlepsza klasa F również zawiodła w swych wynikach. Przyczyną był stan konfliktowy istniejący w tej klasie i złe nastawienie do eksperymentu. Dlatego pomimo wielu dodatkowych lekcji języka angielskiego wyniki w obydwu grupach były mierne. W klasie B grupa eksperymentalna wypadła znacznie lepiej od kontrolnej z kilku powodów. Przede wszystkim korzystała z podręcznika programowanego już zweryfikowanego na grupie eksperymentalnej klasy F, która była zaawansowana w materiale. (Na przykład weryfikacja i uzupełnienie rozdziału XVI poświęconego zastosowaniu czasu Simple Past i Past Perfect trwało blisko miesiąc). W klasie B grupa kontrolna nie mogła korzystać z materiałów zaprogramowanych wypożyczanych do domu grupie eksperymentalnej, ponieważ przerabiała ten sam materiał ze znacznym opóźnieniem. (Faktów wypożyczenia zaprogramowanych materiałów nie stwierdzono w dwóch pozostałych klasach, ale taka możliwość w ogóle istniała).

W czasie trwania eksperymentu nie została właściwie wykorzystana możliwość wielkiej indywidualizacji tempa nauczania w grupach eksperymentalnych. Pierwszy okres trwania eksperymentu możliwość taką jasno uwypuklił. Metoda programowania byłaby zatem jedną z dróg indywidualizacji procesu nauczania i niesienia pomocy młodzieży zdolnej o wysokiej motywacji, jak również tej młodzieży, która z różnych przyczyn posiada zaległości w nauce.

Chciałabym również podkreślić korzyści płynące z wykorzystania laboratorium językowego. Uczniowie nieśmiali, przesadnie samokrytyczni, a także z wadami wymowy, jak np. jakanie się, korzystali z laboratorium językowego maksymalnie. Ponieważ jednak typ urządzenia laboratorium ograniczał możliwości daleko idącej indywidualizacji, zdarzało się, że uczniowie najlepsi nudzili się.

Pomimo niezaprzeczalnych korzyści metody programowania kryją w sobie również pewne niebezpieczeństwa. Młodzież o niskim stopniu motywacji pozostawiona sama na sam z programem może zaprzepaścić wszelkie korzyści płynące z tej metody, o ile czuwający nauczyciel nie dopilnuje, aby program został wykorzystany we właściwy sposób, i o ile nie będzie interweniował w razie spadku zainteresowania wśród uczących się. Stwierdziłam wielokrotnie, że najślabi uczniowie w grupach eksperymentalnych nie pracowali nad programem albo zwalniali tempo do minimum. Tego typu uczniowie prawdopodobnie skorzystaliby więcej z lekcji prowadzonej pod kierunkiem nauczyciela, który potrafiłby zmusić ich do uwagi i do aktywnego udziału w lekcji.

Obserwując uczniów podczas trwania eksperymentu doszłam do wniosku, że pewien typ ucznia nadaje się lepiej do samodzielnej pracy nad materiałem zaprogramowanym. Psychologowie⁴ prawdopodobnie nazwaliby go typem o dużym poziomie lęku i wysokim stopniu kompulsywności. Jedną z przyczyn osiągnięcia lepszych wyników w testach wiadomości przez grupę eksperymentalną klasy B była specyfika tej klasy, która m. in. cechowała się dużą impulsywnością. Ciche zajęcia z podręcznikiem lub w kabinach laboratorium językowego rozładowały atmosferę tej klasy i ich nie zawsze pozytywną solidarność.

Do badań końcowych wybrałam klasę F, ponieważ ilość godzin języka angielskiego w tej klasie odpowiadała obowiązującej ilości godzin języka obcego w klasach licealnych nowego typu. Klasę F potraktowałam więc jako rodzaj modelu dla zreformowanej klasy licealnej. Nadprogramowe godziny języka angielskiego w klasie F mogłam wykorzystać na testowanie. Niestety, okres przedmaturalny nie sprzyjał zainteresowaniu językiem obcym w stopniu zaawansowanym między innymi i dlatego, że wymagania przy egzaminie wstępnym na wyższe uczelnie były

⁴ D. R. Green: Psychologia szkolna, PWN 1970, str. 170—175.

stosunkowo niskie i obejmowały tylko tłumaczenie na język polski, tworzenie pytań w języku angielskim i odpowiedzi na postawione pytania.

W związku z przeprowadzonym eksperymentem należy wyrazić uznanie byłej dyrekcji Liceum Ogólnokształcącego nr 3 w Gdańsku Wrzeszczu za pomoc przy organizacji eksperymentu, a szczególnie za stworzenie materialnej bazy do badań.

Sądzę, że podobne eksperymenty z programowania struktur językowych należałoby przeprowadzić w klasach licealnych nowego typu, wykorzystując partie materiału językowego już zaprogramowane i zweryfikowane, a następnie, po uzyskaniu pozytywnych wyników, opracować dalsze zagadnienia językowe. Programowanie może być jedną z odpowiedzi na konieczność intensyfikacji i indywidualizacji procesu nauczania oraz na rosnącą potrzebę aktywizacji młodzieży w procesie kształcenia.

ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI „PROCES KSZTAŁCENIA I JEGO WYZNACZNIKI”, PZWS, Warszawa, 1970 rok, ss. 189, cena 20,— zł.

1. W jubileuszowej edycji Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych ukazała się książka polskiego uczonego, profesora UJ i wychowawcy kilku pokoleń pedagogów — Zygmunta Myślakowskiego. Książka nosi tytuł: „Proces kształcenia i jego wyznaczniki”. Zagadnienia, którym autor poświęca tę książkę, zostały częściowo omówione w wydanej w 1961 r. publikacji „Kształcenie i doświadczenie”.

W publikacji „Proces kształcenia i jego wyznaczniki” mamy do czynienia z nowymi elementami, naświetlonymi z różnych punktów widzenia, przedstawionymi w sposób bardziej wyczerpujący. Jest to w zasadzie książka nowa i stanowi ona coś więcej aniżeli drugie wydanie publikacji z 1961 roku.

W powszechnym przeświadczeniu środowisk naukowych i nauczycielskich był i jest Myślakowski reprezentantem pedagogiki ogólnej. Jego styk z filozofią, z metodologią nauk, z historią wychowania i kultury jest oczywisty i zrozumiały. Ale fakt, że był kiedyś nauczycielem fizyki w szkole średniej, że dużo miał do czynienia z dydaktyką eksperymentalną, spowodował, że każdy rozdział i każdy wywód Myślakowskiego oparty jest na rzeczywistości, na praktyce, na dniu powszednim szkoły i pracy codziennej nauczyciela.

Język książki jest, jak zawsze u Myślakowskiego, prosty, jasny, zrozumiały, ilustrowany przykładami z własnej praktyki profesorskiej autora oraz spostrzeżeniami innych uczonych, których dla ilustracji czy uzasadnienia własnego wyводу autor cytuje. Jest to język eseju. Doświadczenie uczonego łączy się w nim z konkretną wiedzą, sentencja i refleksja sprzęga się z naukowym uogólnieniem i prawami nauki, a prosta życiowa mądrość płynąca z dojrzałości intelektualnej i bogactwa emocji — z surowym myśleniem naukowym. Książka staje się dzięki temu bliska, bezpośrednia, znajoma. Wzruszająca jest zwłaszcza identyfikacja autora z uprawianym zawodem, ze swoją dziedzina naukową. Rozstrzygającym czynnikiem jest jednak merytoryczna zawartość recenzowanej książki. Jej przedmiotem są zagadnienia kształcenia, wychowania i nauczania, przeobrażeń jednostki, koncepcji wszechstronnego kształcenia oraz próba konkretyzacji terminologii pedagogicznej jeszcze dziś niejasnej, nieostrej i wieloznacznej. Spośród 36 wyodrębnionych i oddzielnie zatytułowanych fragmentów książki dadzą się wyodrębnić cztery części:

- a) Kształcenie, wychowanie, nauczanie.
- b) Jednostka i jej świat społeczny.
- c) Informacja i doświadczenie.
- d) Wszechstronny rozwój osobowości.

Książka jest w znacznej mierze prezentacją własnych koncepcji pedagogicznych autora, chociaż tu i ówdzie zawiera analizę historyczną problemu, analizę poglądów innych pedagogów (np. Hessena) czy też uczonych uprawiających inne dyscypliny (np. Kotarbińskiego).

2. Część pierwszą książki „Kształcenie, wychowanie, nauczanie” rozpoczyna autor od analizy metodologicznej stosunku badań empirycznych do ogólnej teorii wychowania. Jest to podstawowy i wyjściowy zarazem problem pedagogiki ogólnej.

Każda wiedza posiada teorię ogólną i szczegółowe badania empiryczne. Nieoprawne i nic nie zakładające, przede wszystkim zaś bezowocne z metodologicznego punktu widzenia są tak liczne dziś kontrowersje między zwolennikami pedagogiki ogólnej i szczegółowych badań empirycznych. Teoria ogólna i praktyka wzajemnie się wspomagają i uzupełniają. Paradoks: „Nie ma nic bardziej praktycznego nad dobrą teorię”, jest tylko pozorny. Podobnie jest ze stosunkiem dydaktyki ogólnej do dydaktyki szczegółowych (metodyk nauczania fizyki, matematyki itp.). Dydaktyki szczegółowe (metodyki) opisują i analizują pewne specyficzne cechy nauczania wypływające z jednej strony z założeń ogólnych dydaktyki, z drugiej zaś — ze specyficznej struktury i celów poszczególnych przedmiotów nauczania. Dydaktyka ogólna zaś zawiera zbiór podstawowych norm, zasad i postulatów procesu nauczania i uczenia się w ogóle.

Obok procesu kształcenia wychowanie stanowi drugą podstawową funkcję szkoły. Zbyt często jednak — twierdzi autor (i przytacza znane sobie przykłady z życia szkoły) — proces wychowania przypomina tresurę, którą charakteryzują: rygor, brak tolerancji, żądanie bezwzględności posłuszeństwa. Trzy podstawowe czynniki decydują o świadomym i sprawnym działaniu nauczycieli — jako wychowawców:

uzdolnienia,

takt pedagogiczny,

gruntowne przygotowanie nauczyciela w zakresie: psychologii, a zwłaszcza psychologii rozwojowej i wychowawczej, socjologii i fizjologii.

Nauczyciel-wychowawca może włączyć w proces wychowania cały kolektyw klasowy. Klasa jest określoną mikrospołecznością, którą rządzią określone normy i zasady współżycia. Współzawodnictwo i współdziałanie, koleżeństwo i przyjaźń, pomoc wzajemna — to tylko niektóre z możliwości kolektywnego oddziaływania na jednostkę. Młodzież z natury spragniona jest aurytety, kierownictwa i miłości. Dlatego też staje się naturalnym sprzymierzeńcem nauczyciela-wychowawcy. Jak często jednak nauczyciele zapominają o tym lub po prostu nie wiedzą, deformując lub wypaczając proces wychowania, obciążając go własnymi niezrealizowanymi ambicjami, zawiedzionymi nadziejami i kompleksami. To, co tej analizie nadaje charakter szczególny i oryginalny — to implikacje z terenu psychologii głębi, a więc dziedziny młodszemu pokoleniu dydaktyków mało znanej, a którą tak świetnie i gruntownie włada Mysłakowski, choć w konkretnym wypadku są one raczej dostrzegalne i odczuwalne aniżeli explicite stosowane w wywodzie.

Staranna analiza procesów, w wyniku których powstaje człowiek jako jednostka dojrzała fizycznie, psychicznie i społecznie, wyodrębnia szereg czynników, wśród których wychowanie stanowi tylko jedną grupę. Są to czynniki następujące: czynniki dziedziczne i wrodzone, rozwój w danym środowisku materialnym, chów, kształtowanie się, wychowanie epizodyczne (niezorganizowane), wychowanie planowe, samokształcenie i samowychowanie. Istotnym czynnikiem kształtowania człowieka jest zorganizowany proces kształcenia. Proces ten charakteryzuje autor przy pomocy 11 tez ogólnych (patrz str. 35 i 36). Rozpatrując stosunek procesu kształcenia do procesu nauczania precyzuje Mysłakowski różnice między tymi pojęciami. Treści niegdyś wyuczone, a dzisiaj zapomniane, nie są zapomniane bez śladu. Mysłakowski nawiązuje do psychologii głębi. To, co zostało zapomniane, pozostaje w polu świadomości (świadomość zapomnianego) i może niekiedy aktualizować się w pewnych sytuacjach. Dydaktyczne znaczenie tego faktu polega jednak na stanie „gotowości” umysłu, trwałych zmianach w zachowaniu, dyspozycjach, możliwościach i uwrażliwieniu jednostki w pewnych kierunkach.

Rozważania pierwszej części książki autor kończy analizą podstawowych funkcji szkoły.

3. Część druga książki nosi tytuł „Jednostka i jej świat społeczny”. Dynamikę ludzkiej osobowości określa przede wszystkim wielorakość ról społecznych, które przyjmuje człowiek, oraz zdolność do wysiłku perspektywnego. Ludzki świat człowieka składa się z przedmiotów i zjawisk naturalnych (przyrody), wytworów techniki i wytworów kultury. Nie należy jednak pojmować tego mechanicznie. Im bardziej człowiek jest uzdolniony i wykształcony (proces wychowania, nauczania i kształcenia), im więcej zjawisk włącza w swe otoczenie, tym bardziej poszerzają się granice świata, z którym obcuje. W tym sprzężeniu jednostki ze światem dokonuje się proces rozwoju, autentycznego postępu jednostki i świata. Jednostka żyjąca w pewnym konkretnym otoczeniu ma do czynienia z „sytuacjami”, to jest układami rzeczy i zjawisk, które powstają, przekształcają się i zanikają. W szczególny sposób interesują nas sytuacje dydaktyczne. Wyróżniamy w niej następujące składniki: uczeń, klasa, nauczyciel, przedmiot nauczania, program, forma nauczania. Sytuacje dydaktyczne nie są wyizolowane z całości środowiska dydaktycznego: rodzina, środowisko społeczne, kino, telewizja itp. Zadaniem szkoły jest racjonalna organizacja środowiska dydaktycznego ucznia. Jednym z naczelnych zadań szkoły w przygotowaniu ucznia do autentycznego włączenia się w zmienny i zmieniający się świat jest rzetelne kształcenie myślenia naukowego na tym szczeblu, na którym proces ten jest już możliwy, zaś od pierwszej klasy — przygotowywanie do myślenia naukowego. Szkoła powinna więc być świecka, zasada jedności w doborze treści nauczania jest zasadą pierwszorzędą. Ze względu jednak na silne tradycje wychowania religijnego w kulturze europejskiej postuluje autor wprowadzenie elementów wiedzy z dziejów religii np. do historii. Z mroków historii, w drodze do poznania naukowego i wiedzy naukowej, wyłania się kolejno wiedza: potoczna, magiczna, sakralna, mistyczna, teologiczna. Coraz skuteczniej myślenie naukowe tworzy podstawy i warunki materialnego, społecznego i psychicznego bytu opartego na naukowym poznaniu społeczeństwa, przyrody i techniki. Wszystkie te fakty muszą znać uczniowie.

W części drugiej książki wraca autor raz jeszcze do procesu wychowania. Zadania wychowania w historii ludzkości i w historii pedagogiki pojmowano różnie. Wszystkie definicje miały braki i niedostatki. Autor przeprowadza krytyczną analizę poglądów Alexandra i Saylora, znajdujących się w wydanej w 1959 r. książce „Modern Secondary Education”, oraz poglądy Howarda L. Kingseya.

Wychowanie w ustroju socjalistycznym — to wychowanie powszechne, jednolite i wszechstronne. Zadania tego wychowania można by ująć w 5 zasadniczych grup: zadania odnoszące się do wychowania fizycznego, zadania obejmujące wychowanie umysłowe, urabianie nawyków, sprawności i umiejętności, kształcenie uczuć, przekonań, ideałów i postaw społecznych, kształcenie zdolności do rekonstrukcji doświadczeń. Część druga książki zamyka autor dyskusją terminologiczną proponując obok zdefiniowanych już pojęć: nauczania, kształcenia i wychowania, wyodrębnienie pojęć podrzędnych w stosunku do nich, takich jak: umiejętność, wdrażanie i wyrabianie. W sumie propozycja autora jest następująca:

- a) uczymy się (i nauczamy) wiadomości, sprawności elementarnych materiału językowego, operacji rachunkowych itp.;
- b) wdrażamy nawyki, przyzwyczajenia;
- c) wyrabiamy prakseje, techniki elementarne, ogólną zręczność fizyczną, zaradność w życiu praktycznym;
- d) kształcimy funkcje psychiczne, przekonania, postawy, światopogląd, smak estetyczny, umiejętności twórcze, uczucia;

e) wychowujemy całego człowieka jako aktywnego i twórczego członka społeczności, niekiedy w znaczeniu większych całości, np. wychowanie fizyczne.

4. Trzecią część książki pt. „Informacja i doświadczenie” poświęca autor zagadnieniom wpływu praktyki na uczenie się, miejscu doświadczenia w uczeniu się, wzajemnej zależności praktyki, rutyny i doświadczenia oraz ich wpływom na uczenie, wpływom zainteresowań na uczenie się. Zajmiemy się jednym z nich — doświadczeniem. Czy praktyka uczy? Na ogół tak, ale ani każdego, ani wszystkich jednakowo. Jeśli ktoś umie korzystać z praktyki, wówczas zdobywa wiedzę nie formalną i nie werbalną, lecz żywą i operatywną. Zdobywa „doświadczenie umysłowe” w nowym znaczeniu tego słowa, jako dojrzałość umysłową, najwyższy rodzaj umiejętności intelektualnej. Wszelkie doświadczenie jest tworem jednocześnie indywidualnym i społecznym, subiektywnym i obiektywnym. Od wczesnych lat dziecięcych do sfery aktywności psychicznej jednostki przenikają — drogą naśladownictwa języka, nauczania — ukształtowane kolektywnie twory takie, jak pojęcie normy i wartości, techniki, wzory i ideały. Rozszerzają one horyzont umysłowy jednostki i wprowadzają ją w świat społeczny. W każdym pełnym akcie myślowym wyróżniamy doświadczenie pierwotne, czynną refleksję i doświadczenie zrekonstruowane. Prawdziwym, trwałym i wchodzącym w strukturę osobową człowieka doświadczeniem jest tylko to, czego doświadczamy w sposób bezpośredni i bogaty. Pojęcie doświadczenia rozumie autor zarówno jako proces poznawczy, jak również wytwór, efekt tego procesu. Doświadczenie w tym nowym znaczeniu jest wynikiem długotrwałego i złożonego procesu, w skład którego wchodzi:

- a) powtarzanie jednokierunkowych doświadczeń,
- b) selekcjonowanie tych doświadczeń na rzecz bardziej korzystnych,
- c) zapamiętywanie wyselekcjonowanych w ten sposób treści,
- d) osiąganie biegłości w posługiwaniu się tymi treściami,
- e) organizowanie się tych wszystkich elementów w struktury wyższego i najwyższego rzędu, takie jak twórcze opanowanie wiedzy, umiejętności malarza, pianisty itd.

Chcąc sprawdzić swoje hipotezy odnoszące się do praktyki, doświadczenia i rutyny postanowił autor zwrócić się do kilku wybitnych przedstawicieli świata lekarskiego z prośbą o wypowiedzenie się. Na str. od 144 do 150 przytacza autor tekst ankiety i niektóre najbardziej znamienne fragmenty wypowiedzi m. in. prof. W. Degi, prof. Fenczyna i innych.

5. Czwarta część pt. „Wszechstronny rozwój osobowości” zawiera postulaty humanizmu, wszechstronnego rozwoju i integracji. Człowiek nie jest samym umysłem ani poznanie naukowe nie jest jedyną funkcją niezależną, oderwaną od innych funkcji i od praktyki życia. Jeżeli marksizm wysuwa tezę o „wszechstronnym rozwoju osobowości”, to zwraca tym samym uwagę na tę drugą stronę zagadnienia. Z postulatem wszechstronnego rozwoju osobowości wiąże się postulat „humanizmu socjalistycznego”. Zawiera on cztery główne tezy składowe: budowę społeczeństwa bezklasowego, perspektywy wszechstronnego rozwoju osobowości, poszanowanie człowieka, osiąganie dalekosiężnych i trwałych korzyści. Humanizm bez kontekstu społecznego jest abstrakcją. Nie ma humanizmu odpolitycznionego, oderwanego od praktyki społecznej. Czas dla prawdziwego humanizmu nadejdzie dopiero wtedy, gdy urzeczywistnią się jego społeczno-polityczne warunki, gdy zniknie nierówność ekonomiczna, dyskryminacja klasowa i narodowa i związane z nią następstwa. Zdaniem autora, jest to jedynie szkieletowa i wstępna propozycja. Dążąc do sprecyzowania pojęcia „osobowość” i możliwości jej wszechstronnego rozwoju, dochodzi on do następujących definicji i uogólnień: „Osobowość jest to rola społeczna, jaką bierze na siebie jednostka w dążeniu do integracji i w związku z warunkami historycznymi jej czasu”. Przyjmując świadomie tę rolę społeczną, osobnik tworzy sobie po-

jęcie sensu życia. Kształcenie więc jest to takie oddziaływanie wychowawcze i nauuczające, które ma na celu zharmonizowanie postępowania jednostki z rolą społeczną obiektywizującą i dyscyplinującą, a zarazem zgodną z interesami społeczności. W tym znaczeniu można powiedzieć, że osobowość nie jest człowiekowi dana, lecz zadana. że rozwiązań ostatecznych tu nie ma i że osobowość jest jakby dziełem sztuki, wyrazem humanizmu właściwego zbiorowości ludzkiej.

Tymi słowami zamyka autor książkę, którą polecamy wszystkim nauczycielom, teoretykom, działaczom oświatowym. Przypominamy ją również ze szczególnym zobowiązaniem uczniom i wychowankom profesora Zygmunta Mysłakowskiego. Ci przecież wiedzą, że w okresie międzywojennym UJ promieniował na cały kraj dziełami z dziedziny psychologii, pedagogiki i dydaktyki i że ogniskiem żywym promieniującym tego ruchu był Zygmunt Mysłakowski. Uczniowie i wychowankowie tej żywej, bogatej i dynamicznej osobowości 'twórczej, jaką był i jest Mysłakowski, powinni przekazać także i młodszej generacji wiele faktów danych opinii i ocen, z których wyniknie obraz środowiska naukowego, nowatorskiego i postępowego społecznie, które przygotowywało wykładowców i docentów dla zakładów kształcenia nauczycieli (pedagogiów, seminariów nauczycielskich), młodszych pracowników naukowych i badaczy. Tyle uczniowie. Powojenne zaś prace Zygmunta Mysłakowskiego, zwłaszcza ostatnich lat 5—6, w szczególności „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności” poprzez „Zatracone ścieżki i zagubione ślady” aż po recenzowany przez nas „Proces kształcenia i jego wyznaczniki”, powinny stać się dla pedagogów różnych pokoleń przykładem faktu, że wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z autentycznym procesem twórczym, nie ziści się mīt o Arachnie.

Joanna Kowalczyk
Ignacy Szaniawski

MACIEJ DEMEL, ALICJA SKŁAD: TEORIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO (dla pedagogów)

PWN, Warszawa 1970 rok, ss. 261, cena 40,— zł

1. Współczesna rewolucja naukowo-techniczna spowodowała istotne przemiany w strukturze pracy, strukturze zawodów i strukturze kształcenia. Punkt ciężkości w procesie pracy produkcyjnej i pozaprodukcyjnej działalności człowieka przesuwają się coraz bardziej ze sfery manualno-motorycznej na sferę sensoryczno-umysłową. Postępujące procesy mechanizacji i automatyzacji wielu gałęzi produkcji, usług, transportu znacznie zmniejszają potrzebę wysiłku fizycznego człowieka, obciążając w znacznym stopniu jego funkcje sensoryczne i psychiczne. Inne konsekwencje rewolucji naukowo-technicznej dotyczą potrzeby systematycznego uzupełniania i doskonalenia wiedzy ogólnokształcącej i zawodowej, potrzeby kształcenia wyobraźni, woli i zdolności, potrzeby działalności racjonalizatorskiej.

W obliczu tych przemian teoria i praktyka wychowania fizycznego nabierają szczególnego znaczenia. Nabierają szczególnego znaczenia zarówno dla podmiotu wychowania fizycznego — ucznia, człowieka dorosłego, jak również organizatorów wychowania fizycznego — pedagogów, działaczy oświatowych, związkowych, sportowych itp. We współczesnej koncepcji wszechstronnego kształcenia człowieka, zna-

nej w estetycznej wersji starożytnym Grekom i politechnicznej — Marksowi, wychowanie fizyczne odgrywa istotną rolę. Te dwa czynniki: a) rewolucja naukowo-techniczna, b) koncepcja wszechstronnego kształcenia człowieka, wynikająca z postulatów humanizmu socjalistycznego, decydują o tym, że nowo wydana przez PWN książka Macieja Demela i Alicji Skład, pracowników Instytutu Naukowego Kultury Fizycznej w Warszawie, jest bardzo aktualna i bardzo potrzebna. Autorzy przeznaczają ją dla pedagogów, powinni ją jednak poznać *w s z y s c y*, którzy organizują proces wychowania fizycznego.

2. Kultura fizyczna społeczeństwa zależy w znacznym stopniu od wiedzy, umiejętności i postawy tych, którzy społeczeństwo wychowują. Pedagog oddziałuje w sposób bezpośredni na ucznia, pośredni zaś — na rodziców i środowisko, w którym pracuje. Nie jest więc obojętne, jak przygotowujemy nauczyciela do tej roli. Książka składa się z czterech części uzupełnionych bibliografią przedmiotu. Część pierwsza pt. „Rozważania ogólne” zawiera podstawowe pojęcia, terminy i koncepcje wychowania fizycznego i kultury fizycznej, omawia jedność procesu wychowania oraz cele wychowania fizycznego. Część druga nosi tytuł „Motoryczność człowieka i teoria sprawności” i omawia podstawowe pojęcia i koncepcje dotyczące motoryczności człowieka, systematyki ruchów, osobniczej ewolucji motoryczności oraz pomiaru motoryczności.

Podstawowa dla książki jest część trzecia pt. „Kręgi wychowania fizycznego”. Przedstawia ona treść wychowania fizycznego w rozbiciu na trzy „Kręgi formalne”:

- a. Krąg najwęższy — to wychowanie fizyczne jako przedmiot nauczania.
- b. Krąg pośredni — to wychowanie fizyczne pojęte jako kompleks zagadnień zdrowotno-wychowawczych w szkole.
- c. Krąg najszerszy obejmuje typowe dla wychowania fizycznego instytucje i formy pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, które wzbogacają zakres oddziaływań fizyczno-wychowawczych.

