Związek Nauczycielstwa Polskiego
BIBLIOTEKA
Zarząd Główny

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XX (CXII) LIPIEC—SIERPIEŃ 1978

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

ZYGMUNT WIATROWSKI: Przygotowanie do pracy jako podstawowe zadanie kształcenia i wychowania zawodowego 397
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Położenie społeczne rodziny a wydatkowanie czasu przez uczniów szkół ponadpodstawowych 415
BOGUSŁAW CHMIELOWSKI: Właściwości zawodu nauczycielskiego a problem adaptacji 431
JÓZEFA CHMIELEWSKA: Możliwości stymulacji rozwoju postaw społecznych uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły 443
EDWARD MAZURKIEWICZ: Metodologia pracy umysłowej jako składnik kultury pracy 450

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

DANUTA MASZCZYK: Wprowadzanie młodzieży w problematykę świata współczesnego poprzez środki masowego przekazu informacji 463

DYSKUSJE I POLEMIKI

ADAM WINDAKIEWICZ: Jaka powinna być przyszła szkoła rolnicza? . . . 472
JÓZEF RERUTKIEWICZ: Nowe propozycje w klasyfikowaniu ucznia . . . 476

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

IZABELA BOĆKOWIAK: Preorientacja zawodowa 480
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Identyfikacja nauczycieli z zawodem 483
HENRYKA KWIATKOWSKA, ALICJA KOTUSIEWICZ: Badania funkcjonowania wybranych elementów systemu dydaktycznego studiów zaocznych w zastosowaniu metody modelowania 491
STEFAN TURLEJ: Cechy osobowości utrudniające prawidłowy kontakt interpersonalny między nauczycielem a uczniem 497
EWA CZOWNICKA: Miejsce dziecka w grupie rówieśniczej a cechy rodziny. 503

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STEFAN SŁOMKIEWICZ: Czesław Kupisiewicz — Przemiany edukacyjne na świecie 509
WANDA DRÓŻKA: Jadwiga Andrzejewska — Kultura czytelnicza nauczycieli szkoły podstawowej 511
HANNA ŁATA: Edmund Trempała (red.) — Problemy opieki i wychowania w osiedlu. Studia Pedagogiczne WSP w Bydgoszczy, z. 3/1977 514
ADAM KNAP: Neodidagmata (1970—1973) 515
JAN KRZYSZTOŃ: Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt 1977 518

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych. 521
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 524

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ANDRZEJ KAWKA: Plenum Zarządu Głównego ZNP 529

KRONIKA KRAJOWA

RYSZARD WIĘCKOWSKI: Ogólnopolskie seminarium naukowe na temat nauczania początkowego 531
JULIAN KRÓL: III ogólnopolskie seminarium — Metodologiczne problemy badań procesu kształcenia i dokształcania nauczycieli w szkołach wyższych. 533

KRONIKA ZAGRANICZNA

ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych 538

ROK XX (CXII LIPIEC—SIERPIEŃ Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ – PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

ZYGMUNT WIATROWSKI
BYDGOSZCZ

PRZYGOTOWANIE DO PRACY JAKO PODSTAWOWE ZADANIE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA ZAWODOWEGO

O funkcjach i zadaniach szkoły zawodowej napisano już dostatecznie wiele, a mimo to sprawa nadal pozostaje otwarta, tym bardziej w okresie reformy systemu kształcenia zawodowego. Wnikliwa analiza stanowisk prezentowanych w literaturze upoważnia nas do wyróżnienia kilku tendencji w sposobach widzenia i określania zadań szkoły zawodowej. Dominują trzy następujące:

1. Tendencja osobowościowa. Reprezentanci tej tendencji, rekrutujący się w zasadzie z grona pedagogów i psychologów ogólnych, a może jeszcze bardziej z grona wielkich humanistów naszych czasów, twierdzą, że głównym zadaniem szkoły zawodowej, podobnie jak każdej innej szkoły, jest nade wszystko kształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości młodych pokoleń. Przejawia się to w akcentowaniu tzw. celów kierunkowych wychowania. Dano temu wyraz m.in. w „Raporcie o stanie oświaty w PRL", opracowanym przez Komitet Ekspertów, ale także ostatnio w dyskusji nad modelem Polaka roku 2000, jaka odbyła się w styczniu 1978 r. w Jabłonnie koło Warszawy.

2. Tendencja profesjonalna. Reprezentanci tej z kolei tendencji rekrutujący się głównie z życia gospodarczego akcentują potrzebę przygotowania uczniów szkół zawodowych do realizacji konkretnych zadań zawodowych na ściśle określonych stanowiskach pracy. Tym samym opo-

wiadają się oni za kształceniem instrumentalnym, prowadzącym do wiadomości, umiejętności i sprawności zawodowych określonych charakterystyką zawodową. Pod wpływem tej właśnie tendencji pozostają nadal dość wyraźnie szkoły przyzakładowe, co oczywiście nie oznacza jeszcze, że pracują one źle.

3. Tendencja typu: „człowiek—obywatel—pracownik" — ma to do siebie, że łączy pozytywne elementy i cechy tendencji pierwszej i drugiej. Jej reprezentanci, rekrutujący się z nielicznego jak dotąd grona pedagogów pracy, wychodzą z założenia, że współczesna szkoła zawodowa powinna tak organizować proces kształcenia i wychowania, aby było w nim miejsce na realizowanie zadań wyznaczonych relacją: człowiek—obywatel—pracownik, a więc zarówno zadań kierunkowych, jak i instrumentalnych.

Tę właśnie tendencję dostrzec można m.in. w projekcie koncepcji reformy systemu kształcenia zawodowego dla potrzeb gospodarki narodowej i kultury, gdzie z jednej strony podkreśla się konieczność rozwoju osobowościowego wychowanków, z drugiej zaś strony stwierdza się wprost, iż chodzi o nowoczesnego pracownika, umiejącego i chcącego pracować po nowemu, zgodnie z wymaganiami rewolucji naukowo-technicznej i oczekiwaniami rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

W tych rozważaniach interesować nas będzie tendencja trzecia, bo jak się wydaje, jest ona jedynie słuszna i godna podkreślenia. Rozważania skupione będą wokół następujących zagadnień:

1. Cele współcześnie rozumianego kształcenia zawodowego.
2. System i proces kształcenia zawodowego.
3. Spojrzenie na wyniki pracy szkoły zawodowej.
4. Problemy dyskusyjne i możliwości ich rozwiązywania.

Wychodzę z założenia, że te właśnie zagadnienia mogą stanowić o strukturze treściowej przyjętego do opracowania problemu, zawartego w tytule.

I. CELE WSPÓŁCZEŚNIE ROZUMIANEGO KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Szkoła zawodowa będąca znaczącym ogniwem systemu oświaty i wychowania realizuje te wszystkie cele i zadania, które stawiane są przed całym systemem edukacyjnym PRL, a więc:

— wychowanie i wykształcenie ludzi socjalizmu, głęboko patriotycznych i internacjonalistycznych, akceptujących i realizujących w sposób twórczy zasady ustroju w życiu społecznym we wszystkich jego formach;

— wychowanie zmierzające do kształtowania patriotyzmu pracy, poczucia państwowej wagi wykonywanej pracy na każdym stanowisku i uznania efektów pracy za podstawowy miernik wartości człowieka w okresie jego aktywności zawodowej;

— przygotowanie kadr kwalifikowanych wymaganych przez aktualny i przyszły rozwój gospodarki i kultury;
— przygotowanie do uczestnictwa w kulturze biernego i czynnego, ale zawsze gwarantującego wartościowe spędzanie wolnego czasu i rozwój osobowy człowieka oraz udział w twórczym rozwijaniu kulturalnego dziedzictwa narodu;
— przygotowanie jednostek do kierowania własnym rozwojem, do samokształcenia, kształtowania osobistych aspiracji i celów życiowych oraz do ich skutecznego realizowania zgodnie z interesem indywidualnym i społecznym.

Z celów i zadań ogólnych wyprowadzić można następujące cele kształcenia i wychowania zawodowego:

1. W sferze kierunkowej, związanej z kształtowaniem wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka:
   a) wychowanie dobrego, prawego i współczesnego człowieka, chcącego i umiejącego żyć z innymi oraz traktować innego człowieka jako wartość najwyższą;
   b) wychowanie obywatela państwa socjalistycznego, który zna swoje prawa i obowiązki, który potrafi określić swoją rolę i swoje miejsce w kraju i we własnym środowisku, który czuje się zobowiązany do ciągłego doskonalenia siebie i swojego otoczenia;
   c) wychowanie członków wspólnoty socjalistycznej, tj. ludzi, którzy rozumieją sens zwartości krajów socjalistycznych i widzą potrzebę jej umacniania.
2. W sferze instrumentalnej związanej z kształtowaniem osobowości i postawy zawodowej:
   a) wychowanie pracownika nowoczesnego zakładu pracy poprzez:
      — wyposażenie uczniów w wiedzę ogólnozawodową i specjalistyczną, niezbędną do wykonywania przyszłego zawodu i do dalszego doskonalenia zawodowego,
      — rozwinięcie u nich umiejętności umysłowych i praktycznych oraz sprawności zawodowych, niezbędnych do dobrego wykonywania zawodu i do dochodzenia do mistrzostwa w zawodzie,
      — rozwinięcie motywacji pracy i postaw zawodowych, warunkujących socjalistyczny stosunek do zadań zawodowych, do stanowiska i miejsca pracy oraz do współpracowników, jak również do pełnej identyfikacji z zawodem i środowiskiem pracy;
   b) wychowanie współgospodarza socjalistycznego zakładu, tj. pracownika:
      — dobrze wywiązującego się z zadań na własnym stanowisku pracy,
      — orientującego się w całokształcie działalności zawodowej i społecznej zakładu pracy,
      — umiejącego i chcącego zespolić interesy indywidualne i społecz-

ne, a często podporządkowywać interes indywidualny potrzebom społecznym,
— aktywnie uczestniczącego w życiu społecznym zakładu, w tym w organizacjach społeczno-politycznych i samorządowych,
— gotowego do przyjmowania na siebie odpowiedzialności za los i prawidłowe funkcjonowanie całego zakładu pracy.

W świetle tak nakreślonych celów i zadań kształcenia i wychowania zawodowego stwierdzić można, że podstawowe oczekiwania społeczne formułowane pod adresem szkoły zawodowej dotyczą dwóch zakresów:
— kwalifikacyjnego, akcentującego wiedzę zawodową, umiejętności zawodowe i postawę zawodową oraz
— osobowościowego i społeczno-obywatelskiego.

Wychodzę z założenia, że o realizacji tak nakreślonych celów i oczekiwań społecznych dowiadujemy się stopniowo, w miarę kończenia przez uczniów szkoły zawodowej, podejmowania pracy zawodowej, realizowania zadań zawodowych i funkcjonowania w środowisku pracy. Wrócimy do tych spraw w dalszej części rozważań.

II. SYSTEM I PROCES KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO — JEGO ZALETY I BRAKI

Z rozważań nad celami i zadaniami kształcenia i wychowania zawodowego wyłania się pytanie:

W jakim stopniu aktualnie obowiązujący system i realizowany proces kształcenia zawodowego sprzyja realizacji oczekiwań życia gospodarczego i społecznego?

Pytanie może i dziwne, jeśli się zważy, że każdego roku setki tysięcy absolwentów szkół zawodowych trafiają do pracy w różnych zakładach pracy i tym samym powiększają kadrę wykwalifikowanych robotników i techników oraz pracowników równorzędnych. A mimo to nie pozbawione jest ono sensu. Żeby jednak dać na nie odpowiedź, należy chociażby tylko w wielkim skrócie przypomnieć główne cechy i właściwości obowiązującego systemu. Są one następujące:

1. Kształcenie i wychowanie zawodowe prowadzone jest w różnych typach szkół i na różnym poziomie. Są więc szkoły, ciągi i klasy przysposabiające do zawodu; poważną grupę stanowią zasadnicze szkoły zawodowe; coraz wyższą rangę uzyskują licea zawodowe kształcące robotników i pracowników równorzędnych ze średnim wykształceniem; znaczącą pozycję zajmują technika i licea specjalistyczne, w tym na podbudowie programowej VIII klasy szkoły podstawowej, ale także zasadniczej szkoły zawodowej czy nawet II klasy liceum ogólnokształcącego; wreszcie dość licznie funkcjonują policealne studia zawodowe. Tak skonstruowany system kształcenia zawodowego sięga swymi początkami lat 50-tych, kiedy to wprowadzono dwa podstawowe typy szkół zawodowych — zasadnicze szkoły zawodowe i średnie szkoły za-

wodowe (technika i licea specjalistyczne). W miarę upływu lat podlegał on modyfikacji m.in. przez wprowadzenie coraz to nowych typów pośrednich. Czy zawsze to było konieczne i uzasadnione, to sprawa druga. Wrócimy do niej w dalszej części rozważań.

2. Treści kształcenia i wychowania zawodowego skupione są w pięciu blokach przedmiotowo-zajęciowych: w przedmiotach ogólnokształcących, w przedmiotach ogólnozawodowych, w przedmiotach zawodowych specjalistycznych, w zajęciach praktycznych oraz w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Oczywiście i w tym przypadku ranga poszczególnych treści wyznaczona jest przede wszystkim typem szkoły. Tak np. w technikach i liceach specjalistycznych przedmioty ogólnokształcące traktowane są podobnie jak w liceach ogólnokształcących, z kolei w zasadniczych szkołach zawodowych zajęcia praktyczne obejmują od 40 do 50% ogólnego wymiaru godzin programowych.

3. We wszystkich typach szkół i formach kształcenia mimo nawoływania do aktywizacji uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym nadal dominująca rola przypada aktywności nauczyciela, uczniowi zaś pozostaje rola posłusznego wykonawcy, a więc rola biernego uczestnictwa. Są oczywiście szkoły, w których układ czynności nauczycieli i uczniów odpowiada w pełni postulatom współczesnej dydaktyki, lecz — jak się wydaje — liczebność tychże jest niewielka.

4. Spośród trzech podstawowych składników współcześnie rozumianych kwalifikacji zawodowych — wiadomości, umiejętności i postawy zawodowej — stosunkowo wiele się robi na rzecz doprowadzania uczniów do układu wiedzy, znacznie mniej — do układu umiejętności, a bardzo mało — do odpowiedniej postawy zawodowej.

5. Zarówno układ życia społecznego, jak i sposób funkcjonowania oświaty powodują, że podstawowe aspiracje i zainteresowania znacznej części uczniów i absolwentów szkół zawodowych prowadzą ich nie do mistrzostwa w zawodzie, lecz do coraz wyższej rangi dyplomu. I tak: uczniowie i absolwenci zasadniczych szkół zawodowych czynią wiele zabiegów, żeby kontynuować naukę w technikach i liceach po zasadniczej szkole zawodowej. Rozwój tych szkół — ponoć z myślą o upowszechnieniu szkoły średniej czy też zaspokojeniu potrzeb kształceniowych społeczeństwa — pogłębia tę tendencję, a tym samym pogarsza z roku na rok sytuację na odcinku zatrudnienia w zawodach robotniczych. Uczniowie i absolwenci liceów zawodowych, kształcących robotników „z maturą" — jak dotychczas — traktują tę szkołę bardziej jako jeszcze jedną szansę dotarcia do szkoły wyższej niż jako miejsce zdobywania wysokich kwalifikacji zawodowych. Prowadzone w tym względzie badania szczególnie w województwie katowickim są tego potwierdzeniem.

Technika i licea specjalistyczne szczycą się dużą liczbą absolwentów ubiegających się o przyjęcie na studia wyższe. Ale nie tylko, bowiem i proces dydaktyczno-wychowawczy organizują często pod tym właśnie

kątem. Najwyższą w tych szkołach rangę posiadają przedmioty ogólnokształcące; w tej grupie przedmiotowej jest też najwięcej niepowodzeń szkolnych. W ilości wystawianych ocen niedostatecznych matematyka bezapelacyjnie zajmuje pierwsze miejsce. A Ministerstwo Oświaty i Wychowania proponuje prowadzenie w ostatnim semestrze klasy maturalnej tylko przedmiotów maturalnych.

Wreszcie studia policealne w poważnej liczbie grupują tych, którym nie udało się dostać na studia wyższe, albo — co gorsze — tych, którzy studium traktują jako swoisty rodzaj kontaktu z „nauką" po to, aby za rok znów próbować walczyć o indeks akademicki.

6. Wreszcie kontakty szkół zawodowych, uczących się w nich uczniów i pracujących nauczycieli z zakładami pracy i z życiem gospodarczym kraju są nadal zbyt skromne. Nie zawsze wina leży po stronie szkoły. Często zakłady pracy traktują ten kontakt jako zło konieczne.

Tak więc o aktualnie funkcjonującej szkole zawodowej mówić można różnie: z wyrazami uznania, gdy w podstawowej swej masie przyczynia się ona do systematycznego zaspokajania stale rosnących potrzeb kadrowych gospodarki narodowej. Ale także z pewną dozą krytycyzmu, gdy dochodzą w niej tendencje podważające zasadniczy cel kształcenia i wychowania zawodowego.

Prowadzić to nas musi do spojrzenia na wyniki pracy uczniów i nauczycieli szkół zawodowych.

III. SPOJRZENIE NA WYNIKI PRACY SZKOŁY ZAWODOWEJ

Kiedykolwiek mówimy o pracy, zawsze interesować nas musi wynik, bowiem z prakseologicznego, a także społecznego punktu widzenia liczą się jedynie działania skuteczne. Jednak w przypadku pracy szkoły sytuacja zaczyna się komplikować. Po prostu brak jest zgodności w kwestii spojrzenia na wyniki pracy szkoły, a w niej nauczycieli i uczniów. Na skutek dotychczasowej dominacji szkoły ogólnokształcącej i pedagogiki ogólnej upowszechnił się pogląd, jakoby wystarczającymi jeśli nie jedynymi wskaźnikami pomiarowymi pracy szkoły były: oceny szkolne, odsiew, odpad, drugoroczność i sprawność kształcenia. Poglądowi temu przeciwstawia się Tadeusz Nowacki pisząc:

„Dotychczas spotykane w literaturze rozważania nad sprawami oceny są zacieśnione do ocen dokonywanych przez nauczycieli w trakcie procesu dydaktycznego. W istocie sprawy należy wyróżnić dwa odrębne rodzaje oceny. Pomijany jest rodzaj bardzo ważny, który umieszczamy tu na pierwszym miejscu. Jest nim rzeczywiste, całościowe określenie wyników pracy dydaktycznej, zawarte w ocenie postępowania absolwenta szkoły lub uczelni".[1] W następstwie T. Nowacki za najlepszy sprawdzian

[1] T. Nowacki: Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa 1971, PWN, s. 422.

wartości przygotowania zawodowego uznaje poziom wykonania zadań zawodowych. Zbliżone stanowisko zajmują K. Korabiowska-Nowacka, K. Podoski i K. Denek, szczególnie gdy mówią o zewnętrznej i wewnętrznej ocenie systemu kształcenia czy też o zewnętrznych i wewnętrznych efektach kształcenia.[2]

Autor tych rozważań we wcześniejszych opracowaniach[3] wyróżnia dwa aspekty omawianego tu problemu — jakościowy i ilościowy. W aspekcie jakościowym znaczenia nabierają: stopień przygotowania do pracy zawodowej (tzw. przydatność zawodowa), stopień przygotowania do dalszych studiów (nauki), stopień przygotowania do ciągłego doskonalenia siebie i swego otoczenia, jak i stopień przygotowania do zaangażowanego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym, politycznym i kulturalnym kraju, regionu, środowiska. Z kolei w aspekcie ilościowym liczą się: liczba absolwentów w ogóle, liczba uczniów kończących szkołę w terminie, liczba absolwentów przyjętych na studia bądź podejmujących pracę zawodową zgodnie z wykształceniem, a także liczba uczniów nie promowanych, przerywających naukę, powtarzających rok i inne.

Z przedstawionych dotychczas rozważań wynika, że mówić można i należy o trzech podstawowych sposobach czy też płaszczyznach analizowania wyników pracy nauczycieli i uczniów szkół zawodowych. Są to:

1) badanie wyników w czasie pobytu ucznia w szkole, w tym:
   - — analizowanie zestawów wystawianych przez nauczycieli ocen i ustalonych dla uczniów promocji,
   - — badanie wytworów pracy uczniów głównie w ramach zajęć praktycznych realizowanych w warsztatach szkolnych i w zakładach pracy,
   - — badanie stopnia związywania się uczniów z wyuczonym zawodem szczególnie podczas praktyk zawodowych,
   - — badanie przygotowania zawodowego młodzieży,
   - — badanie powodzeń i niepowodzeń szkolnych uczniów szkół zawodowych;
2) badanie losów absolwentów szkół zawodowych;
3) badanie przydatności zawodowej absolwentów szkół zawodowych.

Próbę globalnego spojrzenia na wyniki pracy szkoły z uwzględnieniem wyróżnionych trzech etapów ukazuje schemat (str. 414). Będzie on stanowił podstawę dla analizy bardziej szczegółowej. Zanim to nastąpi, stwierdzimy, że dopiero takie podejście do analizowania wyników pracy szkoły zawodowej może być uznane jako prawidłowe, a tym samym bardzo pożądane.

[2] K. Korabiowska-Nowacka: Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych. Wrocław 1974, Ossolineum.
K. Podoski: Wprowadzenie do ekonomiki kształcenia. Warszawa 1971, PWN.
K. Denek: Efektywność kształcenia jako zagadnienie interdyscyplinarne. *Nauczyciel i Wychowanie* 1977, nr 2.

[3] Z. Wiatrowski: Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących. Warszawa 1975, PWN, s. 141.

1. Wyniki uzyskiwane i określane w szkole

Tradycją szkoły jest, że o wynikach pracy uczniów i nauczycieli mówi się najczęściej na podstawie wystawianych przez nauczycieli i uzyskiwanych przez uczniów ocen. Lecz dokonywanie analizy przebiegu procesu dydaktycznego w oparciu o oceny ma zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Zwolennicy z reguły nie widzą innej doskonalszej metody; przeciwnicy zaś twierdzą, że wystawiane przez nauczycieli oceny szkolne są mało obiektywne i często niesprawiedliwe. Interesujące w tym względzie badania przeprowadził ostatnio L. Rojewski, który w szczególności zajmował się oceną tzw. punktową [4].

Na celowość stosowania ocen szkolnych nawet w tradycyjnym ujęciu wskazują m.in. K. Sośnicki i J. Pieter. Pierwszy wprost pisze: „Ocena musi istnieć, bo bez niej nie ma nauczyciel przeglądu celowości i rezultatów swej pracy".[5] Z kolei drugi autor twierdzi, że „jakaś forma oceny wiadomości i sprawności ludzkich musi z wielu względów istnieć i prawdopodobnie zawsze będzie istniała".[6]

Często stosuje się bardziej ogólne wskaźniki pomiaru, jakimi są: odpad, odsiew, drugoroczność i sprawność kształcenia. Ale i w tym przypadku opinie są podzielone. Wydaje się, że z wielu powodów korzystnym sposobem określania i wskaźnikiem pomiaru wyników pracy szkoły może być sprawność kształcenia, która występuje w kilku odmianach — jako sprawność bezwzględna, względna, całkowita, średnia i globalna.[7]

Trzeba jednak stwierdzić, że nawet tak różnorodne wskaźniki sprawności kształcenia, a tym bardziej wyniki zaliczeń, egzaminów i promocji tylko w części informują nas o stopniu realizacji zaznaczonych w schemacie oczekiwań społecznych. Po prostu — na tym etapie określania wyników pracy nauczycieli i uczniów stosunkowo wiele dowiadujemy się o stanie wiedzy ogólnej i narodowej oraz o umiejętnościach intelektualnych uczniów, natomiast bardzo niewiele możemy powiedzieć o ich postawie zawodowej i społecznej, a tym bardziej o światopoglądzie. Wyrównanie tych niedomagań w pewnym stopniu następuje przy badaniu powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Nie znaczy to jednak, że problem może być rozwiązany do końca. Potrzebne są bardziej dogłębne analizy i oceny. Takie zaś możliwe są dopiero w drugim i trzecim etapie przyjętej przez nas procedury.

[4] Praca doktorska pisana pod kierunkiem doc. dr. hab. Zygmunta Wiatrowskiego w ramach Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy, obroniona w Instytucie Badań Pedagogicznych w Warszawie w 1977 r.

[5] K. Sośnicki: Dydaktyka ogólna. Toruń 1948, KW.

[6] J. Pieter: Egzamin obiektywny. Warszawa 1969, NK.

[7] Odpowiednie rozważania i stanowiska znajdzie Czytelnik w pracy — Z. Wiatrowski: Powodzenia i niepowodzenia... op. cit. ss. 141—149.

2. Losy absolwentów szkół zawodowych

Możliwe są w tym względzie pytania dotyczące: podjęcia pracy zawodowej, podjęcia pracy zgodnie z przygotowaniem zawodowym oraz podjęcia pracy zgodnie z przygotowaniem zawodowym i potrzebami społecznymi. Powiedzieliśmy już wcześniej, że podstawowym zadaniem każdej szkoły zawodowej jest przygotowanie absolwentów do podjęcia pracy zgodnie z potrzebami gospodarki narodowej. Analiza pracy szkół pod tym kątem wykazuje jednak, że znaczna część absolwentów w ogóle nie podejmuje pracy zawodowej. Część z nich, głównie dziewczęta, decyduje się na pozostanie w domu rodzinnym w roli gospodyni domowej. Inna część pozostaje na utrzymaniu rodziców. Wyróżnić też można poważną grupę tych, którzy decydują się na dalszą naukę czy to w technikum na podbudowie programowej zasadniczej szkoły zawodowej, czy też w uczelni wyższej. Wspominaliśmy już o tych przypadkach w części drugiej niniejszej rozprawy. Zrozumiałe jest, że w takich przypadkach trudno jest mówić o realizacji oczekiwań społecznych czy też inaczej — o realizacji podstawowego zadania szkoły zawodowej. Znaczna część absolwentów szkół zawodowych podejmuje pracę, lecz nie zawsze zgodnie z przygotowaniem zawodowym. Dość wymowne pod tym względem są wyniki badań E. Świdzińskiego z Katowic, K. Jachny z Warszawy, H. Bieleckiej z Łodzi, M. Sławińskiego z Wrocławia i innych członków Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy [8]. To m. in. z badań wyżej wymienionych wynika, że część absolwentów szkół zawodowych „chwyta się" każdej pracy, często bardzo podrzędnej, aby tym samym zerwać z zawodem, do którego zostali przygotowani. I w tym przypadku zachodzi rozbieżność między stanem faktycznym a oczekiwaniami społecznymi. Nie trzeba uzasadniać, że takie postawy absolwentów szkół zawodowych rzutują negatywnie na wyniki pracy szkoły zawodowej. Pełniejsza pozytywna ocena pracy szkoły może być formułowana wtenczas, gdy absolwenci podejmują pracę zgodnie z kwalifikacjami i potrzebami społecznymi, a więc pracę w mieście i na wsi, w dużych i małych zakładach, wszędzie tam, gdzie potrzebny jest pracownik wykwalifikowany, gdzie jest wolne stanowisko pracy. Jeśli zważymy, że w całej gospodarce narodowej liczby osób pracujących niezgodnie z wyuczonym zawodem sięgają milionów, to oczywiste się staje, iż nie można zrezygnować z badania losów absolwentów tym bardziej, gdy chcemy analizować wyniki pracy szkoły. Interesującą procedurę badania losów absolwentów proponuje K. Korabiowska-Nowacka [9].

Myślę, że tego rodzaju analizy i badania prowadzić mogą i powinny wszystkie szkoły.

[8] Odpowiednie dane opublikowano w Materiałach ze zgrupowań naukowych IKZ pod ogólną nazwą: Szkoła — zawód — praca. Wydawnictwa Instytutu Kształcenia Zawodowego.

[9] K. Korabiowska-Nowacka: Procedura badań... op. cit.

3. Przydatność zawodowa

Przyjęło się definiować przydatność zawodową jako sprawdzany poziom rozwiązywania zadań pracowniczych. Warunkiem przydatności zawodowej jest układ wiadomości i umiejętności wspomagany całokształtem doświadczenia, a także cechami fizycznymi, intelektualnymi i moralnymi.[10] W naszym schemacie wskaźnikami pomiarowymi przydatności zawodowej uczyniliśmy: jakość pracy, udział w doskonaleniu zawodowym i działalność społeczną, przy czym w każdym przypadku zaakcentowaliśmy czynniki kwalifikacyjne (wiedza, umiejętności i postawa zawodowa) oraz czynniki osobowościowe (światopogląd, umiejętności intelektualne i postawa społeczna). Podejście takie może wywołać dyskusję, jako że odbiega ono od klasycznej definicji przedatności zawodowej. Chcę jednak podkreślić, że o przydatności zawodowej mówić można przynajmniej w dwóch znaczeniach:

a) w znaczeniu wąskim, gdy chodzi o rozwiązywanie zadań pracowniczych, często bardzo skonkretyzowanych,
b) w znaczeniu szerokim, gdy chodzi o funkcjonowanie pracownika w zawodzie i w środowisku pracy.

Właśnie to drugie, szerokie znaczenie terminu upoważnia mnie do uwzględnienia w ocenie zarówno czynników kwalifikacyjnych, jak i osobowościowych. Zresztą jest to zgodne ze stanowiskiem T. Nowackiego na temat kwalifikacji pracowniczych.[11] Autor odróżnia kwalifikacje formalne, np. nadawane dyplomem, od kwalifikacji rzeczywistych. W przypadku kwalifikacji rzeczywistych wyróżnia z kolei kwalifikacje ideowo-moralne, kwalifikacje fizyczne i zdrowotne oraz kwalifikacje zawodowe po to, aby przy tych ostatnich zaakcentować układy umiejętności zawodowych, układy wiedzy stanowiące podstawę dla kształtowania i funkcjonowania umiejętności i układy osobowościowe, a szczególnie motywacyjne. Dodajmy, że tak rozumiane kwalifikacje uzewnętrzniają się w różnych sytuacjach i w różnych działaniach; po prostu — w całościowym funkcjonowaniu pracownika w zakładzie pracy, m. in. gdy on występuje w podwójnej roli, w roli pracownika na konkretnym stanowisku pracy i w roli współgospodarza zakładu pracy.

Mówiąc o potrzebie badania przydatności zawodowej absolwentów szkół zawodowych trzeba dodać, że powinno być ono prowadzone w pierwszych dwóch, trzech latach pracy, jako że w tym okresie przydatność może być jeszcze traktowana jako funkcja przygotowania wyniesionego ze szkoły zawodowej. Z kolei w toku badania przydatności zawodowej o wynikach

[10] K. Korabiowska-Nowacka — op. cit., a także: Rewolucja naukowo-techniczna a pedagogika pracy. Słownik terminologiczny — pod redakcją T. Nowackiego i Z. Wiatrowskiego. Wyd. IKZ, Warszawa 1975.

[11] T. Nowacki: Wybrane problemy pedagogiki pracy. Wykład wygłoszony dla członków Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy w Nowym Sączu, w sierpniu 1977 r.

pracy szkoły zawodowej możemy powiedzieć najwięcej. Odczytać to można na schemacie, gdzie np. czynniki kwalifikacyjne w tym etapie analizy rozpoznane być mogą w całości.

* * *

Zaprezentowane w tej części rozważań spojrzenie na wyniki pracy szkoły zawodowej stanowi wypadkową tych wszystkich poglądów, przemyśleń i postulatów, których wymową jest, aby szkołę zawodową zaczęto traktować nie jako szczebel drabiny do zdobywania coraz to wyższej rangi dyplomów z odpowiednimi wykazami ocen, lecz jako instytucję oświatowo-wychowawczą kształcącą kadry dla współczesnych i perspektywicznych potrzeb gospodarki narodowej i kultury.

IV. PROBLEMY DYSKUSYJNE I MOŻLIWOŚCI ICH ROZWIĄZYWANIA

Problemów dyskusyjnych związanych z przygotowaniem młodzieży do pracy zawodowej jest wiele, a ich ranga różna. W okresie tworzenia nowego systemu kształcenia zawodowego szczególnego — jak się wydaje — znaczenia nabierają następujące:

— kształcenie zawodowe młodzieży o podwyższonym przygotowaniu ogólnym i w szerokim profilu zawodowym;
— kształcenie instrumentalne i kierunkowe młodzieży szkół zawodowych, w tym kształtowanie postaw i osobowości zawodowej;
— przygotowanie do pracy a przygotowanie do dalszego kształcenia i co z tym się wiąże — aspiracje i zamiłowania młodzieży a potrzeby społeczno-gospodarcze;
— sprawa kształcenia techników;
— zadania kształceniowe i wychowawcze zakładów pracy;
— przygotowanie nauczycieli szkół zawodowych do nowej roli społeczno-zawodowej.

Rozpatrzmy je w podanej kolejności.

1. Z drugiej wersji koncepcji kształcenia zawodowego dla potrzeb gospodarki narodowej i kultury wynika, że przyszły system kształcenia zawodowego będzie obejmował:
   — przygotowanie zawodowe absolwentów powszechnej szkoły średniej w ramach od półrocznego do dwuipółletniego studium zawodowego;
   — przygotowanie zawodowe uczniów szkoły zawodowej, organizowanej na podbudowie VIII klasy powszechnej szkoły średniej;

[12] Wydawnictwo Instytutu Kształcenia Zawodowego w Warszawie — materiał powielony, ss. 2—3.

— przygotowanie zawodowe dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych z uwzględnieniem szczeblowego doskonalenia zawodowego.

W skład systemu wejdą również szkoły artystyczne. Podstawowym ogniwem kształcenia zawodowego będzie studium zawodowe. Studium to będzie realizowało kształcenie zawodowe w tak zwanym szerokim profilu.

W odpowiednim miejscu koncepcji czytamy:

— Treści programowe zapewnią szeroki profil kształcenia zawodowego, dający wiedzę ogólnozawodową oraz niezbędną wiedzę specjalistyczną, umożliwiającą szybką adaptację zawodową. W treściach kształcenia zostaną uwzględnione możliwości ucznia oraz prawidłowości procesu nauczania i uczenia się. Wyrazem realizacji tego kryterium będzie w szczególności:

a) odpowiednia struktura treści programowych, integracja rozproszonych treści w większe całości, bardziej dostosowane do rozwijania określonego układu umiejętności zawodowych i odpowiadającego im układu wiedzy;

b) zapewnienie większego niż dotychczas udziału treści kształcenia, uzależnionych od doboru dokonanego przez szkołę — stosownie do miejscowych potrzeb, warunków i możliwości uczniów.

Wydaje się, że rozwiązanie przyszłego kształcenia zawodowego spełni oczekiwania szkół, nauczycieli, zakładów pracy, nade wszystko życia gospodarczego kraju. A mimo to zgłaszane są już teraz wątpliwości i zastrzeżenia. Wątpliwość pierwsza to — czy rzeczywiście zawsze jest nieodzowne przedłużone do 10 lat kształcenie ogólne. Dokonujący się w szybkim tempie postęp naukowo-techniczny przemawia za takim właśnie rozwiązaniem, lecz codzienna rzeczywistość naszej gospodarki narodowej i naszego życia społecznego uzasadnia też koncepcję kształcenia zawodowego już po VIII klasie obowiązkowej szkoły średniej. Jeśli przy tym zważymy, że są zawody, w których liczą się nade wszystko układy umiejętnościowe, w tym umiejętności motoryczne, to nie do zlekceważenia jest koncepcja trzy — lub czteroletniego kształcenia zawodowego na podbudowie kl. VIII 10-latki, a więc sytuacja pośrednia w stosunku do rozwiązań systemowych prawie że już zatwierdzonych.

Wątpliwość druga to — czy kształcenie w szerokim profilu zawodowym stanowić ma jedyną formułę rozwiązań organizacyjno-programowych przyszłego kształcenia zawodowego. Wątpliwość ta rodzi się w wielu zakładach pracy, które oczekują na absolwentów przygotowanych do realizacji ściśle określonych zadań i na konkretnych stanowiskach pracy. Wydaje się, że trzeba będzie stosować rozwiązania różne, jednak z dominacją kształcenia w szerokim profilu zawodowym.

Wątpliwość trzecia to — czy studium zawodowe ma też przygotowywać do kontynuowania nauki w szkole wyższej, jako że spotkać się już można z odgłosami, iż nie liczy się ono z zasadą drożności.

Wrócimy do tej sprawy w dalszej części rozważań. W tym zaś miejscu wyrazimy zadowolenie z dwóch rzeczy:

Po pierwsze — że zrezygnowano już z podkreślania, iż szkoła 10-letnia ma być li tylko szkołą ogólnokształcącą. Aktualnie mówi się słusznie o 10-letniej szkole średniej.

Po drugie — że wycofano się z koncepcji ciągów i klas uzawodowionych na rzecz pełnoprawnej szkoły zawodowej, realizującej obowiązek szkolny i przygotowującej do określonych zawodów. Jest w tym na pewno poważna zasługa Instytutu Kształcenia Zawodowego i skupionych wokół niego pedagogów pracy.

2. Kształcenie instrumentalne czy kształcenie kierunkowe, osobowościowe — oto jeden z dylematów aktualnego i przyszłego systemu kształcenia zawodowego.

W zasadzie określiliśmy już stanowisko w tej kwestii, ale na tle projektowanego studium zawodowego, nastawionego głównie na realizację treści zawodowych, sprawa nadal może wywoływać dyskusję.

Uważamy, że poświęcenie znacznie więcej uwagi kształtowaniu postaw i osobowości zawodowej uczniów szkół zawodowych — przyszłych pracowników różnych zakładów pracy i realizatorów różnych zadań zawodowych — może i powinno stanowić wyjście w danej sytuacji problemowej. A zatem nie postawy w ogóle i nie osobowość traktowana abstrakcyjnie, lecz osobowość pracownika socjalistycznego zakładu pracy winna wyznaczać kierunek działań pedagogicznych aktualnej, a tym bardziej przyszłej szkoły zawodowej. Przy takim zaś postawieniu sprawy dochodzimy do likwidacji rozdziału kształcenia na instrumentalne, tj. umiejętnościowe i sprawnościowe, oraz kierunkowe, tj. osobowościowe, na rzecz kształcenia wszechstronnego, akcentującego przygotowanie nowocześnie rozumianego człowieka — obywatela — pracownika. Odwołajmy się jeszcze raz do sygnalizowanej już dyskusji nad modelem Polaka roku 2000. Wprawdzie głównym przedmiotem zainteresowań uczestników dyskusji — reprezentantów Polskiej Akademii Nauk, było kształcenie ogólne, lecz formułowano też stanowiska w odniesieniu do interesującej nas relacji. Stwierdzono w niej m. in., że w szczególności z opinii nowoczesnych zakładów pracy wynika, iż w wykształceniu powinno się liczyć nie tylko to, co wychowanek wie, jaką wiedzą dysponuje, lecz również jakim jest pracownikiem, obywatelem, człowiekiem, w jakim stopniu czuje się odpowiedzialny za to, co czyni, i do czego dąży.

3. Najbardziej dyskusyjny okazuje się problem — w jakim stopniu szkoła zawodowa ma przygotowywać do pracy, a w jakim stopniu do dalszych studiów i co z tym się wiąże — jak harmonijnie rozwiązywać aspiracje i zamiłowania młodzieży z jednej strony, a potrzeby społeczno-gospodarcze z drugiej. Tradycja w tym względzie jest nie najlepsza. Wspominaliśmy już o tym wcześniej. Aspiracje młodzieży i rodziców odbiegają znacznie od rzeczywistych możliwości i potrzeb społeczno-gospo-

darczych kraju, a często także od możliwości indywidualnych samych uczniów. Od lat obserwujemy „pościg za dyplomami" coraz to wyższej rangi. W tym samym czasie dostrzega się trudności z zatrudnieniem magistrów i techników, natomiast występują poważne braki kadrowe na stanowiskach robotniczych i równorzędnych. Zjawisko to dość jednoznacznie określił prof. T. Nowicki w „Założeniach reformy kształcenia zawodowego na tle potrzeb społeczno-gospodarczych kraju", w których m. in. czytamy:

„Na skutek zbieżności pewnych niekorzystnych tradycji kultury polskiej różnicowania zawodów w hierarchii opinii społecznej nie według ich użyteczności, a domniemanego związku z przynależnością do elit społecznych, istnieje w opinii społecznej degradacja wielu zawodów praktycznych, rzemieślniczych, a także rolniczych jako zawodów ciężkich, a jednocześnie nie zapewniających prestiżu społecznego. (...) Zmiana tych tradycji wymaga przebudowy treści działania masowych środków komunikacyjnych, przebudowy świadomości społecznej, czemu może sprzyjać budowa systemu oświatowego, nastawionego na przygotowanie do pracy, a nie tylko do dalszego kształcenia".

Trzeba sobie wyraźnie powiedzieć, że kształcenie zawodowe ma prowadzić do pracy, a nie do dalszego szkolnego kształcenia. Tak zwany problem drożności stanowi właściwość szkoły ogólnokształcącej, a nie szkoły zawodowej. Wypowiadając dość kategorycznie powyższą tezę pragniemy dodać, że aspiracje kształceniowe młodzieży i pracowników mogą być realizowane z powodzeniem w ramach szeroko rozwijanego kształcenia ustawicznego, w tym dokształcania i doskonalenia ogólnego oraz zawodowego. Sprzyjać temu może i powinna postulowana w koncepcji reformy kształcenia zawodowego zasada szczeblowego kształcenia i doskonalenia zawodowego polegająca na:

a) wiązaniu form szkolnych i pozaszkolnych,
b) łączeniu pracy produkcyjnej, usługowej i innej z wiedzą teoretyczną uzyskiwaną na kursach i studiach zawodowych,
c) zdobywaniu kwalifikacji zawodowych po podjęciu pierwszej pracy zawodowej oraz dochodzeniu etapami, w miarę nabywania doświadczenia, do mistrzostwa w zawodzie.

Wspaniałą wykładnię istoty zasady szczeblowości stanowi praca T. Nowackiego pt. „Dydaktyka doskonalenia zawodowego", toteż do niej odsyłamy Czytelników.

Tę zaś część rozważań zakończymy postulatem: Dochodzenie nie do coraz to wyższej rangi dyplomów szkolnych, lecz do mistrzostwa w zawodzie — oto jedynie właściwa droga godzenia interesu osobistego jednostki z interesem społecznym.

4. Z omówionym przed chwilą zagadnieniem wiąże się ściśle sprawa kształcenia techników. Okazuje się, że jest to sprawa wielce złożona chociażby dlatego, iż w tradycji polskiej utrwaliły się dwa znaczenia tegoż

terminu: „technik" jako tytuł kwalifikacyjny, nadawany przez określone średnie szkoły zawodowe i „technik" jako stanowisko pracy, związane ze średnim nadzorem technicznym. Uczniowie i młodzi pracownicy na ogół utożsamiają te dwa znaczenia, stąd uczęszczanie do technikum (dziennego, wieczorowego lub zaocznego) w ich odczuciu powinno prowadzić do pracy w średnim nadzorze technicznym. Zakłady pracy z kolei uważają i słusznie, że na stanowisko technika powinny być powoływane osoby legitymujące się ukończonym technikum i odpowiednim doświadczeniem zawodowym.[13] A ponieważ liczby kształconych techników są nadal duże, wytwarza się więc określona nadwyżka. Część absolwentów techników i liceów specjalistycznych trafia na stanowiska robotnicze, inni ubiegają się o przyjęcie na studia wyższe. Jeden z większych bydgoskich zakładów przemysłowych zatrudnił eksperymentalnie grupę absolwentów technikum mechanicznego na stanowiskach robotniczych. Badania wykazały, że tylko jednostki uznały tę sytuację za prawidłową; większość badanych (około 20 osób) wyrażała niezadowolenie z faktu, że pracują jako robotnicy, gdy są technikami.

W koncepcji reformy systemu kształcenia zawodowego zakłada się, że „kształcenie techników i pracowników równorzędnych będzie organizowane w trakcie pracy zawodowej w formach szkolnych dla dorosłych. Kształcenie to będą mogli podjąć pracownicy mający jeden z wyższych szczebli kwalifikacyjnych w zawodzie. W uzasadnionych przypadkach kształcenie techników i pracowników równorzędnych będzie organizowane dla młodzieży nie pracującej na podbudowie powszechnej szkoły średniej, np. w zawodach: geodeta, metrolog, pielęgniarka, położna, ekonomista". Wydaje się, że takie postawienie sprawy jest jedynie słuszne, bo przecież nie chodzi o pomnażanie liczby dyplomów i osób z tytułami. Liczyć się muszą uzasadnione gospodarczo stanowiska pracy oraz wyznaczone w ten sposób role społeczno-zawodowe pracowników.

5. Szkolnemu przygotowaniu młodzieży do zawodu często zarzuca się, że jest ono zbyt odległe od rzeczywistych potrzeb współczesnego zakładu pracy. Mówi się o braku związku między teorią a praktyką. Jak już stwierdziliśmy wcześniej, winy za ten stan rzeczy nie ponosi tylko szkoła zawodowa. Winić można też zakłady pracy, które w gąszczu zadań podstawowych, tj. produkcyjnych, często nadal nie doceniają działalności wychowawczej i kształceniowej. Świadczą o tym chociażby następujące przykłady:

— Trzy lata temu ustalono, że uczniowie końcowych klas zasadniczych szkół zawodowych będą realizować zajęcia praktyczne w zakładach pracy. Dzisiaj można mówić o wycofywaniu się wielu zakładów pracy z tego obowiązku. A przecież widziano w tym rozwiązaniu szansę dobrego przygotowania młodzieży do pracy zawodowej.

[13] Zagadnienie to omawiam szerzej w pracy pt.: Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących. Op. cit.

— Praktyki zawodowe nie zawsze spełniają swoje zadania tylko dlatego, że określone zakłady pracy traktują je w sposób formalny.
— Jest wiele szkół przyzakładowych, które poziomem organizacji pracy i uzyskiwanych wyników odbiegają znacznie od poziomu szkół podległych Ministerstwu Oświaty i Wychowania. Mimo zgłaszanych zastrzeżeń towarzyszy nam przekonanie, że jedynie silne związanie szkoły zawodowej z zakładem pracy i z życiem gospodarczym regionu oraz kraju może dać oczekiwane rezultaty w zakresie omawianego przygotowania młodzieży do pracy zawodowej. W tym przekonaniu utwierdzają nas z kolei dobre, często wspaniałe przykłady współpracy szkół i zakładów pracy, a co więcej — podejmowania i realizowania przez zakłady pracy funkcji wychowawczych i kształceniowych. To właśnie przekonanie upewnia nas o słuszności rozwiązań tegoż szczególnego problemu w projektowanym nowym systemie kształcenia zawodowego. Przyjmuje się bowiem, że zakład pracy będzie realizował swoje funkcje dydaktyczno-wychowawcze przez:
— kształcenie zawodowe pracowników,
— przyuczanie do zawodu (do stanowiska pracy) z jednoczesną adaptacją społeczno-zawodową nowo zatrudnionych,
— dokształcanie i doskonalenie zawodowe,
— prowadzenie planowej działalności w zakresie przekwalifikowywania pracowników w przypadku zmian profilu produkcji i organizacji pracy,
— organizowanie samokształcenia pracowników,
— organizowanie imprez naukowych i popularnonaukowych, oświatowych i kulturalnych,
— pobudzanie i podtrzymywanie motywacji pracowników do ustawicznego podnoszenia wiedzy i umiejętności.

Oczywiście, wymaga to od zakładów pracy poważnego przygotowania się do realizacji tak nakreślonych zadań kształceniowych i oświatowych. Istotną w tym względzie rolę mogą i powinni odegrać pedagodzy pracy — inicjatorzy, organizatorzy, koordynatorzy i realizatorzy zadań oświatowo-wychowawczych i kształceniowych w zakładach pracy. Takich zaś należy kształcić na specjalnie powołanym kierunku studiów pod nazwą: pedagogika pracy, bowiem dotychczas prowadzone kierunki kształcenia pedagogicznego nie dostrzegają tych jakże ważnych zadań socjalistycznego zakładu pracy.[14]

6. Podkreśliliśmy już wcześniej, że wyniki pracy szkoły zawodowej zależą w głównej mierze od nauczycieli, ich kwalifikacji i ich zaangażowania. Ocena pracy nauczycieli szkół zawodowych jest jak najbardziej pozytywna, co jednak nie oznacza, że w ich codziennej pracy nic nie powinno się zmieniać. Nowa szkoła zawodowa to m. in. nowy nauczyciel. Zasadne są więc pytania:
— Jakim przygotowaniem kierunkowym i pedagogicznym powinien od-

[14] Zagadnienie pedagogów pracy omówiłem w artykule pt. Rola pedagoga pracy w systemie kształcenia ustawicznego. *Nauczyciel i Wychowanie* 1978, nr 2.

znaczać się nauczyciel teoretycznych przedmiotów zawodowych, uwzględniających zintegrowane treści nauczania?

— Jakim przygotowaniem teoretycznym i praktycznym oraz pedagogicznym powinni odznaczać się nauczyciele zajęć praktycznych, w tym nauczyciele zawodu i instruktorzy?

— Jak kształcić wyżej wymienionych nauczycieli, na jakim poziomie i w jakich formach organizacyjno-programowych?

— Czy utrzymywać podział nauczycieli szkół zawodowych na nauczycieli teorii i praktyki, czy też dążyć do takiego ich kształcenia, aby mogli spełniać obie funkcje z dominacją jednej z nich?

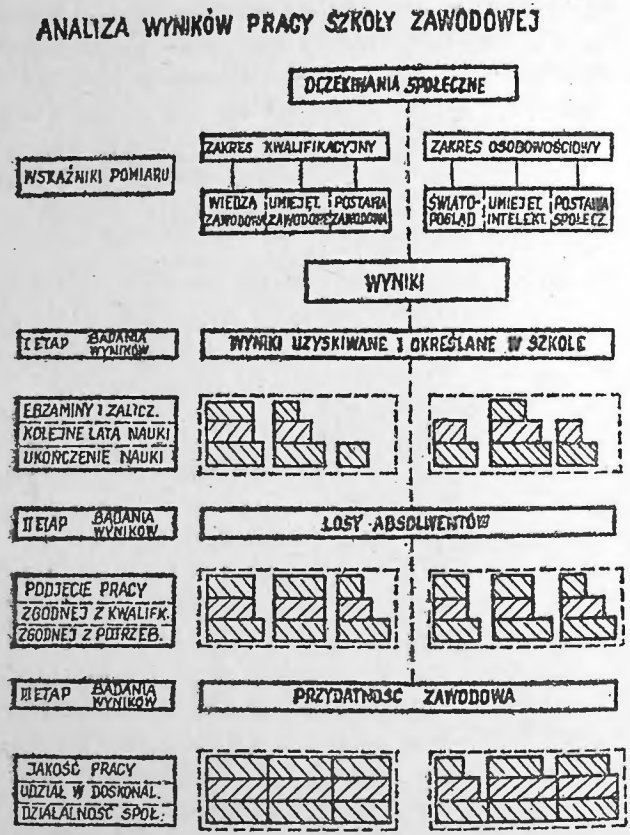
Z punktu widzenia tytułu niniejszej rozprawy słuszny wydaje się postulat, aby w przyszłej szkole zawodowej uczyli tacy nauczyciele, którzy nie tylko będą chcieli, ale i potrafią maksymalnie wiązać teorię z praktyką i w ten sposób realizować będą zadanie dobrego przygotowania młodzieży do pracy zawodowej.

Sprawy związane z nauczycielem szkoły zawodowej stanowią przedmiot określonych zainteresowań nie tylko instytutów naukowych władz oświatowych, ale także i władz związkowych, a szczególnie Związku Nauczycielstwa Polskiego, czego potwierdzeniem jest zorganizowane w czerwcu 1978 r. sympozjum naukowe pod hasłem: „Nauczyciel Szkoły Zawodowej". Warto w tym miejscu zaznaczyć, że pierwsze takie sympozjum zorganizowano także z inicjatywy ZG ZNP dziesięć lat temu, tj. w 1968 r. Powyższe podkreślenie o tyle wydaje się uzasadnione, że — jak się wydaje — ta bardzo złożona problematyka pedeutologiczna jest nadal nie dostrzegana i nie doceniana przez uznanych w kraju pedeutologów. Zachodzi potrzeba określenia sylwetki czy też modelu nauczyciela szkoły zawodowej tak, aby gwarantował on w pełni realizację podstawowych zadań aktualnej i przyszłej szkoły zawodowej, szkoły przygotowującej do pracy zawodowej i do życia społecznego w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

* * *

Zaprezentowane w tym opracowaniu poglądy i stanowiska łączy jedna idea — idea przygotowania młodzieży do pracy zawodowej na przełomie wieków XX i XXI. Sprawa jest niebagatelna, bowiem z jednej strony, dzięki naszej codziennej pracy, powstają twory materialne i duchowe, warunkujące naszą egzystencję i postęp społeczny, z drugiej zaś strony praca zawodowa wypełnia połowę naszego życia i stwarza nam szansę nieustannego rozwoju. To dzięki powyższym właściwościom pracy ludzkiej nadano jej rangę najwyższego miernika wartości człowieka w całym okresie aktywności zawodowej. Rola szkoły zawodowej w tym właśnie

względzie jest szczególnie duża. Jakie będzie kształcenie, taka będzie praca — oto teza, która chyba najpełniej odzwierciedla sens zaprezentowanych w tej rozprawie rozważań. Chciałoby się, aby stały się one znaczącym punktem wyjścia w dyskusji nad teraźniejszością i przyszłością szkoły zawodowej.



ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

POŁOŻENIE SPOŁECZNE RODZINY A WYDATKOWANIE CZASU PRZEZ UCZNIÓW SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH

(Nad warunkami upowszechniania szkoły średniej)

1. WPROWADZENIE

Szkoła średnia ma być i obowiązkowa, i jednolita, stąd niezwykle ważna staje się diagnoza zróżnicowania warunków, w których żyje i rozwija się młodzież, oraz zróżnicowania samej młodzieży i jej sposobu życia. Nie można bowiem nie znać tych różnic, jeśli dąży się do jednolitych efektów kształcenia. Tymczasem stan badań nad środowiskowymi i oświatowymi determinantami zróżnicowania budżetu czasu uczniów różnych typów szkół ponadpodstawowych jest w Polsce niewystarczający, głównie ze względu na to, że dotychczasowe studia wchodziły w głąb problematyki poszczególnych elementów struktury budżetu czasu bądź też nie wyczerpywały całej rozmaitości typów szkół ponadpodstawowych (a tym samym nie dotyczyły całej kształcącej się na tym poziomie młodzieży).

Metodę badań można scharakteryzować jako sondaż diagnostyczny z próbą podejścia całościowego i dynamicznego. Ankietą audytoryjną objęte zostały wszystkie typy dziennych szkół ponadpodstawowych, to znaczy: licea ogólnokształcące zlokalizowane w mieście (LOm), licea ogólnokształcące zlokalizowane w miasteczkach — siedzibach gmin (LOg), licea zawodowe (LZ), technika nierolnicze (T), technika rolnicze (TR), zasadnicze szkoły zawodowe (ZSZ), zasadnicze szkoły zawodowe dokształcające, łączące 3 dni nauki szkolnej z 3 dniami praktycznej nauki zawodu w ciągu tygodnia (ZSD), zasadnicze szkoły rolnicze (ZSR). Badano budżet doby ucznia jako całość i zmienność struktury jego elementów. Wyróżniliśmy następujące elementy budżetu doby, jako podstawowej zmiennej zależnej: 1) nauka w szkole lub praktyczna nauka zawodu; 2) odrabianie lekcji w domu; 3) dojazd i dojście do szkoły (razem z oczekiwaniem na środek lokomocji w obydwie strony); 4) praca w polu, ogrodzie, przy domu, w domu; 5) mycie się, porządkowanie ubrania, spożywanie posiłków i inne niezbędne czynności higieniczne i biologiczne; 6) pomoc rodzicom w zakupach, porządkach w domu; 7) czas wolny (zabawa, rozrywki, odpoczynek); 8) sen; 9) inne (czynności, których badany nie potrafi jednoznacznie zakwalifikować do nauki lub czasu wolnego oraz czas pominięty przez respondenta, dopełniający 24 godziny). Wśród tak pojętych składników doby ucznia wyodrębnione zostały „praca" i „pomoc rodzicom" oraz samoobsługa, czynności różniące się celem i stopniem obciążenia, a zwłaszcza skutkiem dla rozwoju młodego człowieka (samoobsługa, pomoc rodzicom są pożądane z punktu widzenia rozwoju jednostki, ciężka praca nie-

letnich może wchodzić w konflikt z kształceniem się, wypoczynkiem i z rozwojem). Badaniom poddano wszystkich uczniów klas I, II, III szkół ponadpodstawowych na terenach objętych sondażem (N = 8993). Dążyliśmy przez to do uniknięcia ewentualnych błędów, które mogą być wywołane przez oparcie wnioskowania na pomiarze próby rozproszonej. Badania empiryczne przeprowadzone zostały w drugiej połowie września i w październiku 1974 roku. Terenem eksploracji uczyniliśmy dwa rejony o średnim dla Polski poziomie urbanizacji i rozwoju ekonomicznego: włocławski i toruński.

W opracowaniu rezultatów sondażu ankietowego posłużyliśmy się kilkoma technikami statystycznymi i środkami logicznymi. Analizie poddaliśmy związki pomiędzy badanymi zmiennymi zależnymi i niezależnymi, różnice w sile oddziaływania poszczególnych determinant struktury budżetu czasu; zmienność tych związków i różnic (w czasie) na tle zmian struktury uczniów kolejnych klas szkolnych oraz typy struktur budżetu czasu.

Zanim przedstawię źródłowy materiał tematu podjętego w tym artykule, przytoczę niektóre wnioski wynikłe z ogólnej, wstępnej analizy uzyskanych w tych badaniach danych empirycznych [1].

— Sondaż nie potwierdził opinii o powszechnym przeciążeniu uczniów nauką szkolną i domową. Czas wydatkowany przeciętnie przez uczniów szkół ponadpodstawowych na naukę (łącznie) i na odrabianie zadań w domu mieści się w granicach norm pedagogiczno-higienicznych (2 do 3 godz.). Jednocześnie zauważono skłonność uczniów do wygłaszania opinii (że są przeciążeni) nieadekwatnych do ich rzeczywistych obciążeń nauką i pracą. Przyczyną tej nieadekwatności opinii i rzeczywistych wydatków czasu jest prawdopodobnie nieracjonalność struktury budżetu czasu, rozrastanie się w niektórych grupach uczniów czasu wolnego, zagrażającego poczuciu spełnienia obowiązków szkolnych.

— Poszczególne typy szkół ponadpodstawowych charakteryzują się swoistymi strukturami budżetów czasu swych uczniów, co ma źródło tak w odrębności organizacyjnej szkoły, w zakresie udzielanej przez nią pomocy (internat), jak i w specyfice składu społecznego uczniów danego typu szkoły. Pedagogicznie niekorzystną gospodarką swoim czasem odznaczają się uczniowie liceów ogólnokształcących w małych miejscowościach oraz szkół zasadniczych.

— Uczniowie klas I szkół ponadpodstawowych mają — w porównaniu z uczniami klas VIII szkół podstawowych — większe obciążenia nauką i dojazdami, mają mniej czasu wolnego, ale i mniejsze obciążenie pracą w gospodarstwie.

— W toku nauki w klasach I—III szkół ponadpodstawowych występują tendencje do pewnego spadku obciążeń nauką i pracą, a do wzrostu ilości

[1] Por. artykuły autora w: *Nauczyciel i Wychowanie* 1977, nr 6 i *Wieś Współczesna* 1978, nr 2.

czasu wolnego. Jednocześnie utrzymuje się jednak w tym okresie swoistość przeciętnych struktur budżetu czasu dla danego typu szkoły. Uczniowie jednego typu szkoły „zachowują się" w zakresie gospodarowania swym czasem bardziej podobnie niż uczniowie jednej klasy z różnych typów szkół.

— Dziewczęta więcej czasu poświęcają na naukę w domu niż chłopcy. Tendencja ta występuje niezależnie od typu szkoły i od klasy szkolnej. Osiągają to kosztem czasu wolnego i większych strat na drogę do szkoły. Większe wydatki czasu i straty czasu dziewcząt wynikają nie tylko ze społecznych konsekwencji płci, ale także z nieprzystosowania systemu szkolnego do potrzeb i możliwości dziewcząt oraz swoistego dla nich rynku pracy.

— Warunki ekologiczne — jak wykazała analiza — są znaczącą determinantą struktury wydatkowania czasu przez uczniów szkół ponadpodstawowych. Z niskim poziomem urbanizacji środowiska lokalnego, dużą odległością do szkoły i z pokonywaniem jej co dzień wiążą się: znaczne straty czasu na dojeżdżanie i na udział w prowadzeniu gospodarstwa, mała ilość czasu wolnego i mniejsza niż w innych kategoriach ilość snu oraz czasu przeznaczonego na zajęcia na pograniczu nauki i wypoczynku. Z czynnikami przestrzennymi nie związane są, nie współwystępują z nimi nie tylko czas czynności biologiczno-higienicznych i pomocy w rodzinie, ale także ilość czasu na naukę domową. Najkorzystniejsze warunki do gospodarowania czasem (z punktu widzenia rozwoju młodzieży i realizacji celów szkoły) stwarzają internaty, które radykalnie zmieniają strukturę budżetu czasu młodzieży zamiejscowej, eliminując straty czasu, wydłużając wypoczynek, czas wolny, czas nauki polekcyjnej.

2. WYKSZTAŁCENIE RODZICÓW A BUDŻET CZASU UCZNIÓW

Zastosowaliśmy tu jeden wskaźnik warunków kulturalnych w rodzinie ucznia, współdecydujący o kompleksie czynników oddziaływających na rozwój dzieci i młodzieży oraz odzwierciedlający ten złożony syndrom cech położenia społecznego — wykształcenie ojca jako zmiennej niezależnej, sprawdzając jedynie, czy wykształcenie matki działa podobnie. Strukturę tej zmiennej niezależnej stanowi sześć poziomów wykształcenia: niepełne podstawowe, podstawowe, niepełne średnie, średnie, pomaturalne i niepełne wyższe, wyższe. Wśród ogółu ojców badanych uczniów (N = 8940; brak danych — 53) 16,7% stanowili ojcowie z nie ukończonym wykształceniem podstawowym; 47,8% — z wykształceniem podstawowym; 12,4% — niepełnym średnim; 18% — z wykształceniem średnim; 2,4% — niepełnym wyższym i 2,8% — wyższym. Wykształcenie matek (N=8987, brak danych — 6) było przeciętnie niższe. Było wśród nich 17,2% osób z wykształceniem niepełnym podstawowym; 53,7% — pod-

stawowym; 7,7% — niepełnym średnim; 17,9% — średnim; 2,3% — pomaturalnym i niepełnym wyższym; 1,7% — wyższym.

Dzieci ojców z kategorii niskiego wykształcenia mają przeciętnie dłuższe zajęcia szkolne, co jest wynikiem odmiennego ich rozmieszczenia według typów szkół. Zajęcia w szkołach zawodowych trwają przeciętnie dłużej.

Natomiast w grupach dzieci mających ojców ze średnim i wyższym wykształceniem większe są średnie wydatki czasu na zajęcia nieszkolne, na pograniczu nauki i zabawy, realizujące indywidualne zainteresowania.

Średnie ilości czasu przeznaczonego na pracę domową nie wykazują współzależności od poziomu wykształcenia ojca. Wprawdzie najdłużej uczą się dzieci ojców z niepełnym wyższym wykształceniem (są najsilniej umotywowane), ale nie zmienia to podstawności wniosku o braku współzależności. Ta sama prawidłowość występuje w odniesieniu do związku wykształcenia matek z ilością czasu przeznaczonego na odrabianie lekcji. Dzieci matek z podstawowym i wyższym wykształceniem wydatkują tyle samo czasu na naukę domową (M = 2,1 godz.). Najdłużej uczą się w domu dzieci matek z pomaturalnym i niepełnym wyższym wykształceniem.

Wzrostowi wykształcenia ojców i matek towarzyszy spadek przeciętnych wydatków na drogę do szkoły (od 1,4 do 0,7 godz. — ojcowie, od 1,4—0,6 — matki). Wiąże się to z tym, że wzrost przeciętnego wykształcenia zbieżny jest z rozmieszczeniem kadr kwalifikowanych w miejscowościach o wyższym poziomie urbanizacji oraz z tym, że rodzice wykształceni mieszkający daleko od szkoły częściej dążą do zapewnienia dzieciom możliwości zamieszkiwania w miejscowości szkolnej niż rodzice niewykształceni. Tę samą tendencję wykazują średnie czasu na pracę. Im wyższe wykształcenie ojców, tym mniejsze obciążenie pracą (od 1,3 do 0,7); dotyczy to także matek (od 1,3 do 0,6).

Czynności biologiczne, higieniczne, samoobsługowe i pomoc udzielana rodzicom nie wykazują związku z wykształceniem ojców i matek.

Rozmiary czasu wolnego są tym większe, im wyższe jest wykształcenie ojców (2,1 do 3,2) i matek (2,2—3,2). Różnice pomiędzy średnimi są duże i wynoszą pomiędzy skrajnymi kategoriami około 1 godz. Ta sama tendencja, aczkolwiek słabsza, dotyczy ilości snu i „innych" zajęć dopełniających naukę szkolną zajęciami indywidualnymi lub realizującymi indywidualne zainteresowania.

Struktury budżetów czasu uczniów z rodzin o niskim i wysokim poziomie wykształcenia rodziców różnią się od siebie znacznie. Uczniowie — dzieci ojców z podstawowym i niepełnym podstawowym wykształceniem wydatkują łącznie więcej czasu na naukę (skrajne kategorie: 8,4 i 7,8 godz.), ponoszą duże straty czasu na drogę do szkoły i pracę (skrajne kategorie: 2,7 i 1,4), mając w efekcie mniej czasu na wypoczynek bezwzględny (sen), czasu wolnego i czasu na indywidualne zajęcia kształcące (skrajne kategorie: 10,5 i 12,4).

Stwierdzone tu zależności pomiędzy budżetem czasu a wykształceniem rodziców nie ulegają w okresie nauki od klasy I do klasy III zmianie; obraz ten uzyskujemy zarówno przy łącznej analizie kolejnych klas wszystkich typów szkół łącznie, jak i w obrębie kolejnych klas tego samego typu szkoły.

W szkołach średnich uczniowie rodziców z niskim poziomem wykształcenia więcej czasu przeznaczają na odrabianie lekcji. Nie ma takiej zależności w szkołach zasadniczych, w których wydatki czasu na ten cel są bardziej niezależne od wykształcenia rodziców (skład młodzieży jest tam bardziej homogeniczny: dzieci rodziców z wyższych kategorii wykształcenia są tam negatywnie wyselekcjonowane ze względu na uprzednie osiągnięcia szkolne i zdolności; żeby zrealizować wymagania szkoły, muszą zużyć podobne ilości czasu, co dzieci rodziców z najniższych kategorii wykształcenia).

Większe ilości czasu towarzyszące wyższym poziomom wykształcenia rodziców najwyraźniej można obserwować w LOg, LOm, T i ZSZ; najmniej wyraźnie tendencja ta występuje w TR, LZ, ZSD i ZSR. Tendencja do wzrostu strat czasu wraz z „obniżeniem się" poziomu wykształcenia rodziców rysuje się u uczniów szkół zasadniczych.

Jak więc widać, obserwujemy tu tendencję do „nakładania się", kumulowania się niekorzystnych cech położenia społecznego i szkolnego: uczniowie o względnie trwałych cechach położenia społecznego (miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców), uprzednio poddani selekcji ze względu na te cechy (pośrednictwo) i ze względu na ich osiągnięcia szkolne (bezpośrednio) wydatkują swój czas tak, że utrwala to ich niekorzystne położenie. Uczą się co najmniej tyle samo (co ich rówieśnicy z kategorii korzystniej położonych), jednakże przy znacznych stratach czasu, wysiłku i utracie możliwości na te formy spędzania czasu, które sprzyjają rozwojowi indywidualnemu, rekreacji, zdrowiu i wszechstronności rozwoju.

3. POCHODZENIE SPOŁECZNE A STRUKTURA BUDŻETU CZASU

Miejsce zamieszkania rodziców i poziom ich wykształcenia zachodzą zakresami z innym wskaźnikiem położenia społecznego: miejscem ojca (głównego opiekuna, głowy rodziny) w strukturze społeczno-zawodowej społeczeństwa. Można oczekiwać, że zarysują się także swoiste cechy struktury budżetów czasu uczniów szkół ponadpodstawowych związane z pochodzeniem ich z rodzin chłopskich i rodzin pracowników państwowych o niskich kwalifikacjach w porównaniu z uczniami z rodzin pracowników o wysokich kwalifikacjach, dochodach, w większości zatrudnionych w miastach. W strukturze badanej przez nas zbiorowości 4,9% stanowiły dzieci inteligencji (pracowników z wyższym wykształceniem pełniących funkcje zawodowe wymagające tego poziomu wykształcenia); 10,9% pra-

cowników umysłowych; 5,1% pracowników usług (w instytucjach państwowych i spółdzielczych); 28,7% — dzieci robotników wykwalifikowanych; 13,8% — dzieci robotników niewykwalifikowanych; 3,6% — chłopów-robotników dwuzawodowców; 14% — dzieci chłopów z gospodarstwami o powierzchni do 8 ha; 10,3% — chłopów z gospodarstwami powyżej 8 ha; 3,1% — rzemieślników; 5,6% — innych (renciści, osoby nie dające się zakwalifikować do żadnej z poprzednich kategorii).

Najniższe średnie czasu przeznaczonego na zajęcia w szkole mają dzieci inteligencji i pracowników umysłowych, najwyższe zaś — dzieci robotników niewykwalifikowanych i rzemieślników. Wiąże się to ze względu na koncentrację młodzieży z tych kategorii w szkołach prowadzących krócej (LO) i dłużej (szkoły zawodowe) zajęcia.

Ilość czasu na naukę domową nie wykazuje związku z przynależnością społeczno-zawodową. Wyjątkiem są tu dzieci chłopów-robotników, ponoszące największe straty czasu na drogę do szkoły i na pracę w gospodarstwie (łącznie 3,5 godz. dziennie).

Dzieci chłopskie i chłopsko-robotnicze ponoszą znaczne straty na dojazd. Najmniej czasu na ten cel wydatkują dzieci inteligencji i pracowników umysłowych. Podobnie kształtuje się zależność pomiędzy czasem przeznaczonym na pracę a pochodzeniem społecznym. Dzieci chłopów-robotników pracują co dzień 1,7 godz., dzieci chłopskie 1,5—1,6 godz. W związku z tym dzieci ze wszystkich typów rodzin rolniczych nieco mniej czasu przeznaczają łącznie na higienę osobistą, samoobsługę, pomoc rodzicom. Dzieci z rodzin rolniczych dysponują przeciętnie 2 godz. czasu wolnego. Dzieci inteligenckie i z rodzin pracowników umysłowych mają go średnio o 1 godz. więcej w ciągu dnia. Dzieci z rodzin rolniczych najmniej śpią.

Mamy tu zatem do czynienia z podobnym charakterem socjogennego zróżnicowania struktury budżetów czasu uczniów szkół ponadpodstawowych, jakie ujawniła analiza determinant przestrzennych i kulturalnych. Młodzież z rodzin chłopskich, chłopsko-robotniczych i dzieci robotników wykwalifikowanych wydatkują na naukę tyle samo czasu, co dzieci z innych kategorii społecznych, ale osiągają relatywnie większym kosztem: przy znacznych stratach czasu, małym wymiarze czasu wolnego, krótszym śnie i krótszych przeciętnie „innych" czynnościach, realizujących zainteresowania indywidualne. Z kolei dzieci inteligencji mają najbardziej korzystną dla ich rozwoju strukturę budżetu czasu, gdyż przy relatywnie najkrótszych wydatkach czasu na naukę obowiązkową, mają najwięcej czasu wolnego, indywidualnie organizowanych zajęć kształcących, najdłużej śpią, ponosząc minimalne straty czasu na drogę i nie mając konieczności znacznych strat czasu na ciężką pracę. Pomiędzy tymi dwoma grupami pośrednie struktury czasu mają dzieci pracowników umysłowych, pracowników usług, robotników wykwalifikowanych i rzemieślników.

W kolejnych klasach nauki szkolnej od I do III tendencje te są takie same.

Pewną odrębność, z punktu widzenia zależności pomiędzy strukturą budżetów czasu i pochodzeniem społecznym uczniów, reprezentują poszczególne typy szkół (które, jak skądinąd wiadomo, różnią się od siebie znacznie właśnie składem społecznym uczniów). Na przykład odmienne struktury budżetów czasu mają uczniowie liceów ogólnokształcących zlokalizowanych w mieście i zlokalizowanych w siedzibach gmin. Łączne wydatki czasu na naukę w szkole i w domu wynoszą średnio u młodzieży inteligenckiej 8 godz. w LOm i 6 godz. w LOg, u młodzieży chłopskiej (do 8 ha) w LOm — 8,4 godz. i w LOg — 7,6 godz. W obydwu szkołach młodzież chłopska kompensuje swoje gorsze przygotowanie szkolne większymi wydatkami czasu. W liceum miejskim, gdzie przeciętne „nakłady" czasu na naukę domową są duże, ta kompensata jest relatywnie mniejsza, choć osiągana wyższym kosztem (dłuższe dojazdy, mniej czasu wolnego, mniej snu młodzieży chłopskiej i chłopsko-robotniczej). Ten relatywnie większy wysiłek może dać niższy efekt niż ten, który na tle miejscowej młodzieży inteligenckiej może uzyskać młodzież chłopska w miasteczku. W LOg młodzież chłopska wydatkuje bowiem „zaledwie" 7,6 godz. na naukę, ale jest to przeciętnie o 1,6 godz. więcej w stosunku do młodzieży inteligenckiej, przy czym uzyskiwane jest to z mniejszym trudem.

Nauka młodzieży chłopskiej w liceach zawodowych i technikach rolniczych pociąga za sobą najwyższe średnie ilości czasu przeznaczonego na odrabianie lekcji (3,2 i 3,3 godz.). Jest to możliwe dzięki maksymalnej (w tych typach szkół) eliminacji obciążeń młodzieży chłopskiej pracą (znaczna część młodzieży w internacie), choć uzyskiwane przy znacznie niższym wymiarze czasu wolnego niż w innych kategoriach. W technikach występują podobne współzależności, choć średnie czasu nauki domowej są tu niższe dla wszystkich kategorii, np. dla młodzieży inteligenckiej wynoszą 1,9 godz.; dla dzieci pracowników umysłowych — 2,0 godz.; pracowników usług — 2,5; robotników wykwalifikowanych — 2,2; robotników niewykwalifikowanych — 2,6; dzieci chłopów-robotników — 2,1; chłopów do 8 ha — 2,7; chłopów powyżej 8 ha — 2,3; rzemieślników — 3 godz. Relatywnie najmniej czasu na naukę przeznaczają dzieci chłopów-robotników, a zarazem ponoszą największe straty czasu na pracę w gospodarstwie. Uczniowie z rodzin rolniczych uczęszczający do szkół zasadniczych ponoszą relatywnie największe straty czasu na dojazdy i na pracę w gospodarstwie. Najbardziej obciążone są pracą we wszystkich typach szkół dzieci chłopsko-robotnicze, wśród nich najmniej te, które uczęszczają do techników rolniczych, zasadniczych szkół rolniczych i liceów zawodowych. Dzieci chłopskie uczęszczające do ZSR, ZSD, LOm i LOg pracują w gospodarstwie najwięcej. Najmniej pracują dzieci chłopskie w technikach, technikach rolniczych i liceach zawodowych.

4. ZJAWISKO NIEADEKWATNOŚCI OPINII I RZECZYWISTYCH OBCIĄŻEŃ NAUKĄ I PRACĄ

Młodzież z rodzin rolniczych na pytanie o czynności w rozkładzie doby najbardziej przykre, częściej niż młodzież z pozostałych kategorii, wskazuje pracę i dojeżdżanie do szkoły, a więc uciążliwe codzienne straty czasu, podczas gdy dzieci inteligencji, pracowników umysłowych, pracowników usług, robotników wykwalifikowanych, rzemieślników, „innych" jako zajęcia przykre wskazują częściej odrabianie lekcji i pomoc rodzicom. Dzieci chłopskie najrzadziej wskazują na odrabianie lekcji i pomoc rodzicom jako czynności odczuwane jako przykre.