Książkę zamyka część czwarta „Kultura fizyczna nauczyciela”, stanowiąca wykład o zdrowiu, sprawności i samopoczuciu nauczyciela — drugiego ogniwa w procesie dydaktycznym, który współczesna dydaktyka definiuje jako „sprężenie zwrotne przebiegające w polu napięć między dwoma ogniskami elipsy, którego jedno stanowi uczeń, drugie zaś — nauczyciel”.

Bibliografia książki składa się z trzech części: a) z teorii wychowania fizycznego i dziedzin wspomagających (psychologii, pedagogiki społecznej, fizjologii), b) z metodyki wychowania fizycznego, c) czasopism krajowych poświęconych wychowaniu fizycznemu. Graficzną szatę książki wzbogaca 30 ilustracji, rysunki i wykresy zaś konkretyzują wywód i upogładwiają treść.

W kolejnych punktach książki omówię merytoryczną jej zawartość.

3. Część pierwsza nosi tytuł „Rozważania ogólne”. Część ta zawiera następujące rozdziały: a) kultura fizyczna, jej treść i struktura, b) jedność procesu wychowania, c) cele wychowania fizycznego w świetle jego funkcji, d) teoria wychowania fizycznego i jej prawa.

„Wycinek rzeczywistości, na którym i na rzecz którego toczy się proces fizycznego wychowania, określamy mianem kultury fizycznej”. Wprowadzimy już na wstępie podstawowe zróżnicowanie między kulturą fizyczną a ćwiczeniami fizycznymi, reprezentowanymi przez zabawy i gry ruchowe oraz sport i turystykę. *Kultura fizyczna* jest wyrazem określonej postawy wobec własnego ciała, świadoma i aktywna troska o swój rozwój, sprawność i zdrowie, to umiejętność organizowania i spędzania czasu z największym pożytkiem dla zdrowia fizycznego i psychicznego. Zabawy, gry ruchowe, sport i turystyka są jedynie *środkami* działania. Są ludzie o wysokiej kulturze fizycznej, a nie są sportowcami. Kryteriami kultury

fizycznej człowieka są: tryb życia, ukształtowane nawyki, przekonania, zamiłowania, wreszcie konkretne umiejętności.

Rozdział pierwszy zawiera szczegółowe omówienie podstawowych środków działania zmierzających w efekcie do osiągnięcia kultury fizycznej: wychowania fizycznego, sportu, turystyki i rekreacji fizycznej. Prezentacji współczesnych poglądów na kulturę fizyczną człowieka dokonują autorzy na tle wybranych poglądów „zastygłych już w historii”, a przeżywających swój widoczny renesans. Poglądy K. Wroczyńskiego, B. Suchodolskiego, A. Wohla, K. Trześniowskiego znajdują się tuż obok poglądów F. Znanieckiego, A. Szcycówny, H. Jordana. W rozdziale drugim „Jedność procesu wychowania” wykazują autorzy organiczną łączność wychowania fizycznego z pozostałymi działami wychowania, wykazują praktyczną nierodzielność, a więc jedność procesu wychowania na przykładzie wychowania fizycznego. Jędrzej Śniadecki w 1805 r. pisał: „A lubo w doświadczeniu wychowania fizycznego, czyli cielesnego, od umysłowego albo moralnego oddzielać nie należy i nie można, wszelako w nauce i rozumowaniu można je uważać osobno”. Autorzy są zwolennikami poglądu, że wychowanie fizyczne, teoretycznie wyodrębnione z całokształtu wychowania, praktycznie wydzielić się nie da. Zachowuje więc integralną łączność z innymi jego wynikami: np. wychowanie umysłowe wspomaga system ćwiczeń kształcących spostrzegawczość, umiejętność obserwacji i wyobraźnię. Dla weryfikacji prawdziwości swoich hipotez przytaczają autorzy nazwiska: przedstawiciela nowożytnego sensualizmu Johna Locka, Marii Montessori, twórcy schematu poznania zawartego w trójce: mens-manus-lingua (rozum-ręka-mowa) — I. A. Komenskigo. Ruch, w powiązaniu z mową i myśleniem, stał się zarówno środkiem poznania świata, jak również środkiem przetwarzania otaczającego świata. We współczesnej pedagogice nie wygasły jeszcze spory i polemiki: czy proces kształcenia, którym rządzi, swoiste prawa — zasady dydaktyczne i kolejne etapy psychofizycznego rozwoju dziecka — jest procesem odrębnym, zdeterminowanym przez treść i wyniki procesu kształcenia, czy też jest wmontowany w proces wychowania, a więc proces zmierzający do wykształcenia osobowości człowieka (osiągnięcia przez człowieka pełnej dojrzałości i umiejętności czynnego włączenia się w życie społeczeństwa). Ze względów teoretycznych, praktycznych i organizacyjnych wygodniej jest takie różnicowanie wprowadzić. Teoretycznie da się je nawet udowodnić. Autorzy, włączając się w nurt pedagogicznych polemik, są zwolennikami pierwszej koncepcji — jedności wychowania, pokazując ją na przykładzie zajęć wychowania fizycznego, które kształcą: umysł, funkcje psychiczne, sprawność manualno-motoryczną, poczucie piękna, dyscyplinę, współzawodnictwo i zasady społecznego współdziałania w grupie. Do głównych funkcji wychowania fizycznego, które omawiają w rozdziale trzecim pt. „Cele wychowania fizycznego w świetle jego funkcji”, zaliczają autorzy następujące: a) stymulatywną (pobudzającą), b) adaptacyjną (przystosowawczą), c) kompensacyjną (wyrównawczą), d) korektywną (poprawczą). Żadna z nich nie działa w izolacji, toteż nie ma między nimi ostro zarysowanych granic. Najogólniejszym celem wychowania fizycznego jest aktualizacja wszystkich możliwości somatycznych właściwych danym warunkom z dostosowaniem do norm społecznych. Częściami składowymi ogólnego celu są: wiedza o organizmie człowieka, umiejętności, nawyki, postawy. Dopiero na trzecim miejscu w hierarchii celów stoją szczegółowe cele wychowania fizycznego. Rozdział czwarty zawiera przegląd teorii, koncepcji i poglądów dotyczących wychowania fizycznego i praw społecznych ważnych dla procesu wychowania fizycznego.

4. Część druga książki nosi tytuł „Motoryczność człowieka i teoria sprawności”. Motoryka lub motoryczność ludzka to pojęcie obejmujące całokształt czynności ruchowych człowieka. Przedmiotem nauki o motoryczności jest nieskończone bogactwo kombinacji ruchowych wykonywanych przez człowieka. Chcąc wyjaśnić struk-

turę i mechanizm ruchów omawiają autorzy systematykę ruchów. Ciekawą propozycję systematyki ruchów proponuje, zdaniem autorów, teoretyk wychowania fizycznego Zygmunt Gilewicz. Klasyfikacja ta wyodrębnia następujące rodzaje ruchów: element ruchowy, akt ruchowy, działanie ruchowe, czynność ruchową i postępowanie ruchowe. Nauka o motoryczności (kinezylogia) formułuje kilka ogólnych prawideł (zasad) rządzących rozwojem motorycznym człowieka. Rozwój ten przebiega wg 10 zasad (patrz str. 116—118). Normalny rozwój motoryczności obejmuje fazę premotoryczną (okres łonowy wraz z okresem noworodka), okres motoryczny właściwy, drugie apogeum motoryczne, pubertalną niezręczność. Motoryczność człowieka dorosłego, w pełni ukształtowana, dojrzała, jest zazwyczaj uboższa niż motoryczność dziecięca. Autorzy podają szczegółową charakterystykę kolejnych etapów rozwoju motoryczności człowieka. Zadania wychowania fizycznego w zakresie motoryczności są następujące: a) podtrzymywanie naturalnej ruchliwości dziecięcej i młodzieńczej, b) podnoszenie sprawności ruchowej przez bieg, skok, rzut i kierowanie rozwojem cech motorycznych, c) rozwijanie uzdolnień ruchowych i popieranie ruchowych talentów.

5. Część trzecia książki pt. „Kręgi wychowania fizycznego” rozpoczyna się od analizy wychowania fizycznego jako przedmiotu nauczania. Na wstępie charakterystyka programu, następnie analiza warunków wychowania fizycznego i omówienie podstaw systematyki ćwiczeń fizycznych. Obok treści metoda jest drugim czynnikiem wyznaczającym proces nauczania. Metodyce ćwiczeń fizycznych poświęcają autorzy sporo miejsca. Omawiają; a) ogólne zasady dydaktyki obowiązujące na lekcjach wychowania fizycznego (czy może być „lekcja” wf, przecież „lego”, od którego pochodzi lekcja, znaczy „czytam”, stąd lektura, legenda itp. zjawiska podkreślające osobliwości lekcji jako formy nauczania charakterystycznej dla systemu klasowo-lekcyjnego), b) metody prowadzenia lekcji wf w klasach I—IV, c) dawkowanie bodźców, d) zasady grupowania ćwiczących. Dopiero te dwa elementy: treść i metoda, określają tok lekcyjny i decydują o specyfice lekcji wf. Szczególnie ważna jest w wychowaniu fizycznym ocena. Spełnia ona funkcje dydaktyczne, wychowawcze i społeczne. W ocenie tej ważna jest zarówno motoryczna, jak i psychiczna strona osobowości człowieka. Wśród licznych prób wypracowania rzetelnych ocen ucznia na szczególną uwagę zasługują poglądy H. Grabowskiego, dużą rolę odgrywają także tabele punktacji motorycznej opracowane przez L. Demisiuka i H. Milicerową.

Szczególnym aspektem oceny z wf jest samoocena. Nauczyciel powinien wdrażać ucznia do sprawiedliwej, rzetelnej i obiektywnej oceny, która będzie podstawą do krytycznych decyzji, a także skuteczną ochroną psychiczną wobec cudzych, niesprawiedliwych opinii, które go tendencyjnie przeceniają bądź nie doceniają. Wychowanie fizyczne tylko jako przedmiot nauczania byłoby bezsilne i mało skuteczne w izolacji od całości życia pracy szkoły. W strukturze pracy szkolnej wf wchodzi w skład bloku dyscyplin zajmujących się rozwojem fizycznym i zdrowotnym wychowanka. Do podstawowych form stojących na straży rozwoju fizycznego i zdrowotnego ucznia należą: a) ćwiczenia śródlekcyjne, b) przerwy międzylekcyjne, c) ćwiczenia w warsztatach szkolnych, d) wypoczynek bierny — relaks. Naukowej analizie wymienionych form towarzyszą konkretne rozwiązania praktyczne i przykłady.

Przykłady, którymi autorzy ilustrują analizę teoretyczną, a równocześnie sugerują rozwiązania praktyczne, są dużym atutem tej książki. Najszerszy krąg wychowania fizycznego — to wychowanie fizyczne pozaszkolne i pozalekcyjne, wspomaga ono znacznie lekcje wf i pozostałe formy wychowania fizycznego w pracy szkolnej. Zorganizowana, ale dobrowolnie podejmowana przez młodzież pozalekcyjna aktywność ruchowa (szkolne koła sportowe, kluby sportowe, szkolne koła turystyczno-kra-

joznowcze, zespoły gimnastyki korekcyjnej) lub pozaszkolna aktywność ruchowa (sekcje sportowe w pałacach młodzieży i domach kultury, ogrody, jordanowskie, place gier i zabaw itp.) ma przede wszystkim cel rekreacyjny. Problem rekreacji rozpatrują autorzy w aspektach: rozwojowym, kulturowym i wychowawczym, cytując oryginalniejsze poglądy i badania empiryczne na ten temat. Jak wynika z dokonanego przez autorów przeglądu, system wychowania fizycznego jest bogaty i obejmuje wiele form zabezpieczających bilans ruchowy wychowanków, ich prawidłowy rozwój oraz pasję i ambicję, które wiążą ze współzawodnictwem ruchowym.

6. Książkę zamyka część czwarta pt. „Kultura fizyczna nauczyciela”, poświęcona zdrowiu, kulturze fizycznej oraz uciążliwości i szkodliwości specyficznej dla zawodu nauczyciela. Po wstępnej charakterystyce psychologicznej rodzajów uciążliwości i szkodliwości oraz czynników powodujących uciążliwość i szkodliwość — cytują autorzy wyniki badań przeprowadzonych nad organizacją i sposobem spędzania przez nauczycieli czasu wolnego. Wyniki te wskazują na wyraźną abnegację rekreacyjną u nauczycieli. Jedną z przyczyn tego stanu są pewne stereotypy myślowe, pojmujące kulturę fizyczną zbyt „uroczyście”, wiążące ją z uprawianiem sportu itd. Skutkami abnegacyjnej postawy rekreacyjnej są: wydłużony czas reakcji, pogarszająca się orientacja przestrzenna, obniżone wskaźniki fizjologiczne, redukcja zakresu ruchów czynnych w poszczególnych stawach, wzrastająca nieporadność i niezaradność ruchowa. Skutki te w zawodzie nauczyciela nabierają szczególnego znaczenia. Zaniepokojeni wynikami badań nad przedwczesnym starzeniem motorycznym nauczycieli, autorzy proponują minimum higieniczne nauczyciela: a) gimnastyka poranna, b) relaks przedobiedni lub poobiedni, c) spacer po kolacji. Duże znaczenie ma uprawianie jakiegokolwiek „hobby”. Osobny problem stanowi wypoczynek niedzielny, świąteczny i urlopowy oraz życie sportowe i zorganizowany ruch rekreacyjny wśród nauczycieli. Patronujący tej książce K. Stanisławski, którego twórczość zaskoczyła autorów swym „bogactwem” i stanowiła źródło nieustannej „fascynacji”, poleciłby nauczycielom swoją książkę „Praca aktora nad sobą”, w której zabiegi relaksacyjne nazywał trafnie „budowaniem samopoczucia wewnętrznego i zewnętrznego”.

Dodatkową zaletą książki, tematem której jest kultura fizyczna i środki zmierzające do jej osiągnięcia, poza oryginalną koncepcją i znajomością problemu, jest duża kultura humanistyczna, z jaką została napisana. Ład oraz porządek logiczny i merytoryczny przedstawionej przez autorów teorii burzy mi jedynie koncepcja wychowania fizycznego jako przedmiotu nauczania. Czy można mówić, nie popełniając błędów (choćażby formalnego), o nauczaniu wychowania? Wszystko wskazuje jednak na to, że podjęty spór byłby czysto terminologiczny.

Joanna Kowalczyk

ALEKSANDER HULEK: TEORIA I PRAKTYKA REHABILITACJI INWALIDÓW

PZWL, Warszawa 1970, ss. 448

„Ustrój ludzki kryje w sobie ogromne możliwości, z których rzadko tylko robi w całości użytek” (A. Hulek 1969).

Aleksander Hulek jest jednym z czołowych twórców rehabilitacji inwalidów w Polsce i na świecie.

Rehabilitacja inwalidów jest dziedziną młodą, powstałą na styku nauk przyrodniczych i społecznych, z pedagogiką ma wiele wspólnego, i to zarówno z dydaktyką, jak z wychowaniem, których zasady i metody mają zastosowanie w przygotowaniu inwalidy do pracy, podobnie jak u ludzi zdrowych, oraz w przystosowaniu społecznym. Rehabilitacja inwalidy oznacza „rozwiniecie u osoby poszkodowanej trwale na zdrowiu możliwie maksymalnych zdolności do samodzielnego życia — wykonywania czynności życia codziennego i pracy zawodowej, co umożliwi jej włączenie się w czynne życie społeczne” (Hulek 1969). Z rehabilitacji inwalidów, którą uważa się za przedłużenie pedagogiki specjalnej na osoby w wieku dorosłym poszkodowane na zdrowiu, może odnieść pewne korzyści i pedagogika; w rehabilitacji ostrzej rysują się problemy i prawidłowości nauczania i wychowania, znaczenie cech osobowości w przystosowywaniu się, w zdolności do pracy.

Praca A. Hulka jest monograficznym ujęciem zagadnień rehabilitacji inwalidów. Autor rozpoczyna ją przedstawieniem wielkości problematyki inwalidzkiej w cyfrach, ukazuje genezę rehabilitacji i przyczyny rozwoju, położenie społeczne inwalidów oraz włączenie zagadnień rehabilitacji inwalidów do polityki socjalnej.

Przechodząc do zagadnień szczegółowych rehabilitacji autor rozważa sytuację jednostki dotkniętej inwalidztwem, a szczególnie zmiany w sprawnościach fizycznej w psychice, w jej życiu społecznym, w sposobie korzystania z otoczenia fizycznego oraz konieczności kształtowania odpowiednich postaw środowiska społecznego wobec inwalidy.

A. Hulek rozważa proces rehabilitacji — wyróżnia takie istotne jego czynniki, jak: rodzaj i stopień inwalidztwa, wiek, status społeczny inwalidy, cechy jego osobowości, zdolność ustroju do kompensacji, a następnie czynniki należące do działania i oddziaływania rehabilitacyjnego: ujmowanie ustroju i potrzeb pacjenta jako całości, ustalanie, określanie pozostałych sprawności, uwzględnianie wymagań życia codziennego i pracy zawodowej, ruch i pracę jako czynniki terapeutyczne, czynnik czasu, udział inwalidy w układaniu i realizacji programu, zasady uczenia się i nauczania — i grupę czynników związanych ze środowiskiem społecznym i otoczeniem fizycznym inwalidy.

Szeroko przedstawił autor bardzo istotną dla omawianej dziedziny problematykę poradnictwa — dostosowywanie czynników rehabilitacji do rodzaju i stopnia inwalidztwa, rehabilitację leczniczą, zawodową, poradnictwo zawodowe, przygotowywanie inwalidów do pracy, zatrudnienia i rehabilitację przemysłową; znaczenie techniki i otoczenia fizycznego w rehabilitacji, pracę zespołu rehabilitacyjnego, wpływ czynników społecznych i kulturowych na programy rehabilitacji, pojęcie zdolności do pracy, któremu poświęcił jeden rozdział.

W końcowej części dzieła A. Hulek przedstawia charakterystyczne cechy niektórych grup inwalidów i tendencje rozwojowe w ich rehabilitacji, tj. osób z dysfunkcjami narządu ruchu, po porażeniach mózgowych dziecięcych, z uszkodzeniami narządu wzroku, narządu słuchu, ze zniekształceniem twarzy, z chorobami układu krążenia, z chorobami psychicznymi, umysłowo upośledzonych, osób z padaczką oraz dzieci i osób w starszym wieku.

Praca wielostronnie oświetla ujmowane zagadnienia. Autor wykładając własne poglądy przytacza sądy wielu teoretyków i praktyków rehabilitacji inwalidów i dziedzin pokrewnych, na których ona się opiera, i dokumentuje te sądy materiałem ilustracyjnym takim, jak: przykłady działalności rehabilitacyjnej, wypowiedzi samych inwalidów i inne.

Dzieło A. Hulka fascynuje rozległością tematu i opracowania obejmującego tak bardzo złożoną problematykę rehabilitacji osób w różnym wieku, z różnymi kalectwami i z różnymi przyczynami ich powstania w głównych jej aspektach: medycznym, psychologicznym, pedagogicznym, zawodowym, społecznym i ekonomicznym.

nym. Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów jest w nim tak zintegrowana, że wzajemnie się dopełnia w ukazywaniu i wyjaśnianiu opisywanego przebiegu procesu.

Pedagodzy mogą wynieść z lektury tej pracy spore korzyści:

— dużą dozę optymizmu inspirującego do pedagogicznych poszukiwań diagnoz i prognoz oraz terapii pedagogicznej, np. w stosunku do uczniów nie osiągających programowych wyników z powodu choroby bądź innych przyczyn;

— nowe naświetlenie zagadnień dydaktyczno-wychowawczych dzięki ukazaniu problematyki rehabilitacji inwalidów jako stykowej z innymi dziedzinami, a zwłaszcza jako dziedziny z wyraźnymi aspektami dydaktycznymi;

— wnikliwsze spojrzenie na osobowość wychowanka z jego brakami oraz aktualnymi i potencjalnymi możliwościami psychofizycznymi poprzez pryzmat cech podmiotu rehabilitacji;

— nowe spojrzenie na ucznia szkoły zwykłej, jakże często odbiegającego od normy, u którego warunkiem powodzeń szkolnych może być proces przystosowania;

— umiejętność oddziaływania na uczniów poszkodowanych na zdrowiu oraz właściwe pokierowanie ich rozwojem i losem.

Wymienione korzyści, jakie mogą uzyskać nauczyciele po przestudiowaniu pracy A. Hulka, kwalifikują ją do podręcznych bibliotek pedagogów, by mogła stanowić niezawodny przewodnik przede wszystkim w rozwiązywaniu bieżących spraw osób poszkodowanych na zdrowiu: z wadami narządu ruchu, wzroku, słuchu i innymi schorzeniami, których jest więcej wśród uczniów, niż się to pozornie może wydawać, ocenia się, że w każdej szkole jest ich około 8%.

Maria Zięcina

FILM SKUTECZNĄ POMOCĄ DYDAKTYCZNĄ. RED. LEON LEJA.

PWN, Warszawa 1970, ss. 242.

Książka jest owocem badań nad skutecznością i metodyką stosowania filmu w procesie dydaktycznym, prowadzonych przez Międzywydziałowy Zakład Nowych Technik Nauczania Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W większości problematyka ta była przedstawiona w formie referatów na sesji naukowej „Film nowoczesną pomocą dydaktyczną” organizowanej w dniach 14—15 grudnia 1967 r. w Poznaniu przez Międzywydziałowy Zakład Nowych Technik Nauczania, Centralę Filmów Oświatowych „Filmos”, Okręgowy Ośrodek Metodyczny, Wojewódzki Ośrodek Instrukcyjno-Metodyczny Pałacu Kultury w Poznaniu oraz Polskie Stowarzyszenie Filmu Naukowego.

Wydaje się słusznym, że problemy te znalazły się w formie zwartego opracowania i dostępne są szerokiej rzeszy czytelników, przede wszystkim nauczycieli różnych typów szkół i działaczy oświatowych, do których adresowana jest ta praca.

Książka składa się z trzech odrębnych części, z których I obejmuje „Teoretyczne podstawy wykorzystania filmu w procesie nauczania”, część II — „Film w pracy nauczyciela” i część III — „Stan kinematografii oświatowej i efektywność nauczania filmowego”.

Część I rozpoczyna artykuł Leona Leja pt. „Znajomość pedagogiczna filmu warunkiem jego efektywności dydaktycznej”. Autor podkreśla tu wartości filmu oraz innych pomocy audiowizualnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela na

podstawie badań prowadzonych w Polsce i za granicą. Wśród tych pomocy dźwierz prymat film, ale nie każdy film nadaje się bezpośrednio do pracy dydaktycznej. Autor formułuje szereg warunków, które musi spełniać dobry film dydaktyczny, proponuje utworzenie specjalnych komisji do oceny przydatności dydaktycznej zrealizowanych już filmów podając projekt ankiety do oceny filmu oraz schemat pedagogicznej dyskusji nad filmem.

Bardzo cenny, moim zdaniem, jest postulat autora, aby przy realizacji filmu dydaktycznego znalazł się także na prawach konsultanta metodycznego nauczyciel praktyk. Godna podkreślenia jest również potrzeba doksztalcania kadry nauczycielskiej z zagadnień metodyki pracy z filmem poprzez specjalne studia podyplomowe, telewizję oraz różnorodne pisma periodyczne.

Jan Hryniewiecki w swym artykule pt. „Psychologiczne przesłanki filmu dydaktycznego” prezentuje w zasadzie stanowiska szeregu autorów prac z zakresu psychologii odbioru treści filmowych, zwłaszcza przez widzów młodocianych. Autor podaje szereg wymagań dotyczących psychologicznej poprawności filmów dydaktycznych. Ma to szczególne znaczenie przy realizacji filmów dydaktycznych przeznaczonych dla uczniów w określonym wieku. Autor zastrzega się, że mimo prowadzonych badań nie wypracowano dotąd w dostatecznym stopniu teoretycznych podstaw percepcji informacji i to w znacznym stopniu utrudnia realizację dobrych filmów dydaktycznych.

Kolejny artykuł dotyczy „Struktury i funkcji pedagogicznych filmu dydaktycznego”. Waclaw Strykowski, jego autor, podaje na początku definicje i podział filmu naukowego wg nomenklatury Association Internationale du Cinema Scientifique (Międzynarodowe Stowarzyszenie Filmu Naukowego), określając film dydaktyczny jako jeden z gatunków filmu naukowego. W dalszej części autor podkreśla rolę konstrukcji filmu dydaktycznego i wyróżnia 3 podstawowe rodzaje struktur: a) liniowa, b) cykliczna, c) rozgałęzioną. Waclaw Strykowski uzupełnia tu rodzaje struktur proponowanych przez Edwarda Fleminga („Wpływ struktury filmu dydaktycznego na wyniki nauczania”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1961 nr 1, s. 117—124). Ten nowy podział wydaje się poprawniejszy, zgodny ze strukturą procesu myślenia (por. J. Koźielecki: „Zagadnienia psychologii myślenia”. W-wa 1966. PWN). W drugiej części artykułu autor określa funkcje pedagogiczne, jakie pełni film dydaktyczny. Na podstawie analizy filmów wyróżnia on: a) funkcję poznawczo-kształcącą, b) motywacyjno-emocjonalną, c) wychowawczą i d) metodyczną.

Jan Frączak zajmuje się „Modelem audiowizualnym szkoły”. Artykuł zawiera szereg praktycznych wskazówek dotyczących organizacji i urządzenia sali audiowizualnej oraz instalacji urządzeń projekcyjnych i audytywnych. Autor podaje także rodzaje materiałów informacyjnych do dyspozycji nauczyciela wykorzystującego w swej pracy dydaktycznej środki audiowizualne. Zamieszczona na końcu tabelka zawiera wykaz typowych pomocy naukowych rozprowadzanych za pośrednictwem Cezasu, ale ceny większości przyborów są już nieaktualne, poza tym większość aparatury projekcyjnej łatwiej jest nabyć poprzez PP. „Foto-Optyka”.

Część I zamyka artykuł Tadeusza Klanowskiego pt. „Wartości wychowawcze filmu popularnonaukowego w pracy kulturalno-oświatowej”. Autor podkreśla doniosłość działalności kulturalno-oświatowej w wychowaniu społeczeństwa ludzi dorosłych oraz prawidłowej konsumpcji dóbr kulturalnych. Temu celowi służy „bogaty zestaw metod, form pracy i środków oddziaływania”. Wśród środków oddziaływania doniosłą rolę pełni film, szczególnie film popularnonaukowy i analizie tego gatunku filmowego poświęca autor wiele uwagi. Tadeusz Klanowski podkreśla mocno wartości poznawcze i wychowawcze tego gatunku.

Myślę jednak, że autor w swoich rozważaniach pominął dość istotny czynnik zapewniający efektywność filmu w pracy kulturalno-oświatowej — odpowiednio przy-

gotowanego pracownika kultury do pracy z tą cenną pomocą. Kiepski nauczyciel, posiadający nawet cały arsenał nowoczesnych pomocy naukowych, nie osiągnie dobrych rezultatów dydaktycznych. Podobnie w pracy kulturalno-oświatowej dopiero odpowiednio przygotowane kadry wraz z dobrymi filmami mogą zapewnić rezultaty, jakich życzy sobie (i kulturze) autor.

II część książki zawiera artykuły nauczycieli i działaczy oświatowych, którzy dzielą się swymi doświadczeniami z pracy z filmem.

Zdzisław Nowak w artykule „Wykorzystanie filmu w nauczaniu przedmiotów ścisłych” przedstawia swoje spostrzeżenia z toku prowadzonych badań. Ciekawe są uwagi autora dotyczące odbioru filmu fabularnego a dydaktycznego. Oczekiwanie na rozrywkę, elementy widowiskowe, żywą ciekawą akcją itp., jak to ma miejsce przy projekcji filmu fabularnego, są poważną trudnością w pracy z filmem dydaktycznym. Moim zdaniem, jest to etap przejściowy, gdyż jeśli odpowiednio wcześniej rozpoczyna się pracę z filmem, od najmłodszych klas, to zgodnie z zasadą stopniowania trudności, przy odpowiednim przygotowaniu do patrzenia na film, uniknie się tego problemu w klasach wyższych. Autor nie napisał, na jakim materiale prowadził badania, czy chodzi tu o uczniów klas licealnych, czy też wyższych klas szkoły podstawowej. Dyskusyjnym również wydaje się postulat autora o wprowadzenie wzmocnień humorystycznych w filmach dydaktycznych dla złagodzenia różnicy między filmem fabularnym a dydaktycznym. Zależy to chyba od struktury filmu, poziomu umysłowego odbiorcy itp. Mimo kilku problemów dyskusyjnych i braku precyzji w formułowaniu swoich sądów uważam, że problematyka poruszana przez autora będzie interesująca dla czytelnika nauczyciela.

„Wykorzystanie filmu w kształceniu zawodowym” to tematyka, którą zajmuje się w tej pracy Stanisław Jarmark. Autor omawia szczegółowo klasyfikację filmów stosowanych w szkole, szczególnie w szkolnictwie zawodowym, przedstawia aktualny stan ilościowy filmów dydaktycznych oraz podaje zestawienie liczbowe wykorzystania filmów przez szkolnictwo zawodowe w roku szkolnym 1966/67. Przytoczone cyfry wskazują niski stopień wykorzystania tego rodzaju pomocy naukowej w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przyczynę tego stanu rzeczy upatruje autor m. in. w braku dobrych filmów, funduszy na wynajem, przeszkolonych nauczycieli, warsztatów naprawczych, jak również w przestarzałości i nieaktualności niektórych filmów. Stanisław Jarmark przedstawia środki zaradcze dla naprawienia obecnej sytuacji, podaje metody i sposoby stosowania filmu w nauczaniu problemowym, programowanym, jak i w tradycyjnym. Widzi on też możliwości realizacji pewnych filmów dydaktycznych w szkole przez samych nauczycieli oraz określa warunki, jakim powinien odpowiadać taki film.

Władysław Gust w artykule „Wykorzystanie filmu w nauczaniu języka polskiego” przedstawił swoje doświadczenia jako polonisty w liceum ogólnokształcącym z wykorzystania filmu jako jednej z pomocy dydaktycznych. Autor określa szereg funkcji, jakie pełni film w nauczaniu języka polskiego, np.: a) ilustracja materiału literackiego, b) konfrontacja dzieła filmowego z utworem literackim, c) przybliżenie sylwetki twórców literatury, d) przybliżenie określonego okresu historycznego, e) popularyzacja dzieł sztuki, f) kształcenie wrażliwości estetycznej i g) funkcja wychowawcza i kształcąca. Dla ilustracji Władysław Gust podaje konkretne przykłady lekcji z filmem, szczegółowe konспекty. Autor określa również znajomość języka filmowego przez nauczycieli i uczniów jako czynnik warunkujący dobre rezultaty dydaktyczne. To ostatnie zagadnienie jest podkreślane od dawna przez absolwentów Uniwersytetu Łódzkiego, którzy pisali prace magisterskie w Zakładzie Wiedzy o Filmie pod kierunkiem prof. dra Bolesława Włodzimierza Lewickiego.

Kolejne doświadczenia z pracy z filmem przekazuje Regina Biskupska w artykule pt. „Film w nauczaniu biologii”. Podaje ona dość dokładnie konспекty z lekcji i ana-

lizuje pod względem przydatności dydaktycznej szereg filmów biologicznych. Przeprowadzony przez autorkę eksperyment wykazał dużą skuteczność filmu w nauczaniu, szczególnie przy budowie problemowej lekcji.

Podobnymi doświadczeniami dzielą się z czytelnikami Stefan Szajdak w artykule „Film w nauczaniu historii”, Józefa Krupa — „Film w nauczaniu geografii” oraz Roman Ławecki — „Film w oświacie zdrowotnej”.

We wszystkich tych artykułach autorzy podkreślają skuteczność filmu w procesie nauczania na przykładzie eksperymentów prowadzonych w szkole z wybranymi filmami.

Artykuł Dzierżymira Jankowskiego dotyczy „Użyteczności filmu w pracy kulturalno-oświatowej”. Autor prezentuje różnorodne formy wykorzystania filmów w różnych placówkach kulturalno-oświatowych oraz rozpatruje na przykładzie Wielkopolski przyczyny niedostatecznego wykorzystania tego rodzaju pomocy w pracy domów kultury.

II część książki zamyka artykuł Adama Krupy i Karola Sokołowskiego pt. „Rola i wykorzystanie filmu w oświacie rolniczej”. Autorzy podkreślają specyficzną rolę filmu w oświacie rolniczej. Zapotrzebowanie na tego typu filmy jest duże ze względu na potrzeby szkolenia i dokształcania kadr rolniczych na różnych poziomach i w różnych specjalnościach. Brak jest jednak filmów adresowanych do konkretnego odbiorcy, przeważają filmy tzw. „uniwersalne”, przeznaczone dla słuchaczy od traktorzysty do inżyniera mechanizacji rolnictwa. Poprawę tego stanu rzeczy widzą autorzy w zróżnicowaniu filmów w czasie samej produkcji, w zwiększeniu ilości produkowanych filmów przez Wytwórnę Filmów Oświatowych, jak również w uruchomieniu produkcji filmów przez jednostki podległe Ministerstwu Rolnictwa i Leśnictwa. Na przykładzie Instytutu Mechanizacji i Elektryfikacji Rolnictwa autorzy ukazują takie możliwości, przy zachowaniu odpowiedniej naukowej i merytorycznej konsultacji fachowców. Interesujący jest również projekt urządzenia i wyposażenia sal w aparaturę projekcyjną.

Ostatnią część książki poświęcono omówieniu aktualnego stanu kinematografii oświatowej oraz efektywności nauczania filmowego.

Kazimierz Denek omówił zagadnienie „Filmu w szkołach za granicą”. Autor podaje dane liczbowe dotyczące wykorzystania filmów w nauczaniu w krajach zachodnich i socjalistycznych, porównuje je z danymi polskimi i stwierdza niedostateczne ich wykorzystanie. Powód tego stanu rzeczy upatruje on w niedostatecznym wyposażeniu szkół w projekторы filmowe, nieodpowiednią ich konstrukcję do celów dydaktycznych, w słabej orientacji nauczycieli w zasobach filmotek CFO „Filmos”. Autor postuluje stworzenie większej sieci placówek „Filmosu” w powiatach oraz większych szkołach, przeznaczenie większych środków finansowych na wynajem filmów oraz dokształcanie nauczycieli i kształcenie studentów w zakładach kształcenia nauczycieli w zakresie pracy z filmem.

Kolejną pozycję zajmuje artykuł dyrektora Wytwórni Filmów Oświatowych w Łodzi Marka Garlickiego pt. „Krajowa produkcja filmów dydaktycznych”. Czytelnika zaciekawia kulisy organizacji produkcji filmów dydaktycznych, zwłaszcza tak mała roczna produkcja tego gatunku filmu (np. 173 tytuły w r. 1967; z czego 27 filmów instruktażowych, 52 dla szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego i 60 zrealizowanych w wyższych uczelniach). Autor ukazuje długą i skomplikowaną drogę powstawania filmu od projektu scenariusza poprzez zatwierdzenie, realizację do rozpowszechnienia. Zaznacza także, że często nieodpowiedni dobór konsultantów oraz skład Komisji Ocen Artystycznych wpływa na realizację filmu niezgodnie z wymogami programowymi i metodycznymi. Żeby film stał się bardziej popularną pomocą w szkole, autor formułuje kilka postulatów, m. in. zwiększenie produkcji filmów dydaktycznych przez wytwórnie oraz niektóre lepiej wyposażone wyższe uczel-

nie, dokonanie zmian w organizacji produkcji, podniesienie poziomu artystycznego i naukowego produkowanych filmów.

Lidia Żarów-Mańszewska i Włodzimierz Laszenko są autorami artykułu „Rozpowszechnianie filmów oświatowych w Polsce”. Podają oni historię powstania i działalności Wytwórni Filmów Oświatowych oraz Centrali Filmów Oświatowych „Filmos”, prezentują liczby dotyczące stanu liczebnego filmów dydaktycznych oraz wynajmu w poszczególnych latach. Autorzy omawiają zasady współpracy ze szkołami, uwypuklając trudności stojące na przeszkodzie popularyzacji filmu w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Podobnie jak poprzedni autorzy, wśród przyczyn wymieniają oni brak funduszy na wynajem filmów z resortu Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, niedostateczne przeszkolenie nauczycieli, małą liczbę projektorów, brak bazy remontowej, a także niedostateczną ilość kopii filmowych poszczególnych tytułów. Nie są to wszystkie, moim zdaniem, przyczyny. Organizacja wynajmu filmów budzi również duże zastrzeżenia, np. tzw. obiegi cykliczne nie gwarantują dostarczenia filmu wtedy, kiedy on jest potrzebny i co wynika z programu i planu nauczania. Nawet jeśli dobry film dotrze w kilka, a nawet w kilkanaście dni po przerobieniu danego tematu nauczyciel nie ma czasu, aby do tego tematu wracać. Mimo tych uwag artykuł jest dość interesujący, gdyż nie można mieć pretensji do autorów przedstawicieli CFO „Filmos”, iż nie ukazują wad swej instytucji.

Ostatnią pozycją recenzowanej pracy jest artykuł Leona Leji pt. „Efektywność nauczania filmowego”, podsumowujący niejako problemy poruszane w książce. Autor omawia szczegółowo wyniki badań prowadzonych nad skutecznością filmu w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Badania takie są prowadzone od wielu lat pod kierunkiem autora w Międzywydziałowym Zakładzie Nowych Technik Nauczania Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w ramach prac magisterskich i doktorskich. Eksperymenty prowadzone na terenie woj. szczecińskiego i poznańskiego wykazały dużą efektywność nauczania przy pomocy filmu; we wszystkich klasach eksperymentalnych w badaniach dystansowych stopień zapamiętanej wiedzy był średnia o około 20% lepszy w porównaniu z klasami kontrolnymi. Autor zastrzega się, że chociaż wyniki tych badań nie upoważniają go jeszcze do formułowania teoretycznych ustaleń, jednak odpowiednie i metodyczne stosowanie filmu w procesie nauczania może przyczynić się do podniesienia wyników nauczania, eliminując choć w pewnym stopniu tak kosztowne dla społeczeństwa zjawisko drugoroczności.

Dużą pomoc dla czytelników zainteresowanych omawianą problematyką stanowić będzie obszerna bibliografia opracowana przez Wacława Strykowskiego. Pozycje te, choć sporo ich w językach obcych, w większości są dostępne w naszych bibliotekach.

Wydaje się więc, że omawiana praca zaciekawi nauczycieli i działaczy kulturalno-oświatowych poszukujących sprzymierzeńców w swej trudnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Eugeniusz Kameduła
Poznań

JERZY KRAM: PRACA W GRUPIE HUMANISTYCZNEJ. ZAJĘCIA FAKULTATYWNE.

Próby i propozycje. Warszawa 1970, 16, s. 135. egz. 5250, zł 9.

W bieżącym roku szkolnym wprowadzono w kl. IV maturalnej liceum zajęcia fakultatywne stanowiące jedną z form samodzielnej pracy uczniów. Zadaniem ich jest maksymalny rozwój uzdolnień i zainteresowań oraz lepsze przygotowanie uczniów do studiów wyższych, zlikwidowanie znacznego progu istniejącego między szkołą średnią a wyższą. Zastanawiające mogą być wyniki z egzaminów wstępnych do szkół wyższych — 20% ocen niedostatecznych z języka polskiego i 25% z historii średnio w okresie ostatnich 6 lat. Do zasadniczych braków zaliczono bardzo słabą umiejętność analizy literackiej, integracji materiału różnych przedmiotów, samodzielnej analizy tekstu eseistycznego, techniki pracy umysłowej oraz operatywności wiedzy.

Zajęcia fakultatywne przyjęli nauczyciele szkół średnich różnie — jedni z entuzjazmem, a drudzy z pewnym wahaniem z powodu braku własnych i cudzych doświadczeń, piętrzących się trudności wynikających z nieopublikowania podręczników i pomocniczych materiałów. Z pomocą pośpieszyły czasopisma *Nowa Szkoła*, *Wychowanie* drukujące na swych łamach stosowne artykuły.

Zajęcia fakultatywne stanowią również jedną z form unowocześnienia metod dydaktycznych. Prace na lekcjach oraz w kółkach zainteresowań nie przygotowują należycie do uniwersyteckich seminariów. Głównym celem różnych zajęć szkolnych powinno być:

1. Intensywne wdrażanie do samodzielnej aktywności intelektualnej, krytycyzmu i argumentacji w oparciu o aktualność ideową.
2. Ćwiczenia w sporządzaniu notatek z wykładów, korzystaniu z bibliografii i katalogów.

W grupie humanistycznej przedmiotem wiodącym jest język polski. Powinien on budzić zainteresowania naukowo-poznawcze oraz wychowawcze.

Zajęcia fakultatywne mają również przeobrazić szkołę nauczania w szkołę uczenia się, wzbogacić ucznia w rzetelną wiedzę. A nad tym trzeba samemu długo i systematycznie pracować. Do rozbudzenia zainteresowań przyczyniają się: stwarzanie sytuacji problemowych, wyrabianie własnej aktywności, samodzielności i samooceny w zdobywaniu wiedzy. Zależy od 3 czynników: zainteresowanie problemem, koncentracja uwagi oraz opanowanie techniki pracy umysłowej. Zajęcia fakultatywne winny stać się lekcją prakseologii, nauczania uczniów metod uczenia się, wychowania na czytelnika dojrzałego, wzniesienie go na wyższy stopień kultury czytelniczej, umiającego zdobywać wiedzę i stosować ją w praktyce. Nauczyciel nie może uczyć tylko „swego” przedmiotu, lecz powinien uczyć syntetycznie o współczesności oraz przeszłości. Przy wyborze lektur powinien uwzględniać książki atrakcyjne, o bogatych treściach poznawczych, walorach wychowawczych i stylistycznych, ukazujących osiągnięcia naszego kraju i innych państw.

Nauczyciel powinien nauczyć uczniów korzystania z wykładu i podręcznika. Jego wykład ma ukazać wzór przejrzystej i logicznej struktury, udowadniania tez, problemowości i syntezy. Stąd wykładowcę winny cechować: rozległa wiedza dostosowana do poziomu słuchaczy, ogromna pasja nauki, przekonanie głoszonych poglądów i przemyślana argumentacja.

Zajęcia fakultatywne powinny stać się szkołą integracji wiedzy humanistycznej, myślenia, sprawnego działania, wychowania czytelnika dojrzałego odznaczającego się umiejętnością korzystania z wykładu, kulturą dyskusji i uczenia się. Do dy-

skusji powinien nauczyciel oraz uczeń opracować konspekt. Ważnym czynnikiem w prowadzeniu zajęć fakultatywnych stanowi telewizja — bogate źródło wiedzy.

W zakończeniu książki Autor uzasadnia wybór własnej koncepcji zajęć fakultatywnych, które przyczyniły się do pogłębienia i integracji wiedzy, planowej pracy, poznania metod uczenia się oraz osiągnięcia dobrych wyników wychowawczych.

Nauczyciel prowadzący zajęcia fakultatywne powinien odznaczać się rozległą wiedzą z zakresu polonistyki, filozofii, socjologii, historii i stale śledzić nowości wydawnicze.

Praca zamieszcza aneksy — propozycje układów (ciągów) tematycznych wraz z uwagami, fragmenty szczegółowej problematyki ciągów tematycznych, wybrane zagadnienia z wiedzy o filmie, problem celu i sensu życia a bohaterowie pozytywni literatury, fragmenty dziennika zajęć, przykłady uczniowskich konspektów syntez, przykład artykułu z prasy codziennej wykorzystanego w rozważaniach seminaryjnych i propozycje bibliograficzne do niektórych tematów.

Publikacja o charakterze teoretycznym i praktycznym zawiera wiele przykładów z własnych doświadczeń oraz propozycji rozwiązań. Nauczycieli klas IV liceum zachęci do własnych twórczych poszukiwań.

Stefan Szajdak

A. S. KLEWCZENJA: MIROWOZRENIEJE WŁADYSŁAWA SPASOWSKIEGO

(Filosofskie i socjologiczeskie wzgljady)

Izdateljstwo BGU im. W. I. Lenina, Mińsk 1969, ss. 232

Fakt ukazania się za granicą książki o Polaku zasługuje zawsze na zainteresowanie, nie są to bowiem przypadki częste. Jeśli zaś od czasu do czasu się zdarzają, świadczyć muszą o uznaniu, a może też o szczególniejszych, jak w tym przypadku, związkach łączących dany kraj z przedstawianą postacią. Nietrudno odgadnąć głębsze powody, dla których Wydawnictwo Białoruskie w Mińsku zdecydowało wydać pracę poświęconą Władysławowi Spasowskiemu. Poza faktem, że dotyczy ona wybitnego przedstawiciela zaprzyjaźnionego, powiązanego węzłami sąsiedztwa, socjalistycznego kraju, wpłynęły również na jej wydanie, jak się zdaje, powiązania dotyczące miejsca urodzenia oraz życia w okresie dzieciństwa i młodości. Spasowski urodził się przecież na Białorusi, w Jakubowszczyźnie, a szkołę średnią ukończył w Witebsku. Jeszcze ważniejszym powodem było zapewne to, że — mimo wczesnego opuszczenia swych kątów rodzinnych — Spasowski nigdy nie zapomniał o nich, że otwarcie i bardzo silnie, może najołowarciej i najsilniej z Polaków, manifestował swoje sympatie i przyjaźń do Związku Radzieckiego i budownictwa socjalistycznego, które objęło przecież także jego byłą ojcowiznę we wspomnianej Jakubowszczyźnie.

Jest to książka o światopoglądzie Władysława Spasowskiego, stąd charakter jej jest bardziej filozoficzno-socjologiczny niż pedagogiczny. W notce polecającej od Wydawnictwa napisano, iż w książce przedstawiona została ideowa ewolucja polskiego uczonego i myśliciela, która przywiodła go od demokratyzmu burżuazyjnego ku marksizmowi, ukazane zostały jego zapatrywania filozoficzne, socjologiczne i społeczno-polityczne. Wydawca sugeruje, iż książka może być wykorzystana z pożytkiem przez pracowników naukowych, wykładowców, aspirantów i studentów wy-

działów humanistycznych wyższych uczelni białoruskich. Na treść publikacji składają się trzy rozdziały i krótkie zakończenie. Rozdział pierwszy przedstawia drogę życiową i ewolucję ideową Spasowskiego, rozdział drugi — poglądy filozoficzne, a rozdział trzeci — poglądy socjologiczne i społeczno-polityczne.

Co stanowi podstawę materiałową tej publikacji? Autor poznał całą spuściznę piarską Spasowskiego oraz większą część prac o tym pedagogu, jakie ogłoszono w Polsce, zwłaszcza po roku 1958. Obok opracowań monograficznych H. Chylińskiej i W. Wojtyńskiego, które autor dość często cytuje, spotykamy się w jego książce z nazwiskami: S. Skrzeszewskiego, W. Ozgi, S. Żemisa, Ż. Kormanowej, M. Szulki-na, I. Szaniawskiego, Ł. Kurdybachi i innych osób, które pisały o Spasowskim w polskiej prasie pedagogicznej i codziennej. Główną podstawę analitycznych rozważań A. S. Klewczeni stanowią oczywiście dwa dzieła: „Wyzwolenie człowieka” i „Zasady samokształcenia”, one bowiem dostarczają najwięcej materiału na wybrany przez niego temat.

Rozdział pierwszy wykazuje ślady stosunkowo najczęstszego czerpania przez autora z monograficznych opracowań polskich. Dziwić się temu nie można, a przeciwnie, należy go za to pochwalić, że wykazał tak dokładną i wnikliwą znajomość naszej literatury. Można mieć jedynie drobny żal do autora, iż nie pokusił się o dotarcie do tych miejsc na Białorusi, gdzie żył i uczył się Spasowski, że nie zbadał, czy nie pozostały jakoweś ślady jego lat szkolnych. Byłyby to niewątpliwie cenne, nowy przyczynek do przedmiotu naszych wspólnych zainteresowań naukowych w odniesieniu do tej postaci. Może ostatnia wojna wszystko doszczętnie zatarła, ale niechby ukazała się choćby mała wzmianka o tym, bo czytelnika spotyka pewien zawód, że tego, czego miał prawo oczekiwać, nie znajduje.

W stosunku do informacji ze stron 52 i 53 trzeba wyjaśnić, iż wydane w roku 1959 „Zasady samokształcenia” są właśnie owymi „Podstawami filozofii samokształcenia”, które Spasowski przygotował do druku w roku 1936 jako zmienione w socjalistycznym duchu napisane „Zasady...” z roku 1923. Maszynopis przetrwał szczęśliwie wojnę i mógł się ukazać w druku dopiero po 23 latach.

Do znacznie oryginalniejszych partii książki A. S. Klewczeni należą rozdziały następujące. Poglądy filozoficzne Spasowskiego autor omawia, po pierwsze jako uzasadnianie i obronę materializmu filozoficznego Marksa, następnie poddaje analizie poglądy teoriopoznawcze, następnie — ateistyczne, wreszcie przedstawia moralność burżuazyjną w ocenie Spasowskiego. Natomiast socjologiczną warstwę przekonań Spasowskiego autor dzieli na problemy: prawidłowość procesu rozwoju społeczeństwa; krytyka kapitalistycznego ustroju społecznego i burżuazyjnej ideologii; społeczeństwo socjalistyczne — ideałem przyszłości. Należy podkreślić na dobro autora, że poglądy te, zwłaszcza filozoficzne, usiłuje przedstawić na tle stanowisk prezentowanych w latach trzydziestych przez licznych przedstawicieli filozoficznego obozu katolickiego. Pokazuje zatem poglądy Spasowskiego jako poglądy marksistowskie silnie kontrastujące z większością publikowanych wówczas prac filozoficznych (J. Pastuszka, P. Siwek, R. Kiszner, M. Nitecki i inni). Kontrast to rozumiały. Autor zapewne świadomie przejawia te rzeczy, aby swym czytelnikom wypunktować jak najsilniej postępowość Spasowskiego, nie zapominajmy wszak, że filozofia polska lat trzydziestych to nie tylko filozofia katolicka.

Autor omawianej publikacji jest szczerze zafascynowany naszym Spasowskim, jego bezkompromisowością i odwagą głoszenia niepopularnych w owych latach przekonań, usprawiedliwia wiele dostrzeżonych uproszczeń terminologicznych, gotów jest nawet bronić go przed zarzutami niektórych polskich autorów (por. np. polemikę z H. Chylińską na str. 105). Nie zgadza się z H. Chylińską, jakoby Spasowski nie rozróżniał logiki formalnej i logiki dialektycznej, że nie dostrzegał związków między porządkującą myślą a działalnością, której ona służy. A. S. Klewczeni słusznie

podkreśla, że z zarzutem tym zgodzić się nie można, boć przecież Spasowski logice Kanta przeciwstawia praktykę jako podstawę poznania i kryterium prawdy w rozumieniu marksistowskim.

Nie będziemy szczegółowiej analizowali treści tych obu rozdziałów. Są to wywody interesujące. Czytelnika białoruskiego na pewno zorientują w całym nowatorstwie walki teoretycznej, jaką na kartach „Wyzwolenia człowieka” i „Zasad samokształcenia” w trudnych warunkach politycznych ówczesnego państwa polskiego podjął Spasowski. Dla czytelnika polskiego, który ma szeroko otwarty dostęp do wszystkich najważniejszych dzieł Spasowskiego, szczegółowe omówienie tej problematyki nie jest potrzebne.

Zwróćmy jeszcze uwagę na zakończenie książki A. S. Klewczenzi. Mamy tu do czynienia z tzw. aktualizacją. Autor podkreśla wagę pewnych przypomnień historycznych dla czasów dzisiejszych. Przeciwnicy ideologiczni nie złożyli jeszcze broni. Nie słabną w swych atakach przeciw marksizmowi. Postępowe idee myślicieli przeszłości powinny być — pisze autor — naszym orężem w walce przeciwko burżuazyjnej ideologii, powinny służyć dziełu umacniania socjalizmu, powinny sprzyjać wychowaniu szerokich mas ludowych w duchu socjalizmu. W tym sensie teoretyczny dorobek Władysława Spasowskiego ma też sens aktualny, zaś jego życie i cała działalność stanowią przykład nieprzejednania w walce o ekonomiczne, społeczne i duchowe wyzwolenie człowieka.