Analiza współzależności pomiędzy strukturą budżetu czasu a wskazaniami na poszczególne czynności jako przykre prowadzi do następujących spostrzeżeń: 1) ci uczniowie, którzy jako przykrą wskazali naukę w szkole, relatywnie mało odrabiają lekcje, mniej niż przeciętnie pracują i pomagają rodzicom, mają dużo czasu wolnego (M = 2,6 godz.), 2) ci uczniowie, którzy jako przykre czynności wskazali zajęcia praktyczne, praktyczną naukę zawodu — mało pracują i pomagają rodzicom, mają dużo czasu wolnego (M = 2,7 godz.), 3) ci, którzy jako przykre czynności wskazują odrabianie lekcji, mają średnie obciążenie nauką w domu i dużo czasu wolnego (M = 3,9), 4) uczniowie wskazujący jako przykre dojazdy i pracę mają najmniej czasu wolnego, 5) wskazujący na pomoc rodzicom jako na czynności przykre mają także dużo czasu wolnego.

Tak więc widoczne jest, że straty czasu na dojazdy i pracę w gospodarstwie, jeśli nawet uważane są za przykre, to nie oznaczają postrzegania nauki szkolnej i domowej za przykrą. Natomiast młodzież ze środowisk stwarzających dogodne warunki do nauki połączone z należytymi rozmiarami czasu wolnego (i najlepszymi warunkami do jego spędzania korzystnego dla rozwoju) najbardziej skłonna jest wskazywać na naukę szkolną i domową jako coś przykrego, czego ma w nadmiarze.

Ten sposób oceny, nieadekwatny do rzeczywistości, może kształtować się w specyficznym układzie odniesienia, w jakim tkwi owa młodzież. Dzieci pracowników umysłowych, na przykład, nie zmuszane przeważnie do dużych dodatkowych wysiłków warunkujących naukę (codzienna praca, dojeżdżanie, brak czasu wolnego, niedostatek snu), oceniać mogą naukę jedynie na tle czynności czasu wolnego. Stąd też zapytane o czynności przykre, wskazują na naukę częściej niż dzieci chłopskie. Te ostatnie i w ogóle mieszkańcy wsi oraz młodzież z rodzin, w których wykształcenie jest instrumentem awansu międzypokoleniowego i społecznego, oceniają wyżej naukę, mając inne tło dla wartościowania.

Wyjaśnia to mechanizm powstawania opinii o przeciążeniu dzieci i młodzieży, którą to opinię kształtują rodzice-inteligenci (pracownicy środków masowego przekazu, działacze, naukowcy). Nawiasem mówiąc, bardzo nieliczna grupka młodzieży mająca ojców lub matki z wykształce-

niem ze stopniem doktora odznacza się w świetle danych naszego sondażu: najniższą średnią odrabiania lekcji (M = 1,5 godz.), najniższymi stratami czasu, największą ilością czasu wolnego (4,6 godz.), najmniejszą ilością snu (7,6 godz.), najdłuższymi czynnościami kategorii „inne". Można zatem przypuszczać, że to nie nauka, lecz czynności czasu wolnego — i „zakłócenie" ich obowiązkami szkolnymi — powodują przeciążenie tej młodzieży.

Na pytanie o pożądane zmiany w budżecie czasu odpowiedź „mniej nauki" uzyskała następujące wskazania (w procentach):

młodzież z rodzin	inteligenckich	— 37,8
„	„ pracown. umysłowych	— 42,6
„	„ „ usług	— 36,6
„	„ robotn. wykwalif.	— 32,1
„	„ „ niewykwalif.	— 31,0
„	„ chłopów-robotników	— 21,5
„	„ chłopów (do 8 ha)	— 27,0
„	„ „ (powyżej 8 ha)	— 25,2
„	„ rzemieślników	— 40,5

Postulaty „więcej czasu wolnego" zgłasza częściej młodzież z rodzin inteligencji i pracowników umysłowych (po 24,7%) niż z rodzin chłopsko-robotniczych (17,4%), robotników niewykwalifikowanych (18,1%) i chłopów (20%). Młodzież z rodzin rolników chciałaby mieć mniejsze obciążenie dojeżdżaniem (Chł-R 17,4%; Chł. do 8 ha — 17,3%; Chł. pow. 8 ha — 17,8%; a na przykład Int. — 3,3%). Postulaty „mniej pracy" zgłaszane były rzadko i procent wskazań nie wykazuje związku z pochodzeniem społecznym. Uczniowie postulujący zmniejszenie obciążeń dojeżdżaniem mają przeciętnie 1,5 godz. pracy, 1 godz. pomocy rodzicom, 1,7 godz. czasu wolnego w budżecie swej przeciętnej doby. Uczniowie postulujący „więcej snu" mają najwyższą średnią (3 godz.) czasu wolnego, 0,8 godz. pracy, tyle samo pomocy rodzicom i 2,5 godz. odrabiania lekcji. Ci nieliczni, którzy zgłosili postulat „mniej pracy", są obciążeni pracą średnio w wymiarze 1,6 godz., pomocą rodzicom 1,1 godz., czasu wolnego mają 2 godz. i tyle samo czasu przeznaczają na odrabianie lekcji.

Potwierdza to uprzedni wniosek o relatywności ocen o przeciążeniu nauką i pracą oraz o niedostatku czasu wolnego, a także wniosek o nieadekwatności postrzegania przeciążenia nauką przez młodzież dysponującą dużą ilością czasu wolnego i nie zmuszoną do strat czasu na dojazdy i pracę.

5. PRACA OBOJGA RODZICÓW A WYDATKOWANIE CZASU

Z kategorią przynależności społeczno-zawodowej rodziny wiąże się fakt zarobkowej pracy zawodowej (poza własnym gospodarstwem) obojga czy jednego z rodziców. W rodzinach 41,9% ogółu badanych pracuje ojciec i matka, w rodzinach 58,1% uczniów — pracuje tylko jedno z rodziców (przy tym w klasie I stosunek ten wynosi 39,9:60,1%, w klasie III dzieci obojga pracujących rodziców stanowią 44% zbiorowości).

Fakt zatrudnienia obojga rodziców nie współwystępuje z ilością czasu spożytkowanego na odrabianie lekcji, czynności biologiczno-higieniczne, w małym stopniu współwystępuje z zakresem pomocy udzielanej przez dzieci w domu. Wyraźniejsze związki występują pomiędzy tą zmienną niezależną a stratami czasu na drogę do szkoły i na pracę, w rozmiarach czasu wolnego i czasu snu. Związki te stają się mniej wyraźne w klasie II, aż do poważnego zmniejszenia się różnic w klasie III. To wyrównywanie się różnic jest jednak bardziej skutkiem wyrównywania się, homogenizacji struktury uczniów niż efektem wyrównawczej działalności szkoły.

6. ZMIANY UCZNIÓW W KLASACH I—III A INTERPRETACJA ZMIAN W STRUKTURACH BUDŻETU CZASU

W uprzedniej analizie stwierdziliśmy współzależności rozpatrywania zmiennych społecznych ze zmianami w strukturach budżetu czasu uczniów w okresie nauki od klasy I—III. Zauważyliśmy mianowicie, że struktury budżetów czasu nie ulegają większym zmianom w czasie, a ściślej, że struktury te w kolejnych klasach tego samego typu szkoły są do siebie bardzo podobne, chć jednocześnie znaczne różnice dzielą poszczególne typy szkół.

Przypuszczać jednak można, że zmiany struktur budżetów czasu w czasie są relatywnie większe, niż wskazuje na to obserwacja faktów (tu: średnich arytmetycznych wydatkowania czasu na różne czynności). Skład uczniów poszczególnych szkół i całej zbiorowości ulega zmianom z roku na rok. Odpadają ci uczniowie, którzy mają mniej korzystne warunki do kontynuowania nauki i którzy mają niepowodzenia w nauce, ściśle (przyczynowo) z tymi warunkami związane. Weryfikacja takiej interpretacji pozornej stabilności struktury budżetu czasu w ciągu nauki szkolnej wymaga bliższej analizy zmian struktury uczniów klas I—III ze względu na interesujące nas czynniki.

Ogółem w całej zbiorowości obserwujemy duże straty coroczne uczniów (w kolejnych latach szkolnych rozpoczynały naukę w klasach szkolnych tak samo liczebne zbiorowości uczniów). Pomiędzy klasą I i II ubyło 15,2% uczniów, pomiędzy klasą II i III ubyło 18,2% uczniów. W klasach III rozpoczyna naukę niespełna 70% uczniów w stosunku do zbiorowości klas I.

Uczniowie, którzy mają ojców z nie ukończonym wykształceniem podstawowym, stanowią piątą część ogółu młodzieży klas I, szóstą część — klas II, a już tylko ósmą część — klas III. W klasie III pozostaje tylko 43,7% uczniów z rodzin, w których ojcowie mają najniższe wykształcenie. Jest to kategoria o zdecydowanie największych stratach ponoszonych w toku nauki szkolnej. Już następna: dzieci osób z wykształceniem podstawowym, wprawdzie także odznacza się spadkiem udziału w strukturze, ale do klasy III dociera 63,9% zbiorowości. Powyżej wykształcenia średniego ojców obserwujemy znaczne wzrosty relatywnego udziału w strukturze, aż do 167% u osób z rodzin ojców z wyższym wykształceniem. Jeżeli zestawimy dwie krańcowe kategorie, to „siła" tej zmiennej okazuje się duża, bo młodzież z rodzin ojców z wyższym wykształceniem ma czterokrotnie wyższy wskaźnik zmian w strukturze klas I—III niż dzieci ojców z niepełnym podstawowym wykształceniem.

Podobne różnice „siły" utrzymywania się z sukcesem na drodze szkolnej dzielą dzieci inteligenckie i dzieci chłopskie oraz chłopów-robotników i robotników niewykwalifikowanych. Uczniowie pochodzenia inteligenckiego z klas III stanowią 151% w stosunku do ogółu uczniów klas I (procent ponad 100 możliwy jest nie tylko dzięki relatywności udziału w strukturze i płynności liczby bezwzględnej uczniów podejmujących co roku naukę, ale także dzięki utrzymywaniu się w szkole — a nie odpadaniu z niej — repetentów). Uczniowie z klas III pochodzący z rodzin chłopsko-robotniczych i chłopskich stanowią tylko 43—44% w stosunku do zbiorowości klas I. Bardzo wysokie wskaźniki utrzymywania się w strukturze szkolnej mają też dzieci pracowników usług, pracowników umysłowych, a wysokie wskaźniki mają dzieci robotników wykwalifikowanych i rzemieślników.

Relatywny udział dzieci obojga pracujących rodziców jest w klasie III wyższy niż w klasie I. Praca obojga rodziców wiąże się z zespołem cech korzystnego położenia społecznego rodziny (wykształcenie i kwalifikacje zawodowe kobiet, możliwość zatrudnienia, brak konieczności współprowadzenia gospodarstwa, mniejsza liczba dzieci, wyższe zarobki, wyższa świadomość wychowawcza rodziców itd.).

7. TYPOLOGICZNE CONTINUUM EMPIRYCZNE I JEGO BIEGUNY A NORMA PEDAGOGICZNA

W powyższej analizie wykazaliśmy związki pomiędzy strukturą budżetu czasu uczniów szkół ponadpodstawowych a kilkoma zmiennymi niezależnymi, charakteryzującymi położenie społeczne. Zakresy tych zmiennych zachodzą na siebie, na przykład przeciętne wykształcenie mieszkańców miast jest wyższe niż mieszkańców wsi; przynależność do kategorii społeczno-zawodowych związana jest z wykształceniem; środowiska zurbanizowane mają bardziej heterogeniczną strukturę społeczno-zawodową

Można odwrócić sposób analizy i zamiast pytać o współzależność między strukturą budżetu czasu uczniów a nasileniem czy kategorią poszczególnej zmienne, można pytać o to, czy przy identycznych pozostałych cechach występuje zależność pomiędzy wyizolowaną zmienną niezależną a strukturą budżetu czasu. Na przykład, czy w obrębie jednej klasy tego samego typu szkoły młodzież z małych wsi pochodząca z rodzin chłopsko-robotniczych ma odmienne struktury budżetu czasu w przypadku, jeśli różni się od innej grupy młodzieży tylko poziomem wykształcenia ojców?

Analiza specjalnie przygotowanej do tego celu (eksperyment *ex post*) dokumentacji statystycznej pozwala twierdząco odpowiedzieć na tak postawiony problem. Typ miejsca stałego zamieszkania, poziom wykształcenia rodziców, powiązania rodziny z gospodarstwem rolnym okazują się determinantami struktury budżetu czasu także wówczas, gdy rozpatrywane są we względnej izolacji. Nie sposób jednakże szczegółowo to dokumentować ze względu na ogromną ilość tablic statystycznych. Jak najzwięźlej zaprezentować ten typ związku, możliwie najmniej tracąc z tej bogatej dokumentacji?

Jest też inny wątek analizy, który wymaga sięgnięcia do rozbudowanej dokumentacji: zmiany struktury budżetów czasu w okresie nauki w klasach I—III a zmiany struktury społecznej uczniów. Rozpatrzyliśmy to przecież globalnie, bez wglądania do struktury poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych i klas szkolnych. Jak zwięźle zaprezentować te szczegółowe współzależności?

Nałożenie na siebie obydwu typów analiz prowadzi do zbudowania empirycznej typologii opartej na kryterium: 1) związku zmian struktury społecznej ze zmianami budżetu czasu i 2) eliminacji nadmiernej ilości krzyżujących się zakresami zmiennych niezależnych (albo ich skumulowania, syndromów).

Dotychczasowa analiza prowadzi do tego, że w klasie III, najstarszej z tu rozpatrywanych, pozostaje młodzież o przeciętnie korzystniejszych cechach położenia społecznego, podczas gdy w klasie I jest odwrotnie: uczniowie tu mają mniej korzystne cechy sytuacji przestrzennej, kulturalnej i społecznej (z punktu widzenia prognozowania powodzeń w nauce). Jednego bieguna typologii szukać zatem będziemy w klasie I, drugiego w klasie III. W liceach ogólnokształcących miejskich gromadzi się relatywnie najwięcej młodzieży pozytywnie wyselekcjonowanej ze względu na dotychczasowe sukcesy w nauce i ze względu na korzystne cechy położenia społeczno-zawodowego. W szkołach zasadniczych, zwłaszcza dokształcających i rolniczych, jest odwrotnie.

Jeden (negatywny dla sytuacji ucznia) biegun ekstrem umiejscawiamy w I klasie zasadniczej szkoły zawodowej dokształcającej na skrzyżowaniu zamieszkiwania w mieście, pochodzenia z rodziny rolniczej i niskiego poziomu wykształcenia ojca. Drugi — pozytywny ekstrem umiejscawiamy [illegible] miejskiego liceum ogólnokształcącego na skrzyżowaniu za-klas I.

mieszkiwania w mieście, przynależności rodziny do inteligencji i wyższego wykształcenia ojca. Te dwa bieguny:

I kl. ZSD wieś mała wykszt. niep. podst. i podstawowe pochodz. chłopskie	III kl. LOm miasto wykształcenie wyższe pochodz. inteligenckie

ograniczają przestrzeń continuum, wzdłuż którego rozmieścić można typy nałożonych na siebie skutków selekcji społecznej w szkolnictwie, aktualnej szkolnej i rodzinnej sytuacji ucznia i struktur budżetu czasu.

W dokumentacji tego badania odnaleźliśmy empiryczną egzemplifikację obydwu wyżej wyprowadzonych z analizy biegunów continuum. Pierwszy biegun nazwijmy „minimum". Są to uczniowie zasadniczej szkoły dokształcającej z klasy I, mieszkający stale na wsi, dojeżdżający co dzień do szkoły, ich ojcowie mają wykształcenie niepełne podstawowe i podstawowe oraz są chłopami-rolnikami z gospodarstwami do i ponad 8 ha. Badani uczniowie częściej niż inne grupy podejmują się pracy zarobkowej w celu pokrycia części kosztów nauki i uzyskania pieniędzy na drobne wydatki. Część z nich pobiera stypendia. Struktura budżetu czasu odznacza się następującymi cechami: wysokimi stratami czasu na dojeżdżanie do szkoły i na pracę w gospodarstwie (łącznie z pomocą rodzicom około 3 godz.), bardzo niskimi średnimi czasu wolnego, niedoborami snu, niższymi od przeciętnej średnimi czasu na czynności biologiczo-higieniczne i przeciętnym czasem nauki domowej w granicach średniej dla tego typu szkoły (M = 1,95; odchylenie standardowe = 1,015), choć nieco niższym od średniej dla zbiorowości wszystkich uczniów klas I (M = 2,17).

Drugi biegun to empiryczne „optimum". Są to uczniowie III klasy tutejszego liceum ogólnokształcącego, dzieci inteligencji, których ojcowie mają niepełne wyższe i wyższe wykształcenie. Ich budżety czasu odznaczają się tym, że ponoszą oni małe straty czasu na drogę do szkoły, mało pracują i pomagają w domu, śpią w granicach 8 godz., mają dużo czasu wolnego (uczniowie z rodzin ojców z wyższym wykształceniem mają bardzo wysokie średnie czasu na „inne" czynności; jest to czas, który może być poczytywany na rzecz czasu wolnego i nauki), na naukę w domu przeznaczają nieco mniej czasu, niż wynosi średnia dla tego typu szkoły (M = 2,52; OS = 1,195), choć więcej, niż wynosi średnia dla całej zbiorowości uczniów klas III (M = 2,08). Ekstremalnie „zachowują się" dzieci ojców z wyższym wykształceniem, które uczą się w domu przeciętnie dłużej i mają najwięcej (w całej zbiorowości około 9000 badanych) czasu przeznaczonego na indywidualne zajęcia kształcące lub na czynności realizujące indywidualne zainteresowania, będące na pograniczu nauki

i zabawy oraz — wreszcie — na indywidualną pomoc w nauce, nie wliczaną do odrabiania lekcji.

„Poruszanie się" po liniach tak skonstruowanego continuum umożliwia obserwacje zmian w kierunku zbliżania się do siebie tych dwu struktur biegunowych. Już nawet „przejście" w ramach III klasy LOm i zbiorowości inteligencji mieszkającej w mieście do grupy uczniów, którzy mają matki ze znacznie niższym wykształceniem (w porównaniu z wykształceniem ojca), a więc do grupy dzieci inteligenckich z rodzin o rozbieżnych poziomach wykształcenia rodziców, prowadzi do stwierdzenia znacznych przyrostów wydatkowania czasu na naukę w domu (powyżej 3 godz.).

Zarysowuje się w tym miejscu potrzeba odniesienia zastanej przez nas sytuacji empirycznej do postulowanych norm pedagogicznych. Mimo braku zgodności w określaniu tych norm istnieje możliwość elastycznego pojmowania stanu pożądanego zarówno co do wymiaru czasu na poszczególne czynności, jak co do jego użytkowania w strukturze doby. Pozostaniemy tu przy średnim optymalnym, pożądanym wymiarze wydatkowania czasu.

Przyjmujemy tu, że uczeń może się uczyć 7—8,5 godz. dziennie i że powinien mieć 2—5 godzin czasu wolnego, w zależności od rozmiarów nauki, zajęć indywidualnych („inne" 1—1,5 godz.), indywidualnej potrzeby snu i potrzeb domowego gospodarstwa rodzinnego, w którym pomoc jest wychowawczo pożyteczna (jeżeli nadmiernie nie obciąża uczniów i nie wchodzi w konflikt z ich obowiązkami domowymi).

Empiryczna struktura budżetu czasu trzecioklasistów pochodzenia inteligenckiego z miejskiego liceum ogólnokształcącego mieści się w granicach tak pojętej normy, natomiast empiryczna struktura budżetu czasu pierwszoklasistów pochodzących z małych wsi i rodzin chłopskich, a uczęszczających do ZSD, znacznie odbiega od normy, a mianowicie: zbyt mało czasu mają oni na naukę domową (choć jednocześnie łączne obciążenie nauką mieści się w górnej granicy normy); straty czasu na drogę do szkoły i pracę przekraczającą czterokrotnie normę; czas wolny mieści się w dolnej granicy normy, ale nie jest dopełniany odpoczynkiem bezwzględnym — snem (poniżej normy) i „innymi" zajęciami indywidualnymi (brak), w normie mieści się tylko czas pomocy udzielanej rodzicom (który, dodany do czasu pracy, przekracza znacznie normę) i czas czynności biologiczno-higieniczych.

Przeciętna ma tu charakter wyłącznie orientacyjny, gdyż zbiorowość ta jest w rzeczywistości rozmieszczona w oddzielnych „segmentach" utworzonych przez typy szkół. Przy tym zastrzeżeniu możemy zauważyć, że przeciętne obciążenie nauką mieści się nieco poniżej górnej granicy normy: straty czasu na drogę i pracę przekraczającą dwukrotnie normę, czas wolny mieści się nieco powyżej górnej granicy normy. Przy rozproszeniu czynności czasu wolnego, odrabiania lekcji, obowiązkowych zajęć szkolnych i znacznych stratach czasu — może powstać poczucie przecią-

żenia nauką, sygnalizowane częściej — jak to wcześniej wykazaliśmy — przez uczniów o względnie korzystnych strukturach budżetu czasu doby.

Pomiędzy charakteryzowanymi tu — na tle normy — biegunami continuum struktur budżetów czasu można by rozmieścić zarówno szkoły, jak i kategorie położenia społecznego. Bliższe „optimum" empirycznego byłyby:

— klasy III niż I;
— mieszkańcy miast niż środowisk mało zurbanizowanych;
— dzieci inteligencji niż (w kierunku zbliżania się bieguna „minimum") pracowników umysłowych, pracowników usług i rzemieślników, robotników wykwalifikowanych, chłopów z gospodarstwami powyżej 8 ha, chłopów-robotników;
— dzieci ojców i matek z wyższym wykształceniem niż ojców i matek z niższymi poziomami wykształcenia;
— dojeżdżający niż miejscowi i mieszkańcy internatów;
— uczniowie LOm niż (w kierunku oddalania się od bieguna „optimum") T, TR, LZ, LOg, ZSZ, ZSD i ZSR.

8. PODSUMOWANIE

Struktura budżetów czasu uczniów szkół ponadpodstawowych, jej zróżnicowanie i zmienność mają charakter socjogenny. Zespół cech położenia społecznego (typ miejsca zamieszkania, wykształcenie rodziców, kategoria społeczno-zawodowa rodziny, praca obojga czy jednego z rodziców) silnie determinuje rozmiary strat czasu na drogę do szkoły, na pracę w gospodarstwie (rolnym, przydomowym i domowym) oraz ilości czasu wolnego i snu. Średni czas nauki domowej uczniów nie wykazuje współzależności z cechami położenia społecznego; uczniowie o niekorzystnym położeniu społeczno-kulturalnym wydatkują przeciętnie nie mniej czasu na odrabianie lekcji niż młodzież korzystniej usytuowana (w obrębie danego typu szkoły). Korzystne położenie społeczne jednostki współwystępuje w większym wydatkowaniu czasu na indywidalne kształcenie, nie związane z obowiązkami szkolnymi. Cechy położenia społecznego nie współwystępują z rozmiarami czasu na czynności higieniczno-biologiczne i na pomoc rodzicom przy zakupach, sprzątaniu mieszkania itp.

Względna stabilność struktur budżetu czasu w okresie trwania nauki w poszczególnych typach szkół ponadpodstawowych, zwłaszcza podobne wydatkowanie czasu na naukę domową jest uwarunkowana znacznymi stratami szkolnymi (odpadem), dotykającymi uczniów o skumulowanych cechach położenia społecznego, nie sprzyjających powodzeniom w nauce. Młodzież ta, osiągająca — przy bardzo dużym wysiłku na naukę, stratach czasu, niedoborach czasu wolnego i snu — niskie rezultaty i oceny szkolne, jest eliminowana ze szkoły lub sama ją porzuca. Dotyczy to bardziej dziewcząt niż chłopców oraz bardziej uczniów, którzy mieli uprzed-

nio opóźnienia organizacyjne w nauce; młodzieży z rodzin chłopów, chłopów-robotników, robotników niewykwalifikowanych; dzieci ojców i matek z nie ukończonym podstawowym wykształceniem; mieszkańców oddalonych stref z małych wsi dojeżdżających do szkoły, dzieci z rodzin, w których pracuje tylko ojciec, uczniów szkół zasadniczych, niż pozostałych, odpowiednich grup młodzieży.

Czynniki położenia społecznego działają nierozdzielnie, wzmacniając się nawzajem. Jednocześnie każdy z nich z osobna okazał się aktywny — wykazały to próby analizowania ich w izolacji (eksperyment *ex post*). Kompleksowe działanie syndromów cech położenia społecznego, powiązane z uprzednimi selekcjami szkolnymi i aktualnym charakterem szkoły, pozwoliło zarysować typologiczne continuum empiryczne oraz ocenić przeciętne struktury budżetu czasu na tle normy pedagogicznej.

Przeciętne wydatki czasu młodzieży na naukę i ilość czasu wolnego mieszczą się w granicach normy. Im bliżej jednak krańca continuum, nazwanego biegunem „minimum", tym bardziej normalne wydatki czasu na naukę odbywają się przy nadmiernych stratach, przeciążeniu pracą, niedoborach czasu wolnego i snu. Im bliżej bieguna „optimum", tym bardziej harmonijna jest struktura budżetu czasu, a zarazem tym częstsze są... opinie uczniów o nadmiarze nauki i pracy, a niedostatku czasu wolnego.

BOGUSŁAW CHMIELOWSKI

WŁAŚCIWOŚCI ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO A PROBLEM ADAPTACJI

W socjologii występuje kilka propozycji, według których scharakteryzować można określony zawód. Do najbardziej znanych należą kryteria zaproponowane przez E. Greenwooda[1] i W. J. Gooda.[2] T. Leggatt dokonał spośród nich wyboru tych właściwości, które najczęściej się powtarzają, redukując ich liczbę do pięciu znaczących cech.[3] Posłużyły mu one wraz z zaproponowanymi przez H. Wilensky'ego kryteriami profesjonalizacji[4] do charakterystyki nauczania jako zawodu i nauczycielstwa jako grupy zawodowej.

[1] E. Greenwood wyróżnia 5 następujących cech idealnego modelu zawodu:
— wiedza teoretyczna jako podstawa wykonywania zawodu (a basis of systematic theory)
— autorytet uznawany przez klientelę grupy zawodowej
— szerokie sankcje społeczne i ich aprobata
— kodeks etyczny regulujący stosunki przedstawicieli zawodu z klientami i kolegami
— kultura zawodowa znajdująca oparcie w stowarzyszeniach zawodowych. Por. E. Greenwood: Attributes of a Profession. *Social Work* 2, nr 3 (july 1957) s. 45—55.

[2] W. J. Goode proponuje 10 następujących teoretycznie możliwych właściwości charakteryzujących zawód:
— wysoki dochód, prestiż i wpływ
— wysokie wymagania w zakresie umiejętności wychowawczych (high educational requirements)
— autonomia zawodowa
— uprawnienia do wykonywania zawodu (licensure)
— zaangażowanie w pracy
— pragnienie pozostania w zawodzie
— kodeks etyczny
— spójność grupy zawodowej
— wyłączność w wykonywaniu zawodu
— intensywna socjalizacja nowicjuszy.
Zdaniem W. J. Goode'a najbliższe tego typowego modelu teoretycznego są zawody lekarza i księdza. Por. W. J. Goode: The the teoretical limits of professionalization; w: A. Etzioni (ed.) The Semi-Professions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers, The Free Press, New York, Collier Macmillan 1969 s. 276.

[3] Są to następujące cechy:
— praktyka oparta na wiedzy teoretycznej niedostępnej dla ogółu (esoteric knowledge)
— zdobycie wiedzy wymaga długiego okresu nauki i socjalizacji
— wykonujący zawód motywuje swą działalność raczej altruistycznym ideałem służby społecznej niż pogonią za materialnymi i ekonomicznymi korzyściami
— skrupulatna kontrola towarzyszy rekrutacji do zawodu, kształceniu, uzyskiwaniu uprawnień oraz wykonywaniu zawodu
— zorganizowana grupa koleżeńska posiada sankcje dyscyplinarne umacniania w toku praktyki kodeksu etycznego. Por. T. Leggatt: Teaching as a profession; w. J. A. Jackson (ed.) Professions and professionalization, Cambridge University Press 1970 s. 155—156.

[4] H. Wilensky wyróżnia następujące warunki, które muszą być spełnione, by wykonywane czynności uzyskały status zawodu:
— praca wykonywana jest w pełnym wymiarze godzin
— ustanowione jest formalne kształcenie
— kształcenie to zapewniają uniwersytety
— istnieją środowiskowe i ogólnokrajowe stowarzyszenia zawodowe, które określają dokładnie zadania, współzawodnicząc z pokrewnymi zawodami

Metoda zastosowana przez T. Leggatta odpowiada jednemu z dwu rozwijających się we współczesnej socjologii kierunków poszukiwań. Pierwszy polega na identyfikacji drogą analizy właściwości zawodowych tych przymiotów, które cechują „prawdziwe" zawody i ustaleniu takiej hierarchii zawodów, z której wyłączone są czynności nie odpowiadające postawionym wymogom, drugi opiera się na redukcji możliwych atrybutów do najogólniejszych, a równocześnie najistotniejszych cech, odpowiadających każdemu zawodowi.[5] Porównując z innymi zawodami grupę nauczycielską, jej klientelę, jej relacje z klientami, kontekst ogranizacyjny i środowisko, w którym działa, T. Leggatt wyodrębnił pięć szczególnych właściwości nauczycielskiej grupy zawodowej, które dzięki ich uniwersalności odnieść można także do warunków polskich.

Pierwszą cechą nauczycielstwa jako grupy zawodowej jest jej wielkość. Nauczyciele stanowią bowiem współcześnie jedną z najliczebniejszych grup zawodowych, a upowszechnianie się szkolnictwa na coraz wyższych szczeblach i udział coraz większej liczby uczących się w różnych formach kształcenia powoduje nieustające zapotrzebowanie na nowe kadry pedagogiczne i coraz dotkliwiej odczuwany brak nauczycieli. Zdaniem Ph. H. Coombsa sytuacja nauczycielstwa jest pod tym względem znacznie mniej korzystna niż w innych zawodach. Wprawdzie oświata sama produkuje wysoko kwalifikowanych specjalistów, ale nie wytrzymuje konkurencji przemysłu, wskutek czego w zawodzie pozostają słabsi kandydaci.[6]

Do najistotniejszych konsekwencji wynikających z tej właściwości nauczycielstwa, jaką jest wielkość tej grupy, należy zdaniem T. Leggatta wysoki procent ubytków wchodzących do zawodu. Z punktu widzenia interesów zawodowych nauczycielstwa oznacza to nieuchronnie niebezpieczeństwo obniżenia standardu na skutek niemożliwości egzekwowania wysokich wymagań kwalifikacyjnych oraz zatrudniania osób o niepełnym przygotowaniu. Jak wiadomo, także i u nas mimo podwyższenia wymogów kwalifikacyjnych utrzymuje się nadal zjawisko zatrudniania w zawodzie nauczycielskim osób o niepełnym przygotowaniu. Inną konsekwencją jest niemożliwość ustanowienia odczuwalnej podwyżki wynagrodzeń. W wielu krajach wydatki na oświatę, których większą część stanowią płace nauczycielskie, osiągnęły górny pułap możliwości budżetowych państwa. Przekroczenie tej bariery groziłoby zachwianiem równowagi finansowej.

— działalność w zakresie polityki kadrowej polega na legalnej kontroli uprawnień i dyplomów
— rozwinięty jest kodeks etyki zawodowej. Por. H. L. Wilensky: The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology* 70 (September 1964) s. 137—158.

[5] Por. T. Leggatt, dzieło cyt. s. 157.

[6] Por. P.H. Coombs: La crise mondiale de l'éducation. Presses Universitaires de France, Paris 1968 s. 57.

Relatywnie mniejszy prestiż zawodu nauczycielskiego w porównaniu z wysokim uznaniem innych zawodów, dopuszczający niższe kwalifikacje początkowe i mniejsze wynagrodzenie, to dalsza konsekwencja omawianej cechy. Szczególnie dotkliwie odczuwane jest stosunkowo niskie wynagrodzenie początkowe nauczyciela w porównaniu z innymi zawodami, wymagającymi niejednokrotnie krótszego przygotowania, a także powszechnie stosowany system awansów, uzależniający promocję od wysługi lat. System ten zapewnia możliwość uzyskania maksymalnych zarobków właściwie dopiero pod koniec kariery zawodowej, przy czym ich wysokość równa się często płacom początkowym w innych zawodach. System ten nie sprzyja więc ruchliwości pionowej w zawodzie nauczycielskim, wpływając niekorzystnie nie tylko na pozycję społeczną nauczyciela, lecz również i na atrakcyjność tego zawodu.

Według Ph. Coombsa ten automatyczny system nagradzania nie pozwala na właściwą ocenę wyróżniających się nauczycieli, uniemożliwia różnicowanie zarobków w zależności od specjalności, zwłaszcza tych, które lepiej płatne są w przemyśle, sankcjonuje natomiast przeciętność, powodując, że „zły nauczyciel wypiera dobrego". Równocześnie wszelkie próby zmiany systemu nagradzania spotykają się w imię równości nauczycieli ze zdecydowanym sprzeciwem związków nauczycielskich, wskutek czego „bardziej równi" uciekają do zawodów lepiej płatnych.[7].

Drugą właściwością nauczycielstwa jako grupy zawodowej jest wysoka liczba kobiet zatrudnionych w tym zawodzie. Traktowanie nauczania jako zawodu typowo kobiecego wydać się może stereotypowe, opiera się ono jednakże na dwu faktach empirycznych — przewadze kobiet w tym zawodzie i szczególnej przydatności kobiet w wychowaniu. I jakkolwiek punkt widzenia T. Leggatta opiera się na realiach pochodzących z odmiennych tradycji społeczno-kulturowych i innej pozycji kobiety w społeczeństwie angielskim, warto przypomnieć, że również w opracowaniach polskich spotkać się można z podobnym stanowiskiem, choć zasadza się ono na materiale badawczym rodzimego środowiska.[8]

Zresztą ważniejsze od poglądu, że nauczanie jest zajęciem bardziej odpowiadającym kobietom i atrakcyjniejszym, są konsekwencje feminizacji zawodu nauczycielskiego. Są one bardzo poważne i prowadzą do zjawiska, które w socjologii pracy określone jest terminem „nieorganizowalności

[7] Por. j.w. s. 57 i 67—68.

[8] Por. K. Polakowski: Dojrzałość emocjonalna jako element preorientacji na studia nauczycielskie; *Nauczyciel i Wychowanie* 1977, nr 2, s. 77. Oto jego stanowisko: „Feminizację zawodu nauczycielskiego można próbować wyjaśnić następującą hipotezą: zawód nauczycielski odpowiada preferencjom emocjonalnym dziewcząt ze względu na pracę z dziećmi mało nasyconą elementami zagrożenia wskutek konkurencji i rywalizacji. Przy mniejszej ekspensywności intelektualnej i potrzebie pracy twórczej zawód ten jest wygodniejszy z punktu widzenia biologicznych potrzeb kobiety".

zawodowej" („the unorganisability of the profession"),[9] będącej rezultatem zależności występujących pomiędzy wielkością grupy zawodowej, jej ruchliwością i wzrostem i powodujących w konsekwencji luźniejszą strukturę nauczycielstwa jako grupy zawodowej oraz mniej rygorystyczną kontrolę.[10] Na osłabienie się wpływu nauczycielskiej grupy zawodowej na jej członków zwrócił u nas uwagę R. Schulz. „W coraz mniejszym zakresie — stwierdza ten autor — uczestniczy ona aktywnie w procesie socjalizacji zawodowej swych przedstawicieli. W coraz mniejszym stopniu jest także źródłem wzorów działania i myślenia obowiązujących w środowisku pedagogicznym".[11]

Strukturalne przyczyny słabszej organizacji nauczycielskiej grupy zawodowej pogłębia jeszcze luźniejsza dyscyplina zawodowa kobiet pracujących w tym zawodzie. Zatrudnienie wymaga bowiem pogodzenia powinności rodzinnych z pracą zawodową i nawet jeśli kobieta rezygnuje z tradycyjnie przyznawanej jej roli pani domu, wypełnianie obowiązków zawodowych wskutek macierzyństwa i opieki nad dziećmi nie może przebiegać bez zakłóceń, uniemożliwia też planowanie i kooperację. Zdaniem T. Leggatta te strukturalne właściwości odróżniają nauczycielstwo od innych grup zawodowych.[12]

Feminizacja zawodu nauczycielskiego jest także ważnym kryterium, na podstawie którego amerykański socjolog A. Etzioni klasyfikuje go w grupie zawodów niepełnych („semi-professions"). Posługując się opracowaną w 1955 r. przez A. Carr-Saundersa typologią wyróżniającą cztery podstawowe grupy zawodów,[13] A. Etzioni zalicza również do kategorii semi-professions zawód pielęgniarki i pracownika socjalnego. A. Etzioni wyjaśnia wprawdzie, że używa tego określenia w braku innego, lepszego terminu, a także, iż nie zawiera ono takich pejoratywnych konotacji znaczeniowych jak wyrażenia „pseudozawody" czy „podzawody" („subprofessions").[14] N. Toren, najbliższy współpracownik A. Etzioniego, przyznaje, że zaproponowana przez niego klasyfikacja nie jest ostateczna i ogranicza się jedynie do okresu, w którym dokonano takiego zaszeregowania (1969 r.).[15]

[9] T. Leggat powołuje się tu na pracę Th. Caplowa: The Sociology of Work. Minneapolis 1954 s. 247—56 i M. Liebermana: Education as a Profession. New Jersey 1956, s. 241—56.

[10] Por. T. Leggatt, dzieło cyt. s. 165.

[11] R. Schulz: Kształtowanie postaw i zachowań innowacyjnych. *Nauczyciel i Wychowanie* 1977, nr 3, s. 52—53.