Wacław Wojtyński

**ALFRED YATES (ED.): CURRENT PROBLEMS OF TEACHER
EDUCATION.
UNESCO Institute for Education, Hamburg 1970**

Omawiana praca, poświęcona analizie bieżących problemów kształcenia nauczycieli, stanowi produkt Międzynarodowej Konferencji Ekspertów, zorganizowanej w lutym 1969 r. przez Instytut Pedagogiki w Hamburgu. Uważny obserwator odnotuje z pewnością fakt, że jest to już czwarta z kolei konferencja na temat kształcenia nauczycieli, zorganizowana pod patronatem UNESCO w ciągu ostatnich kilku lat. Jak wiadomo, w roku 1966 w Paryżu miała miejsce Specjalna Międzynarodowa Konferencja na temat Statusu Nauczycieli. Rok później, również w Paryżu, rozpatrywano organizacyjne i programowe aspekty systemu kształcenia nauczycieli. Konferencja praska (Praga 1968) dotyczyła problemów doskonalenia zawodowego. Tak znaczna ilość międzynarodowych spotkań, odbytych w przeciągu tak krótkiego czasu i poświęconych jednemu zagadnieniu, wskazuje na znaczenie, jakie UNESCO przywiązuje do szybkiego i gruntownego rozwiązania problemu kształcenia kadr nauczycielskich w skali światowej. Inicjatywa tego rodzaju spotyka się w Polsce z szerokim zrozumieniem, ponieważ zasięg i atmosfera dyskusji, prowadzonej w naszym kraju na analogiczne tematy, dowodzi, że istnieją realne podstawy do niepokoju o przyszły model zawodowego kształcenia nauczycieli, którego niezbędność odczuwana jest coraz powszechniej i wyrażana w coraz ostrzejszej formie.

Pod względem ilości uczestników i zakresu omawianej problematyki konferencja w Hamburgu nie dorównywała poprzednim spotkaniom, jakkolwiek przewyższała je bez wątpienia owocnością i rzeczowością dyskusji. Na liście uczestników figuruje przedwie 21 nazwisk, a końcowy raport liczy (łącznie z bibliografią) 192 strony.

Tematem głównym dyskusji było pytanie, w jakim stopniu badania naukowe mogą i powinny być podstawą programowania i realizacji polityki oświatowej w zakresie kształcenia nauczycieli. Sformułowany w ten sposób problem wykluczał oczywiście z zasięgu rozważań okazjonalne przedsięwzięcia reformatorskie, dokonywane bez dokładnego rozeznania obecnych warunków i projektowanych perspektyw kształcenia nauczycieli. Konferencja, w swym uznaniu dla naukowo ugruntowanej polityki oświatowej, oceniła obecne reformy systemu kształcenia nauczycieli jako „produkt cząstkowych zmian i doraźnych decyzji, podejmowanych w odpowiedzi na nieadekwatnie przewidywane zjawiska”. W tak określonym stanowisku nie zawiera się oczywiście bagatelizowanie potrzeby doraźnego rozwiązywania pilnych problemów dnia dzisiejszego, lecz w dalekosiężnej perspektywie gruntowne rozwiązanie kwestii kształcenia nauczycieli nie może obejść się — wedle uczestników konferencji — bez oparcia wszelkich wysiłków reformatorskich na pewnych podstawach naukowej wiedzy.

Przyjmując tego rodzaju założenia za uzasadnione, końcowy Raport ogranicza się do zaprezentowania klasy problemów, zasługujących na zbadanie, zamiast sugerować środki praktyczne, których użytek byłby w konsekwencji wątpliwy. Z tego względu Raport powyższy powinien zainteresować każdego, kto wyżej ceni trud uciążliwych i pozornie bezproduktywnych poszukiwań od kultu gotowych i efektywnych rozwiązań administracyjnych.

Strukturalnie Raport dzieli się na dwie części: pierwsza prezentuje oficjalne stanowisko Konferencji w sprawie potrzeb, praktycznych i badawczych, wynikających z obecnej, kryzysowej sytuacji w zakresie kształcenia nauczycieli; druga składa się z trzech referatów wygłoszonych na konferencji w Paryżu w 1967 r. i zaprezentowanych w Hamburgu jako materiał wyjściowy do dyskusji. Jiří Kotásek analizuje współczesne tendencje i problemy w dziedzinie kształcenia nauczycieli; I. T. Ogrodnikow i T. A. Iljina publikują szkic na temat zawodowego przygotowania nauczycieli w świetle najnowszych postępów pedagogicznych teorii i technologii kształcenia; Robert J. Schaefer informuje o kształceniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych.

Na kilka słów komentarza zasługuje szczególnie część pierwsza, w której dokonana została zwięzła analiza źródeł kryzysu obecnych form kształcenia nauczycieli oraz zaproponowane zostały podstawowe kierunki prac badawczych jako jedyny skuteczny środek przezwyciężenia bieżących trudności. Raport wymienia 3 zasadnicze aspekty systemu kształcenia nauczycieli: organizacyjny, treściowy i metodyczny. Analizy, dotyczące problematyki organizacyjnej, na których omówieniu poprzestaniemy, wskazują na fakt, że struktura systemu kształcenia nauczycieli jest rezultatem długotrwałej ewolucji i, jako taka, nie może odpowiadać w pełni potrzebom aktualnym i przewidywanym. Okolicznościowe reformy tej struktury przeprowadzone były w sposób doraźny, bezplanowy, bez adekwatnego rozeznania ich dalekosiężnych konsekwencji.

Przykładem zamętu organizacyjnego może być — ugruntowany tradycją — rozdział kształcenia nauczycieli dla szkół podstawowych i średnich. Uznając za bezsensowne istnienie tego rodzaju instytucjonalnego rozwarstwienia, Raport proponuje rozważyć, w jakim stopniu istnieje możliwość zespolenia zakładów kształcenia nauczycieli z uniwersytetami, jako instytucjami o wyższym standardzie aktywności intelektualnej i większym prestiżu społecznym. Proponuje się również, by przed podejmowaniem jakichkolwiek zabiegów w tym względzie poddać ściślemu badaniu „konsekwencje różnych stopni uczestnictwa uniwersytetów w procesie kształcenia nauczycieli, uszeregowanych od całkowitej kontroli do zupełnej izolacji”. Tego rodzaju fuzja, jakkolwiek pod wielu względami korzystna, posiada swe nie-

dogodności, których obecności nie należy ignorować. Pogłębione badania porównawcze byłyby jednym ze skutecznych środków znalezienia optymalnego rozwiązania.

Inny problem, analizowany w Raporcie, dotyczy rozszerzenia zakresu działalności instytucji kształcenia nauczycieli. W tym kontekście wskazuje się na fakt nadmiernej specjalizacji szkół nauczycielskich oraz na okoliczność, że jako instytucje izolowane nie stwarzają one studentom możliwości kontaktów z kandydatami do innych zawodów. W przypadku integracji z uniwersytetami szkoły nauczycielskie mogłyby zapewnić szerszy teren doświadczeń, niezbędnej dla rozwoju całej osobowości nauczyciela, a nie tylko do wykształcenia ograniczonej liczby sprawności czysto technicznych. Poszukiwanie sposobów przezwyciężenia bariery profesjonalnej izolacji uznaje więc Raport za doniosły przedmiot badań. Analizy porównawcze są wskazane, lecz preferowana jest metoda kontrolowanego eksperymentu, którego wyniki rozstrzygają w ostateczności o słuszności rezultatów badań porównawczych.

Kolejnym kłopotliwym przykładem przesadnej specjalizacji szkół nauczycielskich jest tendencja do koncentrowania się na zawodowym przygotowaniu nauczycieli dla poszczególnych typów szkół, określonego wieku uczniów, grupy przedmiotów itp. Szczególnie niefortunne jest podtrzymywanie tradycyjnego podziału instytucji kształcenia na te, które przygotowują nauczycieli do szkół średnich z jednej strony i podstawowych — z drugiej. Podział ten osłabia spójność profesji nauczycielskiej jako grupy społecznej, rodzi nieuzasadnione konflikty na tle różnic wykształcenia, prestiżu i uposażeń, mimo że postępy praktyki pedagogicznej i potrzeby oświatowe wymagają posiadania wyższego wykształcenia od nauczycieli podejmujących pracę w szkolnictwie podstawowym. W związku z tym Raport sugeruje podjęcie badań nad stopniem i formami integracji kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

Kolejna grupa problemów łączy się z interpretacją szkół nauczycielskich jako instytucji powołanych do zawodowego przygotowania kandydatów, w przeciwieństwie do ich dalszego doskonalenia zawodowego. Istnieją dwa główne sposoby organizacji kształcenia nauczycieli: model współbieżny dominuje w szkołach nauczycielskich na poziomie półwyższym, model konsekwentny obowiązuje na szczeblu kształcenia uniwersyteckiego. Ważąc rozmaite argumenty pro et contra stosowaniu obydwu form, Raport wysuwa w konkluzji propozycję, by zbadać w sposób empiryczny, jakie mogą być efekty ich zespolenia.

Za jedno z najbardziej złożonych i jednocześnie doniosłych zagadnień Konferencja uznała postulat rozszerzenia zakresu działalności dydaktycznej instytucji kształcenia nauczycieli. Uważa się dzisiaj za rzecz oczywistą przekonanie, że kształcenie nauczycieli winno być rozszerzone pod względem zakresu i przedłużone w czasie. Przygotowanie, które zapewnia okres instytucjonalnego kształcenia, może być uznane obecnie jedynie za pierwotną formę treningu zawodowego. Jest intencją Raportu wskazanie, że właśnie szkoły nauczycielskie powinny podjąć się organizacji kursów zawodowego doskonalenia nauczycieli. W ten sposób zagwarantowana zostanie ciągłość kształcenia, jego wysoki standard intelektualny i możliwość progresywnej kontroli praktyki wychowawczej.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest terenem najmniej naukowo eksplorowanym. Jeżeli początkujący nauczyciel rozpoczyna właściwie proces zawodowego kształcenia i jeżeli praktyka doskonalenia następować ma natychmiast po okresie studiów i być ich ciągłą kontynuacją, wobec tego nasuwa się mnóstwo problemów organizacyjnych, zasługujących na gruntowne zbadanie. Zagadnienie jest dodatkowo komplikowane przez fakt, że Raport projektuje fuzję szkół nauczycielskich z uniwersytetami.

Sytuacja kadrowa instytucji kształcenia nauczycieli, jak słusznie podkreślono na Konferencji, rzadko bywa przedmiotem publicznej dyskusji, a jeszcze rzadziej obiek-

tem badań naukowych. Tymczasem, wedle „świadczeń neutralnych obserwatorów i dowodów obiektywnych badań...”, trudno jest uniknąć konkluzji, że w pewnych krajach pracownicy tych instytucji, w stosunku do kadry uniwersyteckiej, reprezentują niższy poziom naukowy”. Istnieją, wedle sformułowań Raportu, dwie przyczyny wyjaśniające trwałość tego zjawiska. Pierwszą jest fakt, że kształcenie nauczycieli, w stosunku do innych form wyższego kształcenia, cieszy się niższym prestiżem społecznym, co wpływa na selekcję potencjalnych kandydatów. Drugi powód wynika bądź z wyboru, bądź z konwencji, bądź wreszcie z administracyjnych zarządzeń. Chodzi o to, że kandydaci na „nauczycieli nauczycieli” doбирали się wedle innych kryteriów niż akademickie dystynkcje; głównie według kryterium praktycznego doświadczenia. Wyklucza ono automatycznie kandydatury być może wybitne, gotowe do podjęcia działalności dydaktycznej, lecz pozbawione doświadczenia pedagogicznego. Nie angażując się po stronie żadnego ze skrajnych stanowisk, Raport proponuje podjęcie badań nad różnym stopniem efektywności kształcenia, realizowanego przy zastosowaniu obydwu wspomnianych kryteriów doboru kadry nauczającej. Opowiadając się jednocześnie za rozwiązaniem optymalnym, Konferencja sugeruje rozważenie możliwości udostępnienia krótkiego treningu pedagogicznego osobom z „akademickimi dystynkcjami” zamiast preferować automatycznie kandydatury osób o bogatym doświadczeniu pedagogicznym, lecz znikomych kwalifikacjach naukowo-badawczych.

Nawet tak pobieżny przegląd problematyki Raportu, którą tu zasygnalizowano, pozwala uświadomić sobie jego znaczenie w dobie obecnej. Nie wzbudzi prawdopodobnie sprzeciwu teza, szczególnie mocno akcentowana, by wstrzymać się przed poważniejszymi zmianami organizacyjnymi szkolnictwa dla nauczycieli, dopóki nie zostaną przedstawione racjonalne argumenty uzasadniające celowość i gwarantującą efektywność projektowanych reform. Nie będzie również poważniejszych wątpliwości co do potrzeby zespolenia szkół nauczycielskich z uniwersytetami, jakkolwiek forma tej integracji jest dopiero właściwym zagadnieniem, wymagającym rozstrzygnięcia. Odbudowa autorytetu zawodu nauczycielskiego przy pomocy organizacyjnych zmian instytucji kształcenia nauczycieli jest z pewnością możliwa, o ile towarzyszyć jej będą inne środki, mieszczące się raczej w zakresie polityki społecznej niż oświatowej.

Wzmianka o polityce socjalnej kieruje naszą uwagę ku możliwym zarzutom, jakie skłonny jest formułować czytelnik w stosunku do każdego sprawozdania, które rezygnuje z analizy społecznych, kulturowych i technologicznych tendencji współczesności, uzasadniających przeprowadzenie zasadniczych zmian w systemie kształcenia nauczycieli. Problemy i propozycje, prezentowane w Raporcie, stwarzają wrażenie, jakoby reforma zawodowego przygotowania nauczycieli była wyłącznie sprawą wewnątrzoświatową, wyizolowaną z kontekstu przemian społecznych, kulturowych i technologicznych, zachodzących w świecie współczesnym, a szczególnie intensywnych w krajach socjalistycznych. Raport nie zawiera również żadnych sugestii dotyczących zmiany statusu zawodowego nauczycieli, a przecież bez rozstrzygnięcia tego zagadnienia znaczenie projektowanych reform organizacyjnych, programowych i metodycznych może być zasadnie kwestionowane. Lecz nawet z powyższymi zastrzeżeniami wyniki Konferencji w Hamburgu powinny zostać szeroko upowszechnione, ponieważ niewiele jest prac, które w sposób tak kompetentny i rzeczowy traktowałyby problem tak trudny i złożony.

Roman Schulz

MAURICE J. TYERMAN: TRUANCY. LONDON 1968
University of London Press LTD, ss 128

Praca Maurice J. Tyermana pt.: „Truancy” („Włóczęgostwo”) stanowi ciekawą pozycję w piśmiennictwie anglosaskim, poświęconą problematyce wykołajania się nieletnich. Praca ta stanowi poniekąd kontynuację brytyjskiej linii badań nad psychospołecznymi uwarunkowaniami przestępczości nieletnich, której najwybitniejszym chyba przedstawicielem jest Sir Cyril Burt. Owa „brytyjska linia” różni się kilkoma dosyć istotnymi punktami podejścia od bardzo popularnych w literaturze kryminologicznej badań amerykańskich, a mianowicie stara się problem ujmować bardziej wszechstronnie, patrząc nań z możliwie największej ilości punktów widzenia.

Ponadto Anglicy posiadają duży sceptycyzm w stosunku do wartości statystyki w naukach społecznych. Powyższą właściwość dosyć dosadnie wyraził swego czasu A. Podgórecki, pisząc: „iż zgrzyliwi Anglicy, kiedy krytykują socjologię amerykańską zazwyczaj za jej statystyczne wyrafinowanie, dla którego nie mają większego zrozumienia, powiadają, że socjologowie amerykańscy to tacy uczeni, którzy wydają w wielkich badaniach 50 tysięcy dolarów po to, aby znaleźć drogę do domu publicznego”¹.

Typowe cechy „podejścia angielskiego” polegają, jak mi się wydaje, nie tyle na wspomnianej powyżej niechęci do „wyrafinowanej” statystyki, co raczej na wieloaspektowości spojrzenia na omawiane problemy. W przeciwieństwie do Amerykanów, którzy mają skłonność do nadmiernie analitycznych ujęć (co też ma zresztą swe dodatnie strony). Wielostronność spojrzenia „brytyjskiej linii” uwidacznia się dobitnie w analizie włóczęgostwa przedstawionej przez M. J. Tyermana w omawianej książce. Świadczy o tym chociażby bardzo rozległy zakres problematyki mającej związek z włóczęgostwem, którą omawia w pracy. Książkę tę podzielili autor na dwanaście rozdziałów, z których każdy omawia inny zespół zagadnień stanowiący zarazem specyficzny punkt widzenia na zjawisko włóczęgostwa dzieci i młodzieży.

Pierwszy rozdział zawiera wprowadzenie w problematykę, mówi w nim autor o znaczeniu naukowych studiów nad genezą włóczęgostwa oraz nad sposobami likwidacji tego groźnego w rozwoju dziecka objawu zaburzeń. Mówi także, że zjawisko włóczęgostwa, pomimo tego że stanowi bardzo niebezpieczny objaw zaburzeń w zakresie socjalizacji dziecka, nie jest właściwie docenione w literaturze psychologicznej. Zbyt bowiem mało, zdaniem autora, badań i publikacji poświęcono temu problemowi.

Drugi rozdział obejmuje rozważania nad nieobecnością w szkole w świetle prawa („Absence from School an the Law”). Rozdział ten omawia bardzo ciekawy wycinek historii brytyjskiego prawodawstwa szkolnego. Autor ukazuje w nim bowiem genezę zagwarantowanego prawem przymusu szkolnego w różnych krajach wchodzących w skład Zjednoczonego Królestwa. Podaje również kasusy procesów sądowych wytaczanych przeciw rodzicom zaniedbującym obowiązek posyłania dzieci do szkoły, które stanowią interesujące ciekawostki z życia Anglików.

Trzeci rozdział pt.: „The Extend of Absence from School” (Rozmiary nieobecności w szkole) omawia problem opuszczania zajęć szkolnych w różnych grupach wieku, typach szkół, okręgach administracyjnych, a także w różnych porach roku (największe nasilenie tej nieobecności występuje, jak stwierdza autor, w miesiącu lutym). Wreszcie autor omawia rozmiary nieobecności w szkole ze względu na jej uzasadnienie, mówiąc o „prawnej nieobecności w szkole” (u nas „usprawiedliwio-

¹ A. Podgórecki: Patologia życia społecznego. Warszawa 1969. PWN, s. 218.

nej") i „nieprawnej” (czyli „nieusprawiedliwionej”). Ta druga postać nieobecności jest wskaźnikiem dwóch zasadniczych postaci zaburzeń w zachowaniu się dzieci, a to: tzw. „fobii szkolnej” lub włóczęgostwa.

Kolejny — czwarty — rozdział pt.: „School Phobia: an Outmoded Concept” poświęcony jest opisowi zjawiska „fobii szkolnej”, któremu wiele uwagi poświęca literatura anglosaska ostatniego dwudziestolecia omawiająca problem zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży. M. J. Tyerman przedstawia historię poglądów na zjawisko fobii szkolnej, ukazuje poglądy wielu autorów na szereg cech powyższego zjawiska oraz nieporozumienia w zakresie tego, co poszczególni psychologowie rozumieją przez określenie „fobia szkolna”.

Z omawianego rozdziału dowiedzieć się m. in. można, że pojęcie „fobia szkolna” powstało w wyniku zafascynowania wielu psychologów odkryciami Freuda. Pierwszy termin ten zastosował Amerykanin J. T. Broadwin w 1932 roku. Istnieje duża niezgodność co do zasadniczych cech mających stanowić obraz kliniczny zjawiska fobii szkolnej. Za podstawową jednak cechę należy, zdaniem autora, uznać lęk przed separacją od rodziców (szczególnie zaś od matki), który często odczuwają dzieci, szczególnie zaś te, które posiadają nadmiernie rozbudzoną potrzebę przynależności.

Występowanie fobii szkolnej bywa często przyczyną włóczęgostwa, jednak fobia szkolna to nie to samo co włóczęgostwo i trzeba zawsze widzieć istotne różnice pomiędzy tymi dwoma postaciami zaburzeń w zachowaniu się dzieci. Ma to szczególnie duże znaczenie w organizacji procesu psychoterapii dzieci przejawiających objawy fobii szkolnej lub też włóczęgostwa. Lęk przed szkołą wymaga bowiem oparcia terapii na innych podstawach niż włóczęgostwo. Bardzo ogólnie bowiem ujmując, fobia szkolna jest wynikiem zbyt silnych więzów z rodzicami, podczas gdy włóczęgostwo jest wyrazem zaniku tych więzi.

Pisząc o zjawisku fobii szkolnej warto wspomnieć o ciekawej pracy pt.: „Absent” (Nieobecny) napisanej przez Maxa B. Clyne, lekarza ogólnego, który dokonał medycznego opisu szeregu objawów fobii szkolnej, przeprowadził wiele porównań tych objawów z innymi zaburzeniami dzieci oraz omówił metodykę terapii tego zaburzenia przez lekarzy ogólnych².

Ogólnie jednak autor stwierdza, że zjawisko fobii szkolnej mieści w sobie zbyt wiele różnorodnych objawów, w związku z czym nie powinno być, jego zdaniem, stosowane w praktyce, ponieważ doprowadza do szeregu nieporozumień w diagnostyce objawów niechęci dziecka do szkoły. Na dowód tego, że określenie „fobia szkolna” nie jest w praktyce szkolnej i klinicznej operatywne, przytacza autor liczne próby zastępowania tego określenia innymi, jak np. „niechęć do szkoły”, „lęk przed szkołą” itp. W konkluzji jednak swych rozważań nad wadliwością terminu „fobia szkolna” nie proponuje autor żadnego innego, który byłby w jego mniemaniu lepszym.

Po omówieniu poglądów na genezę i objawy fobii szkolnej przechodzi autor do przedstawienia sposobów terapii tej formy zaburzeń w zachowaniu. Zagadnieniu temu poświęca następny (piąty) rozdział pt.: „School Phobia: its Treatment” (Leczenie fobii szkolnej), w którym pisze M. J. Tyerman o kilku możliwościach w tym zakresie. Najpierw mówi o działalności poradni dziecięcych tzw. Child Guidance Clinic, które w pierwszym rzędzie przeznaczone są w Anglii do leczenia tego typu zaburzeń. Autor jednak stwierdza, że aktualna liczba tego typu poradni jest zbyt mała. Na terenie bowiem Anglii i Walii istnieje 344 Child Guidance Clinic, które zatrudniają (licząc pełne etaty) 120 psychiatrów, 168 psychiatrycznych pracowników społecznych (odpowiednik naszego średniego personelu medycznego) i 369 psychologów. Zarówno liczba tych placówek, jak i kwalifikowanego personelu zatrudnio-

² Książkę tę omówiłem dokładniej w innym miejscu, por.: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 4, ss. 249—254.

nego w nich jest za mała biorąc pod uwagę 7-milionową rzeszę dzieci żyjących w tym kraju. Zbyt mała liczba poradni dla dzieci powoduje konieczność korzystania z pomocy prywatnych psychoterapeutów, a przede wszystkim z pomocy lekarzy rodzinnych (tj. ogólnych).

W dalszym ciągu autor rozpatruje różne techniki leczenia fobii szkolnej. Pod tym względem wiele uwagi poświęca opracowanej przez H. J. Eysencka (w oparciu o odkryte przez Pawłowa prawa warunkowania i generalizowania) znanej dzisiaj szeroko terapii zachowania (behavior therapy), polegającej, bardzo ogólnie ujmując, na tworzeniu nowych (konstruktywnych) łuków odruchowych na miejsce dawnych wadliwych sposobów zachowania się³. Podkreśla także korzyści, jakie w leczeniu fobii szkolnej posiada odizolowanie od domu. Píše również o możliwościach stosowania środków farmakologicznych przy usuwaniu objawów fobii szkolnej. Najbardziej zaleca w tym zakresie środki antydepresyjne, takie jak fenelzyna i chlordiacepoxid, środki te, jego zdaniem, są bardziej skuteczne niż środki powodujące ogólne uspokojenie nerwowe. Autor ponadto przestrzega przed stosowaniem szeregu barbituranów często podawanych przez lekarzy w przypadku stwierdzenia u dziecka objawów fobii szkolnej.

Kolejny (szósty) rozdział pt. „The Importance of Truancy” poświęcony jest omówieniu znaczenia włóczęgostwa w procesie wykolejania się dziecka. Autor omawia ten problem kładąc nacisk na rolę włóczęgostwa zarówno w narastaniu cech nerwicowych, jak i przede wszystkim w procesie wykolejania się. Pod tym względem znanienna jest wypowiedź klasyka badań nad przestępczością nieletnich Williama Healy, który włóczęgostwo nazwał „przedszkolem przestępstwa”⁴. Znaczenie włóczęgostwa w procesie rozwoju dewiacyjnych form zachowania się omawia M. J. Tyerman na podstawie analizy kilku przypadków badanych przez siebie dziewcząt i chłopców uciekających z domu.

Siódmy rozdział zatytułowany: „The Causes of Truancy: a Personal Research” zawiera omówienie wyników długotrwałych badań autora (przeprowadzanych od 1946 roku) nad przyczynami włóczęgostwa. Badania te prowadził autor w trzech etapach. Najpierw przebadał grupę 405 podsądnych w celu ustalenia pewnych współzależności pomiędzy włóczęgostwem a środowiskiem rodzinnym i rozwojem umysłowym badanych. Drugi etap badań polegał na poklasyfikowaniu różnych typów zachowania włóczęgowskiego i dokonaniu porównań pomiędzy tymi typami. Trzecia wreszcie faza badań polegała na dokonaniu porównań pomiędzy dziećmi włóczęgowskimi i tzw. normalnymi.

Na podstawie tych badań nie udowadnia jednak autor żadnych nowych współzależności. Wynika z nich bowiem, że dzieci włóczęgowskie to przede wszystkim dzieci pochodzące z niekorzystnych pod względem zarówno atmosfery psychicznej, jak i warunków materialnych i higienicznych domów, mniej uspołecznione itp. Dzieci włóczęgowskie w świetle tych badań nie wykazują natomiast specjalnych różnic pod względem rozwoju intelektualnego.

Następny (ósmy) rozdział zawiera omówienie poglądów na genetyczne uwarunkowanie włóczęgostwa. Autor prezentuje w nim m. in. poglądy Eysencka, Burt'a i kilku innych znawców tego zagadnienia, którzy uważają, że cechy wrodzone (stanowiące podstawę temperamentu) mogą mieć równocześnie pewien wpływ na włóczęgostwo. W rozdziale tym pisze również autor, że na podstawie własnych badań stwierdził, iż dzieci o tendencjach włóczęgowskich mają, ogólnie rzecz biorąc, gor-

³ Najpełniej problem opracowanej przez Eysencka terapii zachowania w odniesieniu do dzieci przedstawiony jest w pracy: H. J. Eysenck and S. J. Rachman: The application of learning theory to child psychiatry. W: J. G. Howells (ed.): Modern Perspectives in Child Psychiatry. Edinburgh 1965. Oliver and Boyd.

⁴ Por. W. Healy: The Individual Delinquent. London 1915. Heinemann, ss. 779.

szą kondycję fizyczną wyrażającą się przede wszystkim w ich większej podatności na różnego rodzaju choroby. Należy żałować, że omawiając poglądy niektórych autorów na temat wpływu na włośczęgostwo czynników dziedzicznych, nie omówił autor dokładniej współzależności pomiędzy tymi czynnikami a szeregiem uwarunkowań społecznych.

Po zwróceniu uwagi na rolę czynników dziedzicznych w etiologii włośczęgostwa przystępuje M. J. Tyerman do omówienia wpływu na włośczęgostwo niepowodzeń szkolnych, a także wpływu otoczenia społecznego, w którym wychowuje się dziecko. Zagadnieniom tym poświęca autor dziewięć rozdziałów swej książki. Najbardziej istotnym wskaźnikiem ukazującym genezę społeczną włośczęgostwa jest, jak podkreśla wielu autorów, brak należytego zainteresowania rodziców postępami szkolnymi dziecka. Ponadto autor zwraca w tym rozdziale uwagę na fakt coraz to większej złożoności społecznych czynników leżących u podłoża włośczęgostwa rosnącej wraz z postępem wieku badanych. W związku z tym, im starsze dziecko, tym trudniej jest ustalić u niego dominującą przyczynę włośczęgostwa.

W dziesiątym rozdziale pt.: „Home Influence and Psychological Maladjustment” koncentruje się autor na szczegółowym omówieniu warunków rodzinnych wpływających na złe przystosowanie się dziecka, którego jednym z objawów jest włośczęgostwo. Omawia więc autor w tym rozdziale takie zagadnienia, jak: brak zaspokojenia w życiu rodzinnym odczuwanej silnie przez dziecko potrzeby miłości, zły przykład rodziców, rozbitcie rodziny oraz różnego rodzaju konflikty rodzinne. Wpływ powyższych czynników na złe przystosowanie się dziecka ukazuje M. J. Tyerman przedstawiając wyniki badań naukowych przeprowadzonych przez różnych autorów oraz omawiając kilka przypadków spośród badanych przez siebie dzieci.

Jedenasty rozdział poświęcony został omówieniu sposobów zapobiegania i leczenia włośczęgostwa oraz innych form zaburzeń w zachowaniu. Ten ważny problem rozpatruje autor z kilku zasadniczych punktów odniesienia, a mianowicie mówi, jaką rolę może odegrać w procesie likwidacji włośczęgostwa szkoła, poradnia psychologiczna, sądownictwo dla nieletnich oraz różnego rodzaju pracownicy społeczni. Najciekawsze propozycje, wydaje mi się, dotyczą form organizacji życia szkolnego w ten sposób, aby zlikwidować do minimum włośczęgostwo u uczniów.

M. J. Tyerman proponuje w tym zakresie m. in. tworzenie specjalnych klas dla młodzieży źle przystosowanej społecznie, umożliwienie tej młodzieży dodatkowych lekcji, stworzenie możliwości przenoszenia się do innej szkoły, a także rozpowszechnienie w niektórych hrabstwach praktyki tzw. komitetów opiekuńczych (attendance committees). Praca tych komitetów polega na przeprowadzaniu rozmów indywidualnych z wezwanymi do ratusza rodzicami, których dzieci wykazują objawy złego przystosowania.

Rola poradni, sądu i różnego rodzaju pracowników społecznych omówiona jest w odniesieniu do angielskiego systemu opieki nad młodzieżą, który jest zasadniczo inny niż u nas, dlatego też nie będę tu omawiał sugestii autora co do roli tych instytucji, jako że przedstawienie systemu angielskiej organizacji opieki nad młodzieżą przekraczałoby ramy niniejszej recenzji, a bez omówienia owego systemu sugestie M. J. Tyermana traciłyby swój punkt odniesienia.

Ostatni — dwunasty — rozdział zawiera podsumowanie najważniejszych problemów poruszanych w toku pisanja pracy. Omawiana książka zaopatrzona jest w obszerny wykaz bibliografii oraz szczegółowy indeks.

Ogólnie oceniając pracę M. J. Tyermana pt.: „Truancy” podkreślić trzeba, że jest to książka, która może zainteresować każdego psychologa, pedagoga czy prawnika zajmującego się problematyką wykolejania się młodzieży, a szczególnie zaś problemem ucieczek i włośczęgostwa, najczęściej pierwszych objawów tego wykolejania się.

Praca ta zawiera bowiem zarówno omówienie ciekawych i oryginalnych badań (prowadzonych przez M. J. Tyermana przez przeszło dwadzieścia lat), jak i prezentację najciekawszych poglądów na włóczęgostwo ogłaszanych w literaturze anglosaskiej od końca dziewiętnastego wieku po najnowsze uogólnienia. Pod tym względem omawiana praca stanowi, jak mi się wydaje, ciekawe kompendium wiedzy o włóczęgostwie zawartej w literaturze anglosaskiej.

Jak już pisałem na wstępie, książka ta reprezentuje typowo „angielskie” podejście do zagadnienia. Podejście to chwaliłem za jego wieloaspektowość. Obecnie muszę także wspomnieć o negatywnym rysie tego podejścia polegającym przede wszystkim na zawężeniu się wyłącznie do prac pisanych po angielsku. Jest to, jak się wydaje, cecha typowa dla owego podejścia, a w każdym razie często wytykana Anglikom. Wspomniana wadliwa cecha „angielskiego podejścia” uwidacznia się również w omawianej książce, ponieważ pominięte są w niej całkowicie ciekawe skądinąd poglądy na włóczęgostwo przedstawiane w literaturze niemieckiej⁵. Pomimo jednak tego braku recenzowana książka jest wartościową pozycją w literaturze naukowej poświęconej włóczęgostwu i w związku z tym ze wszech miar zasługuje na lekturę.

Kazimierz Pospiszyl

⁵ O niektórych tego typu poglądach pisałem w innym miejscu, por.: K. Pospiszyl: Ucieczki i włóczęgostwo młodzieży w świetle badań porównawczych. *Przegląd Psychologiczny* 1970, nr 19, ss. 45—64.

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie pragniemy przedstawić dwa artykuły zamieszczone w nrze 12 *Sowieckoj Pedagogiki* z 1970 roku.

Autor pierwszego artykułu A. I. Własienkow omawia problem organizacji badań dydaktycznych¹.

Przez długi okres czasu — pisze Własienkow — panowało przekonanie, że w naukach pedagogicznych nie można przeprowadzić ścisłego badania, nie można wyprowadzić w pełni wiarygodnych wniosków, dać jednoznacznej odpowiedzi na te lub inne konkretne pytania. Taki pogląd był uwarunkowany nie tylko poziomem rozwoju nauk pedagogicznych, lecz i specyfiką badanego obiektu.

Proces nauczania, jego rezultaty — stwierdza autor — zależą od bardzo wielu czynników. Na proces nauczania wpływają nie tylko treść i metody nauczania, lecz i takie czynniki, jak: poziom rozwoju uczniów, struktura ich myślenia, ich stosunek do nauki, umiejętności pedagogiczne i wychowawcze nauczyciela, jego autorytet w klasie, momenty socjalne (wpływ rodziny, otoczenie kulturalne, koledzy) itd. Czynniki te są niekiedy tak przypadkowe, nieprzewidziane, że nie można ich wcześniej uwzględnić. To, co stanowi przedmiot pedagogiki, może być zbadane, lecz to, co stanowi sztukę nauczania, mistrzostwo pedagogiczne, nie może być dokładnie zbadane i przejawia się nierzadko żywiołowo.

W ciągu ostatnich trzydziestu lat — pisze Własienkow — zmieniły się poglądy na nauki pedagogiczne. Badania pod względem treści i metod stały się ścisłejsze i bardziej konkretne. Szeroko wykorzystywany jest eksperyment. Rozszerzają się związki pedagogiki z psychologią i innymi naukami. Pedagogika uzbiera się w metody matematyczne, wykorzystuje metody cybernetyki, socjologii.

Jednak mimo to — stwierdza autor — ścisłe metody w badaniach pedagogicznych nie są nadal należycie wykorzystywane.

W dalszej części swego artykułu Własienkow przedstawia swój pogląd na temat roli eksperymentu, stwierdzając jednocześnie, że jest on bezsilny, kiedy przedmiotem analizy staje się żywy proces pedagogiczny. W związku z tym, że nie można uwzględnić całej sumy czynników działających w czasie nauczania, eksperyment w większości przypadków stosowany jest do szczegółowych elementów procesu pedagogicznego (np. jak działa taki a taki sposób, metoda lub jak działa taka a taka kolejność metod przy wypracowywaniu takich a takich cech osobowości itp.).

Ograniczona rola eksperymentu pedagogicznego polega również na tym, że nie mamy dostatecznie pewnych mierników efektywności pracy pedagogicznej, nie posiadamy ścisłych kryteriów oceny nauczania, wychowania, rozwoju uczniów. Istniejące w pedagogice sposoby mierzenia noszą przybliżony charakter, są niezróżnicowane, a zatem niedostatecznie obiektywne.

Wobec takiego stanu rzeczy autor jest zdania, że w żadnym przypadku nie można uważać eksperymentu jako uniwersalnej metody badania; przeprowadzenie eksperymentu jest celowe w tych przypadkach, kiedy można otrzymać dokładne dane obiektywne (np. przy wypracowywaniu niektórych nawyków ortograficznych itp.):

¹ Por. A. I. Własienkow: Ob organizacji didaktičeskich issledowanij, „Sowieckaja Pedagogika” 1970, nr 12, s. 10—19.

w każdym konkretnym przypadku niezbędne jest opracowanie specyficznej metodyki przeprowadzenia eksperymentu, ponieważ szablonowość takiej metodyki może prowadzić do obniżenia obiektywności jego rezultatów.

W badaniach o charakterze dydaktycznym i metodycznym podstawową formą poszukiwań — zdaniem autora — winien być sprawdzian nie eksperymentalny, lecz doświadczalno-eksperymentalny. Jak wykazuje praktyka, poszukiwania pedagogiczne powinny składać się z czterech etapów, z których każdy rozwiązuje określone zadania i doprowadza do niezbędnej korekty projektowanych środków pedagogicznych. Eksperyment w takim sprawdzianie jest jednym z ogniw w pełni istotnym, lecz nie decydującym. Przy czteroetapowej kontroli istnieje mniejsze niebezpieczeństwo, że w trakcie badania może nastąpić nie tylko potwierdzenie, lecz i negowanie wysuniętej hipotezy.

Opierając się na doświadczeniach kolektywu pracowników Instytutu Pedagogicznego w Smoleńsku dotyczących sprawdzenia idei nauczania programowanego, autor wydziela następujące podstawowe etapy w badaniu poszczególnego problemu dydaktycznego.

Pierwszy etap — sprawdzenie pomysłu w nauczaniu indywidualnym. Jest to rozpoznanie, aprobowanie tych lub innych środków w ich początkowym, roboczym wariantcie. Sprawdzana jest sama idea: na ile jest ona życiowa? Pod względem metodyki sprawdzian ten jest zbliżony do eksperymentu psychologicznego. Kontrolujący widzi i rejestruje sobie każdy krok ucznia, zauważa pozytywy, jak i negatywy każdego, nawet najmniejszego elementu, proponowanego sposobu lub materiałów naukowych. Nie jest to jeszcze eksperyment (kontrolowanego ucznia jeszcze nie ma), jest to przygotowanie do eksperymentu — uściśla się pierwotny zamiar, korygują się sposoby jego urzeczywistnienia.

Drugi etap sprawdzianu — to eksperyment grupowy (z udziałem grupy kontrolnej). Jest on niezbędny dla porównania nowych materiałów, sposobów, środków nauczania z lepszymi od tych, które już działają, a także dla dalszego doskonalenia opracowanych materiałów lub środków, dla przygotowania ich do wykorzystania w warunkach klasowo-lekcyjnego systemu nauczania. W rezultacie grupowego eksperymentu może ujawnić się brak jakichkolwiek prerogatyw zaproponowanej metodyki nauczania w stosunku do już znanych metodyk. W takim przypadku należy szukać innego wariantu teży metodyki, który znowu będzie sprawdzony w eksperymencie grupowym.

Trzeci etap — to sprawdzian doświadczalny w klasie. Celem jego winno być ustalenie, jak wskazane materiały lub sposoby, metody pracy będą działać w warunkach naturalnych, jak będzie posługiwać się nimi nauczyciel.

Czwarty etap — to masowy doświadczalny sprawdzian nowych sposobów, systemów metodycznych lub materiałów. Celem jego winno być ustalenie, na ile skuteczne będą przedłożone środki, którymi mają posługiwać się nauczyciele różnych kwalifikacji, i znalezienie dróg dalszego doskonalenia badanych materiałów, zbliżenie ich do potrzeb i możliwości szkoły.

Schemat badania doświadczalno-eksperymentalnego (przede wszystkim problemów dydaktycznych) oparty na zasadzie stopniowego poszerzenia kontyngentu uczniów objętych nauczaniem doświadczalnym — według Własienkowa — jest podyktowany nie tylko względami o charakterze praktycznym (niedopuszczenie do szkoły, a nawet na poszczególne lekcje wątpliwych, nie sprawdzonych sposobów i metod, odgrodenie żywego procesu nauczania od eksperymentatorstwa), lecz i specyfiką samych badań. Nigdzie z taką jaskrawością i pełnią nie można obserwować mechanizmu działania tego lub innego środka dydaktycznego, jak właśnie na poszczególnym uczniu. Ażebym wyjawić szkodliwość lub korzyść samego pomysłu badania, jego głównej, napędowej idei, trzeba przede wszystkim zobaczyć tę ideę,

ten zamiar w działaniu. Izolowany uczeń jest idealnym obiektem dla wprowadzenia w życie pomysłu badawczego: wszystko się tu dobrze sprawdza, prawie całkowicie eliminuje działanie postronnych czynników.

Byłoby błędne — zdaniem autora — takie rozumowanie, że każde badanie pedagogiczne (lub nawet dydaktyczne) powinno przebiegać właśnie zgodnie z opisanym schematem. Są badania, które odnoszą się wyłącznie do klasy i sprawdzian w klasie w takim przypadku powinien stanowić podstawowe ogniwo badawcze. Takimi badaniami są na przykład zagadnienia związane z kształtowaniem się kolektywu klasowego, uczuć koleżeństwa, z organizacją pomocy wzajemnej w klasie, ze strukturą lekcji. I na odwrót, są badania związane z osobowością ucznia, z jego właściwościami indywidualnymi (metodyka pracy ze słabszymi uczniami i in.), w centrum ich uwagi będą zawsze metody analizy indywidualnych przejawów w nauczaniu, rozwoju i wychowaniu.

Jednak nawet w tych przypadkach, kiedy badanie wyraźnie związane jest z klasą lub na odwrót — z osobowością poszczególnych uczniów, warunkowy schemat sprawdzianu — „z uczniem → w grupie → w klasie → w szkołach rejonu” — pozostaje dla badacza swego rodzaju punktem orientacyjnym, pozwalającym zawczasu przewidzieć i scharakteryzować wszystkie aspekty proponowanych środków: jak będą one działać w zastosowaniu do poszczególnego ucznia, do ucznia w klasie i jak będą one przyjęte przez nauczyciela (o tym ostatnim badacze nierzadko zapominają).

W dalszej części artykułu autor szczegółowo opisuje zastosowanie podanego przez siebie schematu w praktyce szkolnej.

Własienkow kończy swój artykuł stwierdzeniem, że czteroetapowa organizacja badania dydaktycznego, jeżeli rozpatrywać ją w działaniu, nie wygląda tak prostoliniźnie i schematycznie, jak to wydaje się na pierwszy rzut oka. Szeroka skala środków badawczych gwarantuje pewność rezultatów badania. Jednak szerokość wcale nie narzuca sztywnej kolejności, uniwersalnego schematu, na odwrót, zakłada ona elastyczność w wykorzystywaniu tych środków, twórczość, subtelność przy wyborze w każdym konkretnym momencie tego lub innego rodzaju sprawdzianu.

Innym co do treści jest artykuł Ł. P. Doblajewa poświęcony niektórym sposobom pracy z podręcznikiem².

Autor stwierdza, że niezbędnym warunkiem zrozumienia tekstu podręcznika jest obecność u czytającego określonej wiedzy. Jednak sama tylko wiedza nie wystarcza, trzeba jeszcze umieć ją wykorzystać i na jej podstawie tworzyć nową.

Zrozumienie tekstu może być — zdaniem Doblajewa — pełne lub niepełne. Przy niepełnym rozumieniu uczeń w procesie czytania zdobywa niezbędną nową wiedzę (na podstawie starej) i może ją przedstawić, lecz nie uświadamia sobie wszystkich istotnych związków w materiale i dlatego ma trudności w odpowiedzi na pytania wymagające bardziej głębokiego zrozumienia. Jednak, zapamiętawszy treść tekstu, uczeń podczas odpowiedzi na pytania nauczyciela niekiedy jest w stanie dokonać określonych operacji myślowych, ustalić nowe związki w treści materiału, po wtórnie zrozumieć to, czego nie rozumiał w czasie czytania, i dać prawidłową odpowiedź. W ten sposób w procesie odpytywania niepełne zrozumienie staje się pełnym. Przy pełnym zrozumieniu uczeń sam ustanawia te związki już w procesie czytania, pytania zaś, które zadaje nauczyciel, nie są dla niego nieoczekiwane — on już je przemyślał.

Są to dwa różne poziomy rozumienia, które — jak pisze autor — w praktyce nauczania bardzo trudno odróżnić. Jeżeli można byłoby wszystkich uczniów do-

² Por. Ł. P. Doblajew; *Niekotoryje prijomny raboty s uczebnikom Sowietskaja Pedagogika*, 1970 nr 12, s. 41—49.

kładnie sprawdzić z każdego przestudiowanego tekstu, to nie byłoby kłopotów, że w procesie czytania zrozumienie tekstu przez tego lub innego ucznia było niepełne. Jednak w praktyce takiemu sprawdzianowi uczeń poddawany jest rzadko. Dlatego należy zwrócić uwagę i na drugi ważny warunek rozumienia tekstu — władanie sposobami rozumienia. Temu właśnie zagadnieniu było poświęcone badanie autora.

W dalszym ciągu artykułu Dobłajew szczegółowo przedstawia powyższy problem na przykładzie konkretnych tekstów z podręcznika historii, analizowanych przez uczniów klas V—IX szkół ogólnokształcących.

Czytelnikom interesującym się bliżej daną problematyką polecamy niniejszy artykuł w całości.

Józef Zalewski

Z BADAŃ NAD EFEKTYWNOŚCIĄ PRACY NAUCZYCIELA W NRD

Ruch Pedagogiczny niejednokrotnie informował o zwrocie w badaniach pedeutologicznych od poszukiwań idealnej osobowości ku realizmowi. Punkt ciężkości badań zaczyna się przesuwać w kierunku poznania, w jakich warunkach nauczyciele najskuteczniej pracują.

Ten kierunek badań został również zapoczątkowany w Uniwersytecie w Rostocku przez zespół, którym kieruje prof. Heinz Grassel¹. Przyświeca im wyraźny cel praktyczny, idzie bowiem:

- o możliwie dobre przygotowanie do zawodu, przy czym zakłada się obok wyposażenia w wiedzę podstawową ze studiowanego przedmiotu i przedmiotów pedagogicznych również o wykształcenie tych postaw, cech osobowości i tych umiejętności, od których zależy powodzenie w pracy zawodowej,
- o uwzględnienie potrzeb praktyki,
- o uwzględnienie rozwoju społecznego w niedalekiej przyszłości, by kandydat był przygotowany do pracy w warunkach ustawicznie przeobrażającej się rzeczywistości.

Zadania kształcenia nauczycieli są trudne i złożone, bo obok wiedzy trzeba u adeptów zawodu wytworzyć odpowiednie postawy do społeczeństwa, do zawodu, do dzieci, do klasy szkolnej; tak zorganizować okres studiów, by różne sytuacje w tym czasie przeżywane pozwoliły zebrać pewien zasób doświadczeń, wykształcić odpowiedni styl kierowania, wytworzyć pożądane dla sytuacji wychowawczej nastroje, zadbać o zdrowie. Jak te zadania wykonać, jaką treścią je wypełnić, to muszą wykazać wyniki badań.

Rozpoczęto je od tego, że na podstawie opinii nadzoru szkolnego sporządzono imienne wykazy nauczycieli, którzy mają najlepsze wyniki nauczania i wychowania. Z kolei wypytywano, metodą wypracowań, uczniów o ich najlepszych nauczycieli. Zwrócono uwagę na tych nauczycieli, których nazwiska powtarzały się na obu wykazach. Zostali oni następnie poddani dłuższej obserwacji w czasie hospi-

¹ Heinz Grassel: Die Aufgaben der Lehrer-Forschung bei der Realisierung der Einheit von unterrichtlicher Bildung und Erziehung. 2. Beiheft der Pädagogik. 1970. Heinz Grassel: Zur Erfassung der Effektivität der Lehrerausbildung. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald*, 1969. *Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe* nr 3.

H. Grassel: Probleme und Methoden der Lehrerforschung. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, 1970. Heft 34, str. 9—36.

tacji lekcji i innych zajęć szkolnych. Zrezygnowano z ankiety skierowanej do samych nauczycieli, by tą drogą dowiedzieć się czegoś o ich pracy, bo skądinąd wiadomo, że dobrzy nauczyciele raczej nie doceniają siebie i swoich osiągnięć. W czasie obserwacji starano się głównie uchwycić takie elementy, jak świadome zmierzanie do realizacji celów lekcji, struktura lekcji, sposób opracowania materiału, momenty wychowawcze, inicjowanie współpracy.

Opracowane przez Klinkera i Stopperama wypracowania 3357 uczniów rzucały już pewne światło na ich stosunek do nauczycieli. Okazało się, że dzieci klas początkowych wolą być prowadzone przez nauczycielki. Jeszcze w klasie V jest 67,1% wypowiedzi tego rodzaju. Od klasy VIII począwszy przewagę zdobywają nauczyciele.

Czym charakteryzują się nauczyciele pracujący skutecznie? W zakresie postawy ideowej są to nauczyciele, którzy otwarcie wyrażają swoje poglądy. Występuje u nich zgodność słów z postępowaniem. W życiu zachowują się tak, jak tego wymagają od uczniów. Jeśli zaś idzie o ich wartości dydaktyczne, to posiadają rozległą wiedzę, przystępnie opracowują materiał nauczania, urozmaicają proces nauczania. W zakresie umiejętności pedagogicznych odznaczają się stanowczością i zdecydowaniem, w pracy są dokładni, mają łatwość zdyscyplinowania klasy. Przeważają u nich takie postawy społeczne, jak sprawiedliwy stosunek do uczniów, uprzejmość, troska o ich postępy szkolne, z której korzystają przede wszystkim uczniowie słabsi.

Nie ma jednak nauczycieli bez wad. Występują one również u dobrych nauczycieli cieszących się uznaniem ze względu na osiągnięte wyniki. Do takich niewłaściwych i niepożądanych cech należy odbieganie od tematu lekcji, zbytni liberalizm u jednych, u innych stosowanie niewłaściwych kar (przepisywanie), ironia.

Grassel twierdzi, że nie ma jakiejś cechy dominującej zapewniającej powodzenie w pracy. Wiązą się one w pewne całości, wpływają wzajemnie na siebie, nieraz hamują jedna drugą, a czasem kompensują się. W związku z tym i wady nie muszą być szkodliwe, jeśli nie uzyskują przewagi nad cechami dodatnimi. Jak widzimy, pogląd ten zbliża się do poglądu już dawniej wypowiedzianego przez Szumana, że każdy nauczyciel dopracowuje się swojego własnego talentu pedagogicznego, korzystając z indywidualnej struktury własnej osobowości².

Grassel zauważył też, że na różnych poziomach nauczania inne właściwości nauczyciela mają wpływ na osiąganie lepszych wyników. Logiczna strukturyzacja materiału nauczania na lekcji ma większe znaczenie w klasach starszych niż niższych. Tymczasem dobre metodycznie upoglądowanie lekcji ważniejsze jest w klasach niższych. Dobry stosunek osobisty do ucznia staje się w pracy wychowawczej ważniejszy, im starsza jest klasa. Taki na czoło wysuwany w początkowych badaniach pedeutologicznych czynnik, jakim jest dobroć i miłość dziecka, wydaje się być w świetle przeprowadzonych w Niemieckiej Republice Demokratycznej badań stosunkowo mało znaczącym.

U nauczycieli pracujących efektywnie wysoko rozwinięte były umiejętności dydaktyczne i pedagogiczne, u nauczycielek raczej ich właściwości społeczne.

Zasadnicze znaczenie dla skuteczności pracy nauczyciela mają umiejętności szybkiej i wnikliwej analizy sytuacji pedagogicznej, umiejętności szybkiej reakcji dostosowanej do określonej sytuacji (nasi polscy badacze nazywają to umiejętnością modyfikacyjną), umiejętność dostosowywania oddziaływań wychowawczych do indywidualnej osobowości ucznia przy maksymalnym wykorzystaniu oddziaływań kolektywu, umiejętność uświadamiania uczniów o celowości stawianych zadań i wpły-

² Stefan Szuman: *Talent pedagogiczny*. Katowice. J. Nawrocki. 1947, str. 20.

wania na motywację uczniów, stawianie wysokich wymagań możliwych do wykonania, umiejętność kształtowania form współzycia i współpracy.

Przeprowadzono też rozmowy z 276 uczniami klas V—X odnośnie ich życzeń zawodowych. Słabsi uczniowie wypowiadają się najczęściej za zawodem robotnika kwalifikowanego (49,6%), rzadziej za zawodem nauczycielskim (1,5%). Lepsi uczniowie pragną wybrać zawody techniczne (30,5%), nauczycielski (21,3%), zawody medyczne (17,8%). Zawód nauczycielski jest popularniejszy wśród dziewcząt (23,5%), spośród różnych zawodów wymieniają go na pierwszym miejscu. Chłopcy dopiero w ostatniej kolejności wysuwają zawód nauczycielski (2,5%). Jako motywy wyboru tego zawodu najczęściej wymieniane są: zamiłowanie do zajmowania się dziećmi (55,9%), wpływ tego zawodu na rozwój własnej osobowości (35,3%), korzyści osobiste (5,9%). Jako negatywne strony zawodu nauczycielskiego uczniowie wymieniali trudności z utrzymaniem karności (44%) oraz nadmiar różnych obowiązków (18,8%).