[12] Por. T. Leggatt, dzieło cyt. s. 166.

[13] Stanowią je:
— zawody ustanowione (established professions)
— nowe zawody
— semi-professions
— zajęcia ubiegające się o status zawodu (would — be professions) Por. A. M. Carr-Saunders: Metropolitan Conditions and traditional professional relationsships; w: The Metropolis in Modern Life. Ed. Robert M. Fisher, Garden City New York, Doubleday 1955, s. 279—87.

[14] Por. A. Etzioni: The Semi-Professions... dzieło cyt. s. V.

[15] Por. N. Toren: Semi-Professionalism; w: A. Etzioni, dzieło cyt. s. 148.

Istnieją jednakże zawody wykonywane prawie wyłącznie przez kobiety, np. zawód włókniarki, do których nie można odnieść ani kryterium nieorganizowalności, ani też zaszeregować ich do kategorii semi-professions. Co zatem wpływa naprawdę na taką klasyfikację zawodu nauczycielskiego, nawet jeśli jest to zaszeregowanie przejściowe? Wysoka liczba kobiet jest dziś właściwością wielu zawodów zarówno cieszących się od dawna wysokim uznaniem społecznym (np. lekarz), jak i zawodów nowo powstających. Wolno zatem sądzić, iż chodzi tu nie tyle o zjawisko feminizacji, lecz jego szczególne skutki w zawodzie nauczycielskim. Ważniejsza bowiem od samego zaklasyfikowania zawodu nauczycielskiego do tej kategorii jest konstatacja, że zatrudniania kobiet nie da się pogodzić z normatywnymi i organizacyjnymi założeniami, jak również z wartościami kulturowymi zawodu.

W fakcie tym A. Etzioni dostrzega też źródło napięć społecznych i trudności adaptacyjnych.[16] Jak jednak pogodzić to stanowisko z ogólnie podzielanym poglądem o szczególnej przydatności kobiet w zawodzie nauczycielskim? Tak więc kryterium feminizacji zawodu nauczycielskiego nie wydaje się ani wystarczający, ani też dostatecznie uzasadniony, by zawód nauczycielski zaklasyfikować do kategorii semi-professions.

Trzecią, szczególną właściwością nauczycielstwa jako grupy zawodowej jest pochodzenie społeczne jej przedstawicieli. Wywodzą się oni z niższych warstw społecznych, dla których zawód nauczycielski stanowi szansę awansu społecznego.[17] Tendencja ta potwierdza się także w warunkach polskich. Zawód nauczycielski wybiera nadal przede wszystkim młodzież pochodzenia chłopskiego i robotniczego. Zmniejsza się także wśród kandydatów do zawodu nauczycielskiego odsetek młodzieży wywodzącej się z rodzin inteligenckich oraz dzieci nauczycielskich.[18] Mimo iż w ostatnich latach obserwuje się znaczne osłabienie prestiżu zawodu nauczycielskiego, badania M. Kozakiewicza przeprowadzone w latach 1969—1970 dowodzą, że 68% nauczycieli wywodzi się ze środowiska chłopskiego lub robotniczego. Środowiskiem społecznym największego odsetka nauczycieli są wciąż średnio zamożni chłopi i robotnicy wykwalifikowani.[19] Cechę tę jednakże odnieść możemy również do innych zawodów. W społeczeństwach o wysokiej dynamice procesów społecznych, stymulowanych przemianami ustrojowymi, obserwuje się zjawisko zasilania nawet najbardziej zamkniętych i ekskluzywnych zawodów przez przedstawicieli niższych warstw społecznych.

W interesującej nas kwestii istotniejsze od awansu społecznego nauczycieli wywodzących się z tych klas społecznych jest dziedzictwo kulturalne i wzory kultury wyniesione przez nich z określonego środowiska.

[16] Por. A. Etzioni, dzieło cyt. s. VI.
[17] Por. T. Leggatt, dzieło cyt. s. 166—167.
[18] Por. T. Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo. Warszawa 1968, s. 209.
[19] Por. M. Kozakiewicz: Nowoczesność nauczycieli polskich. Warszawa 1974, s. 23.

Jeśli mierzyć je wykształceniem rodziców, jest ono raczej skromne. W badanej przez M. Kozakiewicza populacji 61% ojców i blisko 77% matek indagowanych nauczycieli nie wykroczyło ponad poziom szkoły podstawowej.[20] Dystans wykształcenia, jaki dzieli nauczycieli od ich rodziców,[21] jest więc wymownym wskaźnikiem korzystnych zmian w strukturze wykształcenia społeczeństwa polskiego, równocześnie jednak dowodzi, iż dom rodzinny z przyczyn obiektywnych w niewielkiej mierze przyczynił się do enkulturacji[22] przyszłych nauczycieli.

Badania czynników wpływających na powodzenie w zawodzie nauczycielskim ujawniły jeszcze w latach trzydziestych istotną korelację pomiędzy sukcesem a zawodem rodziców nauczyciela. Wynika z nich również, iż dłuższe przygotowanie do zawodu wpływa emancypująco na nauczyciela i jego związek ze środowiskiem społecznym rodziców.[23] W procesie zmian kulturalnych istotną rolę odgrywa więc szkoła kształcąca nauczyciela. Jeśli proces akulturacji[24] przebiega w niej pomyślnie, nauczyciel ma większą szansę zmniejszenia dystansu dzielącego go od najwyższych wartości kultury, łatwiej też oddziaływać może wówczas poprzez własny wzór osobowy.

Zapoznanie tej roli we współczesnej szkole można zatem tłumaczyć nie tylko heterogenizacją społeczeństwa i różnicowaniem się systemu wartości, lecz także niedostatkami wyposażenia kulturalnego nauczycieli. Ma to doniosłe konsekwencje w dwu płaszczyznach — w odniesieniu do więzi łączącej nauczyciela ze społeczeństwem i wytworami jego kultury oraz w odniesieniu do wpływu wychowawczego. „Stąd dzisiejszy portret kulturowy nauczycielstwa — stwierdza R. Schulz — jest dość niejednolity, a jego funkcja w procesie transmisji wartości kultury społeczeństwa globalnego — nader skomplikowana".[25]

Czwartą cechą nauczycielstwa jako grupy zawodowej jest w cytowanej tu charakterystyce T. Leggatta relatywnie mniejszy stopień autonomii w porównaniu z innymi zawodami. Jest to problem złożony i kontrowersyjny, dlatego też należy wyróżnić kilka aspek-

[20] Por. j.w. s. 24.

[21] 16 razy więcej wśród zbadanych nauczycieli niż wśród ich ojców było posiadaczy niepełnych studiów wyższych (SN). Przewaga ta nad matkami była aż 45-krotna. Por. M. Kozakiewicz, dzieło cyt. s. 25.

[22] Przez enkulturację rozumie się proces uczenia się przez każdego człowieka, dziecko i dorosłego norm i wartości oraz opanowywania zgodnych z nimi ról kulturalnych. Por. M. Titiev: Enculturation; w: J. Gould i W.L. Kolb (eds.) A dictionary of the Social Sciences. New York 1964 s. 239.

[23] Por. H.L. Kriner: Pre-Training Factors Predictive of Teacher Success (1931); cytuję za W. Wallerem: The Sociology of teaching. J. Wiley and Sons Inc. New York 1965, s. 217.

[24] Przez akulturację (acculturation) rozumie się proces przemian kulturalnych pod wpływem mniej lub bardziej ciągłych kontaktów z jedną lub wieloma różniącymi się kulturalnie grupami, w wyniku których jednostka przyjmuje elementy kultury innych grup. Por. F.M. Keesing: Acculturation; w: J. Gould, W.L. Kolb, dzieło cyt. s. 6—7.

[25] R. Schulz, art. cyt. s. 50.

tów tego zagadnienia. Autonomia odnosi się bowiem zarówno do nauczyciela jako jednostki, jak również do nauczycielstwa jako grupy zawodowej.

Jako jednostka pełni nauczyciel dwojaką rolę wobec szkoły — pracownika, dla którego określona szkoła jest zakładem pracy, i nauczyciela, w której wykonuje on swój zawód specjalisty — przedmiotowca, zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami i umiejętnościami. Jako pracownik nauczyciel zajmuje określoną pozycję w formalnej strukturze szkoły, odpowiadającą służbowej hierarchii, ona też determinuje zakres i rodzaj obowiązków. Autonomia nauczyciela zależy jednak w tym przypadku nie tyle od wypełnianych przez niego powinności, ile od biurokratycznego ze swej istoty charakteru służbowych relacji, jakie one narzucają, ograniczając jego swobodę do organizacyjnych ram szkoły jako zakładu pracy. Pod tym względem autonomia nauczyciela nie różni się w zasadzie od innych zawodów.

Jako specjalista nauczyciel podporządkowany jest wymogom „zinstytucjonalizowanej praktyki wychowawczej".[26] Obliguje go ona przede wszystkim do realizacji w określonym czasie ogólnie obowiązującego programu nauczania zawierającego określone treści oraz ich interpretację i oceny. Ale czy wskutek tego autonomia nauczyciela sprowadza się do względnie swobodnego, bo uwarunkowanego również technologią kształcenia, doboru metod i środków dydaktycznych? Stąd dylemat, w jakiej mierze nauczyciel zobowiązany jest w swej działalności dydaktycznej i wychowawczej przekazywać treści i oceny sprzeczne z jego osobistym poglądem i doświadczeniem? Czy może i winno być mu przyznane prawo głoszenia tzw. prawdy subiektywnej?

W dylemacie tym, podobnie jak w postawie i pracy nauczyciela wyodrębnić możemy za J. Kozłowskim dwa aspekty „merytoryczny i moralny".[27] Aspekt merytoryczny dotyczy kompetencji rzeczowych nauczyciela jako eksperta w określonej dziedzinie, uprawniających go do przekazywania wiedzy stanowiącej jego specjalność zawodową. Można też stosunkowo łatwo złagodzić częściowo obowiązujące nauczyciela ograniczenia w zakresie dystrybucji wiedzy dopuszczając fakultatywność lub wielowariantowość doboru materiału nauczania.

Aspekt moralny zagadnienia sprowadza się w skrajnej postaci do konfliktu sumienia[28] przeżywanego przez nauczyciela, zwłaszcza że „proces wychowawczy odbywa się na płaszczyźnie moralnej i w warunkach swo-

[26] j.w. s. 53.

[27] Por. J. Kozłowski: Oblicze moralne współczesnego nauczyciela. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1977, nr 1, s. 54.

[28] Badania M. Kozakiewicza dowodzą, że „połowa nauczycieli polskich przeżywa takie konflikty sumienia... Najczęstszym podłożem takich konfliktów nie są różnice światopoglądowe ani sprzeczność religii i światopoglądu materialistycznego, lecz fakty i ich oceny z teraźniejszości i przeszłości. Nauczyciel najczęściej bywa zmuszony do wygłaszania niezgodnych z jego osobistym przekonaniem ocen politycznych, a nie filozoficznych i moralnych". Por. M. Kozakiewicz, dzieło cyt. s. 271.

bodnego decydowania o sobie i podejmowanych obowiązkach".[29] Konflikt sumienia jest więc konfliktem nauczyciela wychowawcy odpowiedzialnego moralnie za kształtowanie podmiotu,[30] któremu pozostawiono w tej dziedzinie nieograniczoną właściwie swobodę, a istotą wychowania, rozumianą instrumentalnie „jako środek kontroli społecznej i jako instrument utrwalania społecznej struktury".[31]

Eliminowanie i łagodzenie tego konfliktu jest „realne i możliwe — stwierdza M. Kozakiewicz — nie na drodze jednak posłuszeństwa nauczycieli wobec instrukcji i dyrektyw interpretacyjnych, lecz likwidacji politycznych, ekonomicznych, społecznych anomalii, aby nie trzeba było narzucać ludziom ocen i sądów sprzecznych z ich doświadczeniem i obserwacją, choć zgodnych z abstrakcyjnie interpretowaną ideologią lub też wyjaśnianie nieporozumień na tym tle.[32] Tym zabiegom społecznym towarzyszyć musi jednocześnie po stronie nauczyciela „dia-monolog", czyli jak to określa J. Legowicz „osobista synteza między prawdami głoszonymi i tymi samymi prawdami zarazem przeżywanymi" [33]

Autonomia nauczycielstwa jako grupy zawodowej jest również problemem złożonym. W socjologii zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej przeważa pogląd, że grupę tę cechuje niewielka autonomia, a sam nauczyciel jest po prostu urzędnikiem państwowym, wykonującym swą służebną rolę w instytucjach kierowanych przez państwo. Jakkolwiek różne są historyczne i polityczne przyczyny tego procesu, nauczycielstwo nie stanowi dziś jednolitej grupy społecznej, lecz społeczność zdezintegrowaną. Grupą odniesienia, z którą identyfikuje się nauczyciel, nie jest cała zbiorowość nauczycieli, lecz odpowiadająca jego specjalności naukowej grupa specjalistów z danego przedmiotu nauczania. Tak pojęta grupa zawodowa zachowuje swoją odrębność wobec innych specjalności nauczycielskich i względną autonomię w zakresie swojej specjalizacji.

Na jej spoistość wpływa jednakże fakt, że nauczyciel pełni nie tylko role wewnątrzszkolne, lecz również należy do różnych grup społecznych, które oddziaływają ze zmienną siłą w różnych okresach jego kariery zawodowej i w zależności od zajmowanych w nich pozycji.[34] Dla początkującego nauczyciela — jak wiadomo — taką grupę odniesienia stanowi nadal uczelnia. Można także zakładać, że zmniejszający się autorytet zawodu nauczycielskiego skłania nauczyciela do silniejszego identyfikowania się z pozaszkolnymi grupami odniesienia. Na dezintegrację społeczności nauczycielskiej wpływać może ponadto przynależność organizacyjna szkolnictwa do różnych resortów, zróżnicowanie w poziomie wykształce-

[29] J. Kozłowski: Oblicze moralne... art. cyt. s. 54.
[30] Por. j.w. s. 55.
[31] R. Schulz, art. cyt. s. 51.
[32] M. Kozakiewicz, dzieło cyt. s. 271.
[33] L. Legowicz: O nauczycielu.: Filozofia nauczania i wychowania. Warszawa 1975, s. 113—114.
[34] Por. R. Schulz, art. cyt. s. 49 i inne.

nia i zarobków, jakość kompetencji administracji szkolnej i bezpośrednich zwierzchników nauczyciela itd.

Dezintegracja społeczności nauczycielskiej jest także konsekwencją postępującej segmentacji nauki, wyodrębniania się wąskich specjalizacji szczegółowych. W zjawisku tym T. Leggatt dostrzega piątą z kolei własność nauczycielskiej grupy zawodowej.[35] Wprawdzie powstawanie i wyodrębnianie się nowych specjalności jest wspólną cechą wielu zawodów, w zawodzie nauczycielskim jednakże segmentacja ta dotyczy nie tylko dyscyplin kierunkowych związanych z rolą nauczyciela jako przedmiotowca, lecz i funkcji wychowawczych nauczyciela jako pedagoga. Wyrazem tej tendencji jest postępujący przynajmniej u nas podział pedagogiki na specjalizacje szczegółowe i wyodrębnianie się specjalności, w których wyróżnikiem zawodu są kwalifikacje pedagogiczne, odpowiadające określonej subdyscyplinie pedagogiki.

Prawdopodobieństwo poprawy prestiżu nauczycielstwa jako całości, jego wewnętrznej spoistości i statusu — przymiotów cechujących do niedawna tę grupę zawodową — jest zatem niewielkie, jeśli uwzględnić zachodzące w niej przemiany oraz presję omówionych uprzednio czynników zewnętrznych.

Na zainteresowanie się zawodem nauczyciela, jego wybór, a także przebieg adaptacji zawodowej wpływać mogą również określone właściwości charakteryzujące nauczanie jako zawód. Do takich właściwości wyróżniających zawód nauczyciela, a jak sądzą niektórzy decydujących o jego wyjątkowości, są kontakty z uczniami. Wprawdzie kontakty międzyludzkie są podstawową formą społecznego komunikowania i występują we wszystkich zawodach, w wielu także — podobnie jak w nauczaniu — klient jest równocześnie podmiotem i przedmiotem działania, ale kontakty z uczniami ze względu na ich cel (kształcenie), status wychowanków (niepełnoletniość) oraz częstotliwość[36] i intensywność relacji[37] czynią stosunki między nauczycielami i uczniami zjawiskiem wyjątkowym.

Wielu socjologów uważa jednakże, że to rodzice, a nie ich dzieci są rzeczywistymi klientami nauczyciela, gdyż oni przede wszystkim zainteresowani są efektami kształcenia i przywiązują do niego większą uwagę. Dan C. Lortie sądzi natomiast, że funkcje zawodowe nauczyciela odnoszą się do różnej klienteli, którą stanowi właściwie całe społeczeń-

[35] Por. T. Leggatt, dzieło cyt. s. 168.

[36] A. Jankowski pisze w tej kwestii, co następuje: „... warto jednak pamiętać, że nauczyciel, mimo że przebywa z uczniami tylko przez kilka godzin przedpołudniowych, kontaktuje się z nimi jednak codziennie i w związku z tym po dłuższym czasie zdobywa orientację co do ich morale, umiejętności i typowych zachowań bardzo dokładnie". Por. A. Janowski: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. Warszawa 1974, s. 64.

[37] P.W. Jackson (Life in Classroom, New Jork 1968) obliczył, że przeciętnie ma miejsce na lekcji od 200—300 interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami. Podaję za T. Leggattem, dzieło cyt. s. 173—174.

stwo.[38] Jedynie zadowalającą odpowiedzią w tej sprawie może być wg T. Leggatta tylko taka, która uznaje, że wszystkie trzy strony (dzieci, rodzice, społeczeństwo) zainteresowane są pracą nauczyciela i jej wynikami, jakkolwiek jest to przede wszystkim bardzo ważne dla rodziców.[39]

Charakterystyczną właściwością relacji nauczyciel — dzieci jest to, iż działa on in loco parentis jako narzędzie socjalizacji, integracji i kontroli społecznej, będąc równocześnie jako arbiter w sprawach postępowania swoistym układem odniesienia.[40] Okoliczności, w jakich mają miejsce relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami (należy przy tym pamiętać o różnicy między sytuacją zespołu uczniowskiego i nauczyciela w klasie szkolnej a sytuacją wychowawców innych grup wychowawczych [41]), oraz ich regularność i trwałość powodują, że nie są one atrakcyjne, a nauczyciel nie cieszy się zbyt wysoką reputacją. Mimo podejmowanych współcześnie na całym świecie licznych prób ich ulepszenia (łagodzenie dominacji nauczyciela, stosowanie metod pośrednich, uznanie dialogu jako formy współpartnerstwa, upodmiotowienie kształcenia i wychowania, upowszechnienie samorządności itd.) nic nie wskazuje na to, iż będą możliwe przy zachowaniu dotychczasowych cech instytucjonalnych szkoły zwłaszcza systemu lekcyjnego jakieś istotne zmiany w charakterze tych relacji.

Liczebność zespołów klasowych powoduje, że nauczyciel tylko część swej uwagi poświęcić może jednostce, co różni jego relacje z uczniami od wzajemnych kontaktów w ich zawodach, a równocześnie jego komunikowanie się z jednostką i grupą w klasie jest nieustannie publiczne. Okoliczności te pozbawiają nauczyciela możliwości postępowania — tak jak w innych zawodach — w sposób bezosobowy i bezstronny.[42]

W przeciwieństwie też do wzajemnych relacji z klientami w innych zawodach cechą kontaktów nauczyciela z uczniem jest orientacja holistyczna. Oznacza to, iż bardziej interesuje nauczyciela odpowiedź ucznia jako przejaw jego osobowości niż jako wyraz nabytej wiedzy i umiejętności, że bardziej satysfakcjonuje nauczyciela sam kontakt niż egzekwowanie wiadomości.

Szczególne znaczenie dla adaptacji w zawodzie nauczycielskim mają

[38] Por. D.C. Lortie: The Balance of Control and Autonomy in Elementary School teaching; w: A. Etzioni, dzieło cyt. s. 23.

[39] Por. T. Leggatt, dzieło cyt. s. 170.

[40] Rola nauczyciela jako wzoru osobowego bywa współcześnie przypisywana pedagogice tradycyjnej lub w ogóle kwestionowana. Nie ulega jednak najmniejszej wątpliwości, że w procesie socjalizacji nauczyciel oddziałuje również osobistym przykładem. Por. w tej sprawie wnikliwe uwagi A. Janowskiego w cyt. pracy s. 37 i nast.

[41] O tej różnicy decydują wg M.A. Bany'ego i L.V. Johnsona (Classroom group behavior, New York 1964) następujące cechy:
— nauka jest głównym celem zespołu klasowego
— przynależność do zespołu jest przymusowa
— członkowie grupy nie mają wpływu na dobór nauczycieli; podaję za A. Janowskim, dzieło cyt. s. 63.

[42] Por. T. Leggatt, dzieło cyt. s. 171.

„zewnętrzne warunki funkcjonowania zawodu", zwłaszcza że „Karta praw i obowiązków nauczyciela" nakłada nań obowiązek współdziałania ze środowiskiem lokalnym, rozszerzając w ten sposób zakres adaptacji, sprowadzony dotąd do „struktury wewnętrznej zawodu i związanych z nią ról".[43] Wśród tych wewnętrznych warunków funkcjonowania zawodu najistotniejszymi są — jak się wydaje — kontakty z rodzicami bądź opiekunami uczniów. Są oni bowiem — jak stwierdza M. Nijakowski — „bezpośrednimi klientami zawodu nauczycielskiego"[44], oni też najwcześniej i najżywiej reagują na zachowanie i oceniają pracę nauczyciela.

Posiadając wiedzę pozwalającą mu na ocenę postępowania i wpływu rodziców na dzieci, nauczyciel dysponuje wyjątkowym przywilejem, wskutek czego rodzice żądają na zasadzie wzajemności prawa do swobodnej krytyki nauczyciela. To wystarcza, aby relacje rodzice — nauczyciele obciążone zostały silnym ładunkiem emocjonalnym, co nie jest tolerowane w innych zawodach aspirujących do uniwersalnego obiektywizmu.[45]

Upowszechnianie się coraz wyższych szczebli kształcenia, wydłużanie się okresu skolaryzacji, nieustająca reforma systemów szkolnych, wzrost roszczeń wobec szkoły, a także wiele innych czynników powoduje, że relacje nauczyciela z rodzicami nie tylko zmieniają swoją treść i charakter, ale coraz częściej przybierają postać bezpośredniej konfrontacji, są pełne napięć i konfliktów. Utrata przez nauczyciela niedawnej wyłączności w przekazywaniu wiedzy czyni jeszcze trudniejszym uznanie jego kompetencji, podobnie jak złożoność procesu kształcenia sprawia, że jego rezultaty są nie tylko dziełem samego nauczyciela, ale wynikiem samodzielnej pracy ucznia. Wszystko to powoduje, że jest on nieuchronnie i nieustannie przedmiotem krytyki, maleje też uznanie dla jego pracy.

Szkoła współczesna mniej lub bardziej świadoma przeobrażeń struktury społecznej i wzrastającego poziomu wykształcenia rodziców poszukuje nowej formuły współpracy z domem rodzinnym ucznia. Sprostanie jednak wymaganiom i oczekiwaniom rodziców nie jest realne bez współdziałania drugiej strony, a to z kolei nie jest możliwe w ramach sformalizowanej struktury komitetu rodzicielskiego. Wskutek tego tak ważny komponent adaptacji, jakim są relacje nauczyciela z rodzicami, przysparza młodemu nauczycielowi dodatkowych trudności.

Na nauczyciela wywiera wreszcie swoisty wpływ biurokratyczny charakter organizacji szkoły. „W szkole — pisze na ten temat R. Schulz — nauczyciel jest przede wszystkim pracownikiem, czyli członkiem określonej organizacji, zajmującym stanowisko służbowe, dopiero później jest

[43] M. Nijakowski: Etyka zawodowa a przystosowanie społeczno-zawodowe młodych nauczycieli. *Nauczyciel i Wychowanie* 1973, nr 3, s. 78.
[44] J.w. s. 78.
[45] Por. T. Leggatt, dzieło cyt. s. 171.

nauczycielem, tj. osobnikiem dysponującym określonymi umiejętnościami profesjonalnymi".[46] Wprawdzie zatrudnienie w jakimkolwiek zawodzie powoduje, że pracownik staje się członkiem określonej struktury organizacyjnej, ale pozycja nauczyciela tym różni się od innych zawodów, że ich wykonywanie nie wymaga całkowitej identyfikacji z miejscem pracy,[47] której natomiast oczekuje się od nauczyciela. Prowadzi to często do konfliktu pomiędzy społecznymi oczekiwaniami instytucji wobec jego roli jako pracownika a bardziej osobistymi dyspozycjami. Także jego relacje z kolegami mają przede wszystkim charakter służbowy i odwołują się raczej do oficjalnych ról niż osobistych zalet i wartości.

Tak więc i pod tym względem — nie mówiąc już o różnicach w zakresie i poziomie świadczeń socjalnych — szkoła jako zakład pracy jest instytucją mniej atrakcyjną dla absolwentów opuszczających wyższe uczelnie, nie zapewnia też, jak w innych zawodach, szans szybszego i bardziej odczuwalnego awansu.

[46] R. Schulz, art. cyt. s. 53.

[47] R. Schulz wyjaśnia to następująco: „Innymi słowy, fakt, że nauczyciel pracuje dla szkoły, ważniejszy jest od faktu, że pracuje on — jako profesjonalista — w szkole. Sytuacja innych grup zawodowych jest pod tym względem nieco korzystniejsza". Art. cyt. s. 53.

JÓZEFA CHMIELEWSKA

MOŻLIWOŚCI STYMULACJI ROZWOJU POSTAW SPOŁECZNYCH UCZNIÓW W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM SZKOŁY

Ilekroć dokonuje się analizy uwarunkowań ludzkiego działania, pojawić się musi problematyka postaw społecznych. W postawach ludzi szuka się bowiem jednej z przyczyn określonego zachowania. Problematyce tej wiele uwagi poświęcili uczestnicy II Krajowej Konferencji Partyjnej w toku dyskusji nad jednością społeczeństwa polskiego. Takie podejście do problematyki postaw jest charakterystyczne również dla psychologii osobowości.

Pojęcie postawy jest jednym z podstawowych pojęć nauk o społecznym zachowaniu się ludzi. Nauki te posługują się różnymi definicjami pojęć w zależności od przyjętych założeń teoretycznych. W artykule tym przyjęłam koncepcję postawy sformułowaną przez współtwórców polskiej psychologii poznawczej. Charakteryzują oni postawy jako strukturę złożoną:

— z elementów poznawczych, które determinują posiadany przez nosiciela postawy zasób informacji o jej przedmiocie,
— z elementów afektywnych mających określony kierunek i siłę oraz
— z indywidualnego działania nosiciela postawy wobec jej przedmiotu [1].

Jest to oryginalne stanowisko psychologów poznawczych. Zgodnie z nim wszystkie procesy psychiczne (poznawcze i emocjonalne) dotyczące przedmiotu postawy oraz determinowane przez nie zachowanie wobec tego przedmiotu stanowią jedną całościową strukturę.

Założenia teoretyczne psychologii poznawczej i zgromadzone przez nią fakty empiryczne trafniej niż innych kierunków psychologii wyjaśniają mechanizmy kształtowania się postaw. Z tego też względu przedstawię możliwości kształtowania postaw społecznych uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły w interpretacji poznawczej koncepcji człowieka. Jedną z fundamentalnych tez poznawczej koncepcji człowieka jest twierdzenie o zewnętrznym i wewnętrznym sterowaniu ludźmi [2].

Wewnętrznymi regulatorami zachowania człowieka są jego struktury poznawcze, czyli przeszłe doświadczenie zdobyte dzięki uczeniu się, myśleniu i działaniu. Podstawą regulacji zewnętrznej natomiast są informacje, które człowiek odbiera aktualnie od otoczenia fizycznego i społecznego. W interpretacji psychologii poznawczej człowiek jest układem samodzielnym i twórczym. Powodowanie zmian jego zachowania i doświadczenia może być dziełem wychowania. W wychowaniu, które jest przede wszystkim sterowaniem zewnętrznym, należy liczyć się z zakodowanym w trwałej pamięci człowieka przeszłym jego doświadczeniem. W wychowaniu

[1] St. Mika: Wstęp do psychologii społecznej. PWN, Warszawa 1972, s. 66.
[2] J. Kozielecki: Koncepcje poznawcze człowieka. PIW, Warszawa 1976, s. 244.

traktuje się więc postawy jako zmienne zależne. Jest to podejście charakterystyczne dla teorii kształtowania i modyfikowania postaw. Postawy społeczne uczniów w takim właśnie ujęciu będą przedmiotem rozważań w niniejszym artykule.

Punktem wyjścia procesów postawotwórczych — zdaniem J. Reykowskiego — są procesy związane z genezą przedmiotu [3]. Powstanie kategorii przedmiotu, czyli umiejscowienie jej w sieci poznawczej podmiotu jest początkiem wytworzenia się trwałego stosunku doń, czyli kształtowania określonej postawy. Uświadomienie sobie tego faktu przez wychowawców ma ogromne znaczenie dla skuteczności procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Sieć poznawcza ucznia, będąca wynikiem jego socjalizacji i wychowania, może być strukturą bogatą zarówno ze względu na treść, jak i jej cechy formalne. Niektóre pojęcia (przedmioty postaw) zajmują w niej pozycje centralne ze względu na znaczenie, jakie przedstawiają dla ucznia, inne zaś zajmują pozycje podrzędne. Chodzi o to, aby w wychowaniu właściwie kształtować sieć poznawczą młodych ludzi — tak by stanowiła ona możliwie wierne odbicie hierarchii idei, wartości i zadań charakterystycznej dla ideału współczesnego Polaka.

Przeniesienie tegoż wskazania na teren szkoły podstawowej pozwala wychowawcy wyróżnić w otoczeniu społecznym swoich uczniów pewne kategorie przedmiotów dla uczniów znaczące, czyli psychologicznie centralne. Są to zadania i role społeczne podejmowane na lekcjach i w samorządzie uczniowskim, koledzy-rówieśnicy oraz wychowawcy, a także własna osoba. Stanowią one ważne dla uczącego się obiekty, wobec których w sposób zamierzony i systematyczny kształtować można postawy społeczne uczniów. Pojęcia „kształtowanie postaw" używam tu w szerokim rozumieniu. Mieści ono w sobie wszelkie celowe i świadome dokonywanie zmian w postawach: zarówno zmiany zgodne z dotychczasowym kierunkiem postaw (wzmacnianie), jak i zmiany postaw na przeciwne (modyfikowanie). Niekiedy należy się liczyć z kształtowaniem zupełnie nowych postaw, zwłaszcza w wychowaniu uczniów najmłodszych. Wychowawca świadom różnych mechanizmów współdziałających w kształtowaniu postaw uczniów o zróżnicowanych strukturach poznawczych będzie mógł skuteczniej różnicować konkretne zabiegi wychowawcze. Przykładowo: nie przewiduje on trudności w kształtowaniu nowych postaw społecznych u uczniów najmłodszych. Przebiega ono bowiem zgodnie z ogólnymi prawami uczenia się w wyniku własnych doświadczeń uczniów z przedmiotami postaw, a także pod wpływem doświadczeń osób i grup dla nich znaczących (rówieśnicy, nauczyciele).

Bardziej wyrafinowanych zabiegów wychowawczych wymaga natomiast modyfikowanie postaw już istniejących u uczniów starszych, a więc postaw złożonych i utrwalonych. Bodaj największych trudności należy się

[3] J. Reykowski: Postawy a osobowość w: Teorie postaw — praca zbiorowa pod red. S. Nowaka, PWN, Warszawa 1973, s. 110—116.

spodziewać w modyfikowaniu postaw interpersonalnych (wobec samego siebie), gdyż są to trwałe ustosunkowania do wartości w najwyższym stopniu zinternalizowanych. W niektórych jednak przypadkach jest to konieczne, jeśli wychowanie ma stymulować rozwój jednostki.

Warto więc przypomnieć, na jakich to mechanizmach psychologicznych opiera się ów rozwój i jakie możliwości stymulowania nim ma szkoła. Wielką szansę stymulowania rozwoju postaw społecznych uczniów kryją w sobie sytuacje trudne. W toku rozwiązywania problemów bowiem uczniowie przetwarzają posiadane informacje i wytwarzają nowe. Produktem tych samodzielnych czynności intelektualnych są nowe struktury poznawcze wzbogacające sieć poznawczą ucznia i regulujące jego zachowanie. Przy czym ważnym czynnikiem wewnętrznej regulacji czynności poznawczych ucznia jest jego nastawienie na osiągnięcie wyniku. Wg T. Tomaszewskiego, nastawienie to jest w każdym konkretnym przypadku funkcją wartości celu (wyniku) i prawdopodobieństwa jego realizacji [4]. To, jak uczeń ocenia cel, do którego zmierza, jest uzależnione od systemu uznawanych wartości i poziomu jego aspiracji. System wartości i poziom aspiracji jest także wynikiem uczenia się i treningu społecznego. Natomiast o tym, czy uczeń widzi szansę powodzenia w osiągnięciu celu, decyduje poziom samooceny. Również i samoocena ma genezę społeczną; udział szkoły w jej kształtowaniu może być znaczący. Zatem dalsze możliwości stymulowania rozwoju społecznego ucznia w procesie kształcenia szkolnego polegają na podnoszeniu poziomu jego aspiracji i trafności samooceny — dwóch podstawowych mechanizmów regulujących jego zachowanie w sytuacjach trudnych.

Działanie tych mechanizmów korzystnie potęguje zespołowa organizacja aktywności uczniów w procesie ich szkolnego kształcenia dzięki temu, że stwarza ona możliwość wielokierunkowej interakcji społecznej. W toku tych interakcji zachodzi proces werbalnej i behawioralnej wymiany doświadczeń osobistych między uczniami, co — zdaniem S. Słomkiewicza [5] — pobudza ich do odejścia od dotychczasowych nawyków i nastawień myślowych; dynamizuje więc wewnętrzne schematy czynnościowe i uruchamia myślenie twórcze. Dzięki temu, że w procesie zespołowej wymiany informacji uczniowie korygują własne pomysły rozwiązań, następuje szybsze i bardziej trafne rozwiązanie zadania. Znaczenie wymiany doświadczeń osobistych w toku interakcji społecznych dla rozwoju społecznego dziecka mocno akcentował już wcześniej J. Piaget. Z jego badań wywodzi się przeświadczenie nowoczesnych nauczycieli o konieczności stwarzania uczniom w procesie kształcenia możliwości korygowania własnych obserwacji i sądów z doświadczeniem rówieśników oraz osób dorosłych w atmo-

[4] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1966, s. 260.
[5] S. Słomkiewicz: Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności. PZWS, Warszawa 1972, s. 31—36.

sferze równości i współpracy. Dobre warunki ku temu — jak sądzę — stwarza zespołowa organizacja działania uczniów w procesie kształcenia. To, że zespołowe podejmowanie zadań trudnych pewniej gwarantuje sukces, sprzyja kształtowaniu się wysokiej samooceny poszczególnych członków zespołu. Wysoka samoocena z kolei pozytywnie motywuje ich do nawiązywania dalszych kontaktów społecznych i podejmowania zadań coraz trudniejszych. W wyniku takiej aktywności społecznej następuje dalsze wzbogacanie struktur poznawczych ucznia związanych z jego osobą i otoczeniem społecznym. Jeżeli pojawi się rozbieżność między aspiracjami a rzeczywistymi osiągnięciami ucznia, może to spowodować napięcie motywacyjne, które pobudza go do kolejnych działań i wartościowych rozwiązań. Ten — czysto poznawczy — rodzaj motywacji należy do ogólniejszej klasy zjawisk, określonej przez L. Festingera [6] terminem dysonansu poznawczego. Zatem oddziaływanie szkoły na aspiracje uczniów, kształcenie ich poznawczych zainteresowań daje jej dalsze możliwości stymulowania rozwojem aktywnych postaw społecznych. Na inny rodzaj motywu, pobudzającego ucznia w sytuacji zespołowego rozwiązywania zadań, wskazał S. Słomkiewicz [7]. Nazwał go chęcią zdobycia sobie uznania społecznego w grupie rówieśników. Uczniowie aktywnie uczestnicząc w zespołowym działaniu początkowo wykonują określone czynności jedynie po to, by zaspokoić potrzebę uznania społecznego. Jednakże pomyślne wykonywanie tych czynności jest źródłem pozytywnych emocji i z czasem może stać się celem samym w sobie. Tak więc środki do osiągnięcia pożądanego celu stają się z czasem same celem dążeń uczniów. Mechanizm tworzenia się motywów tego rodzaju opisał E. W. Alport [8] i nazwał go zasadą autonomii funkcjonalnej. Na zasadzie autonomii funkcjonalnej kształtuje się w toku bezpośrednich interakcji społecznych w szkole wiele postaw społecznych.

Wychowanie szkolne to wielka szansa oddziaływania na postawy młodych ludzi pod warunkiem, że przypomina ono specyficzny proces badawczy. Nie spełnia tego warunku wychowanie, które obfituje w sytuacje wymuszone przez autokratycznego wychowawcę przy pomocy licznych nakazów i zakazów. Są one sprzeczne z naturą dziecka jako istoty samodzielnej i aktywnej, a w związku z tym w bardzo małym stopniu lub w ogóle nie stymulują jego aktywności. Efektywność wychowawcza takich sytuacji jest niewspółmiernie mała do włożonego wysiłku, wymagają bowiem zwiększonej częstotliwości w kontaktach z uczniem. Wychowawcza efektywność działania zespołowego zwiększa się natomiast w sytuacjach nie wymuszanych. Propozycja ze strony demokratycznego wychowawcy czy nawet samo podjęcie zadania przez grupę dla ucznia podstawową

[6] J. Reykowski: op. cit. s. 106.
[7] S. Słomkiewicz: op. cit. s. 35.
[8] T. Mądrzycki: Warunki i metody zmiany postaw w: Teorie postaw. Op. cit. s. 341.