Rozmowy przeprowadzone z nauczycielami na temat zadowolenia, jakie im sprawia wybrany zawód, dały różne odpowiedzi w zależności od poziomu, na którym pracują. Nauczyciele klas początkowych cenili sobie, że ich praca jest interesująca i samodzielna (47%), co u nauczycieli klas starszych występowało rzadziej (23,4%). Nauczyciele utrzymują, że stały kontakt z dziećmi i młodzieżą pozwala im czuć się młodym i zachować młodzieńcze usposobienie. Wyznają to jednak głównie nauczyciele klas starszych (42,6%) aniżeli nauczyciele klas niższych (23,6%). Jako ujemne strony zawodu nauczycielskiego wymieniają pracujący w klasach niższych przeciążenie układu nerwowego (20%), zbyt wiele zebrań (15%) i wykonywanych funkcji (12%). Nauczyciele klas starszych do tych nieprzyjemnych stron zawodu dodają niesnaski z rodzicami (23%), wzrasta u nich też obciążenie nerwów (34%).

Od postawy do zawodu nauczycielskiego zależy, czy wymienione ujemne strony zawodu wywierają mniejszy czy większy wpływ na osobowość nauczyciela. Kształtowanie przychylnych postaw do zawodu ma więc zasadnicze znaczenie w kształceniu nauczycieli, wszelkie zakłócenia osobowości działają bowiem ujemnie na innych ludzi, zwłaszcza na tych, których wychowują.

W związku z tym duże znaczenie posiada prestiż zawodu nauczycielskiego. W Niemczech nauczyciel cieszył się zawsze dużym autorytetem. Ostatnio przeprowadzone tam badania wykazują, że i w Niemieckiej Republice Demokratycznej nastąpiły pod tym względem niekorzystne zmiany. Młodzież zapytana o zawody, które cieszą się w społeczeństwie największym szacunkiem, wymienia nauczyciela dopiero na dziewiątym miejscu. Wyprzedzają nauczyciela: lekarz, inżynier, chemik, profesor uczelni wyższej, fizyk, weterynarz, architekt, dentysta. Na ogół im starsi uczniowie, tym niższą rangę przypisują nauczycielowi.

Ten spadek prestiżu nauczyciela nie jest korzystną okolicznością dla efektywności pracy nauczyciela. Grassel wysuwa zatem postulat, że zachowanie zdrowia psychicznego nauczyciela wymaga uwolnienia go od rozlicznych stressów, wśród których wymienia różnego rodzaju naciski społeczne, nacisk przeładowanych programów nauczania, nacisk administracyjny. Dla kształtowania przychylności do zawodu nauczycielskiego i wytworzenia umiejętności modyfikacyjnych u kandydatów na nauczycieli wydają mu się szczególnie ważne i korzystne praktyki wakacyjne na koloniach i obozach. Dobrze rozwinięte umiejętności mogą mieć wpływ na osłabienie działania różnych stressów.

Obserwacje pracy dydaktycznej nauczycieli wykazały, że efektywność ich pracy pozostaje w związku z taką organizacją nauczania, w której uczniowie stosują rozmaite operacje logiczne, w której nauczyciele częściej stawiają pytania, aniżeli udzielają informacji, wskazują na praktyczne stosowanie wiedzy, zostawiają uczniom więcej czasu na wypowiedzanie się, wciągają do pracy również słabych uc-

nów. Tak więc współczesne badania nad nauczycielem są równocześnie weryfikacją wyników znanych nam badań dydaktycznych.

Stwierdzono też, że nauczyciele pracujący skutecznie są pod względem umysłowym bardziej ruchliwi, a ich oceny są bardziej obiektywne. Nauczyciele ci też bardziej reagują na naruszenie przez uczniów dyscypliny szkolnej, przy tym zachowują do nich uprzejmy stosunek. Karność utrzymują takimi reakcjami niewerbalnymi, jak spojrzenie, mimika, gesty.

Wnioski praktyczne płynące z wymienionych badań mogą być różnorakie, nie ograniczają się do samych spraw kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Ludwik Bandura

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

(styczeń—czerwiec 1970 r.)

W omawianym okresie, czyli w drugim półroczu roku szkolnego 1969/70, ukazało się 5 numerów *Cahiers* (nr 87—91). Jak zazwyczaj każdy z tych numerów poświęcony jest innemu tematowi. Tematy te są różnorodne, ale większość z nich dotyczy spraw programów nauczania: historii, geografii i wychowania obywatelskiego, muzyki, literatury. Ponadto omawiane są problemy środków technicznych nauczania, ochrony przyrody.

Wydaje się, że zagadnienia związane z programami nauczania, postulatami dotyczącymi reformy oraz podejmowanymi próbami i eksperymentami w tym zakresie powinny być szczególnie interesujące dla polskiego czytelnika. Dyskusja na te tematy również u nas toczy się permanentnie, a poznanie opinii i wysiłków podejmowanych w innych krajach może być pożyteczne i dla naszych prac. Dlatego w niniejszym przeglądzie zawartości *Cahiers* zagadnienia programów nauczania zostaną obszerniej referowane.

Zeszyt z września 1970 roku (nr 87) przynosi sprawozdanie z pracy badawczej podjętej przez nauczycieli historii, geografii i wychowania obywatelskiego z Liceum w Enghien. Badania te prowadzone były pod kierunkiem Instytutu Pedagogiki (Institut Pédagogique National) z Paryża.

We wstępie do tego numeru redakcja podkreśla, iż problemy omówione w zamieszczonym sprawozdaniu wykraczają poza zakres trzech badanych przedmiotów. Zwłaszcza opisane przez uczestników badań trudności nie są obce nikomu, kto chce coś ulepszyć, wprowadzić pewne innowacje w nauczaniu. Dotyczy to przy tym nie tylko nauczycieli, lecz i pracowników naukowych, którzy tymi kwestiami zajmują się w swej pracy.

Omawiane badania prowadzone były w r. szk. 1968/69. Rozpoczęto od zredagowania i podpisania dokumentu, rodzaju kontraktu zawartego przez nauczycieli Liceum w Enghien z Instytutem Pedagogiki. Opublikowany w numerze 87 *Cahiers* fragment tego dokumentu dotyczy celów, jakie zostały postawione przed badaniami, oraz hipotez, które miały być w tych badaniach zweryfikowane.

Głównym zadaniem, jakie miał wykonać zespół nauczycieli pod kierunkiem Instytutu Pedagogiki, było zastąpienie nauczania polegającego na pamięciowym przyswajaniu wiadomości, co w przedmiotach objętych badaniem należy do tradycji, przez prace samodzielne i działalność uczniów. Zakłada się przy tym, iż prowadzi to do rozwoju ich zainteresowań i uzdolnień oraz do wyzwalania własnej

twórczości. Wszystkie trzy przedmioty: historia, geografia i wychowanie obywatelskie, miały być traktowane nie jako odrębne dyscypliny, lecz ujmowane globalnie, jako tworzące jedną całość.

Te ogólne założenia spowodowały konieczność zmiany metod nauczania oraz stosowania środków dydaktycznych innych niż dotychczasowe, takich mianowicie, które mogłyby być wykorzystane zarówno dla pracy indywidualnej, jak i kolektywnej — z całą klasą.

Po roku pracy eksperymentalnej zostało dokonane jej podsumowanie i analiza. Obszerny bilans tych poczynań został opublikowany w nrze 87 *Cahiers*. Autorzy stwierdzają, iż początkowy optymizm towarzyszący im przy podejmowaniu eksperymentu przez grono nauczycielskie Liceum w Enghien był nieuzasadniony. Wbrew ich nadziejom nie stał się bowiem ten eksperyment częścią badań kompleksowych, które by obejmowały wszystkie przedmioty i zmierzały do powszechnej odnowy nauczania.

W momencie sporządzania sprawozdania — w lecie 1969 — we Francji istniał, zdaniem autorów, nie zmieniony, tradycyjny system nauczania z podziałem treści nauczania na odrębne, nie zawsze skoordynowane ze sobą, przedmioty, z egzaminami, z ustalonym trybem przygotowania nauczycieli itp. Również ramy nauczania historii, geografii i wychowania obywatelskiego pozostały nie zmienione. Program nauczania każdego z tych przedmiotów jest dziedzictwem teorii intelektualizmu i encyklopedyzmu z XIX w. Samo pojęcie aktualnie obowiązującego programu to też tradycyjne traktowanie treści nauczania jako całości wiadomości tworzących pewną hierarchię i ułożonych w sposób liniowy według wewnętrznej logiki przedmiotu. Przejawia się w nim całkowita obojętność w stosunku do takich spraw, jak: dla kogo program jest przeznaczony, otoczenie i sprawy aktualne.

Nauczyciele francuscy od dziesiątków lat zamiennie traktują „nauczanie” i „przerabianie programu” i uważają program za dokument bezwzględnie obowiązujący. Antoine Prost w swej książce o kształceniu we Francji w okresie 1800—1967 przypomina, że program narodził się w 1840 r., i to jako program egzaminu, a nie nauczania. Obecnie jednak istnieje dokument oficjalny, obowiązujący wszystkich uczących pt.: „Rozkład godzin, programy, instrukcje”.

Interesujące są rozważania dotyczące zależności treści nauczania od celów, jakie się stawia przed tym nauczaniem. Czego chcemy uczyć dziś w perspektywie świata roku dwutysięcznego? Odpowiedź nie jest łatwa, rysują się jednak pewne tendencje przemian społecznych i na tym tle występuje coraz ważniejsza rola oświaty. Charakteryzować ją będą:

- przedłużanie okresu nauki,
- niemożność zdobycia w trakcie nauki szkolnej wiedzy potrzebnej potem w życiu i pracy i stąd konieczność zdobywania i pogłębiania tej wiedzy w ciągu całego życia,
- powiązanie ściśle nauczania z różnymi źródłami informacji,
- uprzywilejowane miejsce nauki języków oraz opanowania sposobów ułatwiających porozumiewanie się jednostek i grup.

W świetle tych perspektyw obecne programy nauczania będą całkowicie anachroniczne. Perspektywa konieczności przystosowania się do ciągle zmieniającej się rzeczywistości stawia pod znakiem zapytania nawet ten cel nauczania, jakim jest przyswojenie niezbędnych wiadomości. Istnieje bowiem kwestia wyboru tych wiadomości, co nie jest możliwe bez współpracy i porozumienia specjalistów od różnych przedmiotów.

Encyklopedyzm cechujący obowiązujące programy jest dziś przeżytkiem. Po to jednak, by odnowa programów mogła stać się rzeczywistością, konieczne jest podjęcie zasadniczych kroków, nie wystarczy wprowadzenie zmian do obowiązujących

programów. Dlatego tytuł zeszytu brzmi: „Odnowa czy programy?” (Renovation ou programmes?).

Zeszyt następny (nr 88) z lutego 1970 r. traktuje o nauczaniu muzyki. Redakcja odsyła czytelników do nr 72 ze stycznia 1968 r., w którym zamieszczono szereg tekstów związanych z wychowaniem muzycznym.

Rozważania wstępne, zatytułowane „Młódzież a muzyka” wyszły spod pióra Charles Trippa, który od szeregu lat prowadzi zajęcia z wychowania muzycznego dla uczniów szkół technicznych w Belforcie. Analizując stosunek swych uczniów do muzyki autor stwierdza, iż traktują ją oni jedynie jako rozrywkę. W ich wypowiedziach przejawiają się upodobania do muzyki „nowoczesnej”, do rytmu, melodii szybkich, często hałaśliwych. Natomiast muzykę klasyczną traktują często jako przestarzałą, nadającą się do słuchania przez „starych” itp. Chociaż młodzi deklarują uwielbienie dla muzyki, lubią jej słuchać, to nie chcą się uczyć ani śpiewu, ani muzyki, mają zasadnicze opory do śpiewania solowego, a nawet zespołowego w klasie. Grają chętnie tylko na akordeonie lub gitarze.

Z poczynionych obserwacji autor wyciąga wnioski dotyczące roli nauczyciela wychowania muzycznego. Zasadniczym celem, jaki sobie postawił, jest nauczyć młodzież słuchania muzyki podobnie, jak uczy się czytania. Różnymi środkami starał się kształcić kulturę odbiorców muzyki, apelując głównie do sfery uczuciowej, a nie intelektualnej, gdyż we Francji zbyt wiele osób traktuje wszystko, nawet sztukę, jako dziedzinę poznania intelektualnego.

W dalszej części numeru zamieszczono podsumowanie wyników ankiety na temat aktualnego stanu wychowania muzycznego we Francji. Ankieta ta ma już dość długą historię, gdyż została ogłoszona w roku 1966, a odpowiedzi napływały w ciągu roku 1967 i 1968. Redakcja *Cahiers* zdecydowała się na ich opublikowanie mimo upływu czasu, gdyż — jak podkreśla się we wstępie — sytuacja ogólna w zakresie wychowania muzycznego niewiele się zmieniła, a nauczyciele mają ciągle do pokonania prawie te same trudności. Na zakończenie wypowiedzi ankietowych zostały zamieszczone artykuły napisane w 1969 r., a więc uwzględniające ostatnie zmiany w siatce godzin i w programie wychowania muzycznego.

Mimo ogólnego dość pesymistycznego tonu wypowiedzi, w których akcentuje się liczne trudności nauczycieli tego przedmiotu, jest sporo przykładów dobrej roboty, inwencji i osiągnięć. Ostatnia część wypowiedzi dotyczy propozycji zmian, które by umożliwiły poprawę aktualnej sytuacji i podniosły rangę przedmiotów artystycznych, a wychowania muzycznego w szczególności.

Następny numer *Cahiers* poświęcony jest w całości nauczaniu literatury, tematycznie będąc powiązany z wydanymi uprzednio numerami: 77 (mowa ustna i pisana) i 86 (problemy krytyki literackiej). W przygotowaniu są zeszyty na temat teatru i poezji.

Całość rozważań dotyczących nauczania literatury w szkole została ujęta w 3 częściach: cele nauczania, organizacja pracy i metody oraz narzędzia — środki nauczania. W części pierwszej J. Delannoy, nauczyciel Liceum w Biarritz, zastanawia się, dlaczego czytelnictwo w ogóle, a zwłaszcza literatury pięknej, obecnie maleje. Przytaczając wypowiedzi uczniów liceów francuskich stwierdza, iż dawniej literatura stanowiła prawie jedyną rozrywkę. W drugiej połowie XX wieku młodzież ma szereg innych sposobów zapelnienia wolnego czasu, np. film, telewizję, sport. Niektórzy uczniowie wprost stwierdzają, że nie chce im się czytać, gdyż wymaga to wysiłku, a o wiele łatwiej jest posłuchać audycji w radio czy obejrzeć film lub telewizję. „Wolę pójść do kina, gdyż film pokazuje akcję, a czytając muszę ją sobie sam wyobrazić”.

Co robić w tej sytuacji? Jak zachęcić młodzież do czytania, rozwinąć w niej upodobania do literatury pięknej? Odpowiedź nie jest łatwa. Stosowanie różnych

środków przymusu mija się z celem, świadczy o tym taka np. wypowiedź: „Matka kontroluje moją lekturę, każdego tygodnia muszę przeczytać przynajmniej jedną książkę. Jest to ciężki obowiązek, ale z konieczności poddaję się tym zarządzeniom”. Nauczyciel powinien się starać dobrać książki wartościowe, które mogą zainteresować młodzież. Chodzi o to, by polubiła ona lekturę i z własnej chęci sięgała po dzieła literackie.

Innym problemem poruszonym w tej części zeszytu jest sprawa kursu literatury w liceum. Po wielu dyskusjach zrezygnowano z niego na rzecz bezpośredniego kontaktu uczniów z dziełem literackim. Lektura całych utworów bądź ich fragmentów stanowi obecnie podstawę nauczania literatury w szkołach francuskich. Rozważania na temat, w jaki sposób zbliżyć uczniom prawdziwie wartościowe dzieła literatury ojczystej i światowej, zawiera artykuł J. Nathana, profesora Sorbony.

Część następną zeszytu dotyczy metod nauczania i organizacji pracy. Podane są różne przykłady z doświadczeń nauczycieli literatury. Studiowanie literatury prowadzą oni przy pomocy różnych metod, z inscenizacjami utworów, a nawet tworzeniem filmu krótkometrażowego na podstawie „Nocy” Musseta.

W części dotyczącej narzędzi pracy omawia się sprawę podręcznika historii literatury, wykorzystanie płyt z nagraniami utworów literackich oraz magnetofonu. Na zakończenie umieszczono bibliografię prac, które mogą być pomocne nauczycielom literatury.

W dniu 21 stycznia 1970 roku na konferencji „okrągłego stołu” zorganizowanej przez Redakcję *Cahiers Pédagogiques* dyskutowano nad zagadnieniem środków technicznych w nauczaniu.

Relację z tej dyskusji przynosi nr 90 *Cahiers*. Postęp techniczny musi wywrzeć wpływ również na pracę szkoły, stąd coraz więcej nauczycieli interesuje się możliwością stosowania środków technicznych.

Obecnie stawia się coraz częściej problem opłacalności systemu szkolnego; dyskutuje się nad sposobem stworzenia systemu najbardziej wydajnego. W czasie nauki w szkole chodzi nie o szkolnictwo najtańsze czy zatrudniające najmniejszą liczbę nauczycieli, ale takie, w którym będzie najmniejszy odsiew i odpad, najniższa drugoroczność, najwłaściwszy stosunek między liczbą absolwentów i nauczycieli. Jeśli uwzględnimy nauczanie ustawiczne, to wchodzi jeszcze w grę przyspieszenie nauki, np. języków czy umiejętności technicznych.

Wielkim problemem dzisiejszego nauczania jest racjonalizacja procesu pedagogicznego, do czego konieczne jest szerokie zastosowanie nowoczesnych środków technicznych.

Dyskutanci zwracali uwagę również na sprawę wyposażenia szkół w aparaty i środki techniczne, które we Francji jest zupełnie niewystarczające. I tak na przeszło 60 000 szkół początkowych tylko 8000 posiada telewizor. W tych warunkach wykorzystanie telewizji dla modernizacji pierwszego stopnia nauczania jest utopią.

W dalszej części numeru zamieszczony jest artykuł kierownika sekcji w Zakładzie Badań Instytutu Pedagogiki w Paryżu (I.P.N.) E. Brunswica, w którym opisuje on telewizję przewodową. Pierwsze urządzenie tego rodzaju zostało we Francji zastosowane w r. 1959 w Liceum w Sèvres. Prowadzono tam wówczas eksperymentalne, telewizyjne nauczanie matematyki w klasach V i IV.

Autor wymienia kolejno różne typy urządzeń telewizyjnych stosowane obecnie w szkołach francuskich, ilustrując opisy rysunkami schematycznymi, pokazującymi działanie tych urządzeń. Na podstawie przeprowadzonych dotąd eksperymentów podano w artykule różne sposoby wykorzystania telewizji przewodowej.

Po tych wszystkich uwagach natury ogólnej następuje ich konkretyzacja —

pokazane jest zastosowanie telewizji w nauczaniu różnych przedmiotów: język ojczysty, języki obce, historia, geografia, wychowanie obywatelskie, matematyka, biologia, geologia, wychowanie techniczne. Dalej znajdziemy omówienie wpływu stosowania przez szkołę telewizji o przewodzie zamkniętym na pracę uczniów, nauczycieli, administrację. Na zakończenie numeru podano pod zbiorczym tytułem: „Co o tym myślą zainteresowani?” zgromadzone opinie uczniów, nauczycieli i rodziców o telewizji przewodowej.

Zeszyt nr 91 dotyczy ochrony przyrody (protection de la nature). We wstępie czytamy, iż problemy związane z nauczaniem przyrody od dawna już nie gościły na łamach *Cahiers*. Ostatni numer im poświęcony ukazał się w r. 1961 i wiele zmieniło się do tego czasu. Uznano więc, iż najwyższy czas oddać głos nauczycielom przyrodoznawstwa i w efekcie napłynęło tyle materiałów, że trzeba było poświęcić tym sprawom nie jeden, a dwa numery. Pierwszy z nich ukazał się w maju 1970 roku, drugi przewidziany jest na rok szkolny 1970/71.

Uwagi zebrane w zeszycie nr 91 dotyczą konieczności zbliżania dzieci do przyrody, sprawienia, by ją lepiej znały i szanowały. Sondaż Francuskiego Instytutu Badania Opinii Publicznej wykazał, iż 65% Francuzów uważa, że jest to zadanie szkoły — wychować młodzież tak, by nie tylko nie niszczyła przyrody, lecz ją chroniła.

Tematyka zamieszczonych rozważań obejmuje sprawy zagrożenia życia w obecnej dobie i jego ochrony, umiejętności wykorzystania przyrody i jej bogactw, konieczności zachowania równowagi ekologicznej, dostatecznej ilości pożywienia oraz stosowanych w rolnictwie środków chemicznych i ich szkodliwości dla zdrowia.

Nauczyciele informują, jak uczą młodzież kochać przyrodę, organizując wycieczki, wykorzystując czas przeznaczony na poznanie środowiska (*étude du milieu*). Znajdziemy też interesujące przykłady realizacji różnych tematów z programu różnych klas liceum, np. drewno i jego racjonalne wykorzystanie, konieczność ochrony lasów — klasa szósta, zwierzęta ginące — klasa piąta, równowaga biologiczna i gospodarka wodna — klasa pierwsza itp.

Na zakończenie umieszczono doniesienie studenta amerykańskiego na temat ruchu dotyczącego ochrony przyrody, jaki jest organizowany przez młodzież w Stanach Zjednoczonych.

W tym samym numerze znalazły się rozważania na różne tematy pedagogiczne nie związane z tematem zasadniczym zeszytu. Interesujące są w tym dziele wyniki ankiety dotyczącej zebrań rad klasowych (*conseils de classe*), w których zgodnie z ostatnimi zarządzeniami mają uczestniczyć przedstawiciele uczniów i rodziców. Na podstawie dotychczasowych, dość jeszcze krótkotrwałych doświadczeń w tym zakresie, trudno wyciągnąć jakieś pewne wnioski. Odpowiadający na ankietę widzą zarówno dodatnie strony, jak i braki oraz trudności takich wspólnie odbywanych rad klasowych. Próbuje się różnych form organizacji tych zebrań, dobrego ich przygotowania ze strony szkoły i nauczycieli, a także ze strony delegatów rodziców, którzy starają się zebrać opinie i dezyderaty wszystkich lub choćby wielu rodziców. Wydaje się, że dopiero dłuższy okres doświadczeń w tym zakresie doprowadzić może do wykształcenia umiejętności współpracy i działania zespołowego. Nie są to problemy łatwe do rozwiązania podobnie jak i wszystkie inne sprawy, dotyczące stosunków międzyludzkich.

Irena Janiszowska

Z I OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ NA TEMAT PSYCHOHIGIENY SZKOLNEJ

W dniach 23 i 24 października br. odbyła się w Warszawie I Ogólnopolska Konferencja Naukowa, której tematem była Psychohigiena Szkolna.

Konferencja została zorganizowana w ramach obchodu Międzynarodowego Roku Oświaty i odbyła się w salach Związku Nauczycielstwa Polskiego przy ul. Spasowskiego 6/8.

Organizatorem Konferencji było Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej (Sekcja Psychohigieny Szkolnej) przy współdziałaniu Związku Nauczycielstwa Polskiego i Zarządu Głównego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.

Brało w niej udział ponad 1200 osób: psychiatrów, psychologów, lekarzy szkolnych, pedagogów oraz przedstawicieli towarzystw naukowych i społecznych. Protektorat nad Konferencją objął Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego prof. dr H. Jabłoński. Przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego był dr med. mgr fil. H. Osiński.

Konferencję otworzył przewodniczący Towarzystwa prof. dr med. S. Cwynar. Wiceminister Zdrowia i Opieki Społecznej prof. dr med. J. Grenda zagał naradę, podkreślając potrzebę i konieczność kompleksowego działania w trosce o zdrową psychikę dziecka przedstawiciele wielu różnych dyscyplin naukowych, jak: psychologii, pedagogiki, medycyny, socjologii i prawa.

Na konferencję zgłoszono 38 referatów.

Pierwszego dnia obrad plenarnych przed południem wygłoszono następujące referaty:

1. „Podstawowe problemy psychohigieny szkolnej” — prof. dr med. S. Cwynar i dr med. mgr fil. H. Osiński;
2. „Pojęcie dojrzałości emocjonalnej i znaczenie jej kształtowania w wychowaniu szkolnym” — prof. dr S. Gerstmann;
3. „Ocena kliniczna zaburzeń emocjonalnych u dzieci szkolnych” — prof. dr med. i fil. T. Bilikiewicz, dr med. J. Gromska;
4. „Fobia szkolna jako model psychonerwicy” — prof. dr med. W. Szyryński (Kanada);
5. „Konieczność utworzenia specjalizacji lekarza szkolnego” — prof. dr med. Z. Rydzyński;
6. „Znaczenie wychowania fizycznego w aspekcie zdrowia psychicznego” — prof. dr med. H. Szwarcowa.

Po referatach odbyła się dyskusja.

Po południu zebrani uczestniczyli w trzech zespołach problemowych:

I. Psychoprofilaktyka w pracach dydaktyczno-wychowawczych — przew. dr T. Krzyszowski w zastępstwie chorego prof. dra J. Konopnickiego.

II. Czynniki nerwicorodne w życiu dziecka szkolnego — przew. dr med. A. Draßh.

III. Problemy samobójstw dzieci i młodzieży — przew. doc. dr M. Grzywak-Kaczyńska.

Drugiego dnia obrad plenarnych zostały wygłoszone następujące referaty:

1. „Etyka zawodowa nauczyciela jako podłoże higieny psychicznej w szkole” — prof. dr A. Kamiński.
2. „Kształtowanie się dojrzałej emocjonalności” — doc. dr M. Grzywak-Kaczyńska.
3. „Test »dwóch domków« do badań uczuć rodzinnych dzieci” — prof. W. Szyryński.
4. „Problem ucznia agresywnego” — dr Cz. Czapów.
5. „Rola szkoły w zapobieganiu przestępczości” (prof. dr praw M. Veillard-Cybalski i dr praw mgr fil. H. Veillard-Cybulska (Lozanna). Referat odczytany.
6. „Kształcenie nauczycieli w zagadnieniach higieny psychicznej” — dr. T. Krzyszowski.
7. „System poradnictwa dla dzieci i młodzieży w naszym kraju” — mgr W. Załęcki.