(znaczącą) stanowi istotny bodziec stymulujący jego zachowanie. Dyskretna ingerencja nauczyciela-wychowawcy sprzyja ze wszech miar pożądanej, wielokierunkowej wymianie doświadczeń między członkami małych zespołów uczniowskich — stwierdza Z. Włodarski [9]. Każdy z nich pełni wówczas podwójną rolę nadawcy i odbiorcy informacji w procesie samodzielnego zdobywania wiedzy. Role te — jak wynika z poznawczej koncepcji człowieka — są zgodne z aktywną i samodzielną naturą ucznia.

Próbę wykorzystania dorobku psychologii poznawczej do stymulowania aktywności człowieka ograniczyłam świadomie do sytuacji szkolnego kształcenia i dominujących w niej czynności poznawczych. Podkreślając znaczenie niektórych czynników szkolnych (rodzaj zadań, sposób kierowania działaniem uczniów, forma organizacji ich aktywności) pokazałam możliwości szkoły w stymulowaniu przy ich pomocy rozwoju społecznego uczniów. Przy tym szczególną uwagę zwróciłam na psychologiczne mechanizmy wyjaśniające kształtowanie się postaw społecznych uczniów.

W tym kontekście warto może przypomnieć niektóre metody kształcenia szkolnego szczególnie bliskie skutecznemu oddziaływaniu na postawy uczniów. Są to zwłaszcza metody oparte na działaniu praktycznym uczniów i towarzyszącym mu przeżyciu emocjonalnym. Stwarzają one uczniom warunki względnie samodzielnego i czynnego dochodzenia do określonej postawy, czyli zgodnego z ich poznawczą i społeczną naturą. Także i niektóre metody słowne — jak np. dyskusja — stwarzają korzystne warunki do zmian postaw. Dyskusja aktywizuje uczniów intelektualnie i emocjonalnie, przy czym stwarza społeczne oparcie dla nowych indywidualnych stanowisk i kontroli realizacji podjętych decyzji. Wyższość metod bezpośredniego kontaktu z przedmiotem postaw nad metodami informacyjnymi w procesie kształtowania umiejętności zgodnego współdziałania (cecha charakterystyczna dla pozytywnych i aktywnych postaw społecznych) sformułował dobitnie W. Okoń [10] w następujących słowach: „Umiejętności tej nie zdobędzie (uczeń — dop. J. Ch.) poprzez wyuczenie się sloganów na temat współżycia ludzi, może ją natomiast posiąść tylko poprzez realizację zadań wymagających wszechstronnej współpracy i współdziałania". I znowu duże możliwości ku temu stwarza zespołowa organizacja pracy uczniów na lekcjach i w samorządzie szkolnym. Stosowano ją eksperymentalnie wielokrotnie na wszystkich szczeblach szkolnictwa — zawsze z dużym powodzeniem. Autorzy tych badań stwierdzali wysokie walory wychowawcze zespołowej organizacji aktywności uczniów. Dobrze więc się stało, że małe zespoły uczniowskie stanowią obecnie ważny element systemu wychowawczego stworzonego przez H. Muszyńskiego i rozszerzyły możliwości szkoły w stymulowaniu rozwoju społecznego uczniów.

[9] Z. Włodarski: Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania. WSiP, Warszawa 1974, s. 226—240.

[10] W. Okoń: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. WSiP, Warszawa 1975, s. 330—340.

Jestem przekonana, że szkoła socjalistyczna nie może pozostać obojętna wobec faktu, że uczniowie w wyniku rozwojowej potrzeby życia społecznego organizują się do zabawy czy pracy w grupach. Szkoła nasza ma obowiązek fakt ten uwzględnić oraz intencjonalnie i systematycznie intensyfikować naturalny rozwój społeczny uczniów m. in. za pośrednictwem małych grup. Grupy uczniowskie powoływane w tym celu w ramach klasy szkolnej muszą odpowiadać pewnym szczególnym wymogom.

Wymogi te można sformułować na podstawie doświadczenia pierwszych eksperymentatorów, przodujących nauczycieli-wychowawców, a także dorobku teoretycznego współczesnej psychologii i pedagogiki w sposób następujący:

— Grupy uczniowskie winny mieć na wpół formalną strukturę, a więc taką, która powstaje w wyniku uwzględnienia w momencie organizowania ich dwu kryteriów: dobrowolnego doboru (nieformalne) oraz względnie wyrównanego poziomu wszystkich grup (formalna ingerencja wychowawcy). Pierwsze z nich sprzyja rozwojowi i umacnianiu dotychczasowych więzi osobowych, drugie zapewnia grupom powodzenie w nauce, w zabawie, w pracy.

— Grupy uczniowskie winny mieć małą liczebność (4—5 osób). Za takimi grupami przemawiają względy organizacyjne, ale przede wszystkim to, iż grupa mała szybciej stać się może grupą podstawową dla uczniów, gdyż ułatwia im poznanie i integrację.

— Grupy uczniowskie winny być stałe, najlepiej powoływane raz na rok szkolny. W nie zmienianym — w zasadzie — składzie osobowym pracować mogą na różnych lekcjach, zajęciach pozalekcyjnych, a nawet pozaszkolnych. Powinny też mieć stałe miejsce w klasie i w pracowni, stałe nazwy, ewentualnie znaki rozpoznawcze. Dobrze, jeśli członkowie grup mają stałe w nich miejsca i sąsiedztwo. Stały charakter grup uczniowskich sprzyja wzajemnemu poznaniu, wytwarzaniu się poczucia bezpieczeństwa, tradycji wewnątrzgrupowych oraz integracji. W przeciwieństwie do grup ruchomych (okolicznościowych) nie przysparzają wychowawcy ciągłych kłopotów organizacyjnych.

— Grupy winny mieć zmiennego, wybieralnego co okres grupowego. Grupowi są wybierani, kontrolowani i oceniani przez grupy. Przy stałym składzie grup zmienna funkcja grupowego jest konieczna ze względu na udostępnienie tej roli wszystkim członkom małej grupy. Każdy uczeń winien mieć okazję do organizowania i kierowania pracą kolegów, do ponoszenia odpowiedzialności i współdecydowania. Tym sposobem zwiększa się szansa uaktywnienia większości uczniów.

— Grupy uczniowskie mogą być zróżnicowane lub jednolite wewnętrznie pod względem poziomu rozwoju umysłowego, a także stopnia uspołecznienia i uaktywnienia. W obu przypadkach konieczne będzie zróżnicowanie zadań i wymagań w stosunku do grup.

— Winny to być grupy dydaktyczno-wychowawcze, co oznacza szero-

kie ich wykorzystanie w procesie kształcenia szkolnego. A więc nie tylko w celach dydaktycznych, jak: zespołowe rozwiązywanie zadań i problemów na lekcjach bądź pozazespołowe gromadzenie obserwacji, doświadczeń, przygotowywanie materiałów. Te same grupy można również wykorzystać w samorządności uczniowskiej do zespołowego podejmowania różnorodnych ról społecznych. Taka propozycja grup uczniowskich umożliwia zintegrowanie pracy lekcyjnej z pozalekcyjną i dydaktycznej z wychowawczą; jednocześnie oszczędza czas nauczyciela-wychowawcy nie absorbując go w całotygodniowe organizowanie i drobiazgowe kontrolowanie tradycyjnej samoobsługi. W historii wykorzystania grup uczniowskich w procesie szkolnego kształcenia spotyka się zbyt jednostronne ich traktowanie: dydaktyczne lub społecznie użyteczne.

— Grupy uczniowskie należy uruchamiać na przemian różnym i równym frontem. Różne bowiem są wartości obu form organizacyjnych. Zatem w zależności od celu i charakteru podejmowanych zadań wychowawca organizuje pracę jednolitą bądź zróżnicowaną. Tak np. problemy dydaktyczne raczej powinny być rozwiązywane równym frontem, natomiast większość problemów wychowawczych oraz prac społecznie użytecznych na terenie klasy należy podejmować w oparciu o zróżnicowaną organizację pracy. Zaletą tej formy organizacji pracy jest jednoczesne uaktywnienie wszystkich uczniów, zespolenie ich wokół nadrzędnego celu, przeciwdziałanie dezintegracji zespołu klasowego itp.

— Zespołowa praca w małych grupach uczniowskich winna być kierowana dyskretnie przez tzw. demokratycznych wychowawców. Istotną cechą takich organizatorów i kierowników zespołowego działania uczniów jest współdziałanie z uczniami w typowych dla procesu kształcenia sytuacjach: w planowaniu, organizowaniu, kontrolowaniu i ocenianiu. Sytuacje współdziałania na zasadzie współpartnerstwa mają największą moc aktywizującą społecznie.

Przedstawiona wyżej metodyczno-organizacyjna koncepcja pracy dydaktyczno-wychowawczej stwarza szkole — jak przypuszczam — duże możliwości stymulowania rozwoju społecznego uczniów. Umożliwia im bowiem wielokierunkowe porozumiewanie się między sobą i z nauczycielami, zapewnia łatwiejszy dostęp do działania społecznego i pewniejszy sukces. Są to sytuacje aktywizujące społecznie ucznia. Systematyczne i długotrwałe uczestniczenie w nich jest postawotwórcze. Przypuszczenia te zostały poddane praktycznej weryfikacji w toku 2-letniego eksperymentu pedagogicznego. Rezultaty tego eksperymentu przedstawię w następnych doniesieniach na łamach *Ruchu Pedagogicznego*.

EDWARD MAZURKIEWICZ

METODOLOGIA PRACY UMYSŁOWEJ JAKO SKŁADNIK KULTURY PRACY

I. KULTURA PRACY UMYSŁOWEJ

Mamy na myśli kulturę pracy umysłowej ucznia i nauczyciela; kulturę pracy w szkole. Temat jest rozległy i nie można go nawet pobieżnie omówić w jednym artykule. Jego prezentacja zostanie tu ograniczona do refleksji z pogranicza pedagogiki i prakseologii. Szersze zainteresowania podpowiadałyby rozważania z pogranicza prakseologii i pedeutologii nawiązujące do aksjologii, etyki i deontologii.

Kulturą pracy umysłowej interesujemy się nie tylko ze względu na ogólne przekonania wynikające z socjalistycznych ideałów pracy i nie tylko ze względów ściśle metodycznych. Nie tylko dlatego, że na skuteczność kształcenia wpłynąć może dodatnio równoległość realizacji przedmiotu „metodologii pracy umysłowej" i przekazywanie treści metodologicznych w rozproszeniu „międzyprzedmiotowym" i przy uwzględnieniu różnorakich ich powiązań z innymi „przedmiotami nauczania" szkolnego. Zainteresowanie kulturą pracy umysłowej — w tym kontekście — wynika także stąd, iż są jednakowo ważne:

a) **czynności**, dzięki którym kultura „staje się", i

b) **wytwory, dobra kulturowe** — elementy czynne pedagogicznie, przynajmniej w rozumieniu czynnych potencjalnie.

Powyższe ujęcie skłania do zainteresowania się pedagogiczną interpretacją kultury: „...kultura to jednocześnie u p r a w a i j e j p l o n. Życie i ciągłość kultury zależą od spożytkowania plonu dla nowych zasiewów przy bezustannym ponawianiu uprawy" (H. Radlińska).

Niedocenianie kultury pracy umysłowej w ostatecznym rachunku wiedzie ku działaniom nieskutecznym, prowadzi do autonomizacji zabiegów metodycznych i używania sposobów pracy sprzecznych z normami etycznymi. Jednym z przykładów może być odrywanie metod pracy, jej technik od refleksji — od teorii. Aktualne zabiegi „uprawy" powinny wyrastać z „plonów" uzyskanych uprzednio. Budowy wieżowca nie można zaczynać od siódmego piętra. Przykładem takiego budowania są zachowania tych nauczycieli i autorów podręczników i monografii, którzy nie podają źródeł przekazywanej wiedzy, którzy nie usprawiedliwiają swych poglądów istniejącym dorobkiem danej dziedziny. Stosowanie dyrektywy „ciągłości kulturowej" w nauczaniu metod pracy umysłowej nie wymaga uzasadnień. „Metodyka wegetująca w oderwaniu od nauk teoretycznych stoczyłaby się na pozycję zwykłego rzemiosła, pracowałaby nieekonomiczną metodą prób i błędów" (M. Demel).

Szersze tło dla metodologii pracy umysłowej stanowią dwie kategorie:

1. **Kategoria kulturowa.** Dobra wytworzone przez kulturę (kulturowe) istnieją, gdy są cenione — spożywane wpływają na postępowanie ludzi... Dalszy rozwój kultury odbywa się w r o z s z e r z a n i u i p o g ł ę b i a n i u u p r a w y, co symbolizuje pracę przejmowania i przekształcania (H. Radlińska). Metodyka pracy umysłowej ucznia i nauczyciela nie może funkcjonować w „kulturowej próżni". „Własną robotę można robić tylko na tle kultury ogólnej" (H. Radlińska).

2. **Kategoria psychologiczna.** Chodzi o ogólną sprawność psychiczną, którą trzeba odróżniać od sprawności fizycznej i od sprawności umysłowej (intelektualnej). Te i inne sprawności szczegółowe rozpatrywane bywały zazwyczaj tak, jak gdyby były one stosowane w próżni. W rzeczywistości oba typy działalności odbywają się przeważnie w grupach społecznych, między ludźmi. Jednostka włączona jest w mniejsze i większe systemy społeczne; różnego rodzaju kontakty powodują napięcia, interferencje, przeszkody. Na sprawność psychiczną składa się zespół tych cech osobowościowych, jakie pozwalają na skuteczne wykonywanie danej działalności czy też danej pracy lub zawodu w danej specyficznej sytuacji (J. Rudniański).

W sytuacjach wychowawczych, kształceniowych, jako elementy przykładowe nasuwają się przede wszystkim:

a) k o n t a k t o w o ś ć, rozumiana jako zdolność do komunikatywnej interakcji uczeń — nauczyciel;

b) d e c y z j e w y c h o w a w c z e, szczególnie te, które są uwikłane w sytuacje wymagające znacznego stopnia twórczości, które są wymierzone przeciwko uległemu technicyzmowi, praktycyzmowi, schematyzmowi myślenia i odczuwania, bezrefleksyjnej rutynie.

W obu tych przykładowych sytuacjach wyraźnie występuje zapotrzebowanie na takie cechy ogólne, jak:

1. Umiejętność podjęcia właściwej decyzji (dotyczącej własnej osoby, własnego postępowania).

2. Umiejętność wykonania tej decyzji i takiego postępowania przy wykonywaniu decyzji, które nie przyczyni się do stworzenia sytuacji będących przeszkodą do osiągnięcia celu głównego (J. Rudniański). Warto przy tym zwrócić uwagę, iż chodzi tu nie tylko o takie cechy, jak sprawność umysłowa, lecz i inne równie ważne — czynniki emocjonalne i nieprecyzyjnie określane, jak: „wytrwałość", „mądrość" itp.

Wzgląd na konieczność rozwijania ogólnej sprawności psychicznej (jako warunku sprawności umysłowej) najściślej wiąże się z koniecznością stosowania **metody grupowej** i pozwala lepiej zrozumieć konsekwencje zjawiska anonimowości pojawiającego się w procesach masowego kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych.

Słusznie w interakcjach „uczeń — nauczyciel" eksponuje się kwestie przykładów i doświadczenia. „...E x e m p l a t r a h u n t" ze stanowiska prakseologicznego znaczy coś więcej niż przekonywanie i zjednywanie

wychowanka czy ucznia. Przykłady eksponowane w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem, a dotyczące zachowań nauczyciela, nie tylko służą ułatwieniom zrozumienia i przyjęcia nowych idei, wartości i sposobów zachowań. Mogą one także uzmysławiać i pomagać w zrozumieniu równorzędnego — w procesie uczenia się i poznawania — traktowania rzeczywistości znakowej (np. słowo mówione, słowo drukowane) i rzeczywistości pozaznakowej. Sprawa ta jest szczególnie ważna w zakresie nauczania dyscyplin humanistycznych, społecznych, behawioralnych.

Do pojęcia kultury pracy umysłowej należy sposób traktowania narzędzi tej pracy m. in. różnego rodzaju znaków i przekaźników. Istotną sprawą — szczególnie z punktu widzenia pracy twórczej (a każda skuteczna praca nauczyciela wykazuje znaczny stopień twórczości) — w interakcjach wychowawczych jest traktowanie z jednakową uwagą języka „twardego" (charakterystycznego dla tzw. dyscyplin ścisłych) i języka „miękkiego" (charakterystycznego dla sztuki artystycznej czy poezji). Nie jest to przy tym tylko kwestia różnego widzenia i przeżywania świata; kwestia technicznej czy też artystycznej interpretacji rzeczywistości. Nie jest to także jedynie — jak w przypadku języka miękkiego — kwestia relaksu, humanistycznych pragnień, nierealnych mrzonek (vide: dyskusje pomiędzy „humanistami" i „technokratami" na temat tzw. ochrony naturalnego środowiska człowieka, lub określenie przedstawiciela nauk biologicznych: „bełkot humanistyczny"). Z punktu widzenia sprawności umysłowej, a szczególnie z punktu widzenia problemu myślenia twórczego, „język miękki" i w ogóle kategorie myślenia „artystycznego" czy „estetycznego" mogą pomóc w skorygowaniu niejednego błędu tzw. myślenia ścisłego. Jest to szczególnie istotne w naszej epoce, w której działania i zachowania ludzkie związane z poznawaniem rzeczywistości tak silnie są zarażone utylitaryzmem, który na krótką metę wydaje się tak bardzo słuszny.

Powyższa uwaga wydaje się dlatego ważna dla nauczyciela, że:

a) Jest on w stosunkowo pośpiesznym trybie przygotowywany do pełnienia swej bardzo złożonej roli, co sprawia, że jego wgląd w rzeczywistość z konieczności musi się opierać na wąskim podkładzie informacyjnym, tj. przede wszystkim dość ograniczonym zasobie wiedzy uniwersalnej (ogólnokształcącej);

b) Nabywa on kwalifikacje rzeczowe i nauczycielskie w kontekście grup społecznych jednolitych, wyrównanych wiekowo, co wybitnie zubaża zasób jego doświadczeń tak przecież ważnych w interakcjach wychowawczych;

c) Przeważnie wykształcenie pedagogów kształcących nauczycieli cechuje „edukacja książkowa" i znaczna izolacja od żywych warsztatów wychowawców i nauczycieli;

d) Jest on współcześnie — dzięki rozpowszechnianiu się środków masowego przekazu — pod silnym naciskiem różnych nie zweryfikowanych

z konieczności opinii, a więc pod naciskiem „prowizorycznych" często i do końca nie zweryfikowanych informacji. Nacisk przeważającej rzeczywistości znakowej na nauczyciela nie dość przygotowanego i nie nawykłego do przyjmowania postawy badawczej wobec rzeczywistości pozaznakowej utrudnia mu funkcjonowanie w systemie edukacyjnym.

Ostatnią kwestią, którą pragniemy poruszyć w kontekście preparacji ogólnej do zajmowania się metodologią pracy umysłowej, jest sprawa warunków efektywnej pracy umysłowej ucznia i nauczyciela. Dla nauczyciela — a powinno to szczególnie zainteresować organizatorów i decydentów organizacji czy układów oświatowych — ważne jest to, na ile jego środowisko profesjonalne i pozaprofesjonalne potrafi rozróżniać warunki dla pracy rutynowej od warunków dla twórczej pracy umysłowej. Niedostrzeganie i niedocenianie istotnych różnic w tym względzie determinuje nieskuteczność kształcenia, utrudnia lub wręcz uniemożliwia rozwój warsztatów i układów wychowawczych. W tym też leży jedna z przyczyn względnie dużej odporności tych układów na modernizacje i konieczne innowacje tak silnie wiązane z problemami reform systemu edukacyjnego. Tym też w znacznym stopniu można tłumaczyć podatność części nauczycieli na rutynę — główną przeszkodę myślenia twórczego związanego ze skutecznym działaniem i z odpowiedzialnością pedagogiczną.

Dyskusje na temat „talentu pedagogicznego" wydają się jałowe, jeśli brak im punktu odniesienia do warunków myślenia twórczego. Nie ma nauczycieli, którzy nie mieliby potencjalnych możliwości mniej lub więcej twórczych. Problem sprowadza się do rozwojowych bodźców potencjału twórczości. Twórczość i jej tworzywo powinno stanowić dominantę w tym, co nazywamy metodologią pracy umysłowej.

II. TECHNIKA, TECHNOLOGIA CZY METODOLOGIA

Słysząc zdania: „Nauczamy metodologii pracy umysłowej" lub: „nauczamy matematyki" uważamy, że zarówno pod względem językowym, jak i merytorycznym zdania te są prawidłowe. I słusznie. Niestety, skłonni jesteśmy uważać za prawidłowe nie tylko pod względem językowym, lecz również pod względam merytorycznym takie zdania: „nauczamy uczniów", „nauczamy ludzi", nie zauważając na ogół, iż stosowanie tych określeń w takim właśnie znaczeniu sankcjonuje i akceptuje bierną postawę ucznia. A to już nie jest słuszne, w tej konwencji bowiem osoba ucząca się czegoś nie jest stroną czynną, nie jest — całkowicie lub choćby tylko częściowo — autorem realizacji koncepcji, autorem własnego rozwoju. W tej konwencji uczeń jest wyłącznie „nauczany", a więc — manipulowany, zepchnięty do roli mniej lub więcej podatnego na oddziaływanie przedmiotu.

Należy jednak zdać sobie sprawę z tego, iż pełne honorowanie zasady podmiotowości ucznia pociąga za sobą konsekwencje zmian w dwóch zakresach: 1) w organizacji sformalizowanego systemu kształcenia; 2) w metodach postępowania nauczyciela.

W polskiej literaturze przedmiotu spotykamy głównie dwa terminy: technika pracy umysłowej oraz technologia pracy umysłowej. Oba te określenia wydają się nie w pełni adekwatne, a to z następujących powodów:

1. **Określenie „technika pracy umysłowej"** nie wyraża w tym przypadku sensu spraw, o które naprawdę chodzi, ponieważ:

a) Należałoby mówić nie o jednej technice, a raczej o wielu technikach (np. różne bywają techniki notowania, szybkiego czytania, odbioru i nadawania informacji itp.);

b) Zbiór technik to — upraszczając — zbiór poszczególnych propozycji, modeli, sposobów postępowania. Zazwyczaj jednak chodzi nam o coś więcej niż tylko o zbiór sposobów. Chodzi nam mianowicie o ich zasadność, o bardzo bogatą problematykę zastosowań tych technik, o ich wybór, racjonalność, ich dynamikę. Wiadomo bowiem, iż w zakresie danych technik w indywidualnych przypadkach zmienić się może wiele w miarę tego, jak zmienia się sytuacja ucznia i w ogóle podmiotu działającego. Na przykład sposób korzystania z lektury zmienia się z czasem niejako automatycznie, nawet bez świadomej chęci i zamiaru wprowadzania owych zmian.

2. **Określenie „technologia pracy umysłowej"** brzmi w związku z tym, co powiedziano wyżej, może bardziej sensownie, budzi jednak również uzasadnione zastrzeżenia, ponieważ wyraz „technologia" związany jest w naszym odczuciu z rzeczami. W „nauczaniu" zaś metod pracy umysłowej chodzi o ludzi, a cała sprawa w istocie nie dotyczy poszczególnych technik, lecz ich zespołów.

Z wyżej podanych dwóch powodów oraz z braku stosowniejszego terminu proponowalibyśmy może nazwę: **„metodologia pracy umysłowej"**. W naszym pojęciu obejmuje ona zbiór gotowych modeli, ich zastosowania, poszukiwanie nowych rozwiązań i uzasadnienie ich racjonalności, skuteczności i trafności.

Nie należy jednak sądzić, iż tak pojęta metodologia pracy umysłowej stanowi całość tego, co można by nazwać upowszechnianiem kultury pracy umysłowej. Jest ona jedynie jej częścią i obok metodologii istnieją najmniej jeszcze dwa kompleksy spraw, nie mówiąc już o kryteriach wartości naczelnych, ingerujących w fakty stosowania przez człowieka takich lub innych środków czy metod. Mówiąc pokrótce, są to sprawy następujące:

1. Starania o utrzymanie plastyczności psychiki. Rozumiemy tu przez to umiejętność wchodzenia w kolejne role i wychodzenia z nich w miarę potrzeby. Na przykład: trzeba umieć wejść w rolę ucznia, ale trzeba

w odpowiednim czasie umieć z tej roli wyjść, wyrosnąć z niej, tak jak trzeba umieć wyrosnąć z danych metod, ze szkoły, z sytuacji właściwych dla roli ucznia. Trzeba korzystać ze schematów, uczyć się ich, ale zarazem trzeba umieć wyzwalać się z tych schematów. Trzeba umieć skorzystać z tego, co może przekazać przydzielony nam nauczyciel, ale w perspektywie trzeba umieć znaleźć sobie nauczyciela, umieć dokonać wyboru. I tak dalej.

2. Osobisty rozwój. Jest to sprawa niezmiernie trudna i wymagająca szczególnego wysiłku psychicznego. Chodzi o to, aby uczeń chciał i umiał stać się autorem zmian własnej osobowości, aby był autorem i realizatorem koncepcji dotyczących wzbogacenia własnych możliwości i wykorzystania własnych możliwości. Jaka rola przypada tu nauczycielowi? W skrócie można to sformułować następująco: nauczyciel powinien stymulować rozwój ucznia i pomagać mu w taki sposób, aby z czasem pomoc ta mogła stać się niepotrzebna, tzn., aby uczeń nadal kontynuował swoje wysiłki na rzecz osobistego rozwoju, ale już bez nauczyciela. Oczywiście idea ta obfituje w różnorakie konsekwencje metodyczne. Nauczyciel musi np. umieć „znikać" w pewnych momentach procesu kształcenia, co stopniowo przygotuje ucznia do radzenia sobie w różnych sytuacjach w przyszłości, kiedy już będzie musiał kształcić się dalej sam, bez nauczyciela. Sądzimy, że czuwanie nauczyciela z pewnego dystansu przestrzennego w procesie jego pracy z uczniem stanowi jeden z decydujących elementów dla dalszej perspektywy — autoedukacji.

Nie sposób w tym miejscu pominąć kwestii tzw. kształcenia permanentnego. Poruszone powyżej sprawy wiążą się z tą koncepcją w sposób szczególny. Wydawać by się mogło, iż nie można utrzymywać człowieka przez całe życie w roli klasycznego ucznia. Cóż się jednak okazuje? Otóż rzecz tylko z pozoru wydaje się niemożliwa, bowiem przyjrzenie się istniejącej rzeczywistości wykazuje w wielu przypadkach coś wręcz odwrotnego: od szkoły podstawowej, poprzez technika i licea, poprzez studia na wyższych uczelniach aż do tzw. kursów podyplomowych, człowiek, który się kształci, jest tylko i niemal wyłącznie uczniem. W związku z tego rodzaju sytuacją warto zauważyć, iż nawet brak nam adekwatnej nazwy dla określenia uczącego się podmiotu, ale wyzwolonego z cech (przynajmniej niektórych) klasycznego ucznia. Używana nazwa „uczestnik" nie rozwiązuje trudności, ponieważ jest zbyt ogólna. Okres szkolny wydłuża się nieustannie, dojrzałość ludzi opóźnia się pod wielu względami. Nawet człowiek tzw. dorosły i po dyplomie wyższej uczelni chodzi nadal do szkoły, bo i na kursach podyplomowych zdarza się, że występuje klasyczna relacja: nauczyciel—uczeń. Zjawisko to trzeba rozpatrywać całościowo, bowiem geneza jego tkwi, jak można przypuszczać, w szkole podstawowej. W tej sytuacji nasuwają się dwa pytania natury strategicznej:

a) Czy stosowane w systemie szkolnym metody pracy umysłowej utrwalają postawę i rolę ucznia, czy też pomagają w wyrośnięciu z niej?

b) Czy tak modna i szeroko rozpowszechniana idea samokształcenia pojmowana i traktowana jest serio?

To drugie pytanie narzuca się wobec faktu, iż budżet czasu ucznia wypełniony jest szczelnie odpowiadaniem ucznia na czynności ściśle nim sterujące, na czynności nauczyciela. Pytań takich zresztą można by postawić więcej, np. można by spytać o to, czy i kiedy uczeń ma okazję wyboru pomiędzy konkurującymi problemami albo metodami? I tak dalej.

Osobnym zagadnieniem jest narastający dystans pomiędzy nagromadzoną wiedzą a możliwościami jej użytkowania, co doprowadziło do uświadomienia sobie kryzysu systemu szkolnego. Mówi się przy tym wiele różnych rzeczy. Mówi się m.in., iż zamiast uczyć szczegółów gotowej wiedzy, należy dać tylko jej zarys (à propos: co to jest takiego „podstawy wiedzy"? Jak tego uczyć?), iż należy tylko uczyć metod uczenia się. Jest to aktualistyczny minimalizm ułatwiający uświadomienie sobie trudności, z którego nie wynika jeszcze pełna pozytywna formuła. Przy przyjęciu pewnych kryteriów zawsze istniało zapotrzebowanie na kształtowanie postawy poszukującej i zawsze istniał problem szukania koniecznych informacji oraz przetwarzania ich zgodnie z potrzebami osobistego rozwoju i — także — dla zadań mniej lub więcej wyraźnie utylitarnych. Mówiąc „zawsze" mamy na myśli sytuacje, w których nie odczuwało się lawiny informacji naciskającej na system kształcenia.

Powstaje pytanie, czy stosowanie nadmiaru informacji jest potrzebne. Otóż wydaje się, że istnieją humanistyczne i prakseologiczne powody, dla których n i e n a l e ż y stosować nadmiaru informacji.

1. P o w ó d h u m a n i s t y c z n y to szacunek dla podmiotowości ucznia i uznanie jego osobistych możliwości w zakresie pracy umysłowej.

2. P o w ó d p r a k s e o l o g i c z n y to przekonanie, iż nie należy czegokolwiek uczyć „na zapas".

Racjonalną podstawę decyzji w zakresie permanentnego kształcenia stanowią wspomniane wyżej sytuacje: a) sytuacja rozwoju, b) sytuacja zadań utylitarnych.

Na podstawie tego, co powiedziano powyżej, można wysunąć następujący postulat:

Szkoła (system kształcenia) powinna dać:

— pomoc w motywacji;
— rozumienie struktury wiedzy (gdzie się co znajduje, jakie związki występują pomiędzy poszczególnymi elementami wiedzy itd.);
— znajomość narzędzi (np. swoistości słowa żywego, narzędzi papierowych, taśm, emisji radiowej i telewizyjnej itp.);
— znajomość metod (modeli) pracy umysłowej włącznie z przekazaniem postawy poszukującej, badawczej;
— dostarczenie narzędzi (społeczny warsztat pracy);
— egzemplifikację zastosowań narzędzi i metod.

W codziennej praktyce nauczycielskiej może — i to wcale nierzadko — wystąpić w omawianej tu dziedzinie kwestia sprzeczności celów. To znaczy: czy pomagać uczniowi w przystosowaniu się do aktualistycznych zadań, czy też myśleć o jego dalszej przyszłości. Jeżeli młody człowiek przywykł do uczenia się „pod nauczyciela", „pod stopnie", to z chwilą zmiany szkoły i zmiany nauczyciela można z dużym prawdopodobieństwem sądzić, że przekona się on szybko, iż stosowane przez niego dotychczas metody pracy straciły — w mniejszym lub większym stopniu — swoją skuteczność. Inaczej mówiąc, przekona się, że uczenie się „pod nauczyciela" nie jest równoznaczne z opanowaniem skutecznych metod pracy umysłowej w sensie bardziej uniwersalnym. Dosadną ilustracją problemu są dość powszechne trudności adaptacyjne studentów początkowych lat studiów. Chodzi tu więc o wykorzystywanie zalecanych metod pracy umysłowej dla postaw konformistycznych i dla nonkorformistycznych. Sprawa tylko z pozoru godna lekceważenia przez nauczyciela: ona bardzo interesuje uczniów, zwłaszcza młodzież.

III. SWOISTOŚĆ METODOLOGII PRACY UMYSŁOWEJ

Najbardziej znamienną cechą metodologii pracy umysłowej jest to, że jest ona w sensie praktycznym wszechobecna w życiu ludzi w ogóle, a szczególnie w życiu tych, którzy się uczą bądź studiują. Wydaje się, iż najważniejszą kwestią jest tu osobiste doświadczenie podmiotów działających i z tym faktem przede wszystkim należy się liczyć w upowszechnianiu kultury pracy umysłowej. Najwyższe więc wymagania stawiane nauczycielowi można by zawrzeć w propozycji, aby punktem wyjścia każdorazowego projektowania i planowania czynności własnych i czynności ucznia było doświadczenie tego właśnie ucznia.

Z tego, co powiedziano powyżej, wynika, iż po pierwsze: obok cech wspólnych i wspólnych, związanych z nimi dyrektyw — zaleceń i przestróg — dla nauczania wszelkich przedmiotów, istnieją cechy specyficzne metodologii pracy umysłowej; po drugie: metodologia pracy umysłowej, a tym bardziej kultura tej pracy nie zawsze i niełatwo daje się wyodrębnić w osobny „przedmiot nauczania", bez narażania się w praktyce na uboczne i niezamierzone, zarazem szkodliwe skutki. W aspekcie procesu kształcenia metodologię pracy umysłowej trzeba traktować dwojako, i co najmniej równolegle, jako:

a) osobny przedmiot nauczania;

b) „substancję międzykomórkową" widzianą dwojako; jako element towarzyszący i zespolony z jednym przedmiotem lub z grupą przedmiotów nauczania — widzianą jako szczególny składnik konstrukcji przedmiotu mającej charakter propedeutyczny (wprowadzenie do danej dziedziny pracy zawodowej, danego kierunku studiów itp).

Inaczej mówiąc: raz skoncentrujemy uwagę ucznia na modelach metod i metodach pracy umysłowej w sensie bardziej uniwersalnym, a więc wykraczających poza zakres jednego konkretnego przedmiotu, jak np. język polski czy matematyka; innym razem natomiast skoncentrujemy uwagę ucznia na metodach pracy umysłowej w sensie bardziej szczegółowym, tzn. dotyczących wyłącznie zakresu np. geografii.

Uczniowi trzeba dać poczucie sensu wskazań metodologicznych. Jeśli w obrębie poszczególnych przedmiotów nauczania nie będziemy realizowali programu upowszechniania kultury pracy umysłowej, to wykład z zakresu metodologii dla uczniów klas np. 5—8 nie będzie miał wielkiego sensu. Ilustracją tego rodzaju niecelowych działań może być występująca niekiedy praktyka koncentracji tematyki z zakresu metod pracy umysłowej w jednym lub dwóch wykładach tzw. fonograficznych jednocześnie dla zbiorowości uczniów kilku klas. Stąd wniosek, **iż każdy nauczyciel powinien być nie tylko nauczycielem swojego przedmiotu, lecz jednocześnie nauczycielem metod pracy umysłowej.** Warto się przy tym zastanowić, czy podawanie uczniowi przez nauczyciela specjalnie w tym celu przygotowanej i uporządkowanej informacji oraz posługiwanie się przez niego wyłącznie znakami spełni skutecznie swoje zadanie. Otóż wydaje się, że nie. Ważne jest bowiem również, a nawet przede wszystkim, przekazywanie postaw, zainteresowań i w ogóle sprawa dostarczania uczniowi „pożywki", tzn. wszelkiego rodzaju materiału, tworzywa, wzorów. Nauczyciel, który sam jest schematystą, nie uznaje i nie lubi swobodnej ekspresji, spontanicznej samorealizacji — niewiele da uczniom, choćby głosił najwznioślejsze ideały twórczej pracy umysłowej. Nauczyciel, który sam nie szuka, stymulowany wewnętrzną potrzebą, a nie „z obowiązku pedagogicznego" — nie jest w stanie kształtować w uczniach twórczych postaw w pracy umysłowej.

Skuteczność działania w omawianym tu zakresie zależy od wielu czynników. Oprócz wymogu znajomości metodologii pracy umysłowej, co oczywiste, ważne są tu następujące kwestie:

1. Nauczyciel powinien zdecydowanie zrezygnować ze stereotypu nauczyciel—uczeń i przyjąć rolę przewodnika. Mówiąc w skrócie: chodzi tu o różnice pomiędzy zakomunikowaniem, „jak to jest", a pokazaniem, „jak to jest". Zalecenie to przy tym obejmuje nie tylko elementy zewnętrzne, czynności zewnętrzne itp., ale także świat przeżyć nauczyciela — przeżyć związanych z kulturą pracy umysłowej.

2. Nauczyciel powinien posiadać dobrą znajomość uczniów, co nie może ograniczać się do mechanicznego, schematycznego — według „rubryk kwestionariusza" — przestrzegania ogólnie znanej zasady, że „należy poznać ucznia". Poznawanie owo musi być:

a) otwarte, to znaczy pozbawione z góry przyjętych nastawień, i wolne od nieświadomych lub niedostatecznie uświadomionych punktów widzenia przyjmowanych przez nauczyciela;

b) permanentne, bowiem poznawane tworzywo, tj. właściwości ucznia ulegają ciągłym zmianom;

c) obejmujące nie tylko samą osobę ucznia, lecz również całe jego otoczenie, a w szczególności elementy względnie trwałej struktury środowiskowej.

d) wrażliwe na funkcjonowanie komunikacji w małej grupie, w szczególności na rodzaj, sposób i intensywność informacji zwrotnej mającej duże znaczenie dla procesów rozwijania ogólnej sprawności psychicznej ucznia.

Cele szerzenia kultury pracy umysłowej są dynamiczne i tym bardziej dynamiczne, im bardziej są szczegółowe. Zmienność ich zależy od zmienności stanu tworzywa, czyli ucznia, oraz zmienności warunków zewnętrznych. W tej ostatniej kwestii należy zadać sobie dwa podstawowe pytania:

1. Co w najbliższym otoczeniu ucznia pozostaje w zakresie metodologii pracy umysłowej?

2. Co ogranicza programowanie, projektowanie i realizację w zakresie metodologii pracy umysłowej? Inaczej mówiąc: jaka istnieje — w poszczególnych przypadkach — sprzeczność pomiędzy potrzebami ucznia, aspiracjami i dążeniami nauczyciela a zewnętrznymi warunkami pracy umysłowej i ucznia, i nauczyciela?

Właściwości interakcji uczeń—nauczyciel i ich znaczenie dla nauczania metodologii pracy umysłowej najkorzystniej jest analizować w kontekście małej grupy roboczej (zespołu). Stworzenie sprzyjających okoliczności dla swobodnego przepływu informacji zwrotnej ułatwia nauczycielowi wgląd w szeroki wachlarz czynników warunkujących ogólny rozwój ucznia. Tego rodzaju wgląd trzeba uznać za jedną z **podstawowych strategii działania w diagnostyce pedagogicznej.** Uwikłania pedagogicznej diagnozy decyzyjnej w proces przetwarzania rzeczywistości zmusza nauczyciela pracującego metodą grupową do koncentracji uwagi na zagadnieniu jakości informacji zwrotnej. Informacja zwrotna skutecznie służąca pomocą w rozwoju ucznia i nauczyciela musi posiadać określone cechy. Przekazywana informacja zwrotna — szczególnie gdy dotyczy sprawności psychicznej — musi m.in. być: opisująca (a nie oceniająca), konkretna, pożądana, otwarta (nie „stawiająca kropki nad i"), dotycząca sytuacji aktualnie przeżywanej oraz życzliwa. Cechę życzliwości — to znaczy, że informacja jest udzielana dyskretnie, z taktem i chęcią pomocy — trzeba tu z naciskiem podkreślić. Życzliwość jest bowiem nie tylko warunkiem koniecznym uzyskania poprawnej diagnozy, ale stanowi jednocześnie znak rozpoznawczy, że mamy istotnie do czynienia z autentyczną pracą wychowawczą. Intencją powyższych stwierdzeń jest podkreślenie raz jeszcze, że nauczanie metodologii pracy umysłowej, a tym bardziej wprowadzanie w kulturę pracy umysłowej, nie jest i być nie może jedynie systemem czynności i zabiegów technicznych.

Dyrektywy metodologii nie są niestety na tyle cudowne, aby mogły skutecznie funkcjonować wyłącznie dlatego, iż zostały uczniowi przez nauczyciela zakomunikowane. Funkcjonowanie owych dyrektyw jest bowiem ściśle związane z postawą ucznia wobec pracy umysłowej, wobec siebie samego jako „narzędzia pracy", wobec siebie samego jako autora zmian i osiągnięć. Postawy nie można zakomunikować. Postawę trzeba przekazać. A przekazywanie owo jest możliwe przy spełnieniu przynajmniej dwóch warunków:

1. Trzeba mieć co przekazać;
2. Trzeba mieć bezpośredni osobisty kontakt z osobą, której się coś przekazuje.

Pierwszy z wymienionych wyżej warunków wiąże się ściśle z tzw. powołaniem do zawodu nauczycielskiego i z kształceniem nauczycieli. Znaczenie tych spraw jest fundamentalne, omówienie ich jednak wykracza poza treść niniejszej publikacji.

Drugi z wymienionych wyżej warunków jest uwikłany w liczne nieporozumienia. Kontakt osobisty nauczyciel—uczeń w dobie masowego kształcenia bywa najczęściej traktowany jako ozdoba procesu kształcenia, a nie jako niezbędny warunek. Kształci się anonimowo, za pomocą zdalnego sterowania, a że kształci się masowo, więc wskaźniki i statystyki wyglądają imponująco. Wydaje się jednak, iż trzeba by się zebrać na odwagę przemyślenia tych zagadnień, zdania sobie sprawy z tego, co to znaczy kształcić anonimowo, co to znaczy sprowadzić kształcenie człowieka wyłącznie do sterowania nim.

Czym jest, w sensie już tylko „technologicznym", anonimowe traktowanie ucznia, można się łatwo przekonać za pomocą prostego eksperymentu. Proponujemy nauczycielom następujące doświadczenie: niech przygotują wykład dla 40 uczniów i niech przekażą przygotowane informacje w grupie trzech uczniów. Doświadczenie to jest niezbędne po to, aby się przekonać:

a) co to znaczy „przekazywanie informacji", a co — „komunikacja";
b) w jaki sposób przebiega odbiór w jednym, a w jaki w drugim przypadku;
c) jaka relacja zachodzi pomiędzy metodą pracy a jej warunkami.

Ktoś powiedział, że „trzeba mówić nie tylko do rzeczy, ale i do ludzi". A w wielu wypadkach jest tak, że jeśli chcemy mówić do wszystkich, to w rezultacie nie mówimy do nikogo. Wykład bywa koturnowy, często pełen sztuczności, nierzadko — w obliczu zbyt wielkiego audytorium — wygłaszany z poczuciem lęku. Selekcja informacji — dokonywana głównie pod presją wyobrażeń o anonimowym odbiorcy — oddala nauczyciela od słuchacza, kontaktu osobistego nie ma w ogóle, a jeśli częściowo występuje — jest nie znaczący. Powyższe spostrzeżenia odnoszą się raczej do tych nauczycieli, którzy chcą sforsować barierę anonimowości, ci zaś,

którzy nawet jej nie dostrzegają, nie wykazują nadmiaru szacunku dla słuchacza.

Długotrwałe i częste styczności nauczyciela z jednym i tym samym dużym audytorium z czasem łagodzą niekorzystne skutki anonimowości — problem jednak pozostaje. W jaśniejszym sformułowaniu trudności pomóc może rozróżnienie pomiędzy przygotowaniem lekcji (wykładu, pogadanki itp.) przez nauczyciela a przygotowaniem się nauczyciela do spotkania z uczniami. Ważna wydaje się także odpowiedź na pytanie, czego naprawdę oczekujemy od danej formy zajęć dydaktycznych przeprowadzonej w danych warunkach. Nie zawsze konfrontujemy zamierzenia z wynikami, a obraz złożony z szkolnych ocen postępów uczniów jako narzędzie analizy nie wystarcza.

Nauczanie w zakresie metod pracy umysłowej szczególnie wymaga indywidualizacji, która zresztą ważna jest w każdym nauczaniu. Do takiego samego lub zbliżonego wyniku różni uczniowie mogą dochodzić różnymi drogami. Jest rzeczą stwierdzoną, iż aby proces nauczania był skuteczny — uczeń bez przerwy powinien być czynny, bez przerwy powinien robić coś z materiałem, jak i ze samym sobą. To pierwsze powinno koncentrować uwagę na tworzywie i metodach, to drugie — wzbudzać i rozwijać zainteresowania ucznia samym sobą: jako twórcą i jako tworzywem. Uczeń w trakcie nauki poznawania powinien dorabiać się postawy badacza. Na te aspekty interakcji „uczeń — mistrz" zwracała uwagę prof. H. Radlińska: usiłowała rozbudzać zainteresowania filozoficzne i badawcze, przyzwyczajać do systematycznej lektury naukowej, do poszukiwania wyjaśnień faktów i zjawisk, do próbowania samodzielnych badań.

Poznawanie i rozwijanie możliwości twórczych ucznia domaga się określonych warunków, a w szczególności uwolnienia go od zbędnych sytuacji stressowych, a stworzenia mu atmosfery sprzyjającej swobodnej twórczej pracy. Zadaniom tym trudno byłoby nauczycielowi podołać w sytuacjach redukujących czy wykluczających osobisty jego kontakt z uczniem. Jeśli nie sposób jest uniknąć masowości kształcenia rozumianej jako nadmiernej liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela, to po części chociaż można uniknąć negatywnych skutków tej działalności. W celu wykorzystania tego rodzaju możliwości należałoby poddać analizie następujące kwestie:

1. Stosunek informacji pisanej i prostej informacji mówionej do konieczności osobistego kontaktu uczeń — nauczyciel;

2. Manipulowanie czasem przeznaczonym na pracę ucznia i pracę nauczyciela;

3. Manipulowanie strukturą organizacyjną procesu kształcenia.

Byłoby rzeczą pożyteczną, nawet niezbędną, aby nauczyciel konstruujący metody pracy umysłowej (dla ucznia czy dla pracy zespołowej) ze-

chciał powyższe sugestie wziąć pod uwagę. Sugestii tych nie należy traktować jako zalecenia tylko dla nauczyciela. Skuteczność wysiłków nauczycieli domaga się inspiracji, bodźców, współpracy i współdziałania władz szkolnych i placówek badawczych, których działalność zmierza również ku podniesieniu efektywności i unowocześnieniu pracy szkół.

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

DANUTA MASZCZYK
SOSNOWIEC

WPROWADZENIE MŁODZIEŻY W PROBLEMATYKĘ ŚWIATA WSPÓŁCZESNEGO POPRZEZ ŚRODKI MASOWEGO PRZEKAZU INFORMACJI [1]

Jedną z charakterystycznych cech współczesnego świata jest ogromna ilość funkcjonujących w nim informacji. Informacje te najszybciej docierają do każdego z nas poprzez środki masowego przekazu. Popularność tych źródeł informacji już dziś jest ogromna, a futurolodzy przewidują, że ze względu na wydłużanie się czasu wolnego wzrośnie jeszcze bardziej. Każdy z tych środków, to znaczy zarówno prasa, jak i radio, i telewizja, obejmuje zasięgiem swego oddziaływania prawie wszystkich obywateli, tak tych najmłodszych, już nawet kilkuletnich, jak i tych najstarszych. Szczególna jednak jest rola tego oddziaływania w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Są to bowiem jednostki, które nie tylko bardzo dużo czasu poświęcają na kontakt z tymi źródłami informacji, ale są najbardziej podatne na wszelkie wpływy. Przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych i Francji badania wykazały, że uczniowie więcej czasu spędzają przed telewizją niż na lekcjach. Stąd też często spotykane określanie prasy, radia i telewizji — „szkołą równoległą".

Jaka więc jest rola tej szkoły w całym procesie edukacji?, jaka skuteczność jej oddziaływania?, czy informacje zdobywane dzięki korzystaniu ze środków masowego przekazu wykorzystywane są przez młodzież w procesie edukacji i z jakim skutkiem?, czy nauczyciele widzą w tych źródłach informacji swego sojusznika w oddziaływaniu na młodzież? — oto tylko niektóre pytania, na jakie współcześnie, w okresie szczególnego zainteresowania sprawami oświaty, poszukuje się odpowiedzi. Uzyskanie ich możliwe jest jedynie dzięki badaniom diagnostycznym, dotyczącym tych kwestii. Przeprowadzenia takich właśnie badań podjęli się pedagodzy francuscy. Na podstawie wstępnego sondażu ustalili oni, że aby środki masowego przekazu mogły spełniać rolę partnerów szkoły w procesie edukacji, muszą być zrealizowane określone warunki. Sam fakt, że młodzież ogląda telewizję, słucha radia czy czyta prasę, nie gwarantuje jeszcze wzbogacenia zasobu posiadanych przez nią wiadomości na temat

[1] Opracowano na podstawie: Initiation des lycéens au monde contemporain en particulier par l'utilisation de la presse et des autres media. *Recherches Pedagogiques* 85, 1976.

współczesnego świata. To, czy środki masowego przekazu przyczynią się do wykształcenia politycznego, społecznego, ekonomicznego i kulturalnego, zależy, zdaniem francuskich pedagogów, przede wszystkim od sposobu, w jaki są one wykorzystywane w procesie nauczania. Świadczą o tym wyniki badań, których celem było między innymi ustalenie wpływu środków masowego przekazu informacji i sposobów ich wykorzystania przez uczniów na zasób posiadanych przez nich wiadomości na temat współczesnego świata.

Badania te koordynowane przez Narodowy Instytut Badań i Dokumentacji Pedagogicznej realizowane były w dwu fazach. W pierwszej starano się zdobyć odpowiedź na trzy pytania:

1. Jaki jest bilans wiadomości i jakie są opinie uczniów szkół średnich dotyczące współczesnego świata.

2. Jak kształtują się charakterystyki indywidualne, socjalne i szkolne licealistów i jaki jest ich wpływ na poziom wiadomości i opinie o sprawach bieżących.

3. Jaki jest wpływ środków masowego przekazu i sposobów ich wykorzystania na poziom wiadomości i opinii uczniów.

Odpowiedzi, jakie uzyskano na te pytania, w oparciu o przeprowadzone sondaże, stały się podstawą do zaprojektowania drugiej fazy badań. Szczególnie stwierdzenie, że „znikome wykorzystanie środków masowego przekazu jako źródła informacji spowodowane jest brakiem umiejętności korzystania z tych źródeł przez młodzież oraz niedostrzeganiem przez nauczycieli potrzeby włączenia tych środków do pracy dydaktyczno-wychowawczej", stało się podstawą szeregu działań eksperymentalnych mających na celu wprowadzenie środków masowego przekazu do procesu edukacyjnego. Badaniami objęto licealistów w wieku 16—19 lat w liczbie 2700 osób. Były to dziewczęta i chłopcy zróżnicowani ze względu na klasę, kierunek kształcenia, pochodzenie społeczne i średnią ocen z historii, geografii i wychowania obywatelskiego. Zasadniczym celem przeprowadzanego eksperymentu było ustalenie, w jakim stopniu celowe i umiejętne wykorzystanie środków masowego przekazu wpływa na zwiększenie zasobu wiadomości uczniów na temat współczesnego świata oraz jak kształtuje ich opinie.

Działania podjęte w celu uzyskania odpowiedzi na to pytanie objęły tak lekcje, jak i zajęcia pozalekcyjne. Korzystano zarówno z prasy, jak również radia i telewizji, jednakże szczególną uwagę zwrócono na rolę prasy, uważając ją za środek najbardziej dostępny, najtańszy i najbardziej zróżnicowany.

Przystępując do badań założono, że włączenie środków masowego przekazu do procesu edukacyjnego ma na celu nie tylko wzbogacenie wiedzy młodzieży o świecie współczesnym i kształtowanie jej opinii, ale powinno również spełniać funkcje kształcące, a mianowicie: nauczyć młodzież sztuki dyskusji, rozwinąć u niej poczucie odpowiedzialności, aktywność i ini-

cjatywę, wykształcić zmysł krytyczny, przygotować ją do czynnego uczestnictwa w życiu politycznym i wzbudzić pragnienie tego uczestnictwa. Aby jednak realizacja tych zadań była możliwa, konieczne, zdaniem francuskich badaczy, jest spełnienie następujących warunków:

— umotywowanie zarówno młodzieży, jak i nauczycieli do korzystania ze środków masowego przekazu,

— zapoznanie licealistów ze specyficznym językiem, jakim posługują się te środki,

— wyrobienie u młodzieży umiejętności krytycznego odbioru informacji i łączenia treści nadawanych przez różne środki przekazu,

— zorganizowanie zajęć pozwalających na przyjęcie przez uczniów postawy czynnej, wyrażającej się we współtworzeniu programów emitowanych przez różne środki masowego przekazu.

W celu stopniowej realizacji wymienionych warunków badania przebiegały etapami, które różniły się między sobą ze względu na formę wykorzystania poszczególnych środków przekazu. Omówimy je w takiej kolejności, w jakiej czynią to autorzy opracowania francuskiego.

ANALIZA DOKUMENTÓW I ICH WYKORZYSTANIE W PROCESIE NAUCZANIA

Wykorzystanie prasy

Pierwszy etap działań eksperymentalnych obejmował analizę zewnętrzną tekstu, w ramach której realizowano różnego rodzaju ćwiczenia, takie jak: analiza strony tytułowej jednego dziennika lub kilku i porównywanie ich, analiza dowolnej strony dziennika, analiza informacji reklamowej lub też informacji ilustracyjnej. Po tych wprowadzających ćwiczeniach nastąpiły dalsze. Autorzy opracowania określają ten etap jako analizę wewnętrzną, treściową, która obejmowała sześć rodzajów ćwiczeń zróżnicowanych ze względu na: liczbę wykorzystanych publikacji, ilość wybranych tematów i czas trwania ich wykorzystania. Przytoczmy za autorami ich wykaz: otwarte teczki dzienników, sprawozdanie z bieżącego wydarzenia, sprawozdanie ogólne z aktualnych wydarzeń, przegląd prasy, teczka prasowa, poszerzony przegląd prasy. Na jednej lekcji wykorzystywano jedno lub kilka z wymienionych typów ćwiczeń. Za najłatwiejsze i możliwe do najszybszego wykorzystania uznano sprawozdanie z jakiegoś aktualnego wydarzenia. Wyboru wydarzenia dokonywali nauczyciele lub spontanicznie sami uczniowie, a sposób przeprowadzania ćwiczeń musiał być zgodny z wymogami metodyki.

Stosowanie takiego typu zajęć pozwoliło, zdaniem autorów badań, nauczyć młodzież umiejętnego pisania streszczenia tekstu, rozróżniania rzeczy dodatkowych od podstawowych, krytycznego podchodzenia do infor-

macji, rozumienia intencji informacji i umiejętności dyskusji. Niemała też była rola tych ćwiczeń w rozwijaniu inicjatywy uczniów, ich zamiłowania do czytania i umiejętności pracy w zespole.

Podobne znaczenie miały pozostałe ćwiczenia, przy czym rola tych bardziej złożonych, takich jak przygotowanie teczki prasowej czy przeglądu prasowego, była jeszcze większa. Uczniowie nauczyli się zbierać informacje, właściwie je klasyfikować, a później wykorzystywać, odróżniać samo wydarzenie od komentarza i interpretacji, dostrzegać różnice w komentarzach dotyczących tego samego wydarzenia. Rozbudzenie pragnienia zdobywania informacji, krytyczna postawa wobec artykułów prasowych i posiadanie własnego poglądu na prezentowane w prasie wydarzenia — to dalsze efekty omawianych ćwiczeń mających na celu wykorzystanie na lekcjach prasy.

Poza tymi działaniami dotyczącymi włączenia prasy do procesu nauczania, które realizowane były na lekcjach, prasa wykorzystywana była również w zajęciach pozalekcyjnych, na których zorganizowano klub prasy i przygotowywano różnego rodzaju gazetki. Do klubu mogli należeć zarówno uczniowie, jak i nauczyciele i rodzice. Dla młodzieży był on nie tylko czytelnią prasy, ale stanowił również źródło materiałów prasowych, które były jej potrzebne na lekcjach.

Jak oceniają badacze francuscy efekty wszystkich wymienionych działań realizowanych w pierwszym etapie wprowadzania prasy do szkoły? W jakim stopniu przyczyniły się one do osiągnięcia celu, jaki przyświecał przeprowadzanemu eksperymentowi?

Realizatorzy eksperymentu stwierdzają, iż utworzenie w szkołach klubu prasy miało duży wpływ na ukształtowanie nawyków czytelniczych. Oddziaływanie klubu było jednakowe na wszystkich uczniów niezależnie od ich pochodzenia. Zarówno istnienie klubu, jak i wykorzystanie prasy na lekcjach wpłynęło na zwiększenie rytmu czytania i powiększyło grono regularnych czytelników tygodników. Znikomy natomiast był wpływ omawianych zajęć, jeśli idzie o wybór czytanych rubryk i oglądanych audycji telewizyjnych. Młodzież, która należała do klubu prasy, miała znacznie większy zasób wiadomości na temat współczesnego świata od młodzieży nie będącej członkami klubu. Również porównanie zasobu wiadomości tej samej młodzieży przed zapisaniem do klubu i po kilku miesiącach korzystania z niego wskazywało na duże znaczenie tej formy wykorzystania prasy. Podobnie ma się rzecz, jeśli idzie o porównanie poziomu wiadomości licealistów nie objętych ćwiczeniami eksperymentalnymi z wiedzą na te same tematy młodzieży, która uczestniczyła w lekcjach, na których prasa była celowo wykorzystywana. Charakterystyczne jest również, że obie omawiane formy wykorzystania prasy miały duży wpływ na zmniejszenie istniejących we Francji ogromnych różnic w poziomie wiadomości chłopców i dziewcząt.

Wzbogacenie wiadomości nie idzie jednak, jak się okazało, w parze ze

zmianą opinii młodzieży na temat wydarzeń współczesnych. Te pod wpływem zabiegów eksperymentalnych właściwie nie uległy zmianie.

Wykorzystanie radia i telewizji

Jak wspomniano, zarówno radio, jak i telewizja potraktowana została w omawianych badaniach w sposób raczej marginesowy. W pierwszej fazie eksperymentu starano się przede wszystkim zapoznać młodzież z językiem radiowym i telewizyjnym, nauczyć ją słuchać audycji, wyławiać najistotniejsze treści, odbierać w sposób krytyczny komentarze. W ramach wstępnych ćwiczeń uczniowie przygotowywali sprawozdania na temat jednego wydarzenia, sprawozdania ze spraw bieżących lub też zakładali tzw. teczki dziennika (radiowego lub telewizyjnego).

REDAKCJA ARTYKUŁÓW PRASOWYCH, AUDYCJI RADIOWYCH I TELEWIZYJNYCH

Po wstępnym etapie badań przeszli realizatorzy eksperymentu do etapu drugiego, w którym uczniowie stali się sami autorami zarówno tekstów prasowych, jak i audycji radiowych oraz telewizyjnych. Zrobiono więc krok od wykorzystania środków masowego przekazu do tworzenia dla nich programu, co było podyktowane założeniem, iż uczynienie z ucznia twórcy artykułu prasowego czy dziennika radiowego lub telewizyjnego jest najlepszym sposobem zainteresowania go aktualnościami, a tym samym pogłębienia wiadomości o nich.

Redagowanie artykułów prasowych

W tym etapie badań uczniowie mieli redagować dokumenty drukowane. Były to ćwiczenia polegające na opracowaniu pojedynczych artykułów, pojedynczych stron dzienników lub też całych dzienników. Przebieg działań obejmował sześć etapów. W pierwszym licealiści wybierali wspólnie z nauczycielem temat i ustalali składy zespołów roboczych. Następnie redagowano i rozprowadzano ankietę dotyczącą szaty graficznej dziennika i jego zawartości treściowej. Dane z ankiety służyły jako wskazówki do prac w trzecim etapie, kiedy to redagowano stronę pojedynczą lub cały dziennik. Po redakcji następowało składanie i w tym etapie młodzież nawiązywała kontakt z zawodowymi dziennikarzami oraz z drukarzami. Ostatni etap prac to rozpowszechnianie wymagające poszukiwania rynku zbytu i przeprowadzenia akcji wysyłkowej.

Przytoczmy skrótowo za autorami francuskiego tekstu przykład tak przygotowanego przez licealistów dziennika: jego temat ogólny to — dzielnica miasta. W ramach tego zagadnienia omówiono takie szczegółowe pro-

blemy, jak: architektura, aspekt społeczny, aspekt ekonomiczny, sport, wypoczynek, turystyka.

Ten etap eksperymentu, jak można wnioskować z rodzajów stosowanych ćwiczeń, wymagał wielu wysiłków zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczniów, i to wysiłków różnego rodzaju. Jakie więc dał efekty?

Autorzy badań oceniają je bardzo wysoko. Uważają, że układanie dzienników miało o wiele większą wartość niż tylko ich wykorzystywanie. Ta forma włączenia prasy do procesu edukacyjnego pozwoliła na osiągnięcie zarówno efektów analogicznych do tych, które były następstwem pierwszego etapu eksperymentu, jak również dodatkowych, takich jak: poznanie pracy dziennikarskiej, dostrzeżenie prasy jako przedsiębiorstwa dostarczającego towar, pogłębienie wiadomości młodzieży na temat własnego regionu, rozwinięcie u niej inicjatywy i pewności siebie, a także wprowadzenie młodzieży w mechanizmy ekonomiczne. Sami licealiści stwierdzają, że dzięki tego typu zajęciom rozszerzyli swą znajomość świata, a nauka w szkole stała się dla nich bardziej atrakcyjna, bardziej pociągająca niż wówczas, gdy uczestniczyli tylko w tradycyjnych zajęciach lekcyjnych.

W wielu też przypadkach stwierdzono znaczny wpływ zajęć realizowanych w ramach omawianego eksperymentu na ukształtowanie się pozytywnych stosunków między uczniami i nauczycielami.

Trzeba podkreślić, że organizatorzy eksperymentu dostrzegli także jego wpływy ujemne. Dotyczy to przede wszystkim uformowania się niekorzystnej struktury nieformalnej klas szkolnych objętych badaniami. Zauważono, że podzieliły się one na rywalizujące ze sobą zamknięte grupy. U wielu również uczniów pewność siebie i ich samoocena przekroczyła granice, które można uznać za pozytywne dla rozwoju osobowości.

Po tym etapie badań, podobnie jak i po etapie pierwszym, nie stwierdzono wpływu stosowanych ćwiczeń na zmiany opinii młodzieży.

Redagowanie magazynów radiowych i telewizyjnych

Jeśli idzie o radio, to po omówionym wstępnym etapie, który polegał głównie na zapoznaniu się z językiem radiowym, uczniowie odbyli pięciogodzinne zajęcia w rozgłośni radiowej. W tym czasie na podstawie kopii depesz z 24 godzin przygotowali magazyn radiowy. Praca ta, zdaniem prowadzących badania, uaktywniła bardzo młodzież, a konieczność szybkiego wyboru informacji i redagowania treści na bieżąco pozwoliło jej lepiej odczuć oryginalność tego środka przekazu i poznać charakter pracy dziennikarzy radiowych.

Podobny przebieg miały zajęcia młodzieży mające na celu wykorzystanie w pracy szkoły telewizji, z tym jednak, że trwały one przez cały rok. Organizując te zajęcia założono, podobnie jak miało to miejsce w trakcie prac uwzględniających wykorzystanie radia, że młodzież występując jako

twórca programu będzie miała możliwość zapoznania się z charakterem pracy realizatorów telewizyjnych i lepszego zrozumienia języka telewizji, co powinno wpłynąć na zwiększenie jej zainteresowania programami telewizyjnymi, a co za tym idzie — poszerzenie zasobu informacji na temat współczesnego świata.

Prace nad przygotowaniem magazynu realizowane były w zespołach, które przygotowywały materiały na różne tematy. Dla przykładu: piwo w północnej Francji, głód w świecie, Lille pod koniec XIX wieku, adaptacja teatralna powieści detektywistycznej.

Wszystkie działania, jakie dla realizacji tego programu musiała młodzież wykonać, miały zdaniem francuskich badaczy ogromną wartość pedagogiczną. Przede wszystkim osiągnięto założony cel, tzn. zainteresowanie młodzieży sprawami bieżącymi oraz wzbogacenie jej wiedzy na temat świata współczesnego, i to zarówno jeśli idzie o problematykę kultury, jak i ekonomii, gospodarki czy stosunków społecznych. Poza tym u licealistów biorących udział w eksperymencie stwierdzono rozwinięcie umiejętności pisania i ekspresji ustnej. Dotyczyło to zarówno uczniów dobrych, jak i uzyskujących wyniki najniższe. Nie mniejsze były też korzyści natury wychowawczej. Tu szczególną uwagę zwrócono na rozwinięcie u uczniów umiejętności działania w grupie i dla dobra grupy, a także w ogóle wzbogacenie stosunków wychowawczych w ramach społeczności szkolnej.

Realizatorzy eksperymentu uważają, że całość omawianych działań może być uznana jako próba pracy międzygrupowej, w której to, co się liczy, to nie wartość wyników, ale wkład grupy i poszczególnych uczniów w wypracowanie tych wyników.

ZAKOŃCZENIE

Co można więc powiedzieć o całości poczynań eksperymentalnych, o ich wartości i skuteczności dla osiągnięcia wyznaczonego celu?

Sami autorzy opracowania stwierdzają, iż czas, jaki poświęcono na badania, i ogrom pracy, jaki włożono dla ich zrealizowania, przyniósł wiele korzyści.

Przede wszystkim ujawniono szereg istotnych prawidłowości, a także zweryfikowano inne, które były rozpowszechnione w społeczeństwie francuskim, ale brak im było udokumentowania. Te z nich, które wydają się najbardziej znaczące i na które szczególną uwagę zwracają autorzy opracowania, to:

a) wpływ środków masowego przekazu na wiedzę młodzieży o świecie współczesnym uwarunkowany jest sposobem korzystania z nich,

b) środki masowego przekazu najbardziej umiejętnie wykorzystywane przez uczniów ze środowisk wyżej stojących pogłębiają w ten sposób róż-

nice występujące w gronie licealistów, a mające źródło w środowisku społecznym;

c) poszczególne środki masowego przekazu nie są w jednakowym stopniu popularne wśród młodzieży ani też nie mają jednakowego na nią wpływu, pełnią różne role i można powiedzieć, że wzajemnie uzupełniają się. Licealiści poznają bowiem świat poprzez cały zespół środków;

d) nauczyciele chcąc traktować środki masowego przekazu jako sojusznika pracy szkoły w procesie nauczania i wychowania, muszą wykorzystywać w tym procesie wiadomości spontanicznie nabywane przez młodzież za pośrednictwem tych środków, a także nauczyć młodzież, jak korzystać z tych źródeł informacji,

e) celowe włączenie do procesu nauczania środków masowej informacji i świadome kierowanie ich wykorzystywaniem przyczynia się do osiągania przez uczniów wyższego poziomu wiadomości o świecie współczesnym.

Sami zaś nauczyciele dzięki udziałowi w badaniach zdali sobie sprawę z wartości omawianej metody, co wpłynęło na zmianę form ich pracy. Zajęcia przez nich prowadzone stały się bardziej atrakcyjne, bardziej przyciągające młodzież i w większym stopniu aktywizujące ją.

Wydaje się, że wszystkie efekty osiągnięte dzięki zaprezentowanym badaniom wskazują na dużą wartość przedsięwziętych we Francji poczynań. Zwrócenie uwagi na rolę środków masowego przekazu w procesie edukacyjnym i umiejętne ich włączenie do tego procesu jest dużym krokiem na drodze do unowocześnienia oświaty, na drodze do przełamania tak rozpowszechnionego zjawiska traktowania środków masowego przekazu jako konkurenta szkoły i dostrzeżenie w nich partnera i sojusznika nauczyciela. Ważne jest to zwłaszcza teraz, gdy zakres oddziaływania tych środków niepomiernie wzrasta.

Warto również zwrócić uwagę na to, że dzięki takim działaniom, jak zaprezentowane, możliwe jest spełnienie oczekiwań młodzieży, która chce widzieć w szkole przewodnika w poznawaniu otaczającej rzeczywistości. Przewodnik ten będzie dla niej atrakcyjny tylko wówczas, gdy potrafi uczynić proces nabywania wiadomości zajęciem interesującym, nie mającym nic wspólnego z monotonią i szablonowością. Przy takim widzeniu przez młodzież szkoły i nauki uczenie się przestanie być dla licznego jeszcze grona uczniów ciężkim obowiązkiem, a stanie się prawdziwą przyjemnością i wewnętrzną potrzebą, na czym tak bardzo powinno nam wszystkim zależeć.

Wprawdzie omawiane badania przeprowadzone były we Francji, ale uzyskane wyniki i wnioski, jakie na ich podstawie sformułowano, mają znaczenie nie tylko dla pedagogiki francuskiej.

Problem wykorzystania środków masowego przekazu jako partnera szkoły jest niezwykle aktualny również w naszym kraju, i to zwłaszcza teraz, gdy toczy się dyskusja nad kształtem przyszłej zreformowanej

szkoły, która ma być ośrodkiem koordynacji jednolitych oddziaływań wychowawczych różnych instytucji. Wśród tych instytucji ważną rolę zarówno wychowawczą, jak i kształcącą wyznaczają autorzy „Raportu o stanie oświaty w PRL" prasie, radiu i telewizji. W „Raporcie" tym wiele jest sugestii co do zakresu i form, w jakich środki te mogą i powinny być wykorzystywane w procesie wychowania i kształcenia, a także stwierdzeń, jakie warunki powinny być spełnione, aby realizacja postulatu włączenia tych instytucji do procesu edukacji była możliwa.

Brak jest jednak u nas, opartych na badaniach, opracowań naukowych pozwalających dać odpowiedź na pytanie, jaka jest praktyka szkolna w tym zakresie, jak faktycznie środki masowego przekazu są wykorzystywane w procesie kształcenia i wychowania, i to zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Dobrze byłoby więc, gdyby cytowane opracowanie francuskie stało się zarówno bodźcem do podjęcia pogłębionych badań omawianego problemu, jak również podstawą przemyśleń dla nauczycieli praktyków, którzy wiele z zaprezentowanych działań mogą wykorzystać w swej pracy, dostosowując je do warunków, w których działają i wzbogacając własną praktyką i inwencją.

ADAM WINDAKIEWICZ
ZESPÓŁ SZKÓŁ ROLNICZYCH
ŁODYGOWICE k. ŻYWCA

JAKA POWINNA BYĆ PRZYSZŁA SZKOŁA ROLNICZA?

Ważne społecznie decyzje, przybierające postać doniosłych aktów prawnych, poprzedza zwykle ogólnonarodowa dyskusja. Jest to istotna cecha naszego ustroju. Socjalizm oznacza rosnące stale zaangażowanie ludzi pracy. Każdy obywatel może wyrażać swoje opinie, wysuwać uzasadnione propozycje, domagać się słusznych rozwiązań społecznych problemów. Cenne są wypowiedzi ludzi posiadających duże doświadczenie życiowe, konfrontujących w codziennej pracy teorię z praktyką.

Sądzę, że w dyskusji nad reformą oświaty, a w szczególności kształcenia zawodowego, której skutki muszą znaleźć odbicie w sferze produkcyjnej, nie może zabraknąć głosów praktyków-nauczycieli. Cząstką naszego życia jest szkoła. Żaden chyba zawód tak mocno nie absorbuje człowieka, nie zobowiązuje do codziennego utożsamiania się z warsztatem pracy. Szkoła jest miejscem naszej samorealizacji, porażek i sukcesów. System szkolny stwarza podstawy i ramy działalności dydaktyczno-wychowawczej. Może przyczyniać się on do osiągania powodzenia lub stwarzać tak zwane obiektywne przeszkody skutecznego działania. W dobie nieustannych zmian w technice wytwarzania i szybkiego rozwoju różnych dziedzin nauki system ten nie może być sztywny i skostniały. To, że ulega on zmianom, nie powinno nikogo niepokoić ani dziwić. Wymaga tego postęp w każdej dziedzinie życia społeczno-gospodarczego, za którym musi podążać, a nawet go wyprzedzać — szkoła.

Jaka powinna być ta szkoła? Oto pytanie nurtujące nie tylko nauczycieli. Szkolnictwo rolnicze posiada mocno związaną z nim i oddaną pracy z młodzieżą kadrę nauczycielską i dysponuje poważną bazą materiałową.[1]

Każda szkoła rolnicza, zwłaszcza internatowa, jest złożonym obiektem, który obejmuje nie tylko sale lekcyjne i pracownie, ale również halę maszyn rolniczych, warsztaty, gospodarstwo produkcyjne, szklarnie, inspekty itp. Większość uczniów mieszka w internacie szkolnym. Szkoła taka oddziałuje w różnorodny sposób na środowisko wiejskie. Wiąże się to z wielostronnym zaangażowaniem nauczycieli, których czas

[1] W okresie powojennym wybudowano od nowa lub zmodernizowano 430 obiektów szkolno-internatowych, zorganizowano 178 gospodarstw szkolnych na obszarze ponad 40 tys. ha użytków rolnych oraz 78 warsztatów szkolnych. W szkołach rolniczych pracuje ponad 10 tys. nauczycieli i wychowawców.

pracy nie ogranicza się wyłącznie do zajęć lekcyjnych. Prowadzone są całodzienne praktyki i dyżury w gospodarstwie. Rozwijana jest działalność pozalekcyjna i świetlicowa młodzieży. Praca z uczniami ma (a przynajmniej powinna mieć) w takiej szkole różnorodny charakter. Stałe przebywanie z młodzieżą (większość nauczycieli mieszka zwykle na terenie szkoły) wiąże emocjonalnie z jej problemami. Dlatego szczególnie silnie odczuwamy braki i niedostatki obecnego systemu kształcenia. Szkoła rolnicza powinna w przyszłości przygotowywać młodzież lepiej do pracy w rolnictwie. Należy stworzyć warunki dla rozwoju kształcenia specjalistów rolnictwa i gospodarki żywnościowej na poziomie wyższym. Niezależnie od rezerw i możliwości, które można uruchomić już teraz w każdej szkole, potrzebna jest generalna reforma organizacyjno-programowa całego szkolnictwa rolniczego.

Można sądzić na podstawie opublikowanych koncepcji [2], później zmodyfikowanych i uzupełnionych [3], że szeroko zakrojona reforma szkolnictwa zawodowego ma charakter kompleksowy i obejmie wszystkie dziedziny kształcenia. Na temat przyszłej wizji tego szkolnictwa wypowiadają się pracownicy nauki i resortu oświaty. Liczyć się również będą niewątpliwie uwagi i propozycje wysuwane przez nauczycieli. Podjęta przez ZNP dyskusja cieszy się dużym zainteresowaniem. Powinna się ona przyczynić do powstania zadowalających wszystkich koncepcji.

W tego rodzaju dyskusji należy brać pod uwagę — gdy chodzi o szkolnictwo rolnicze — również wizję naszego rolnictwa lat 90-tych i pierwszych dziesięcioleci XXI wieku. To wówczas będą czynni zawodowo absolwenci zreformowanej szkoły. Już do roku 1990 produkcja rolna powinna wzrosnąć prawie dwukrotnie przy zatrudnieniu niższym o ok. 1/3. Wiąże się to z potrzebą trzykrotnego zwiększenia wydajności pracy w rolnictwie. Zmienią się formy gospodarowania i technologie produkcji. Zwiększy się niewątpliwie liczba uspołecznionych gospodarstw, a w sektorze indywidualnym dominować będą wyspecjalizowane gospodarstwa rolne i zespoły rolników.

Dyskusja nd modelem szkolnictwa rolniczego musi przebiegać w kontekście problematyki związanej ze społeczno-gospodarczym rozwojem wsi i perspektywą zatrudnienia w rolnictwie.

Nasuwa się pytanie: Jaki będzie profil zapotrzebowania fachowców po roku 1990, gdy pracę podejmować będą absolwenci zawodowej szkoły rolniczej (na podbudowie VII lub VIII kl. szkoły 10-letniej) lub studium zawodowego na podbudowie X klasy?

Warto podjąć i kontynuować badania mające na celu określenie tendencji i zmian w stanie zatrudnienia absolwentów obecnych techników i zasadniczych szkół rolniczych. Dają się tutaj zauważyć pewne prawidłowości. Już obecnie absolwenci techników rolniczych wchodzą w skład

[2] Por.: *Głos Nauczycielski* nr 23 z dn. 5.VI.1977 r.
[3] Por.: *Głos Nauczycielski* nr 7 z dn. 12.II.1978 r.