Problemy i dyskusje związane z referatami plenarnymi

W pierwszym referacie wygłoszonym na konferencji prof. dr med. S. Cwynar podkreślił znaczenie psychoprofilaktyki w życiu szkolnym dziecka. Uczeń winien mieć zapewnione warunki harmonijnego rozwoju w kolejnych procesach wewnętrznych przekształceń. Należy organizować w szkole zespoły ochrony osobowości ucznia, które by w sytuacjach niebezpiecznych, gdy uczeń źle się zachowuje czy źle się uczy, szybko przeciwstawiły się temu.

Dwa zagadnienia szczególnie mocno zaznaczyły się w referatach i w dyskusji. Były to: 1) zagadnienie zaburzeń emocjonalnych dzieci i młodzieży i 2) związane z tym zagadnienie odpowiedniego przygotowania lekarzy szkolnych.

Zagadnienie emocjonalności było poruszane zarówno w referatach plenarnych, jak i w referatach wygłoszonych w zespołach problemowych. Chodziło przede wszystkim o zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży w formie lęków, fobii, ucieczek ze szkoły, nerwic i wreszcie prób samobójczych.

Zagadnienie to było również omawiane od strony pozytywnej, jako konieczność kształtowania dojrzałej emocjonalności, aby bronić dzieci i młodzież od szkodliwych, niszczących osobowość zaburzeń.

W formie negatywnej, jako różnego rodzaju zaburzenia emocjonalne u dzieci szkolnych, poruszały tę sprawę na plenum referaty: prof. T. Bilikiewicza i dra J. Gromskiej, prof. W. Szyryńskiego, prof. M. Veillarda-Cybalskiego i dra H. Veillard-Cybalskiej oraz dra Cz. Czapowa.

Prof. Szyryński widzi wielkie niebezpieczeństwo dla zdrowia dzieci w ich lęku przed szkołą. Fobie szkolne przejawiają się w postaci naduczuciowości, nerwowości itp., są powodem psychonerwicy u dzieci. Wcześniej leczone mogą być łatwo usunięte. Nie zlikwidowane stają się powodem trwałych kompleksów i urazów.

W teście dwóch domków prof. Szyryński wyjaśnia, że służy on do wykrywania uczuć rodzinnych. Rodzice są ambasadorami ludzkości, bo uczucia do rodziców pozostają na całe życie i uogólniają się na innych ludzi. Zaniedbywanie kształcenia uczuć dziecka do 10 roku życia powoduje potem alarmy rodziców, a nauka stwierdza, że modelowanie wychowawcze można stosować najwyżej do 12 roku życia. Później można tylko podretuszowywać ten smutny obraz.

W sprawie trudności z dziećmi i młodzieżą w szkole wypowiadają się prof. M. Veillard-Cybalski i dr H. Veillard-Cybulska ze Szwajcarii. Postulują oni następujące środki zaradcze:

1. Wprowadzić system demokratyczny w szkole między uczniem i nauczycielem.
2. Uatrakcyjnić zajęcia lekcyjne (dużo zajęć praktycznych).
3. Wprowadzić małe grupy w klasie.

4. Indywidualizować w nauczaniu i wychowaniu.
5. Złożyć akta personalne ucznia.
6. Rozszerzyć współpracę z instytucjami powołanymi do rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży.
7. Zwiększyć działanie ośrodków poradnictwa.
8. Rozszerzyć pedagogizację rodziców przez działalność uniwersytetów dla rodziców.
9. Rodziny patologiczne skierowywać do specjalnych instytucji.

Dr Cz. Czapow podjął problem młodzieży agresywnej w szkole. Na skutek nadmiernych często wymagań szkoła blokuje dążenia ucznia do sukcesu, do uznania, stwarzając sytuacje stressowe i frustracyjne. Rola wychowawców i nauczycieli jest tym trudniejsza, że uczeń agresywny to taki, w życiu którego rozwój uczuć był wielokrotnie zagrożony, przerywany i w ogóle zahamowywany. Boi się on związać uczuciowo, aby nie doznać nowego zawodu. Odtrąca wszelkie próby zbliżenia się nauczyciela, okazania mu uznania, wyróżnienia i odpowiada na nie atakiem i agresją.

Dr Czapow wysuwa wniosek, aby wprowadzić do szkoły klinicystę-psychologa do współpracy z wychowawcami i rodzicami.

W formie pozytywnej poruszyli to zagadnienie na plenarnym posiedzeniu prof. S. Gerstman i doc. M. Grzywak-Kaczyńska.

Prof. Gerstman zaznaczył, że dojrzałość emocjonalna polega na zdolności jednostki do kierowania swoimi emocjami zgodnie z normami społecznymi. Zwrócił uwagę, że jednostki niedojrzałe charakteryzują się apatią, brakiem inicjatywy, poczuciem osamotnienia, szukaniem pomocy u innych, a przede wszystkim niezdolnością do uczuć społecznych (nie umieją kochać). Kształtowanie emocjonalności powinno przebiegać razem z wychowaniem całej osobowości.

Doc. Kaczyńska wykazała wielką rolę emocjonalności w życiu człowieka, jej wpływ na jego procesy intelektualne, a zwłaszcza na jego zachowanie, działanie. Procesy emocjonalne, podobnie jak wszelkie procesy psychiczne, mają swoje podłoże materialne w mózgu. Dwa są źródła emocji: ośrodki podkorowe i kora mózgowa, a zwłaszcza jej najwyższe części — płaty czołowe. Dlatego różni się prymitywną, wrodzoną emocjonalność, wspólną człowiekowi i zwierzęciu, i emocjonalność zhumanizowaną, społeczną, zwaną uczuciami. Humanizuje się wrodzona emocjonalność dziecka przez organizowanie się wokół poznawanych osób, rzeczy, sytuacji, idei. Organizowanie to odbywa się na kilku poziomach: egocentrycznym i alterocentrycznym. Pełnie humanizacji zdobywają emocje zorganizowane wokół wartości wytworzonych przez ludzkość w jej rozwoju historycznym. Dlatego też jednostka ludzka przychodząca na świat musi stopniowo pod wpływem otoczenia społecznego przyswoić sobie ów system wartości, czyli ustosunkować się do niego pozytywnie, znaleźć w nim upodobanie i nauczyć się postępować zgodnie z jego normami, aby stać się jednostką społeczną, czyli prawidłowo rozwiniętą, dojrzałą emocjonalnie.

Drugie zagadnienie żywo poruszające audytorium — to sprawa odpowiedniego przygotowania lekarzy szkolnych poruszona w referacie prof. Z. Rydyńskiego. Siedem milionów dzieci szkolnych pozostaje w rzeczywistości bez opieki lekarskiej, gdyż obecna praca lekarza szkolnego nie jest wystarczająca. Ma on opiekować się kilkoma szkołami, gdzie jest 2 — 3 tysiące dzieci, często jeszcze łączyć tę pracę z odbywaniem specjalizacji zawodowej. Ponadto nie posiada dostatecznych do wykonywania tej pracy wiadomości, Lekarz szkolny winien być gruntownie przygotowany w zakresie: psychiatrii, pediatrii, pedagogiki i ortopedii. Obecne 2—3 miesiące trwające przeszkolenie nie spełnia tego zadania.

Na posiedzeniach plenarnych wygłoszono jeszcze następujące referaty: prof. dra

A. Kamińskiego, prof. dra med. H. Szwarcowej, dra T. Krzyszowskiego i mgra W. Załęckiego.

Referat prof. A. Kamińskiego, referat dra T. Krzyszowskiego (wygłoszony na posiedzeniu I Zespołu Problemowego), częściowo i referat Veillardów — odnoszą się do jednego zagadnienia, a mianowicie do stosunku nauczyciela do ucznia. Veillardowie mówią o konieczności stosunków demokratycznych między nauczycielem a uczniem. Dr Krzyszowski — o koniecznych dla zdrowia psychicznego ucznia postawach nauczyciela w szkole. Prof. Kamiński wskazuje na cztery aspekty postawy i pracy nauczyciela, które decydują o jego sukcesie pedagogicznym. Są to: 1. Sumienność zawodowa, odpowiednie przygotowanie się do lekcji, czyli tak zwana „dobra robota”. 2. Zyczliwość do dzieci i postawa opiekuna i przyjaciela, na którym można zawsze polegać. 3. Przykład własnego zachowania, które winno być takie, jakie nauczyciel chciałby widzieć u dzieci. 4. Wprowadzanie dzieci w wartości kultury i aktywna postawa własna wobec tych wartości, która powinna być wyrazem zaangażowanej osobowości nauczyciela.

Referat prof. dra med. H. Szwarcowej na temat: „Znaczenie wychowania fizycznego w aspekcie zdrowia psychicznego” wykazuje wpływ odpowiedniego treningu fizycznego nie tylko na zdrowie fizyczne, ale i na pracę umysłową i w ogóle na równowagę psychiczną. Referat znalazł duży oddźwięk u audytorium, o czym świadczą liczne wnioski odnośnie tego zagadnienia.

Referat dra T. Krzyszowskiego, wygłoszony na plenum, omawiał te zagadnienia z zakresu higieny psychicznej, w których powinni być szkoleni nauczyciele i wychowawcy.

Ostatni referat, informujący audytorium o placówkach opieki państwowej nad dziećmi i młodzieżą, wygłosił mgr Wiktor Załęcki.

Placówki opieki podległe Resortowi Zdrowia to: 1. Poradnie D i D1, które zajmują się profilaktyką zdrowia dzieci i leczeniem dzieci chorych. 2. W szkołach i przedszkolach jest prowadzona opieka lekarska (lekarz higieny szkolnej). 3. Dzieci i młodzież z zaburzeniami psychicznymi czy charakterologicznymi znajdują pomoc w Przychodniach Zdrowia Psychicznego.

Resort Oświaty prowadzi sieć placówek poradnictwa. Są to Poradnie Wychowawczo-Zawodowe w liczbie 304. Zatrudniają one 590 psychologów i pedagogów, 70 lekarzy.

I ZESPÓŁ PROBLEMOWY

PSYCHOPROFILAKTYKA W PROCESACH DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYCH

Przewodniczył dr Tadeusz Krzyszowski

Higiena psychiczna jako nauka o warunkach zdrowia psychicznego ma za zadanie zapewnienie człowiekowi harmonijnego i wszechstronnego rozwoju funkcji psychicznych oraz zapobieganie czynnikom utrudniającym ten rozwój. Zdrowie psychiczne wymaga współpracy i współdziałania przedstawicieli różnych specjalności.

Troska o zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży znalazła wyraz w pracy Zespołu Problemowego I — Psychoprofilaktyka w procesach dydaktyczno-wychowawczych.

Doc. dr T. Wujek z Warszawy w referacie: **Problem przeciążenia dzieci i młodzieży nauką szkolną** oraz mgr H. Leszczyński, dr med. B. Leszczyński i dr med. H. Osiniński z Łodzi w referacie: **Prawo pracy a obciążenie nauką szkolną dzieci i młodzieży** — zwrócili uwagę na szkodliwe następstwa przeciążania dzieci i mło-

dzieży nauką szkolną, co jest sprzeczne z punktu widzenia psychologii rozwojowej, medycyny, a nawet prawa.

Przeciążenie ucznia pracą domową wiąże się bowiem z zużyciem energii nerwowej, która stanowi źródło pracy umysłowej. Zachwianie równowagi między zasobami materiałowymi organizmu, które służą do regeneracji ustroju, a ich nadmiernym wydatkowaniem, wywołanym usilną pracą mózgu, prowadzi do wyczerpania ustroju z energii, niewiedzy niemożliwego już do wyrównania.

Powyższe uwagi wskazują na jeden z najważniejszych problemów szkolnych: pracy i wypoczynku ucznia, oraz na fakt, że nie można z punktu widzenia prawidłowego rozwoju ucznia, oddzielać jego organizacji pracy od organizacji wypoczynku.

Praca wychowawcza, jeśli ma być skuteczna, musi polegać na ścisłej współpracy domu ze szkołą. Problemem tym zajęła się doc. dr M. Ziemska w referacie: **Znaczenie wiedzy o postawach rodzicielskich dla pracy wychowawczej nauczyciela**. W referacie autorka wskazała na mało dotąd uwzględniane źródła trudności wychowawczych, jakimi są niewłaściwe postawy uczuciowe rodziców wobec dziecka. Zwróciła uwagę na mechanizmy psychiczne powstawania zaburzeń u dzieci. Podstawowe potrzeby psychiczno-społeczne dziecka mogą być zaspokajane przy właściwych postawach rodzicielskich, niewłaściwe zaś postawy uczuciowe udaremniają zaspokajanie tych potrzeb i przyczyniają się do powstawania zaburzeń w zachowaniu dziecka.

Zdaniem referentki poznanie typologii postaw rodzicielskich właściwych i niewłaściwych pozwoli nauczycielowi-wychowawcy lepiej wnikać w sytuację psychiczną dziecka w domu i ułatwi mu zrozumienie jego zachowania. Pozwoli też na ukierunkowanie swego postępowania wobec dziecka tak, aby ewentualnie wyrównać pewne następstwa niewłaściwych postaw rodziców. Ponadto rzuci światło na jego kontakty z rodzicami i ułatwi obranie w razie potrzeby takiej drogi postępowania z nimi, która umożliwi im zobaczenie dziecka w nowym świetle i przyczyni się do zmiany ich postaw rodzicielskich.

Szczególną troską współczesnej naszej rzeczywistości winny być dzieci wybitnie zdolne. Właściwie wyselekcjonowani uczniowie wybitni wymagają specjalnej świadomej opieki — ze względu na ich system nerwowy, zainteresowania, tempo pracy itp. Zagadnienie to było przedmiotem referatu dra med. H. Osieńskiego i mgr H. Ostrowskiej z Warszawy: **Potrzeba opieki nad dziećmi wybitnie zdolnymi**. Autorzy w oparciu o badania własne usiłują odpowiedzieć, jakie wymagania należy spełnić, aby zagwarantować prawidłowy rozwój jednostce wybitnie zdolnej. Przygotowanie do przyszłej, wspólnej pracy dla narodu wymaga przede wszystkim ochrony indywidualności i troski o najwyższe dobro każdego narodu — troskę o ludzi zdolnych, wybitnych.

Powodzenie szkolne ucznia w dużej mierze zależy od nauczyciela, który jest sercem i mózgiem szkoły. Problemem tym zajęli się dr T. Krzyszowski z Warszawy w referacie na temat: **Postawy nauczyciela sprzyjające zdrowiu psychicznemu ucznia**. W pierwszej części referatu prelegent zapoznał słuchaczy z kształtowaniem się postaw, a szczególnie postaw pozytywnych nauczyciela, takich jak: wyrozumiałość, życzliwość i cierpliwość, a w drugiej części — z zaspokajaniem potrzeb psychicznych ucznia, warunkujących jego rozwój i zdrowie psychiczne. Autor zwrócił uwagę na: a) potrzebę i znaczenie dobrych kontaktów uczuciowych ucznia w domu i w szkole; b) odpowiedniej pracy i odpoczynku; c) usamodzielniania (się) ucznia; d) sukcesów i satysfakcji w szkolnej pracy; e) wiary we własne siły oraz f) współdziałania — w grupie, zespole, kolektywie itp.

Referent podkreślił w końcu, że postawy pozytywne nauczyciela zależą między

innymi od zaspokojenia podobnych potrzeb psychicznych nauczyciela, przez nadzór szkolny i społeczeństwo.

Na ogół wiadomo, że ani współczesna rodzina, ani szkoła nie są w stanie spełnić pokładanych oczekiwań zarówno w zakresie wychowania, jak i profilaktyki wobec wykolejenia przestępczego oraz obyczajowego dzieci i młodzieży. Dotychczasowe metody wychowawcze typu dyrektywnego są dziś nieskuteczne, a wprowadzanie nowoczesnych metod wychowawczych nie może nastąpić na drodze administracyjnych ogólników. Mgr J. Ważniewska z Warszawy w referacie pt: **Profilaktyczna rola doradcy wychowawczego** postuluje potrzebę stworzenia funkcji doradcy wychowawczego w szkole, który byłby jej pomocnikiem oraz pośrednikiem pedagogicznym między nauczycielem a uczniem i między szkołą a rodziną oraz wszelkimi poradniami i instytucjami wychowawczo-lecznicznymi. Funkcję taką mógłby pełnić na razie jeden z nauczycieli, odpowiednio przygotowany w zakresie psycho-socjo-pedagogicznym, któremu przysługiwałaby pewnaniżka godzin od zajęć dydaktycznych.

Wszystkie wymienione referaty budziły żywe zainteresowanie uczestników Zespołu I, którzy mimo dość późnej pory zapełniali salę do końca obrad oraz zgłosili dużą ilość wniosków dla praktyki szkolnej oraz dalszej pracy Sekcji Psychohygieny Szkolnej PTHP.

II ZESPÓŁ PROBLEMOWY

CZYNNIKI NERWICORODNE W ŻYCIU SZKOLNYM DZIECKA

Przewodniczyła dr med. Anna Drath

Zgłoszono następujące referaty:

1. „Wybrane zagadnienia z badań nad dysleksją” — dr fil. Zdenek Matejczek — Praha.
2. „Trudności czytania i pisanie u dzieci w świetle badań własnych Zespołu Psychofizjologii o.u.n. w Centrum Medycyny Doświadczalnej PAN, Warszawa, dr med. Henryk Osiński, dr med. Zofia Gajewska, mgr Janina Siwkiewicz, mgr Barbara Zakrzewska.
3. „Reakcje nerwicowe u dzieci w pierwszym roku nauki szkolnej” — dr med. Zofia Gajewska — Warszawa.
4. „Postawy wobec nauki szkolnej i ich wyznaczniki z kręgu hippiesów” — mgr Andrzej Roykiewicz — Warszawa.
5. „Miejsce psychoterapii w życiu dziecka szkolnego” — dr Elżbieta Węgrzynowicz i dr Stefania Zalewska — Gliwice.
6. „Szkoła o charakterze szpitala dziennego dla dzieci społecznie nie przystosowanych” — dr med. T. Kloss — Warszawa.

Jak wynika z tytułów referatów, zadaniem tego zespołu było nie tylko przedstawienie czynników nerwicorodnych u dzieci szkolnych, znanych już szerokiemu ogółowi, ale również omówienie opartych na własnych doświadczeniach autorów referatów sposobów niwelowania wpływu tych czynników.

Odnosiło się to zarówno do referatów omawiających reakcje nerwicowe dzieci z pierwszych klas, gdzie we wnioskach przedstawiono odpowiednie środki profilaktyczne, jak i do dwu pierwszych referatów, omawiających zagadnienie dysleksji. Dr Matejczek przedstawił metody reedukacji dysleksji stosowane w Czechosłowacji, a Zespół Psychofizjologii PAN omówił doświadczenia własne, oparte na badaniach dzieci ze szkół miejskich i wiejskich. W dyskusji podkreślano konieczność

zaznajamiania najszerszych rzesz pedagogicznych ze specyfiką tego zagadnienia i pilną konieczność systematycznego kształcenia kadry reedukatorów dysleksji.

Mgr Roykiewicz przedstawił wyniki badanego przez zespół psychologów Centralnej Poradni Zawodowo-Wychowawczej środowiska hippiesów i wpływu ich „filozofii” na ustosunkowanie się do nauki szkolnej. Najlepszą ilustracją tego zagadnienia były dane statystyczne, dotyczące poziomu wykształcenia badanych, który okazał się opłakany. Referat dr E. Węgrzynowicz, a raczej doniesienie 10 min., informował o metodach psychoterapeutycznych stosowanych przez Ośrodek Gliwicki w trudnościach szkolnych dzieci.

Dr med. T. Kloss uzasadnił konieczność leczenia dziecka niedostosowanego społecznie w szkole o charakterze szpitala dziennego.

III ZESPÓŁ PROBLEMOWY

ZAGADNIENIE SAMOBÓJSTW DZIECI I MŁODZIEŻY

Przewodniczyła doc. dr M. Grzywak-Kaczyńska

Istniejąca od 1967 r. przy Towarzystwie Higieny Psychiczej Sekcja Psychohigieny Szkolnej pracuje nad tym zagadnieniem od roku w jednym z zespołów pod przewodnictwem mgr Stefani Żelazowskiej. Jednym z efektów tej działalności było podjęcie inicjatywy i opracowanie zasad organizacji i metod pracy Poradni Anonimowej i Telefonu Zaufania dla dzieci i młodzieży, jako formy zapobiegania ew. samobójstwom. Inicjatywa ta znalazła zrozumienie w Kuratorium Szkolnym Warszawskim, które zapoczątkowało od 1 października 1970 r. poradnictwo anonimowe przy 7 dzielnicowych poradniach wychowawczo-zawodowych, z telefonem zaufania przy Okręgowej Poradni Wychowawczo-Zawodowej.

Działający przy Sekcji zespół, zajmujący się zagadnieniem samobójstw dzieci i młodzieży, przedstawił na Konferencji wyniki badań przeprowadzonych w Przychodni Zdrowia Psychicznego przy ul. Sobieskiego 12 i w Poradni dla Młodzieży przy Stołecznej Przychodni Zdrowia Psychicznego w latach 1962—1965. (Mgr Stefania Żelazowska — **Etiologia usiłowanych samobójstw dzieci i młodzieży** oraz dr Zofii Szymańskiej — **Próby samobójstw dzieci i młodzieży w świetle katamnez**), oraz wyniki badań przeprowadzonych w Poradni dla Młodzieży w latach 1963—1966. (Dr med. Aniela Piekarska — **Stany depresyjne z próbami samobójczymi u dzieci i młodzieży**).

Pierwsze badania objęły 430 osób (1961 r. 43 osoby, 1962 — 67, 1963 — 105, 1964 — 112, 1965 — 118 osób. Liczby usiłowanych samobójstw wzrastają z roku na rok).

Drugie badania objęły 225 osób. O niektórych, nieraz absurdalnych motywach samobójstw dzieci i młodzieży mówiła dr med. J. Gromska z Gdańska. Dwa ostatnie referaty: dr Cz. Cekiery — **Próby samobójcze starszej młodzieży** i mgr T. Kostrzewy — **Epidemiologia samobójstw wśród osobników w wieku 10-24 lat**, przedstawiały wyniki badań przeprowadzonych w Krakowie w latach 1960—1965. Wnioski z tych badań są następujące:

1. Przyczyny aktu samobójczego są najczęściej różnorodne, składają się na nie wiele równocześnie występujących czynników — można zaryzykować powiedzenie, że próba samobójcza u dzieci i młodzieży jest tylko fragmentem ogromnego i bardzo złożonego zagadnienia. Warunkują ją zarówno czynniki środowiskowe, społeczne, jak i biologiczne.

Jednakże bezpośrednia reakcja depresyjna, narastająca gwałtownie i doprowadzająca do samobójstwa bywa wywołana nieproporcjonalnie błahym i nie-

- raz śmiesznym bodźcem, np.: odmowa pieniędzy na kino, na kupno nowej sukienki czy zakaz wyjścia z domu.
- Odbywa się to jednak na podłożu długo trwającego napięcia emocjonalnego, spowodowanego różnorodnymi traumatyzującymi czynnikami i ten ostatni bodziec, w istocie błahy, staje się przysłowiową „kroplą przepelniającą kieliszek goryczy”.
2. W genezie reakcji depresyjnych, doprowadzających do zamachu samobójczego, odgrywa dominującą rolę brak akceptacji przy równoczesnym braku więzi uczuciowej zarówno w rodzinie, jak i w szkole, co wywołuje poczucie ogromnego osamotnienia, braku oparcia w trudniejszej sytuacji życiowej, poczucia „niepotrzebności”, bezsensu swego istnienia, poczucia winy oraz zachwiania poczucia własnej wartości.
 3. Odnośnie profilaktyki, to z naszego materiału wynika, że leczenie ambulatoryjne nie w każdym wypadku dawało efekty. Stawało się nieraz koniecznością odizolowanie dziecka i poddanie go systematycznemu, dłużej trwającemu leczeniu sanatoryjnemu. Niestety, dla naszych młodocianych pacjentów nie mamy żadnego zaplecza w postaci zakładów leczniczo-wychowawczych czy sanatoriów. Niejednokrotnie niemożność umieszczenia młodocianego w jakiejś krytycznej sytuacji w sanatorium — kończyło się katastrofą.
 4. Głębsza analiza 200 przypadków z próbami samobójczymi, jak również długoletnie doświadczenie wskazują, że dominującą cechą młodocianych samobójców jest egocentryzm — zagłębianie się we własne nieszczęścia, a niemal zupełna ślepota na troski i nieszczęścia innych. Wydaje się, że najważniejszym czynnikiem zapobiegania samobójstwom jest rozwijanie u dzieci i młodzieży uczuć społecznych, humanitarnych, rozwijanie wiary w wartości życia. Ułatwienie znalezienia celu w życiu.

Maria Grzywak-Kaczyńska

SEJMIK WIELKOPOLSKICH NAUCZYCIELI NOWATORÓW

Postęp pedagogiczny wśród nauczycieli Wielkopolski rozwija się bujnie. W dniach 17—18 listopada 1970 r. obradował w Pałacu Kultury w Poznaniu sejmik ponad 600 nauczycieli-nowatorów. Dokonał on podsumowania osiągnięć programu unowocześnienia pracy szkół w Wielkopolsce w okresie 1966—1970 oraz nakreślił nowe zadania w ramach postępu pedagogicznego na lata 1971—1975.

W sejmiku uczestniczyli: K. Barcikowski — I sekretarz KW PZPR w Poznaniu, F. Szczerbal — przewod. PWRN w Poznaniu, S. Cozaś — przewod. RN m. Poznania, rektorzy poznańskich wyższych uczelni, mgr A. Tyczyńska — kurator OSP, kuratorzy i pedagodzy Zielonej Góry, Wrocławia, Koszalina, Gdańska, Lublina i Krakowa, S. Krawcewicz — sekretarz ZG ZNP. W związku z Dniem Nauczyciela wręczono wielkopolskim pedagogom 277 odznaczeń państwowych, 62 odznaki Honorowe za Zasługi w Rozwoju Województwa Poznańskiego, 142 listy pochwalne od Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego oraz 206 dyplomów, medali i nagród Rady Postępu Pedagogicznego w Poznaniu.