4 zasadniczych grup zawodowych, jakimi są: służba rolna, pracownicy państwowych i spółdzielczych gospodarstw, pracownicy administracyjno-biurowi, indywidualni i zespołowo gospodarujący rolnicy. Inny jest profil zatrudnienia tych absolwentów w województwach typowo rolniczych, a inny w uprzemysłowionych czy typowo przemysłowych. Rola indywidualnego sektora rolnictwa, w obsłudze którego pracuje wielu absolwentów np. w rejonie Polski południowej, niewątpliwie zmaleje. Równocześnie zwiększą się aspiracje bezpośrednich producentów (rolników), gdy chodzi o kwalifikacje zawodowe. Już teraz, dzięki telewizyjnemu technikum rolniczemu, poprawia się stan przygotowania zawodowego tej grupy zawodowej.

Obecny system kształcenia w średniej szkole rolniczej nie uwzględnia specyfiki produkcji rolniczej w makroregionach czy województwach. Technika rolnicze kształcą młodzież według ujednoliconych dla całego kraju planów i programów nauczania. Tymczasem rolnictwo w naszym kraju jest bardzo zróżnicowane i ma inny obraz na południu Polski, a inny na zachodzie czy północy. Wynika to z naturalnych warunków przyrodniczo-glebowych, które przecież nie są wszędzie jednakowe. Wiadomości i umiejętności zdobyte w szkole powinny być w pełni adekwatne do zadań i wymagań, przed którymi stają absolwenci. Niestety, występują nadal zbyt duże rozbieżności pomiędzy przygotowaniem szkolnym (ogólnym i mało ukierunkowanym na specyfikę produkcji rolniczej) a wymaganiami na typowych stanowiskach pracy. Czy nie należałoby opracować kilku wersji organizacyjno-programowych przyszłej szkoły rolniczej (równoznacznej obecnemu technikum)? Odstępujemy — i słusznie — od daleko posuniętej specjalizacji, ale w przygotowaniu ogólnym warto uwzględnić charakter rolnictwa. Ułatwi to adaptację i przystosowanie do pracy w produkcji lub w świadczonych na jej rzecz usługach.

Wyeliminujmy ze szkoły rolniczej zasadnicze mankamenty i braki, które rzutują obecnie na jakość przygotowania absolwentów. Wymienię w skrócie tylko najważniejsze z nich:

a) brak związku pomiędzy nauczaniem teoretycznym a praktycznym; to ostatnie zbyt często organizowane jest pod kątem potrzeb gospodarstwa szkolnego, a nie potrzeby nabycia przez każdego ucznia umiejętności fachowych, przydatnych w pracy zawodowej,

b) ograniczenie nauczania praktycznego do terenu gospodarstwa szkolnego, z pominięciem innych gospodarstw w zasięgu oddziaływania szkoły, np. indywidualnych, specjalistycznych,

c) zwracanie uwagi przede wszystkim na przygotowanie zawodowe (zwłaszcza teoretyczne!) z pominięciem ukierunkowanej odpowiednio pracy wychowawczej, zmierzającej do ukształtowania potrzebnych cech osobowości (np.: zamiłowanie do pracy na roli, zaangażowanie społeczne, samodzielność itp.),

d) tradycyjne, oparte na podręczniku metody nauczania.

Tworzenie dużej liczby małych, efemerycznych, pozbawionych odpowiedniej bazy dydaktycznej, szkół rolniczych (dawne szkoły przysposobienia rolniczego) nie dało pożądanych w sensie dydaktycznym i wychowawczym korzyści. Rozproszenie tych szkół w terenie dawało wprawdzie większą liczbę uczniów, ale ich przygotowanie zawodowe przedstawiało wiele do życzenia. Wiemy z doświadczenia, że absolwenci tych szkół, podejmujący naukę w technikach 3-letnich, wykazują duże luki i braki zarówno w wiadomościach teoretycznych, jak i pod względem umiejętności praktycznych. Dlatego każda szkoła rolnicza powinna stanowić duży, dobrze wyposażony, dysponujący bogatą i różnorodną bazą materialną obiekt. Mamy już takie szkoły. Każda z nich może stanowić nowoczesne centrum kształcenia rolniczego. Zapewniają młodzieży odpowiednie warunki kształcenia. Dysponują fachową, dobrze przygotowaną kadrą nauczycieli i wychowawców i prowadzą wszystkie formy kształcenia rolniczego. W przyszłości taka koncentracja sił i środków powinna dawać dobre rezultaty.

JÓZEF RERUTKIEWICZ

NOWE PROPOZYCJE W KLASYFIKOWANIU UCZNIA

Ocenę wyników ucznia w nauce w zakresie danego przedmiotu ustala nauczyciel zgodnie z wytycznymi regulaminu władz oświatowych i wyraża ją oceną zawartą w skali czterostopniowej. Stawianie plusów i minusów jest niedozwolone nawet w arkuszach ocen. W praktyce szkolnej jednakże stawianie ich jest w zasadzie powszechne. Nie znajdzie się chyba u nas bodaj jedna szkoła, w której ów regulamin byłby w całości przestrzegany. Dlaczego tak jest? Można by odpowiedzieć od razu, że nauczyciele oceniając wyniki ucznia w nauce nie mogą się bez owych plusów i minusów obejść. Łatwo tedy wnioskować, że czterostopniowa skala ocen, którą stosuje się w szkołach podstawowych i średnich, jest po prostu zbyt szczupła. Znak plus i minus skalę tę poszerza. Poszerzona w ten sposób skala ocen nie może być w żadnym wypadku stosowana na świadectwie „końcoworocznym". Tutaj znak plus i minus znika. Ocena często zostaje świadomie przez nauczyciela podwyższoną lub obniżona. Z takiego stanu rzeczy nie jest zadowolony przede wszystkim sam nauczyciel danego przedmiotu. Uczeń zaś jest zadowolny tylko wówczas, jeśli ocena została podwyższona. Ten sposób postępowania wywołuje wiele nieporozumień zwłaszcza wśród uczniów. Ci pod względem opanowania przerabianego materiału programowego znają się wzajemnie dość dokładnie. Konfrontują między sobą świadectwa szkolne, a w związku z tym ujawniają oni pewne nieprawidłowości w ocenie ich pracy szkolnej, a w szczególności w ocenie ich wiadomości i umiejętności. Reminiscencje takiego stanu rzeczy są zawsze negatywne. Jan Konopnicki powiada, że niewłaściwe oceny nauczycielskie wyrządzają bardzo wiele zła dzieciom i przyczyniają się do powstawania bardziej skomplikowanych problemów pedagogicznych.[1] Empiryczny charakter tego stwierdzenia pozwala suponować, że jakoby w pewnych wypadkach sama szkoła w swej pracy w sposób mimowolny powoduje stwarzanie niekorzystnych dla ucznia sytuacji życiowych. Z możliwością zaistnienia tego faktu zgadza się wielu nauczycieli z tym jednakże zastrzeżeniem, iż ma on swe źródło tylko w zbyt skromnej skali ocen, a zatem kategorycznie wykluczają swój udział w jego obiektywizacji. Niewątpliwie w wielkiej mierze mają słuszność. Sytuacja ich w tym względzie jest trudna.

Nauczyciel ocenia wiadomości i umiejętności ucznia zgodnie z wytycznymi regulaminu władz szkolnych, zgodnie z zasadami pedagogiki i swoim sumieniem. Sumienie jego jest jednakże tutaj uwarunkowane ustalonymi przez władze szkolne osobnymi kryteriami dla każdej oceny mieszczącej się tylko w czterostopniowej skali. Zastosowanie się do niej przy

[1] Jan Konopnicki: Niepowodzenia w nauce szkolnej — przyczyny i środki zaradcze. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1957, nr 2 (4), Rok II s. 42.

ocenie wyników nauczania często wymaga od nauczyciela rezygnacji z odczucia jego własnego sumienia i z wnikliwości klasyfikacji. Nie chcąc zaś tego czynić zmuszony jest stawiać znak plus i minus, gdyż inaczej w oczach ucznia byłby niesprawiedliwy, a przeprowadzona przez niego klasyfikacja nie mogłaby oddziaływać na ucznia wychowawczo, a również nie ułatwiałaby mu krytycznego ustosunkowania się do osiągniętych w swej pracy wyników.

Na podstawie przeprowadzonych badań skonstatowano, że najczęściej używanym znakiem jest minus dst. Znak ten przeważnie jest dla ucznia pewnych ostrzeżeniem, że nie zasługuje na pełne dst, a w razie dalszego zaniedbywania się w tym przedmiocie może otrzymać ndst. Znak plus dst oznacza, że uczeń opanował materiał nieco więcej niż w stopniu dostatecznym, a przy zwiększonej intensywności pracy może otrzymać db. Znak minus db jest jakoby ostrzeżeniem przed spadkiem do dst. Znak plus db wskazuje uczniowi możliwość otrzymania bdb. Znak minus bdb jest traktowany jako ostrzeżenie przed spadkiem do db. Znak plus ndst stawiany bywa uczniowi mało zdolnemu, wykazującemu pewne braki intelektualne, ale uczniowi pracowitemu. Bardzo rzadko używany znak minus ndst oznacza nieznajomość podstawowych elementów przerobionego materiału oraz kompletną ignorancję przedmiotu. Znak plus bdb nie jest w ogóle używany.[2]

Znaczna powszechność stosowania w arkuszach ocen znaku plus oraz minus jest w gruncie rzeczy zjawiskiem pozytywnym, bowiem świadczy, że nauczyciele mimo zakazu starają się podać obiektywną ocenę, która przez swą zasadność spełnić może zarazem i swą funkcję wychowawczą. Świadectwo „końcoworoczne" pozbawione znaku plus i minus funkcji tej spełnić nie może, a zwłaszcza wówczas, kiedy owe znaki zostały zniesione bez uzasadnienia. Dlatego też wyraża się tutaj opinię, aby znak plus oraz minus pozostawić również na świadectwie, lecz na świadectwie odpowiednio do tego celu graficznie zaprojektowanym, tj. takim, aby mogło ono spełnić możliwie w stopniu wystarczającym pożądane postulaty pedagogiczne. Zmiany, jakie tutaj projektuje się, dotyczą w zasadzie jedynie rozmieszczenia wpisu dotychczas używanych ocen. Podany wzór ilustruje to w sposób wystarczający. Należy tutaj dodać jeszcze, że wszystkie rubryki nie wypełnione oceną pozostawia się puste. Jedynie wykreskuje się rubryki tego przedmiotu, którego w danej klasie nie ma (jak podany we wzorze j. angielski).

Jednakże świadectwo winno mieć w odpowiednim miejscu nadrukowaną klauzulę: W wypadku wpisania dwóch ocen z jednego przedmiotu świadectwo traci swą ważność. Podana jeszcze nowa skala ocen zamykać będzie ostatecznie proponowane zmiany.

[2] Przedstawioną w szeregu malejącym częstotliwość stosowania znaków plus i minus oraz ich znaczenia sporządzono na podstawie arkuszy ocen i wywiadów z nauczycielami dwóch szkół podstawowych i jednego liceum ogólnokształcącego.

Przedmiot klasyfikacji	Ocena z plusem	Ocena normalna	Ocena z minusem
Sprawowanie		bardzo dobry	
J. Polski			dobry
J. Rosyjski	dobry		
J. Angielski	—	—	—
J. Francuski	dobry		
Historia		dostateczny	
Biologia	dobry		
Matematyka			niedostateczny

Podany skrótowo wzór wskazuje, że do dotychczas używanych ocen dochodzi jeszcze ocena bdb z plusem oraz ndst z minusem. Stawianie tych ocen znajduje pełne uzasadnienie w praktyce. Ocenę bdb z plusem winien otrzymać uczeń, którego wiadomości i umiejętności są ewidentnie wyższe od obowiązującego programu nauczania. Tak np. ocenę taką z języka obcego otrzyma uczeń, który biegle w mowie i piśmie włada danym językiem.[3] Uczeń zaś, który w ciągu roku szkolnego nie tylko nie poczynił żadnego postępu, ale nawet ze swymi wiadomościami i umiejętnościami cofnął się około jednego roku szkolnego wstecz, otrzymać winien ocenę ndst z minusem. Ocena ta nie może promować ucznia do klasy wyższej. Sprawą osobnej uwagi są oceny ze sprawowania, gdyż dotychczasowa nomenklatura różni się całkowicie od ocen nomenklatury przedmiotów nauczania.[4] Czy słusznie została zmieniona? Nie zagłębiając się w inspirację tej decyzji zauważyć się jednak powinno, że używana obecnie nomenklatura ocen ze sprawowania jest dziwną osobliwością. Jest zaakceptowana przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, a nie nosi w sobie aspektu prawidłowego podziału logicznego, który w tym wypadku winien być przecież obowiązujący. Podział ten w całości nie jest ani adekwatny, ani rozłączny. Sprawowanie wzorowe jest również sprawowaniem wyróżniającym. Sprawowanie zaś wyróżniające może być rozumiane w sensie in plus albo in minus. Sprawowanie dobre reprezentuje zupełnie inny zakres, zaś sprawowanie odpowiednie może być w kontekście słownym rozumiane jako właściwe, dostosowane do otoczenia względnie do wymagań chwili. Chociaż Dziennik Urzędowy dokładnie wyjaśnia znaczenie

[3] Ocena byłaby pewnym wyrównaniem spośród ocen bardzo dobrych.
[4] Dotyczy ocen ze sprawowania wprowadzonych Dz. Urz. 1973 r. Nr 8 poz. 51.

tych ocen, to już ze względu nieprawidłowego podziału logicznego winny być one w praktyce szkolnej zaniechane. Terminy bdb, db, dst, ndst są bardziej jasne i wyraźne. Nauczyciele rozumieją je i posługują się nimi prawidłowo. Do proponowanych ocen należałoby dodać tylko objaśnienie, że plus bdb otrzyma uczeń, którego bardzo dobre sprawowanie będzie zabarwione ideowo-politycznie. Przypuszczać tedy należy, że ocena ta praktykowana będzie z zasady w wyższych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej. W naszych stosunkach społecznych ocena ta winna zyskać pełne uznanie. Ocenę ze sprawowania ndst z minusem może otrzymać uczeń tak w szkole podstawowej, jak i średniej, ale tylko ten, którego sprawowanie kwalifikuje go do przymusowego przeniesienia do specjalnego zakładu wychowawczego. W szkole, do której uczęszcza, nie może być dla niego miejsca.

Warto w końcu zauważyć, że od uzyskania pierwszej niepodległości Polski, tj. od roku 1918, do chwili obecnej nasze świadectwa szkolne w niczym w zasadzie się nie zmieniły. Wprowadzone w ciągu 60 lat tu i ówdzie drobne zmiany nie zyskiwały i w dalszym ciągu nie zyskują pełnej aprobaty nauczycieli. Według nich są one zbyt ogólne, a przez to uniemożliwiające stawianie właściwych ocen. Sądzić więc należy, że podany tutaj wzór klasyfikowania zostałby przez nich bez zastrzeżeń i z pożytkiem przyjęty, a to przede wszystkim dlatego, że pozwoliłby on na dokładniejsze różnicowanie pracy ucznia, jego wiadomości i zdolności, co w warunkach ogromnej zmienności dzisiejszego życia społecznego staje się nieodzowne i ważne.

DOŚWIADCZENIA—PRÓBY—BADANIA

IZABELA BAĆKOWIAK

PREORIENTACJA ZAWODOWA

Młodzież szkolna kończąca szkołę podstawową staje przed problemem wyboru kierunku dalszego kształcenia się. W naszym ustroju szkolnym w większości przypadków jest to równoznaczne z wyborem przyszłego zawodu tej młodzieży. Problem ten stanowi więc przedmiot zainteresowań nie tylko uczniów, rodziców i nauczycieli, ale i szerszych kręgów opinii społecznej. Zbyt często jest jednak tak, że zainteresowania te dotyczą tylko krótkiego okresu w życiu uczniów:

— od momentu gdy w ostatniej klasie szkoły podstawowej przeprowadzane są wstępne badania ankietowe na temat zamierzeń związanych z wyborem szkoły — do chwili zakończenia egzaminów wstępnych do szkół ponadpodstawowych.

Decyzja związana z wyborem szkoły bardzo często jest odkładana u nas na czas, gdy dziecko zmądrzeje i będzie wiedziało, co chce robić dalej, i dlatego posyła się je przeważnie do liceów ogólnokształcących. W żadnych statystykach nie można znaleźć informacji na temat przyczyn, które skłoniły młodzież do podjęcia nauki w takiej, a nie innej szkole. Warto byłoby więc przeprowadzić takie badania wśród młodzieży, która już wyboru dokonała. Oczywiście należy zdać sobie sprawę z tego, że i te badania nie będą dawały 100% pewności, czym kierowała się młodzież, ponieważ większość z nich może mieć tendencje do wyolbrzymienia swej inicjatywy.

Badania takie zostały przeprowadzone przez Pracownię Ustroju i Organizacji Szkolnictwa Instytutu Pedagogiki w Warszawie.

Uczniowie klas pierwszych szkół ponadpodstawowych wypowiadali się pisemnie, w jaki sposób doszło do podjęcia decyzji. Duża część uczniów, którzy wybrali liceum ogólnokształcące, pisze:

— „wybrałam L.O., ponieważ w szkole podstawowej nie mogłam się zdecydować, kim chcę być w przyszłości", albo inna wypowiedź „wolałam iść do ogólniaka niż potem żałować wyboru zawodu, gdyby okazał się dla mnie nieodpowiedni".

Przytoczę jeszcze inny przykład: oto wypowiedź uczennicy, która wybrała technikum chemiczne — „poszłam do tego technikum, ponieważ bardzo lubię doświadczenia". W dalszej rozmowie okazało się, że uczennica ta jest bardzo rozczarowana, ponieważ lekcje chemii to nie tylko doświadczenia, ale bardzo dużo nauki.

Po tych kilku wypowiedziach można zorientować się, że młodzież nie ma pojęcia o żadnym z zawodów i o swej przydatności do zawodu ani też o tym, czego w danej szkole będzie się uczyć.

Uczniowie opierają się na danych z informatora albo na subiektywnych informacjach rodziców, kolegów i znajomych.

Tak więc droga młodzieży do właściwego wyboru zawodu nie jest zawsze prosta i młodzież często błądzi. Wydaje mi się, że młodzieży tej należy pomóc w sposób bardziej skuteczny, niż to się na ogół czyni. Decyzja dotycząca wyboru zawodu podejmowana przez uczniów klas ósmych szkoły podstawowej powinna opierać się na przesłankach, które uczeń zdobędzie w rezultacie przygotowania prowadzonego w toku procesu nauczania i wychowania przez cały okres pobytu w szkole.

Celem tego działania jest danie młodzieży zasadniczych podstaw, na których będzie mogła oprzeć wybór zawodu, a więc:

1) Zorientowanie młodzieży w jej własnych możliwościach fizycznych i psychicznych.
2) Wyrobienie właściwej postawy w stosunku do pracy.

3) Zaznajomienie ze specyfiką różnych zawodów oraz ich znaczeniem dla gospodarki danego regionu i kraju.
4) Poinformowanie o możliwościach szkolenia zawodowego, a więc zapoznanie ze strukturą szkolnictwa, typami i rodzajami szkół na terenie miasta, powiatu, województwa i kraju.

W zależności od stadium rozwoju dziecka metody preorientacji powinny obejmować, wydaje się, trzy etapy:

I — obejmujący klasy od I do IV
II — obejmujący klasy od V do VII
III — obejmujący klasę VIII

Na I etapie praca preorientacyjna zmierza do obudzenia w uczniach zainteresowania życiem i potrzebami środowiska, różnymi rodzajami działalności ludzkiej, co będzie się łączyło z przyswajaniem przez nie pewnych elementów wiedzy o różnych zawodach oraz wyrobieniem właściwych pojęć o znaczeniu i wartości pracy. Można tu zastosować metodę kierowanej obserwacji przez dzieci najbliższego otoczenia, potrzeb życiowych człowieka, sposobów ich zaspokajania, czynności dorosłych członków rodziny.

Usystematyzowane i planowe oddziaływanie opierać się będzie przede wszystkim na materiale nauczania przewidzianym w programie tych klas.

W II etapie preorientacja ma charakter już bardziej systematycznego zaznajamiania uczniów ze specyfiką dróg zawodowych i poszczególnych zawodów. W dalszym ciągu powinien być tu wykorzystywany przez zespół nauczycielski materiał nauczania poszczególnych przedmiotów przewidzianych w programach tych klas. Wskazane byłoby również do tego celu wykorzystanie godzin z zajęć wychowania obywatelskiego, poświęcając je na:

1) omawianie stanu fizycznego i psychicznego ucznia,
2) zaznajomienie z grupami zawodów, które zawierają podstawowe, wspólne elementy wielu poszczególnych zawodów i specjalności.

Omawiając grupy zawodowe należałoby:

1) podać wiadomości ogólne dotyczące wytwarzanego produktu,
2) omówić możliwości spożycia kwalifikacji zawodowych — dostarczyć informacji o nauce zawodu w ZSZ, technikach, szkołach pomaturalnych i studiach wyższych,
3) omówić możliwości zatrudnienia.

Na tym etapie nie należy też pominąć okazji do wskazania dziewczętom nauki i pracy w zawodach technicznych.

W wyniku tych działań uczniowie klas od V do VII powinni zgromadzić zasób wiadomości o zawodach reprezentowanych przez szkoły zawodowe we własnym mieście, powiecie czy województwie, pozwalających im na samodzielne zadecydowanie o wyborze zawodu. Powinni również orientować się w ewentualnych przeciwwskazaniach lekarskich ze względu na własne defekty fizyczne.

Ważnym zagadnieniem do przedyskutowania z rodzicami jest również praca dziewcząt w zawodach technicznych. Trzeba pamiętać, że systematyczna praca z rodzicami jest w dużej mierze warunkiem powodzenia preorientacyjnej pracy szkoły w stosunku do uczniów. Często właśnie od rodziców zależy, czy dzieci wybiorą właściwy kierunek dalszego kształcenia. W klasie VIII sprawa ostatecznego przygotowania uczniów do wyboru zawodu powinna stać się ośrodkiem zainteresowania całego zespołu nauczycieli. Rolą wychowawcy jest skoordynowanie współpracy zespołu nauczycielskiego, lekarza szkolnego i doradcy zawodowego, Poradni Wychowawczo-Zawodowej, zmierzającej do uzupełnienia dotychczas podanych informacji i udzielania pomocy w wyborze zawodu. Celem tego współdziałania jest:

1) Podsumowanie wiadomości uczniów dotyczących podstaw, na których należy oprzeć właściwy wybór zawodu.

2) Dostarczenie niezbędnych wiadomości o zawodach, które młodzież wysuwa w swych życzeniach.
3) Dostarczenie informacji o możliwościach zatrudnienia.
4) Zachęcenie dziewcząt do wyboru zawodów technicznych.

W związku z tym należy:

1) Przeprowadzić na początku roku w klasie VIII ankietę na temat — „Jaką szkołę zamierzam wybrać".
2) Zebrać plakaty informujące o szkołach ponadpodstawowych.
3) Zapoznać uczniów z wynikami rekrutacji do szkół ponadpodstawowych w roku ubiegłym i planem przyjęć na rok bieżący.

Pracę z rodzicami uczniów klas VIII należy kontynuować przenosząc punkt ciężkości na udzielanie informacji związanych z wyborem zawodu. Wychowawca powinien przeprowadzać indywidualne rozmowy z rodzicami, przedstawiając im możliwości wyboru zawodu i szkolenia na podstawie znajomości właściwości fizycznych i psychicznych oraz wyników w nauce ich dzieci.

Należy zwrócić uwagę rodziców na wyniki badań lekarskich u dzieci, które odbiegają od prawidłowego rozwoju, z powodu różnorodnych wad fizycznych, ograniczających wybór zawodu.

W tej części przedstawiłam, jak powinna wyglądać praca preorientacyjna w szkole podstawowej. Praca ta powinna być również kontynuowana w szkołach ponadpodstawowych. Uczniowie muszą wiedzieć, że po skończeniu zasadniczej szkoły zawodowej mogą uczyć się dalej — zdobyć maturę i dyplom technika. Powinni również zdawać sobie z tego sprawę, że po skończeniu liceum zawodowego czy też technikum mogą dalej pogłębiać swoją wiedzę w państwowych szkołach technicznych, politechnikach i uniwersytetach.

Zwykle uczeń kończący jakąś szkołę techniczną idzie dalej, zgodnie ze swoim kierunkiem. W liceach ogólnokształcących sprawa ta wygląda zupełnie inaczej. Dużo uczniów zdających tam maturę nie wie często, co z sobą zrobić dalej. Bardzo często zdarza się, że rodzice sugerują jakiś kierunek studiów — np: „idź na medycynę — bo z lekarzem każdy się liczy" i w ten sposób młodzież zostaje przekonana o wyższości niektórych zawodów. Wybór zawodu kształtuje się czasami na zasadzie mody. Można zaobserwować na przestrzeni kilku lat, że „moda na kierunek studiów" też się zmienia. W ostatnich dwudziestu latach można bez trudu wyodrębnić mody na polonistykę, archeologię, architekturę, medycynę, prawo, a ostatnio zapanowała moda na psychologię.

Czasami też moda preferuje kierunek studiów dla chłopców i dziewcząt. Moda ta była czasami związana z jakimiś realnymi korzyściami, które dawał określony zawód, a czasami powstawała ona w środowisku wybitnie młodzieżowym lub wśród rodziców przekonanych nagle o jednej, właściwej drodze życiowej swych pociech.

Rola wychowawcy, wydaje mi się, powinna polegać na spokojnym przedstawieniu zjawiska mody i jego mechanizmów, aby młodzież zrozumiała, że to nie jest droga wyboru zawodu. Ponadto przyszli studenci nie zdają sobie sprawy, jak wygląda praca w wybranym przez nich zawodzie oraz jak przedstawia się zatrudnienie zgodnie z kierunkiem ich studiów. Rzecz jasna, że wszyscy studenci polonistyki nie będą pisarzami, a przecież kogo się tylko o to zapytać, da taką odpowiedź.

Abiturienci szkół średnich nie mają więc rozeznania o realnych warunkach przyszłej pracy. Po skończonych studiach i niemożności osiągnięcia pracy takiej, jaką sobie w młodzieńczych marzeniach wielu zaplanowało, następuje rozgoryczenie. W ostateczności potemu szukają pracy w szkolnictwie, bo przecież gdzieś trzeba pracować. Zło nie polega oczywiście na tym, że student nie został przygotowany do pracy pedagogicznej, ale tkwi ono w tym, że młodzież podejmująca decyzję o studiach nie otrzymała jasnych informacji co do tego, czego się będzie od niej jako od polonistów wymagać. Przykład ten można rozciągnąć również na inne

dziedziny. Jest on wyrazem pewnego szerszego zjawiska, istotnego dla wielu innych kierunków studiów — znacznie większa liczba kandydatów spodziewa się zostać twórcami niż dobrymi fachowcami w swoim zawodzie.

W każdej przecież dziedzinie tylko kilku może zostać naukowcami, a reszta winna spodziewać się raczej działalności usługowej. W pracy wychowawczej należy również zwrócić uwagę na ten problem. Nie chodzi o to, aby utrącać czyjąś inicjatywę, ale o to, aby ukazać realne szanse. Warto też pamiętać, że ktoś, kto decyduje się na podjęcie studiowania chemii pod wpływem obecnych informacji o wzrastającym zapotrzebowaniu na inżynierów chemików, nie może mieć pewności, czy za pięć lat, tzn. wtedy gdy studia skończy, takie zapotrzebowanie też wystąpi. Informację taką można uzyskać od planistów i futurologów.

Ponadto przy omawianiu spraw dotyczących samego przebiegu studiów pożądany byłby współudział ludzi reprezentujących dany kierunek wiedzy. Powinien to być ktoś młody, kto niedawno sam borykał się z trudnościami. Niech sam matematyk czy też chemik powie młodzieży o danej gałęzi wiedzy i o losach swych kolegów.

Chciałabym jeszcze zwrócić uwagę na jeden, wydaje mi się, bardzo istotny problem, a mianowicie na warunki zdrowotne. Sama znam wypadki takie, że w czasie studiów na kierunku chemii studentka zrozumiała, że nie nadaje się absolutnie i nie będzie z niej żaden chemik, mimo ogromnego zainteresowania tą dziedziną i zdolności. Nie pozwalały jej na to warunki zdrowotne — dostawała różnego rodzaju uczulenia na rękach i w gardle od pewnego rodzaju czynników chemicznych. Niestety, musiała studia przerwać — a więc stracone dwa lata — zajęcie miejsca komuś innemu. Albo inny przykład: student Politechniki — kierunek też chemia — odbywający praktykę w zakładach nawozów sztucznych zemdlał w czasie pracy — lekarz zakładowy udzielający mu pomocy stwierdził, że jest uczulony na tlenki azotu, a więc znowu nowe komplikacje życiowe. Wydaje mi się, że należałoby i na ten temat rozmawiać z uczniami. Należy więc brać pod uwagę wyniki badań lekarskich nie tylko tych, które stwierdzają prawidłowy procent hemoglobiny, czerwonych czy też białych krwinek w organizmie, ale również specyficzne warunki pracy i zdolności przystosowania się organizmu do tych warunków.

Uczniowie nie zdają sobie z tego sprawy i dlatego wychowawca ma im w odpowiedni sposób problem ten naświetlić. Ponadto uczniowie nie zdają sobie sprawy, że pierwsze dwa lata studiów, obojętnie jakiego kierunku, to popularne mechaniczne wkuwanie materiału pamięciowego, a nie samodzielne, spontaniczne formułowanie własnych sądów.

Żeby więc nie dopuścić do rozczarowań, powinni wszyscy nauczyciele uczący młodzież rozmawiać z nią na temat własnej gałęzi wiedzy, ponieważ każdy zna najlepiej trudności, jakie mogą wystąpić.

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI

IDENTYFIKACJA NAUCZYCIELI Z ZAWODEM

Czy lubimy swój zawód, czy wykonujemy go z zamiłowaniem, czy mamy z tego powodu osobistą satysfakcję, czy identyfikujemy się z nim dostatecznie? Są to pytania, które szczególnie dzisiaj, kiedy zaczynamy coraz poważniej przymierzać się do życia w rozwiniętym ustroju socjalistycznym, nie mogą być dla nas sprawą obojętną. To, że część ludzi, i to różnych zawodów, traktuje swoją pracę jako przykre zrządzenie losu, jako codzienne utrapienie, które niczym fatum ciąży i uprzykrza życie, win-

no znajdować szersze odbicie w podejmowanych badaniach psychologicznych czy socjologicznych. Wiadomo bowiem, że w poważnym stopniu, a może przede wszystkim od owego stosunku do wykonywanego zawodu, od utożsamienia się z pełnioną przez nas rolą społeczną, czyli innymi słowy mówiąc, od identyfikacji z zawodem zależeć będzie efektywność naszej pracy.

Najwyższą formą umiłowania określonego zawodu będzie traktowanie go jako naszej pasji, a nawet w niektórych przypadkach jako swoiście rozumianego hobby Pozornie wydawać by się mogło, że zawodami szczególnie predestynowanymi do urzeczywistnienia owej idei będą wszelkie zawody twórcze. Należy jednak przypuszczać, że może ją spełnić każdy zawód pod warunkiem wykonywania go przez osoby, które podjęły go z zamiłowania, że wybór był w pełni świadomy, poparty gruntowną jego znajomością, a otoczenie najbliższych współpracowników będzie tworzyło doskonały klimat do samorealizacji swoistego posłannictwa, będzie sprzyjało podejmowaniu szerokich nowatorskich inicjatyw w atmosferze rzeczowej współpracy i wzajemnej pomocy.

Traktowanie wykonywanego zawodu, pełnionej w nim społecznej roli jako codziennego ciężaru, czy jako przelotnej odskoczni, może przynieść odczuwalne straty zarówno ekonomiczne, jak i społeczne. Szczególnie wyraźnie daje się to zauważyć w tych zakładach czy przedsiębiorstwach, gdzie dochodzi do nieustannej fluktuacji załogi, czemu towarzyszy brak jej stabilności i spoistości.

Na szczęście zawód nauczycielski ma to do siebie, że nawet wśród osób podejmujących na początku swoją pracę nie zawsze z zamiłowania, nie zawsze w zgodzie z pierwotnymi zainteresowaniami, z biegiem lat dochodzimy jeżeli nie do umiłowania to przynajmniej do jego polubienia. Już nawet po kilku latach pracy ci ludzie, na początku jeszcze nie zdecydowani, nie wyobrażają sobie innej pracy, jak tylko pracę z dziećmi i młodzieżą. Mimo to nie możemy popadać w utopijną skrajność i domniemywać, że wszystko w naszym zawodzie idzie gładko i pomyślnie, że ludzie wykonujący ten odpowiedzialny zawód są tak przepojeni swoim posłannictwem, swoją misją społeczną, że wszelkie okresowe napięcia, dysharmonie czy reformy nie wywołują większego zakłócenia. W każdym zawodzie, w każdym dziale produkcji, w którym zachodzi potrzeba zburzenia starego, a wprowadzenia nowego (nowej technologii, nowych urządzeń itp.), mamy do czynienia z przejściowym okresem przyjmowania postaw wyczekujących, by nie powiedzieć niechętnych. Ludzie przywykli do stereotypów, do pewnych zautomatyzowanych czynności początkowo nie chcą się pogodzić z przestawieniem się na inny typ działania. Obecną reformę szkolną można w pewnym sensie przyrównać do takiego przestawienia się na nieco inny „cykl produkcji".

I oto w ostatnich latach obserwujemy zarówno wśród nauczycieli szkół podstawowych, jak i średnich stan wzmożonego napięcia psychofizycznego, któremu towarzyszy „ucieczka" pewnej grupy osób z zawodu, łatwy do uchwycenia wzrost zwolnień lekarskich, urlopów na poratowanie zdrowia, częste utyskiwania na nadmiar pracy, czemu towarzyszy osłabienie czynników motywacyjnych, być może, że przyczyna tkwi w pełnej mobilizacji zmierzającej do należytego przygotowania kadry do przyszłej zreformowanej szkoły średniej. Mobilizacja ta — to m.in. objęcie powszechnym szkoleniem na szczeblu studiów wyższych, szkoleniem podyplomowym i kursowym, to wreszcie zwiększenie wymagań, jakie się stawia przed nauczycielstwem. Po długim okresie stagnacji zaczął się szybki nurt reformatorski. Nie wszyscy nauczyciele są w stanie znieść owo ciśnienie, nie wszyscy mają dostateczne siły, by im sprostać, by w marszu dokonać licznych przestawień i zmian.

W związku z tym interesujące było dla nas zbadanie, jak w okresie „nasilenia przedreformowego" przedstawia się problem identyfikacji nauczycieli z zawodem, przy czym celowo pragnęliśmy poznać opinie głównie tych nauczycieli, którzy pracują już w swoim zawodzie dłużej niż 10 lat. W naszych badaniach częściowo

nawiązaliśmy do klasyfikacji identyfikacji z zawodem zaproponowanej przez T. Malinowskiego *, który wymienia następujące grupy nauczycieli:

1. Do grupy pierwszej zalicza autor tych nauczycieli, którzy w pełni utożsamiają się z zawodem, interesują się poważnie sprawami szkoły i własnej pracy, dążą do osiągnięcia możliwie najwyższych wyników w nauczaniu i wychowaniu, podnoszą swoje kwalifikacje, wiążą własne aspiracje z wykonywanym zawodem.
2. Drugą grupę stanowią nauczyciele częściowo identyfikujący się z pełnionym przez siebie zawodem. Wykazują oni duże zainteresowanie sprawami szkoły, ale jednocześnie są poważnie zaabsorbowani innymi sprawami, jak: organizacjami społecznymi, rodziną, hobby, dodatkowymi zarobkami itp. Ich zainteresowania, zamiłowania oraz aspiracje życiowe wykraczają poza dziedzinę ściśle związaną z zawodem.
3. Trzecia grupa — to nauczyciele biernie identyfikujący się. Traktują oni wykonywany zawód jako konieczność życiową, nie są całkowicie przekonani o trafności jego wyboru.
4. Wreszcie czwartą grupę stanowią nauczyciele pozornie identyfikujący się z pełnionym zawodem. Pracę w szkole traktują jako zło konieczne, jako coś przejściowego.

PROBLEM. ORGANIZACJA BADAŃ

Przeprowadzone przez nas badania miały stanowić materiał służący do odpowiedzi na pytanie: Jak przedstawia się aktualnie problem identyfikacji nauczycieli ze swoim zawodem? Z problemu głównego wyłoniono dwa pytania szczegółowe dotyczące następujących problemów:

1. Jakie czynniki mobilizują nauczycieli do pracy, a jakie ich demobilizują?
2. Czy istnieje zależność pomiędzy tzw. wskaźnikiem identyfikacji a stosunkami społecznymi pomiędzy nauczycielami a uczniami?

Podstawowym narzędziem zastosowanym w niniejszych badaniach był sporządzony przez nas arkusz identyfikacji z zawodem, w oparciu o który, dzięki zastosowanej punktacji, obliczaliśmy wskaźniki identyfikacji. Maksymalna wartość uzyskanych punktów wynosiła 100. Jeżeli badany uzyskał od 75—100 punktów, klasyfikowaliśmy go do grupy I, odpowiadającej wysokiemu wskaźnikowi identyfikacji. Przy uzyskanej wartości 50—74 punktów badany zaliczony był do grupy II, którą charakteryzował średni wskaźnik identyfikacji. Jeżeli badany uzyskał od 25—49 punktów, zaliczaliśmy go do grupy III odznaczającej się niskim wskaźnikiem identyfikacji. Przy uzyskanych wartościach od 0—24 punktów badany zaliczany był do grupy IV, w której mieściły się osoby w ogóle nie identyfikujące się z wykonywanym przez siebie zawodem. Obliczone średnie wartości pozwoliły nam na porównywanie badanych osób pracujących w różnych środowiskach oraz na ewentualne stwierdzenie zależności pomiędzy wysokim wskaźnikiem identyfikacji a wysoką hierarchią stosunków społecznych pomiędzy nauczycielami i uczniami.