Wielkopolscy nauczyciele zrealizowali program unowocześnienia pracy szkół, przewidujący unowocześnienie i wzbogacenie szkół w pomoce naukowe, pozwalający na szersze stosowanie nowoczesnych metod dydaktycznych, uzyskanie poważniejszych efektów w nauczaniu oraz pracy wychowawczej. I sekretarz KW PZPR w Poznaniu K. Barcikowski podkreślił trudną i odpowiedzialną pracę nauczycieli,

duże osiągnięcia nauczycieli-nowatorów, realizację partyjnych postulatów w zakresie szkolnictwa oraz współpracę ze środowiskiem. W realizacji nowej 5-letki nauczyciele mogą liczyć na pełne poparcie partii oraz społeczeństwa wielkopolskiego.

Prorektor UAM prof. dr B. Miśkiewicz wygłosił referat: Współdziałanie Uniwersytetu ze szkolnictwem, a doc. dr H. Muszyński, dyrektor Instytutu Pedagogicznego, ukazał sukcesy i perspektywy szkół wielkopolskich.

Liczba nauczycieli-nowatorów stale wzrasta. Poznajmy kilku z nich. Mgr A. Stefaniak, absolwentka UW, psycholog jest nauczycielką szkoły podstawowej w Skalmierzycach pow. Ostrów osiągnąca bardzo dobre wyniki nauczania wspólnie ze swymi koleżankami M. Skrzypczak i S. Szymańska, Pierwsza przedstawiła swe osiągnięcia w pracy: „System wychowawczy szkoły podstawowej”. Szkoła im. Powstańców Wielkopolskich zorganizowała gabinet tradycji i pamiątek po uczestnikach powstania wielkopolskiego 1918/1919. Prowadzi od 3 lat nauczanie problemowe, a absolwenci szkoły dzięki bardzo dobrym wynikom nauczania przyjmowani są bez egzaminów do szkół średnich. Mgr Z. Gubański wykłada fizykę w III Liceum Ogólnokształcącym w Ostrowie Wielkopolskim. Lekcje prowadzi metodą problemową. Własne skonstruowane pomoce naukowe demonstruje na licznych konferencjach nauczycielskich, przyciąga również pedagogów z innych regionów Polski, publikuje w czasopismach krajowych i zagranicznych. M. Wiśniewski pełni funkcję dyrektora Technikum Budowlanego nr 2 i Zasadniczej Szkoły Budowlanej w Poznaniu. Szkoła posiada doskonale wyposażone pracownie, a roczna produkcja wynosi 2,5 mln zł, realizuje również idee szkoły środowiskowej. Mgr inż. A. Hoffa pracuje w Zasadniczej Szkole Zawodowej dla Pracujących w Poznaniu oraz jako instruktor w Jarocińskich Zakładach Przemysłu Maszynowego. Jest autorem licznych pomocy naukowych i skryptów.

Sejmik wielkopolskich nauczycieli-nowatorów przygotował również w Pałacu Kultury interesującą wystawę pomocy naukowych. Jej organizatorami byli Rada Postępu Pedagogicznego, Okręgowy Ośrodek Metodyczny i Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego. Uwzględniała działy: dydaktyka, przedszkole, klasy V—VIII, licea ogólnokształcące, szkolnictwo zawodowe, osiągnięcia klubów nowatorów Poznań-Stare Miasto, Poznań-Nowe Miasto, Poznań-Jeżyce, techniki Freinet'a w praktyce pedagogicznej, kolonie i obozy letnie, świetlice, szkolne koła Ligi Ochrony Przyrody. Każdy dział zawiera oryginalne pomoce naukowe do wszystkich przedmiotów nauczania szkół różnych stopni. W Okręgu Szkolnym Poznańskim rozwija działalność 619 nowatorów w 35 klubach.

Sejmik nowatorów przyjął w drugim dniu obrad nowy program unowocześnienia pracy szkół na lata 1971—75. Przedstawiła go kurator OSP mgr A. Tyczyńska. Powstał w oparciu o doświadczenia poprzedniego programu. Na czoło zagadnień wysunięto problemy dydaktyczne i wychowawcze. Zasadniczą myślą jest dążność do uzyskania lepszych wyników nauczania i wychowania, lepsze przygotowanie uczniów do pracy zawodowej i dalszych studiów, opieka nad uczniem zdolnym, stały kontakt z Instytutem Pedagogiki i Psychologii, podniesienie poziomu nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, wykorzystanie programów dydaktycznych radia i telewizji oraz filmów oświatowych i naukowych. Należy dążyć do rozwijania i wzbogacania ciekawych form i eksperymentów wypróbowanych przez inne szkoły. Wielkim zadaniem społecznym jest rozszerzanie różnych form opieki nad dziećmi i młodzieżą przez organizowanie im wolnego czasu w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Nowy program działania wymaga od nauczycieli stałego doskonalenia własnego zawodu przez zdobywanie wyższych kwalifikacji.

Uczestnicy wielkopolskiego sejmiku nauczycieli-nowatorów skierowali również apel do nauczycieli i wychowawców o pełną i twórczą realizację zadań i poszu-

kiwanie nowych, bardziej efektywnych rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych. Adresowali go głównie do dyrektorów i kierowników szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w sprawie opracowania własnych programów działania w celu rozwijania postępu pedagogicznego w okresie 1971—1975. Nauczyciele-nowatorzy wyrażają w nim nadzieję w pełną realizację zadań nakreślonych w przyszłym programie. Przyczyni się do unowocześnienia procesu nauczania i uzyskania lepszych wyników pracy szkolnej.

Wielkopolski sejmik nauczycieli-nowatorów nakreślił pedagogom własnego regionu nowy program unowocześnienia pracy szkolnej. Skierował również do wszystkich Koleżanek i Kolegów apel, zachęcając ich do pełnej realizacji zadań programu, twórczego działania, rozwijania postępu pedagogicznego w własnej szkole oraz lepszego przygotowania młodzieży do życia i budowy socjalizmu w naszym kraju.

Stefan Szajdak
Sroda Wlkp.

STANISŁAW GRZEŚNIAK

FORMY DOSKONALENIA NAUCZYCIELI RADZIECKICH (Z pobytu aktywu pedagogicznego ZNP w Związku Radzieckim)

Na przełomie listopada i grudnia ub. r. przebywała w Związku Radzieckim grupa działaczy pedagogicznych Zarządów Okręgowych i Zarządu Głównego ZNP. Celem wizyty było zapoznanie się z problemami upowszechniania szkolnictwa średniego, wprowadzania nowych programów nauczania oraz z systemem doskonalenia zawodowego nauczycieli radzieckich.

Delegacja zwiedziła kilka szkół w Moskwie, Wołgogradzie i Kijowie, zapoznała się z doskonaleniem zawodowym nauczycieli, prowadzonym w Moskiewskim Instytucie Doskonalenia Nauczycieli, oraz z systemem kształcenia naocznego i zaocznego nauczycieli w Wołgogradzkim Instytucie Pedagogicznym. Była również podejmowana przez kierownictwo Centralnego Związku Zawodowego Pracowników Oświaty.

Jak wiadomo, Uchwała XXII Zjazdu KPZR z 1961 roku wysunęła postulat realizacji do roku 1970 obowiązkowego nauczania średniego dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym. Szczegółowy program wcielenia w życie tego postulatu przyjęto we wrześniu 1966 roku na wspólnym posiedzeniu Komitetu Centralnego KPZR i Rady Ministrów ZSRR. Przyjęta wówczas uchwała „O środkach dalszego doskonalenia pracy szkoły” przyspieszyła tempo przemian organizacyjno-programowych w szkolnictwie radzieckim. Zintensyfikowano pracę w kierunku zmian ilościowych i jakościowych. Chodziło bowiem o stworzenie jak najszybciej warunków dziesięcioletniego kształcenia wszystkim dzieciom (szczególnie tworzenia nowych szkół i internatów) oraz maksymalnego przystosowania programów nauczania do aktualnego rozwoju nauki i techniki oraz bardziej aktywnego przygotowania młodzieży do życia i świadomego wyboru zawodu.

W efekcie skoordynowanych wysiłków naukowców z różnych dziedzin wiedzy, systematycznie konfrontowanych z opiniami nauczycieli i rodziców, opracowano i wprowadzono już nowy program nauczania w klasach I—III oraz zmieniono dotychczas program nauczania niektórych przedmiotów w poszczególnych klasach (np. z fizyki w klasie VI i VIII). Nowy program będzie nadal wprowadzany sukcesywnie w kolejnych latach i klasach.

Jak zapewniali nasi rozmówcy i informatorzy, celem nowych programów jest zredukowanie przestarzałego materiału dydaktycznego, obciążającego pamięć ucznia, na rzecz przygotowywania go do umiejętności samodzielnego myślenia i logicznego wnioskowania oraz wzbogacania jego wiedzy o najnowsze osiągnięcia naukowe i techniczne.

Dzięki szybszemu wespół z rozwojem fizycznym i umysłowym dzieci powstała ponadto możliwość skrócenia okresu nauczania propedeutycznego do lat 3 i przejścia od klasy IV na systematyczne nauczanie przedmiotowe. „Wygospodarowanie” w ten sposób jednego roku pozwoli częściowo zmniejszyć ilość zajęć

w przeciążonych nauką klasach starszych, a także stwarza szansę organizowania dodatkowych zajęć fakultatywnych z niektórymi przedmiotów (w jednej ze zwiedzanych szkół z językiem wykładowym angielskim wprowadzono już dodatkowo historię Anglii i literatury angielskiej).

Ponadto daje to możliwość przeznaczenia większej ilości godzin na zajęcia z przedmiotów politechnicznych, a zatem i lepsze przysposobienie do zawodu, co jest niezmiernie istotne przy wprowadzeniu obowiązkowej szkoły średniej. W połączeniu bowiem z wakacyjnymi praktykami produkcyjnymi młodzieży szkolnej stwarza to możliwość pełniejszego przygotowania do przyszłej pracy tych wszystkich absolwentów szkoły średniej, którzy nie podejmą dalszych studiów.

Warto tu nadmienić, że mimo iż wszyscy absolwenci mają w zasadzie równe szanse ubiegania się o przyjęcie na wyższą uczelnię, tylko zaledwie 22—25% z nich, włączając absolwentów szkół zawodowych i techników, ma szansę dostania się do instytutu czy innej szkoły wyższej. W ubiegłym roku jedynie co szósty kandydat dostawał się na wyższą uczelnię, a przewiduje się, że w latach następnych już tylko co dziesiąty będzie mógł podjąć studia.

Z tych przesłanek wyłania się inny ważny problem, który staje się obecnie przedmiotem dużego zainteresowania władz szkoły i rodziców, a mianowicie sprawa preorientacji i przygotowania młodzieży do świadomego wyboru zawodu. Zarówno teoretycy wychowania, jak i praktycy są zgodni co do tego, że proces sposobienia dziecka do wyboru przyszłej pracy należy rozpocząć już od klasy I i prowadzić przez cały okres nauki, dobierając metody w zależności od wieku i rozwoju umysłowego. Ponadto proces ten musi być wspierany przez system zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych: w kółkach zainteresowań, w domach młodzieży, w domach kultury, w zajęciach organizacji pionierskich i komsomolskich.

Przystąpiono już także do przygotowania nauczycieli w prowadzeniu preorientacji zawodowej. Między innymi wprowadzono do programu instytutów i uczelni kształcących przyszłych pedagogów zagadnienia związane z teoretycznymi podstawami preorientacji oraz z treścią i metodyką jej prowadzenia w szkole, jak również obowiązek prowadzenia i hospitowania przez studentów zajęć z tej dziedziny.

O doniosłości przemian w szkolnictwie radzieckim świadczy fakt, że obejmuje ono ponad 185 tys. szkół, gdzie kształcą się 45 mln dzieci i młodzieży, dla których corocznie wydaje się 2 tys. podręczników, oraz że w latach 1966—1970 szkoły średnie, zawodowe i wyższe ukończyło 7.080 tys. osób, że wzrosła wreszcie liczba szkół wyższych z 756 w roku 1965 do 805 w 1970 i techników z 3820 do 4220. Zachodzą również bardzo głębokie zmiany jakościowe. Mają one na celu jak najpełniejsze uwzględnienie w programach i podręcznikach najnowszych osiągnięć wiedzy oraz dostosowanie procesu kształcenia kadr specjalistów dla potrzeb gospodarki i kultury narodów ZSRR.

Z reformą treści i programów nauczania wiąże się z kolei konieczność przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli, czyli ok. 2,6 mln osób, nie licząc dyrektorów i zastępców. Dotyczy to zresztą nie tylko podnoszenia ich umiejętności pedagogicznych, ale także renowacji oraz uzupełnienia ich wiedzy szczegółowej i ogólnej. Wynika to z faktu, że ok. połowa nauczycieli ma wykształcenie wyższe, spośród których 60% pracuje w miastach i 40% na wsi. Przyjęto założenie, że nauczyciele klas VI—X powinni mieć wyższe wykształcenie pedagogiczne lub uniwersyteckie, a klas młodszych — średnie wykształcenie pedagogiczne.

Nauczyciele radzieccy, o czym zresztą także — i to często — pisze prasa pedagogiczna, narzekają na duże obciążenie pracą wychowawczą i społeczną na terenie szkoły i poza nią. Do tego dochodzi jeszcze duże zaangażowanie w sprawy rodzinnymi i domowymi (w szkolnictwie zatrudnionych jest blisko 80% kobiet). Na podstawie badań przeprowadzonych przed trzema laty w obwodzie nowosybirskim

stwierdzono np., że nauczycielki klas początkowych dysponują tygodniowo 17,5 godz. czasu wolnego, a klas starszych 23,8 godz. Nietrudno więc stwierdzić, że te niewielkie zasoby czasu wolnego ograniczają w sposób zasadniczy jego wykorzystanie na samokształcenie czy uzupełnianie wykształcenia.

Mając to na uwadze władze oświatowe i związkowe przywiązują wielką wagę do zagadnień podnoszenia kwalifikacji zawodowych i doskonalenia nauczycieli. Osoby uzupełniające swe wykształcenie korzystają z szeregu udogodnień i ulg. Sprawom dalszej pomocy nauczycielom podnoszącym kwalifikacje oraz intensyfikacji kształcenia w trybie zaocznym poświęcone było w ubiegłym roku jedno z posiedzeń plenarnych Związku Zawodowego Pracowników Oświaty oraz niektórych związków republikańskich.

Zasadniczy akcent w sprawach doskonalenia zawodowego kładzie się jednak na przygotowanie kadry nauczycielskiej do realizacji zadań wynikających z reformy, a w szczególności prawidłowego stosowania nowych programów i podręczników oraz pełniejszego wykorzystania w pracy pedagogicznej nowoczesnych środków nauczania. Taki system doskonalenia przewidziany jest na najbliższe pięć lat i koncentruje się przede wszystkim na uzupełnieniu braków i przygotowaniu do nowych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Do podnoszenia kwalifikacji nauczycieli w ZSRR powołane są: centralny, okręgowy i rejonowy instytut doskonalenia. Placówki te poza sprawami doskonalenia zajmują się również metodyką przekazywania wiedzy oraz upowszechnianiem przodujących doświadczeń pedagogicznych. Proces doskonalenia w zasadzie przebiega dwutorowo: w postaci indywidualnego dobrowolnego samokształcenia, któremu służy szeroko rozbudowane poradnictwo metodyczne, konsultacje, lekcje pokazowe, bogata literatura i materiały pomocnicze, wystawy itp. oraz w zinstytucjonalizowanej formie rocznych kursów doskonalenia, na które nauczyciele są kierowani przez władze administracyjne.

Kursy roczne — forma obecnie najbardziej popularna, bo skupiająca corocznie ok. pół miliona osób — grupują nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Zajęcia odbywają się raz w tygodniu w wymiarze 6 godzin, w ściśle ustalony dzień (np. w całej Moskwie kursy historyków odbywają się w środę, nauczycieli języka rosyjskiego — we wtorek itp.). Obowiązkiem dyrektora jest tak ustalić zajęcia w szkole, aby nauczyciel oddelegowany na kurs miał jeden dzień w tygodniu wolny od zajęć. Każdy uczestnik obowiązany jest na zakończenie kursu złożyć pracę pisemną, będącą wynikiem jego badań, syntezą prowadzonych obserwacji pedagogicznych czy też analizą przestudiowanej literatury. Na zakończenie otrzymuje dyplom ukończenia kursu.

Głównym zadaniem kursów rocznych jest pogłębienie wiedzy specjalistycznej i przedmiotowej, konfrontowanej z aktualnym stanem rozwoju nauki i techniki, doskonalenie metod pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz zapoznanie się z bieżącą problematyką ideologiczno-wychowawczą i ważniejszymi wydarzeniami w polityce międzynarodowej i wewnętrznej kraju. Ta nowa forma aktualizacji wiedzy merytorycznej i pedagogicznej oraz pogłębiania znajomości zagadnień ideologicznych i politycznych spotkała się z dużym uznaniem nauczycieli radzieckich.

Warto jeszcze wspomnieć, że oprócz kursów rocznych organizowane są przez wymienione instytuty dobrowolne seminaria specjalistyczne, które skupiają nauczycieli poszczególnych specjalności. Zajęcia odbywają się tam raz w miesiącu. Uczestnicy seminarium zobowiązani są każdorazowo przed zajęciami przestudiować wskazaną literaturę i przygotować się do dyskusji. Seminaria te, podobnie jak nasze związkowe Studia Wiedzy Pedagogicznej, skupiają z reguły nauczycieli przodujących, o dużym doświadczeniu dydaktyczno-wychowawczym i aspiracjach naukowych.

Doskonalenie zawodowe obejmuje również dyrektorów szkół i ich zastępców. W tym celu organizuje się specjalne kursy miesięczne, z oderwaniem od zajęć. Są oni szkoleni w czterech grupach specjalistycznych, w zależności od zainteresowań zawodowych i ukończonego kierunku studiów. Program tych kursów uwzględnia zazwyczaj podstawowe kwestie związane z renowacją i aktualizacją wiedzy pedagogicznej, oparte na szerokiej podbudowie ideologicznej i politycznej, ściśle skorelowane z problematyką teorii i organizacji szkoły, kierowania kolektywem nauczycielskim, organizacją doskonalenia zawodowego, stosowaniem nowoczesnych środków dydaktycznych w szkole, adaptacją młodych nauczycieli i innymi zagadnieniami, wiążącymi się z prawidłowym funkcjonowaniem szkoły. Szczególną uwagę na tych kursach koncentruje się na sprawach kierowania i koordynacji wewnątrzszkolnego doskonalenia metodycznego nauczycieli.

Na podkreślenie zasługuje fakt szerokiego bezpośredniego udziału pracowników nauki w procesie doskonalenia nauczycieli. Przejawia się to zarówno w uczestnictwie specjalistów z różnych dziedzin wiedzy w charakterze wykładawców, prelegentów, konsultantów, kierowników seminariów, w licznych spotkaniach z nauczycielami na terenie szkół, jak wreszcie w opracowywaniu różnorodnych materiałów metodycznych, broszur i podręczników.

Poza bogatym programem merytorycznym pobytu w ZSRR uczestnicy mieli możliwość zwiedzenia szeregu zabytków i muzeów, odbyć interesujące spotkania z młodzieżą, poznać wielu interesujących nauczycieli i wychowawców. Szczególnie utkwiło w pamięci spotkanie z młodzieżą komsomolską Wołgogradzkiej Fabryki Sprzętu Medycznego. Na zakończenie pobytu w zakładzie przekazali oni uroczyste delegacji ZNP urnę z ziemią pobraną na Kurhanie Mamaja, gdzie toczyły się najbardziej zaciekle walki, z jednoczesną prośbą o przekazanie jej miastu Opole do Muzeum Martyrologii Jeńców Wojennych w Łambinowicach. Spoczywają tam bowiem prochy wielu obrońców Stalingradu.

Z LISTÓW DO REDAKCJI

Z pozycji ojca

Z racji wykonywanego zawodu jestem stałym czytelnikiem *Ruchu Pedagogicznego*. Nigdy jednak jeszcze nie czytałem żadnego z artykułów z tak dużym zainteresowaniem, jak M. Śnieżyńskiego — „Niepowodzenia dydaktyczne uczniów a cechy osobowości nauczycieli” (nr 6—70). W pełni zgadzam się ze wszystkimi tezami tego artykułu, jako naświetlającymi obiektywną prawdę w naszym szkolnictwie. Zmieniłbym tylko nieco wniosek końcowy. Zamiast: „...że młodzież szczególnie szkół średnich, a nawet klas ósmych jest na tym etapie rozwoju...”, a napisałbym: „...nie tylko młodzież szkół średnich, lecz nawet klas starszych (piątej—ósmej) szkoły podstawowej jest na tym etapie rozwoju...”. Wiem bowiem coś niecoś o tym, że i dzieci klas starszych szkoły podstawowej potrafią wiele dostrzec i we właściwy sposób ocenić postępowanie swych wychowawców, i mocno, bardzo mocno boli ich każda spotykana niesprawiedliwość. Dla uzasadnienia powyższego wywodu podaję tylko (choć mogłbym podać wiele innych przykładów), że kiedy zostawiłem na biurku wzmiankowany numer *Ruchu Pedagogicznego*, a po dwóch dniach sięgnąłem po niego ponownie, przy tabelach I i II znalazłem wpisane ołówkiem nazwiska nau-

uczycieli uczących w szkole, do której uczęszcza moja córka oraz jej koleżanki i koledzy. Ani jedna z rubryk nie pozostała bez wpisu.

Uważam, że artykuł M. Śnieżyńskiego nie powinien pozostać nie zauważony, minąć bez echa, a odwrotnie — stać się podstawą szerszej dyskusji nauczycielskiej społeczności dla wyciągnięcia odpowiedniego postępowania praktycznego w procesie nauczania.

W. Ż.

(Nazwisko i adres Autora listu
są znane Redakcji)

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

От Редакции	261
ЗВИГНЕВ СКОРНЫ: Принципы задержки общественной активности некоторых учителей.	264
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: Школа оценок в исследовательской работе учителя	248

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Исследования в области программированного обучения в СССР.	297
---	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЕЖИ БОБУЛЯ: Необходимость изменений в профессиональной подготовке в области организации и управления.	304
---	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МЕЧИСЛАВ ОРЫЛЬ: Влияние знакомства семейной среды учеников сельских школ на дидактические и воспитательные эффекты	312
МАРИЯ ПЭТЕР: Личные образцы и их формирование у учеников оканчивающих восьмилетнюю начальную школу.	332
МАРИЯ КАСПШИК: Попытка программирования грамматических структур английского языка	343

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ИОАННА КОВАЛЬЧИК, ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Зигмунт Мыслаковский — Процесс обучения и его детерминанты.	358
ИОАННА КОВАЛЬЧИК: Мацей Демель, Алиция Склад — Теория физического воспитания	362
МАРИЯ ЗЕНЦИНА: Александер Гулек — Теория и практика реабилитации инвалидов	366
ЭУГЕНИУШ КАМЕДУЛА: Леон Лея (ред.) — Фильм действенным дидактическим пособием.	368
СТЕФАН ШАЙДАК: Ежи Крам — Работа в гуманитарной группе. Факультативные занятия, попытки и предложения.	373
ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ: А. С. Клевчения — Мировоззрение Владислава Спасовского	374
РОМАН ШУЛЬЦ: Alfred Yates (ed) Current Problems of Teacher Education	376
КАЗИМЕЖ ПОСПИШЫЛЬ: Maurice J. Tyerman — Truancy	380

ОБЗОР ПЕЧАТИ

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	385
ЛЮДВИГ БАНДУРА: Из Исследований по вопросам эффективности труда учителей ГДР.	388
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques	391

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

МАРИЯ ГЖИВАК — КАЧИНЬСКА: Первая общепольская научная конференция на тему школьной психогигиены	396
СТЕФАН ШАЙДАК: Сейм велькопольских учителей	403

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

СТАНИСЛАВ ГЖЕСНЯК: Формы совершенствования советских учителей.	406
--	-----

ИЗ РЕДАКЦИОННОЙ ПОЧТЫ

В. Ж. С позиции отца	409
--------------------------------	-----

CONTENTS

ARTICLES

Od Redakcji	261
ZBIGNIEW SKORNY: Reasons for Restraining Social Activities of some Teachers	264
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Gradation of Marks in the Teachers' Research Work	284

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

KAZIMIERZ DENEK: Research on Effectiveness of the Programmed Schooling in USSR	297
--	-----

DISCUSSIONS AND POLEMICS

JERZY BOBULA: Need of Changes in Professional Training in the Field of Organization and Management	304
--	-----

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS, AND EXPERIMENTS

MIECZYŚLAW ORYL: Influence of Understanding of the Family Environment in the Rural Schools on the Didactic-Educational Effects	312
MARIA PETER: Creating of Personality Patterns among Pupils Finishing the Primary School	332
MARIA KASPRZYK: Attempts at Programming of the English Grammar Structures	343

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

JOANNA KOLALCZYK, IGNACY SZANIAWSKI: Zygmunt Mysiakowski — Process of Education and its Determinants	353
JOANNA KOWALCZYK: Maciej Demel, Alicja Skład — Theory of Physical Education	362
MARIA ZIĘCINA: Aleksander Hulek — Theory and Practice in Rehabilitation of Cripples	366
EUGENIUSZ KAMEDUŁA: Leon Leja (editor) — Film as an Effective Training aid	368
STEFAN SZAJDAK: Jerzy From — Work in Humanistic Group. Optional Subjects. Attempts and Proposals	373
WACŁAW WOJTYŃSKI: A. S. Kleczenja — Mirowozrenije Władysława Spasowskiego	374
ROMAN SCHULZ: Alfred Yates (Ed.) Current Problems of Teacher Education	376
KAZIMIERZ POSPISZYL: Maurice J. Tyerman — Truancy	380

REVIEWS OF PERIODICALS

JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals	385
LUDWIK BANDURA: The Research of Effectiveness of the Teacher work in DDR	388
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	391

HOME CHRONICLE

MARIA GRZYWAK-KACZYŃSKA: The First All-Polish Scientific Conference on the School Psychohygiene	396
STEFAN SZAJDAK: The Conference of the Teachers-innovators from Wielkopolska District	403

FOREIGN CHRONICLE

STANISŁAW GRZEŚNIAK: Forms of increasing proficiency among the Soviet Teachers	406
--	-----

OF THE EDITORIAL STAFF'S MAIL

W. Ż.: Father's attitude	409
------------------------------------	-----