Prócz tego przeprowadzono wywiady z nauczycielami badanych szkół oraz badania ankietowe, którymi objęto ponad 200 uczniów.

Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 1976/77 i objęto nimi nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych wielkomiejskich, miejskich oraz wiejskich. Łącznie zebrano materiał od 121 nauczycieli z terenu Polski południowej.

Zgodnie z założeniem, większość nauczycieli stanowiły osoby pracujące w swoim zawodzie ponad 10 lat. I tak, osób pracujących ponad 15 lat było 42,1%, od 6—15

[1] T. Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo. PWN, Warszawa 1968, s. 213—216.

lat — 53,8% oraz od 1 roku do 2 lat — tylko 4,1% badanych. Zdecydowaną większość, bo aż 92%, stanowiły kobiety.

Ze względu na ograniczony teren badań, a także małą populację badawczą uzyskane wyniki należy traktować tylko i wyłącznie orientacyjnie, a nasuwające się wnioski i uogólnienia mogą mieć charakter tylko przypuszczający i prawdopodobny.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Głównym celem naszych badań było zorientowanie się, jak przedstawia się problem identyfikacji nauczyciela z wykonywanym przez niego zawodem, które z elementów identyfikacji uzyskały największą akceptację, a które najmniejszą.

Tabela 1.

ELEMENTY IDENTYFIKACJI

Lp.	Wyszczególnienie	1	%
1	Bardzo lubi pracę w swoim zawodzie	38	31,4
2	Bardzo często wcześniej marzyło o wyborze tego zawodu	29	23,9
3	Podjęło wybór studiów zgodnie z zainteresowaniami	67	55,3
4	Życzyłoby sobie, by jego dzieci obrały ten sam zawód	28	23,1
5	Nie wyobraża sobie pracy w innym zawodzie	56	46,2
6	Wykonywaną pracę traktuje jako okazję do własnych poszukiwań dyd.-wych.	10	8,2
7	Ma satysfakcję z wykonywanej pracy	52	42,9
8	Wykonuje pracę z zamiłowaniem	102	84,2
9	Wybrałoby ponownie ten sam zawód	38	31,4
10	Bardzo lubi pracę z dziećmi	44	36,3

Z przedstawionych danych wynikają następujące wnioski:

1. Pomimo iż zaledwie 55,3% badanych podjęło wybór studiów nauczycielskich zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, to jednak aktualnie aż 84,2% badanych nauczycieli wykonuje swoją pracę z zamiłowaniem. Byłoby to potwierdzeniem wstępnej tezy, iż u wielu osób zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego może się rozwinąć także w toku samej pracy z dziećmi i młodzieżą.

2. Pomimo iż tak duży wskaźnik badanych stanowiły osoby, które lubią wykonywaną przez siebie pracę, to jednak o wiele mniej wybrałoby ponownie ten sam zawód (31,4%). Jest to częściowa niezgodność z pierwotną akceptacją.

3. Praca w zawodzie nauczycielskim jest pracą szczególnego rodzaju, pracą, która nierozerwalnie wiąże się z tym, co tak celnie określił J. Dawid, tj. z miłością dusz ludzkich. Niestety, w naszych badaniach zaledwie 36,3% badanych przyznało, że

bardzo lubi pracę z dziećmi, 55,3% odpowiedziało, że ją lubi, i na szczęście tylko 8,2% stwierdziło, iż wolałoby nie przebywać z nimi na co dzień. Przyznajmy jednak otwarcie, że praca z dziećmi i młodzieżą w szkole podstawowej należy do najtrudniejszych, szczególnie jest to odczuwalne w nowych osiedlach mieszkaniowych, w niezintegrowanych środowiskach miejskich. Jeżeli dodamy do tego fakt, iż praktycznie nadal brak nam jest opracowań z metodyki wychowania, głównie w odniesieniu do tzw. trudnych przypadków, które mogą skutecznie nawet zniechęcić do pracy w zawodzie, być może ów wskaźnik 36,3% będzie pewnym usprawiedliwieniem.

4. Zawód nauczyciela, podobnie jak zawód prawnika czy lekarza, należał w przeszłości do tzw. zawodów dziedzicznych. Dzieci nauczycielskie wyrastały w specyficznej atmosferze oscylującej wokół problemów szkoły, uczniów, problemów, jakie niosły poszczególne dni pracy. Na razie nie wiadomo, ile dzieci badanych osób podejmie w przyszłości zawód swoich rodziców, niemniej tylko 23,1% nauczycieli życzyłoby sobie widzieć swoje dzieci w roli pedagoga.

5. Zawód nauczycielski należy do tej kategorii zawodów, które wymagają nieustannego poszukiwania, stałej modernizacji, ulepszeń i usprawnień. Jest to jedyne lekarstwo przeciwdziałające zrutynizowaniu i schematycznemu działaniu. Tymczasem tylko 8,2% badanych przyznało, iż wykonywana przez nich praca staje się źródłem twórczych poszukiwań. Czy powodem tak niskiego wskaźnika nie są w wielu naszych szkołach odgórnie narzucane różne systemy, i to zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze? Nie przygotowany dostatecznie nauczyciel, bez wystarczającej bazy — nie odnosząc widocznych sukcesów często się zraża i traci zaufanie do wszelkich nowych koncepcji. A jeżeli dodamy do tego najpierw zalecane przez władze oświatowe rozwiązanie, a potem bez dostatecznego czasu próby — ich likwidację, to znów możemy dojść do wniosku, który każe nam usprawiedliwić ową niechęć do twórczych poszukiwań. Jest to jednak w naszym przekonaniu tylko część racji. W zasadzie każdy nauczyciel, pomimo takich czy innych zaleceń, ma dużą swobodę do takiej organizacji procesu, głównie dydaktycznego, która pozwoli mu na realizację własnych koncepcji.

6. Satysfakcja z wykonywanego przez nas zawodu jest niewątpliwie motorem naszego działania, silnym bodźcem do podejmowania coraz efektywniejszych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. Jeżeli jednak do takiej satysfakcji przyznało się tylko 42,9% badanych, to fakt ten musi budzić określone refleksje.

Zastosowany przez nas arkusz identyfikacji pozwolił nam także dokonać klasyfikacji badanych osób wg grup identyfikacyjnych. Badania wykazały, że w grupie I odpowiadającej wysokiemu wskaźnikowi znalazło się tylko 11,5% badanych. W grupie II o średnim wskaźniku identyfikacji znalazło się najwięcej badanych osób, bo aż 41,3%. III grupę określoną mianem niskiej identyfikacji reprezentowała również stosunkowo duża liczba badanych wynosząca 34,7%. Grupa IV, świadcząca o braku identyfikacji, wynosiła 12,3% badanych osób.

Tak więc sytuacja w tym względzie nie należy do najbardziej optymistycznych. I chociaż niemal połowa badanych znalazła się w wysokim przedziale klasowym grupy II, to jednak niepokój musi budzić równie wysoki wskaźnik reprezentujący grupę III.

Dokonajmy teraz porównania obliczonych średnich identyfikacji przypadających na nauczycieli pracujących w poszczególnych środowiskach.

Z danych zamieszczonych w tabeli 2 wynika, że najwyższy wskaźnik identyfikacji, wynoszący 58,8, uzyskali nauczyciele pracujący w środowiskach miejskich. W odniesieniu do nauczycieli pracujących w dużych aglomeracjach miejskich wyniósł on 51,6, natomiast najniższy, bo wynoszący tylko 43, stwierdzono wśród nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich. Różnice te, jak sądzimy, nie wymagają dalszego

Tabela 2.

ŚREDNIE WSKAŹNIKI IDENTYFIKACJI

Lp.	Środowisko	Średnia
1	Wielkomiejskie	51,6
2	Miejskie	58,8
3	Wiejskie	43
	Łącznie	51,1

komentarza. Łącznie średnia identyfikacji wyniosła 51,1 — mieszcząc się tym samym w II grupie identyfikacji.

Przejdźmy teraz do omówienia przyczyn, które powodują u nauczycieli zniechęcenie do wykonywanego przez nich zawodu.

Tabela 3.

CZYNNIKI DEMOBILIZUJĄCE NAUCZYCIELI DO PRACY

Lp.	Wyszczególnienie	1	%
1	Zła atmosfera w gronie pedagogicznym	20	16,5
2	Niewłaściwy stosunek dyrekcji do nauczycieli	17	14,0
3	Brak zrozumienia ze strony nadzoru pedagogicznego	24	19,8
4	Niechęć rodziców do współpracy ze szkołą	24	19,8
5	Niesprawiedliwy podział nagród	21	17,3
6	Nadmiar kontroli	28	23,1
7	Nadmiar zebrań i konferencji	26	21,4
8	Nadmiar prac dodatkowych	45	37,1
9	Przemęczenie psychiczne	43	35,5
10	Choroby	22	18,1
11	Praca na dwie zmiany	5	4,1
12	Brak czasu dla rodziny	43	35,5
13	Trudne warunki mieszkaniowe	21	17,3
14	Niskie zarobki	74	61,0
15	Zbyt liczne klasy	37	30,5
16	Brak pomocy naukowych	44	36,3

Tabela 3 informuje nas, iż spośród wymienionych kilkunastu czynników 6 z nich wybija się szczególnie wyraźnie, osiągając wysokie wskaźniki procentowe. Należy do nich zaliczyć przede wszystkim:

— niskie zarobki (61% badanych);

— brak pomocy naukowych (36,3% badanych);

— przemęczenie psychiczne (35,5% badanych);
— brak czasu dla rodziny (35,5% badanych);
— zbyt liczne klasy (30,5% badanych).

Wypada w tym miejscu podkreślić, iż badani nauczyciele tylko w nielicznych przypadkach wymieniali niewłaściwą atmosferę panującą w gronie pedagogicznym (16,5%) oraz niewłaściwy stosunek dyrekcji do nauczycieli (14%). Należy uznać za godne podkreślenia, iż stosunkowo niewiele badanych wymieniało jako elementy zniechęcające takie czynniki, jak: trudne warunki mieszkaniowe (17,3% i niechęć rodziców do współpracy ze szkołą (19,8%).

Godne natomiast dalszej analizy jest owe 6 czynników, na które wskazał liczny procent badanych. Wśród elementów mobilizujących nauczycieli do pracy na czołowych pozycjach znalazły się następujące czynniki:
— widoczne efekty w pracy dydaktycznej — 66,1% badanych;
— wdzięczność dzieci — 64,4% badanych;
— widoczne efekty w pracy wychowawczej — 61,9% badanych;
— uznanie ze strony dyrekcji — 47,1% badanych;
— uznanie ze strony rodziców — 32,2% badanych.

Uogólniając dotychczasowe rozważania należy stwierdzić, że domniemane opinie krążące wśród nauczycieli sprowadzające się najdelikatniej mówiąc do sceptycyzmu w odniesieniu do swojego zawodu przeprowadzone badania częściowo potwierdziły. Optymizmem jednak napawa fakt, że zdecydowana większość nauczycieli wykonuje nadal swój zawód z zamiłowaniem, że atmosfera w gronie pedagogicznym jest zadowalająca, że stosunek dyrekcji do grona jest właściwy. Należy podkreślić, że w wyliczaniu czynników demobilizujących do pracy (co potwierdziły wywiady) badanych cechował poważny stosunek do problemu i zakreślali zazwyczaj te czynniki, które faktycznie utrudniały im pracę. Można przypuszczać, iż stwierdzony stan będzie stanem przejściowym i w niedługim czasie winien ulec poprawie.

Przechodząc do udzielenia odpowiedzi na drugie pytanie robocze dotyczące stosunków panujących pomiędzy nauczycielami a uczniami zestawiliśmy odnośne opinie (dla lepszej ilustracji) zebrane od uczniów z tych szkół, których nauczyciele uzyskali najwyższy i najniższy wskaźnik identyfikacji.

Zamieszczone dane w tabeli 4 wykazują, iż prawdopodobnie w tej szkole, w któ-

Tabela 4.

STOSUNKI SPOŁECZNE POMIĘDZY NAUCZYCIELAMI A UCZNIAMI

Lp.	Określenie	Najniższy wskaźnik identyfikacji Szkoła X		Najwyższy wskaźnik identyfikacji Szkoła Y	
		1	%	1	%
1	Ciepłe	10	10	27	22,1
2	Przyjacielskie	22	22	34	27,9
3	Serdeczne	30	30	46	37,7
4	Obojętne	32	32	13	10,7
5	Chłodne	6	6	4	3,3
6	Wrogie	—	—	—	—
	Łącznie opinii pozytywnych	62	62	107	87,7
	Łącznie opinii negatywnych	38	38	17	12,3

rej nauczyciele uzyskali najniższy wskaźnik identyfikacji, stosunki społeczne pomiędzy nimi a uczniami były gorsze niż w szkole, w której nauczyciele utożsamiali się lepiej ze swoim zawodem.

Jeżeli w szkole „X" uczniów, którzy wyrazili swoje opinie negatywne, było 38%, to w szkole „Y" tego typu uczniów było zaledwie 12,3%. Natomiast na stosunki pozytywne wskazało ze szkoły „X" — 62% uczniów, ze szkoły „Y" — aż 87,7% badanych. Warto przy tym zwrócić uwagę, że jeżeli ze szkoły „X" jako typową cechę określającą stosunki panujące pomiędzy nauczycielami a uczniami badani wymieniali obojętność (32% badanych), to w szkole „Y" taką cechą była serdeczność (37,7% badanych).

Stwierdzone różnice wynikają być może stąd, że nauczyciele, którzy nie czują się emocjonalnie związani z zawodem, wykonują swoją pracę w sposób zrutynizowany, mechaniczny, nie wkładają w nią odrobiny serca, traktują swoje miejsce, swój warsztat pracy w sposób oschły, sztywny, a czasem i cierpki dla otoczenia. Dzieci i młodzież, ten najczulszy barometr ludzkich nastrojów, wyłapuje w lot owe stany, a jeżeli do tego dołączy się zbyt apodyktyczna, autokratyczna postawa wobec uczniów z szeregiem innych negatywnych cech osobowości, wówczas najwłaściwszym określeniem owych stosunków będzie w najlepszym wypadku — obojętność.

Zdajemy sobie sprawę, iż to, co powiedzieliśmy, nie odnosi się do wszystkich nauczycieli o niskim wskaźniku identyfikacji i odwrotnie, że przy wysokim wskaźniku stosunki te będą zawsze bardzo dobre. Nie jest to na pewno ani reguła, ani prawidłowość.

Niemniej jednak na pewno wśród grona osób o wysokiej identyfikacji będzie mniej możliwości, mniej powodów ze strony uczniów do wskazywania na negatywne formy owych stosunków łączących ich z pedagogami.

Na koniec pragniemy zwrócić uwagę na rolę dyrektora szkoły, który może spełniać w zakresie identyfikacji z zawodem bądź rolę wzmacniającą, bądź osłabiającą.

Rola wzmacniająca, naszym zdaniem, polegać będzie m. in. na umiejętnym stymulowaniu wszelkich napięć, jakie mogą się pojawiać w gronie pedagogicznym, dyskretnym inspirowaniu do podejmowania twórczych poszukiwań dydaktyczno-wychowawczych, przyjęciu demokratycznego stylu kierowania, bliższym zainteresowaniu się kłopotami i trudnościami poszczególnych nauczycieli, służeniu radą i pomocą, a nade wszystko — na dostrzeganiu i ocenianiu wniesionego wkładu pracy w dziedzinie wychowania młodego pokolenia.

Rola osłabiająca może wystąpić wtedy, gdy dyrektor przyjmie autokratyczny styl kierowania, gdy będzie stosował zasadę ciągłego wytykania nawet najdrobniejszych usterek, gdy będzie się zawsze trzymał w sposób sztywny li tylko litery prawa, gdy nie będzie dawał odczuć pracownikom, że dostrzega ich wkład pracy, ich sukcesy i osiągnięcia, gdy będzie unikał kontaktów osobowych czy wreszcie gdy będzie tolerował klikowość i donosicielstwo.

Szczególnie istotnego znaczenia o charakterze pozytywnej identyfikacji z zawodem nabiera pierwszy rok pracy nowo zatrudnionych nauczycieli i w tym okresie rola dyrektora w wielu przypadkach może decydować o tym, czy młody człowiek polubi swój zawód, czy też go znienawidzi.

Reasumując całość naszych rozważań należy podkreślić, że w badanych przez nas środowiskach nauczycielskich zauważa się stosunkowo niski wskaźnik identyfikacji ze swoim zawodem. Składa się na to w naszym przeświadczeniu w pierwszym rzędzie zbyt niskie uposażenie, nadmiar prac dodatkowych, przemęczenie psychofizyczne oraz brak czasu dla własnej rodziny. Jeżeli do tego dodamy fakt, iż ponad 90% badanych to kobiety, z których większość to mężatki mające swój dom i dzieci, a w związku z tym cały szereg zajęć o charakterze gospodarczo-pielęgnacyjnym, to w natłoku wszystkich poczynań, jakie niesie reforma, musiało wystąpić owo chwilowe (oby) osłabienie aktywności w odniesieniu do swojego zawodu.

HENRYKA KWIATKOWSKA
ALICJA KOTUSIEWICZ

BADANIA FUNKCJONOWANIA WYBRANYCH ELEMENTÓW SYSTEMU DYDAKTYCZNEGO STUDIÓW ZAOCZNYCH W ZASTOSOWANIU METODY MODELOWANIA

Mimo iż studia zaoczne rozwijają się intensywnie, a liczba studiujących zaocznie stanowi prawie 50% ogółu studiujących w Polsce — to opracowań teoretycznych traktujących o problemach dydaktycznych studiów zaocznych mamy stosunkowo niewiele [1]. Jest także niewiele badań empirycznych dotyczących funkcjonowania systemu dydaktycznego studiów dla pracujących [2]. A te, które są, stanowią w zasadzie określony rodzaj diagnozy, nie stwierdzają jednak, na ile i w jakim stopniu badana rzeczywistość dydaktyczna jest poprawna, a na ile nie spełnia założonych wymagań.

Badania te nie ukazują bowiem założonego stanu rzeczy, tj. punktu odniesienia dla interpretacji uzyskanych wyników, dają w ten sposób obraz diagnozy niezbyt operacyjny, tj. niezbyt przydatny dla podjęcia działań usprawniających.

Świadomość optymalnego punktu odniesienia jest bowiem podstawowym wymogiem prakseologicznym w każdym celowym i planowym procesie modernizacyjnym, brak owego punktu może czynić proces mało ekonomicznym, nie w pełni racjonalnym.

Aby sprostać powyższym wymogom, należałoby przyjąć w badaniach taką procedurę metodologiczną, która umożliwiałaby odniesienie uzyskanej diagnozy do założonego stanu optymalnego.

1. METODA I TECHNIKA BADAŃ [3]

Postulowany warunek odniesienia badanej rzeczywistości do hipotetycznie założonego stanu spełnia metoda modelowania, a ściślej metoda badania odchyleń modelu odwzorowania od teoretycznego modelu wzorca.

Ponieważ w literaturze przedmiotu nie odnajdujemy wzorca optymalnego funkcjonowania systemu dydaktycznego studiów zaocznych, a tym samym wzorca jego elementów, który mógłby stanowić punkt odniesienia dla charakterystyki badanej rzeczywistości dydaktycznej, zaistniała konieczność jego opracowania. Model wzorzec opracowany zostanie w oparciu o dotychczasowe wyniki badań nad procesem samokształcenia, prawidłowościami uczenia się oraz wynikami badań nad procesem dydaktycznym studiów wyższych. Instrumentalne funkcjonowanie wzorca, jego operatywność zależeć będzie od stopnia uwzględnienia wymienionych zakresów wiedzy.

[1] L. Bandura: Problemy kształcenia zaocznego. Warszawa 1972, PZWS.
L. Bandura: Wybrane problemy studiów dla pracujących. Warszawa 1974, PWN.
Cz. Maziarz: Dydaktyka studiów dla pracujących. Warszawa 1976, PWN.
J. Starościak: Problemy dydaktyczne studiów zaocznych. Warszawa 1963, PZWS.
J. Starościak: Problemy kształcenia zaocznego. Warszawa 1972, PZWS.

[2] W. Pawlak (red.): Funkcja wykładu uniwersyteckiego na studiach dla pracujących. Poznań 1970, Wyd. UAM.
W. Pawlak (red.): Metodyka ćwiczeń i ich funkcje w procesie nauczania na studiach zaocznych. Poznań 1972, Wyd. UAM.

[3] Prowadzone badania w ramach prac badawczych Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli UW objęły te kierunki studiów Uniwersytetu Warszawskiego, które prowadzą zaoczne formy kształcenia nauczycieli czynnych zawodowo. Materiał badawczy obejmuje 700 nauczycieli studentów oraz niespełna 100 nauczycieli akademickich. Przedstawione artykuły uwzględniają częściowy materiał badawczy.

2. PROCEDURA OPRACOWANIA MODELU WZORCA I MODELU ODWZOROWANIA — ZASTOSOWANE SKALE I WSKAŹNIKI

Procedurę opracowania teoretycznego modelu wzorca przedstawimy na przykładzie wybranych elementów systemu dydaktycznego, tj. wykładu i ćwiczeń. Opis ich modelowej postaci poprzedzimy kilkoma ważnymi ustaleniami.

Po pierwsze — odwołamy się do faktu, iż proces dydaktyczny studiów zaocznych jest procesem organizowania samokształcenia i kierowania procesami samokształcenia.

Po drugie — określimy stopień ogólności rozważań, co warunkować będzie opis modelowych właściwości badanych elementów systemu.

Po trzecie — źródłem modelowych właściwości wykładu i ćwiczeń czynimy oceny sędziów kompetentnych odzwierciedlające idealną, hipotetycznie założoną postać wymienionych form-metod kształcenia. Stosując zabieg rangowania określimy miejsce danej pozycji skalowej w liście cech badanego wykładu i ćwiczeń.

Ustosunkujemy się do wymienionych problemów w ustalonej kolejności.

Ad. 1

Przyjmujemy tezę, iż kształcenie zaoczne jest procesem organizowania i kierowania samokształceniem. Są to więc w zasadzie dwa procesy: samokształcenie, którego podmiotem jest student pracujący, i proces kierowania pracą samokształceniową, którego podmiotem jest nauczyciel akademicki[4]. Wymienione procesy pozostają ze sobą we wzajemnych uwarunkowaniach i współdecydują o charakterze oraz roli podstawowych form-metod kształcenia. Tak więc formy-metody pracy są podporządkowane prawidłowościom i strukturze procesów samokształcenia i kierowania samokształceniem.

Konsekwencją przyjętej tezy jest konieczność uwzględnienia w konstruowaniu modelowej właściwości badanych form tych cech, prawidłowości i struktur, które są charakterystyczne dla wymienionych procesów.

Ad. 2

W prowadzonych badaniach przyjęliśmy teoretyczno-wyjaśniający poziom rozważań, pozwalający zbudować model teoretyczny systemu dydaktycznego studiów zaocznych. Świadomie przyjmujemy więc procedurę idealizacji, która w naszym przypadku będzie zabiegiem technicznym o użyteczności inwencyjno-heurystycznej pozwalającej na poznanie prawidłowości, które w pełnym kontekście uwarunkowań byłyby niewidoczne. Przyjmując procedurę idealizacji posługiwać się więc będziemy twierdzeniami ogólnymi o tym, jak kształtują się wartości pewnych cech np. wykładu, ćwiczeń wówczas, gdy hipotetycznie założony obraz tych cech przyjmuje nigdy nie zrealizowane w rzeczywistości wartości graniczne[5].

Istota postępowania metodologicznego sprowadza się więc do określenia zespołu właściwości badanych elementów systemu, a następnie dokonania hierarchizacji w obrębie tych cech tak, by uzyskać uproszczony, modelowy obraz badanej rzeczywistości, odzwierciedlający jedynie najogólniejsze, formalne, konstytutywne cechy badanych elementów. Wynika stąd, że konstruując model teoretyczny przedmiotem naszego zainteresowania nie będzie konkretna, rzeczywista postać np. ćwiczeń, wykładu czy też charakterystyka określonego typu, rodzaju tych form-metod pracy,

[4] W. Maziarz. Op. cit. s. 20.
[5] A. Malewski: O tzw. idealizacjach (w:) O nowy kształt nauk społecznych. Warszawa 1975, PWN, s. 88.

lecz postać najogólniejsza, odzwierciedlająca istotę rzeczy, a nie rzecz dana bezpośrednio w obserwacyjnie stwierdzonych faktach.

Dzięki procedurze idealizacji możliwy jest modelowy opis różnych elementów systemu dydaktycznego, który stanowić może zarazem punkt odniesienia dla oceny rzeczywistego funkcjonowania systemu dydaktycznego studiów zaocznych czy też jego elementów. Sprawia to, że jesteśmy wówczas w stanie określić, na ile rzeczywiste funkcjonowanie odbiega od funkcjonowania optymalnego. Przyjęcie określonej skali zawierającej dwa ekstremalne punkty, tj. poziom optymalny i minimalny, daje możliwość operowania przyjętym wskaźnikiem liczbowym i „zobaczenia" rzeczywistego np. wykładu, ćwiczeń czy też systemu kontroli i oceny w określonym miejscu skali.

W ten sposób zbudowany model wzorzec spełnia zasadę operatywności, pozwala bowiem nie tylko porównywać badane modele, lecz także oceniać wartości rzeczywiste badanych elementów, co staje się podstawą do formułowania wniosków stanowiących punkt wyjścia dla działania usprawniającego.

Ad. 3

Ponieważ model wzorzec wynikać musi nie tylko z założeń teoretycznych, lecz także musi być wyraźnie osadzony w empirii i z niej wyrastać, stąd drugim źródłem twierdzeń idealizacyjnych niezbędnych w konstrukcji modelu było uogólnione doświadczenie i wiedza praktyczna osób bezpośrednio pracujących na nauczycielskich studiach zaocznych.

Tak więc grupa sędziów kompetentnych ustaliła listę cech[6] określających właściwości idealnej, hipotetycznie założonej postaci badanych elementów systemu dydaktycznego, np. wykładu, ćwiczeń itp.

Ponieważ lista cech zawierała zarówno cechy konstytutywne, jak i drugorzędne, dokonano ich rangowania według znaczenia i wagi dla studiów zaocznych, przypisując wartość najwyższą cechom najistotniejszym. Pozycję danej cechy stanowiła mediana ocen sędziów kompetentnych.

W sensie praktycznym model wzór uzyska się poprzez teoretyczne potwierdzenie w stopniu najwyższym wszystkich cech (właściwości) badanych elementów systemu dydaktycznego, stąd jego wartość liczbowa mieć będzie charakter maksymalny. Będzie to więc odzwierciedlenie jakiegoś idealnie funkcjonującego systemu dydaktycznego.

Hipotetycznie założony, optymalnie funkcjonujący system dydaktyczny wyrażony został wskaźnikami liczbowymi 289 (tj. sumą iloczynów wartości skalowych wszystkich optymalnych cech teoretycznie potwierdzonych w stopniu najwyższym) oraz 867 — to jest teoretycznym zaprzeczeniem w stopniu najwyższym wszystkich jego konstytutywnych cech.

Model odwzorowania natomiast jest odzwierciedleniem konkretnej rzeczywistości dydaktycznej, uzyskanej poprzez subiektywną ocenę badanych osób, istniejącego faktycznie stanu rzeczy. W tym przypadku bowiem wymienione w kwestionariuszu ankiecie właściwości poszczególnych elementów systemu dydaktycznego nie uzyskują potwierdzenia najwyższego, a często są zanegowane bądź uzyskują natężenie średnie. Wynika stąd, że wartość będąca liczbowym wskaźnikiem modelu odwzorowania odbiegać będzie od wartości maksymalnej będącej liczbowym wskaźnikiem modelu wzorca. Wielkość odchylenia między analizowanymi modelami jest niczym innym jak różnicą tych dwóch wskaźników (wartości).

Egzemplifikacją przyjętej metodologii będzie opis modelowej postaci wykładu i ćwiczeń. Opis ten rozpoczniemy od określenia podstawowych i najogólniejszych

[6] Tak sporządzona lista cech stanowiła podstawę budowy kwestionariusza ankiety dla nauczycieli studiujących i nauczycieli akademickich.

wymogów dydaktycznych stawianych formom-metodom kształcenia w systemie studiów zaocznych. Cztery główne kategorie wymogów determinować będą dydaktyczne funkcjonowanie badanych elementów systemu.

Są to:

— po pierwsze, organizowanie w toku wykładu i ćwiczeń procesu samokształcenia studentów;
— po wtóre, kierowania w toku analizowanych form procesu uczenia się studentów;
— po trzecie, realizowania w procesie dydaktycznym założenia o programowym, nieformalnym, rzeczywistym związku między teorią a praktyką pedagogiczną nauczyciela;
— po czwarte, uwzględnienia ogólnych wskazań i zasad teorii nauczania i teorii wychowania.

W zakresie poszczególnych kategorii wymagań sformułowano grupy cech, które z kolei stanowiły podstawę do wyróżnienia szczegółowych operacyjnych właściwości wykładu i ćwiczeń, mających postać empirycznie stwierdzalnych wskaźników.

Przechodzimy teraz do opisu modelowej postaci wykładu i ćwiczeń, mając na uwadze cztery wymienione kategorie wymogów:

Po pierwsze, jakie konstytutywne grupy cech oraz konkretne cechy operacyjne wykładu i ćwiczeń warunkować będą spełnienie wymogu organizowania procesu samokształcenia studentów.

Do podstawowych zaliczyć można:

1. Przekaz reguł dotyczących techniki i technologii samokształcenia — ukształtowanie przekonania o konieczności uwzględnienia w nauce własnej kolejnych etapów tego procesu oraz możliwości jego racjonalizacji.

Przykładem cech operacyjnych w ramach wymienionej grupy może być: wprowadzenie studenta w różne techniki notowania czy też kształtowanie umiejętności racjonalnego opracowywania tekstu. W ten sposób realizowane są podstawowe funkcje wykładu i ćwiczeń, np. funkcja informacyjno-instruktażowa, motywacyjna i wdrożeniowa.

2. Kształtowanie umiejętności techniki pracy samokształceniowej — stopniowanie zadań i wymagań w tym zakresie od elementarnych umiejętności pracy z książką, sposobów zbierania i gromadzenia informacji, rozwiązywania trudności związanych z przyswojeniem wiedzy, umiejętności dostrzegania i formułowania problemów aż do wypracowania indywidualnych metod samokształcenia oraz ukształtowania trwałych nawyków pracy umysłowej jako niezbędnej podstawy pracy pedagogicznej współczesnego nauczyciela [7].

3. Stosowanie metod aktywizujących i indywidualizujących, tak by sprzyjały one kształtowaniu sprawności intelektualnych studenta nauczyciela. Chodzi szczególnie o sprawność typu logicznego, np. uogólnianie, definiowanie, wnioskowanie, argumentowanie itp., oraz typu prakseologicznego, jak planowanie, kontrola i ocena własnego działania.[8]

Przykładem cechy szczegółowej może być stosowanie metody problemowej.

4. Programowe oparcie procesu dydaktycznego o wypracowany system „obrobionej" metodycznie wiedzy poznawczej za pomocą różnorodnych środków do auto-

[7] Ponieważ kształtowanie umiejętności w zakresie techniki samokształcenia wykazuje podobieństwo strukturalne do ogólnego procesu kształtowania umiejętności — wymienione tu rodzaje umiejętności mogą być kształtowane przy uwzględnieniu etapów kształtowania umiejętności uznanych w teorii dydaktyki ogólnej. Oznacza to konieczność śledzenia toku samodzielnej pracy studenta w czasie zajęć, dostrzeżenia jego indywidualnych trudności i budowania na tej podstawie dalszego planu pracy ze studentem.

[8] Cz. Maziarz: Dydaktyka studiów dla pracujących. W-wa 1976, PWN, s. 112.

dydaktyki. Cechą operacyjną może być np. posługiwanie się tekstem programowym, wykorzystanie nagrań np. wykładów, wyboru tekstów źródłowych itp. Ta grupa cech w przyjętym modelu pełni funkcję podstawowego źródła wiedzy, a także funkcję intensyfikacji procesu kształcenia.

Po drugie, jakie grupy cech oraz szczegółowe cechy operacyjne badanych form-metod determinować będą spełnienie wymogu kierowania procesem uczenia się studenta.

Będzie to przede wszystkim:

1. Kierunkowanie pracy, wyznaczanie zadań i celów etapowych i końcowych, wprowadzenie w nowe zagadnienia i ukazywanie ich złożoności. Doprowadzenie do zrozumienia podstawowych pojęć oraz struktury danej dziedziny wiedzy. Przykładem cech szczegółowych może być podanie literatury, szczegółowych zadań, pomoc w opracowaniu indywidualnego planu pracy samokształceniowej studenta. Główne funkcje tej grupy cech to: informacyjna, motywacyjna oraz strukturotwórcza.

2. Przewaga doradczo-konsultacyjnego stylu kierowania pracą nad stylem informacyjno-przekazującym.

3. Rozwijanie samodzielności intelektualnej studentów przez kształtowanie samodzielności sądów i wypowiedzi, podejmowania zadań samokształceniowych oraz samokontroli. Przedstawione grupy cech pełnią przede wszystkim funkcję stymulującą i kierunkującą proces kształcenia oraz aktywizującą rozwój intelektualny studenta.

4. Obserwacja pracy samokształceniowej studenta w procesie dydaktycznym, kontrola i korekta.

5. Wdrażanie do wypracowania indywidualnego stylu pracy samokształceniowej studentów.

W sensie operacyjnym chodzi tutaj o organizowanie zajęć umożliwiających samodzielną pracę samokształceniową studenta pod kierunkiem nauczyciela. Ta grupa cech umożliwia realizację funkcji korektywnej i kontrolno-oceniającej oraz funkcję kształtowania umiejętności posługiwania się naukową metodą poznania.

Po trzecie, jakie grupy cech konstytutywnych wykładu i ćwiczeń decydować będą o spełnieniu wymogu związku poznawanej teorii z praktyką pedagogiczną nauczyciela.

Wymóg ten może być realizowany przez:

1. Programowe oparcie podstawowych form pracy: wykładu i ćwiczeń, na praktyce i doświadczeniu pedagogicznym nauczyciela studenta inspirowanym przez poznawaną teorię.

2. Wykorzystanie obszaru pogranicza wiedzy kierunkowej i pedagogicznej przy rozwiązywaniu zadań szczegółowych i formułowaniu problemów do rozwiązywania oraz ustalaniu tematów prac kontrolnych i końcowych (np. seminaryjnych, dyplomowych).

3. Stymulowanie i pogłębianie zainteresowań pedagogicznych i motywowania do zawodu nauczyciela studiującego.

4. Kierunkowanie pracy nauczyciela studenta na obserwację, eksperymentowanie i badania związane z zastosowaniem poznawanej teorii w praktyce szkolnej.

5. Modernizacja i ewentualnie reedukcja pedagogicznych umiejętności nauczyciela studiującego związanych z realizacją przedmiotu nauczania, który jest jednocześnie przedmiotem studiów nauczyciela.

Przykładem cechy operacyjnej może tu być: oparcie analizy teoretycznej danego zagadnienia na konkretnym przykładzie eksperymentu pedagogicznego nauczyciela studenta.

Ta grupa cech pełni szczególnie istotne funkcje w procesie zaocznego kształcenia nauczycieli, jak: intergracji teorii z praktyką, operatywności wiedzy, doskonalenia

umiejętności pedagogicznych nauczyciela, a przede wszystkim doskonalenia i modernizacji pracy szkoły.

Czwartą z kolei grupę wymogów modelowej postaci wykładu i ćwiczeń stanowią ogólne wskazania i zasady teorii nauczania i teorii wychowania.

Ten obszar wymogów uwzględnia dla przykładu następujące konstytutywne grupy cech:

1. Wynikające z podstawowych zasad teorii poznania i prawidłowości procesu uczenia się. Przykładem cech operacyjnych w obrębie analizowanej grupy byłoby:
— uwzględnienie podstawowych etapów poznania, tj. poznania spostrzeżeniowego, umysłowego i działaniowego w procesie dydaktycznym,
— uwzględnienie cech wynikających z realizacji pełnej struktury ogniw procesu dydaktycznego, jako kierowanego procesu poznania,
— uwzględnienie cech wynikających z realizacji struktury procesu samokształcenia.

2. Odzwierciedlające podstawowe normy postępowania dydaktycznego w postaci reguł, zasad. Cechy operacyjne to: np. organizowanie procesu poznania zgodnie z przyjętą strukturą zasad dydaktycznych, jak wiązanie teorii z praktyką, operatywność wiedzy itp.

3. Wynikające z prawidłowości procesu kształtowania struktury postaw zawodowo-pedagogicznych nauczyciela. Wybrane cechy szczegółowe w obrębie analizowanej grupy to:
— działanie zmierzające do zmiany stylu myślenia pedagogicznego nauczyciela studenta oraz działania zmierzające do zmiany stylu jego pracy pedagogicznej w szkole,
— motywowanie nauczycieli studiujących do pracy pedagogicznej.

Przedstawiony zakres wymogów spełnia różnorodne funkcje, ograniczymy się tu jednak do kilku funkcji podstawowych wyznaczających istotę procesów kształcenia. Np. funkcja informacyjna, intensyfikacji i racjonalizacji procesu kształcenia, motywacyjna, postawotwórcza.

Wymienione cztery główne wymogi modelowej postaci wykładu i ćwiczeń nie wyczerpują jednak pełnego opisu optymalnego wzorca analizowanych form-metod pracy, co wynika z oczywistej złożoności przedmiotu badań.

Dokonaliśmy teoretycznego opisu modelowej postaci wykładu i ćwiczeń. Łączne ujęcie tych dwóch form-metod kształcenia uzasadnione jest z jednej strony stopniem ogólności rozważań, a z drugiej faktem, iż spełniają one w procesie kształcenia zaocznego podobne podstawowe funkcje. Występujące niewątpliwie i dające się stwierdzić różnice są różnicami stopnia.

Z uwagi na fakt, iż model odwzorowania nie ma innej treści merytorycznej niż model wzorzec, stąd jego obraz uzyskamy w drodze potwierdzenia bądź zanegowania przez badane osoby poszczególnych modelowych właściwości analizowanych form-metod kształcenia. Charakterystyka modelu odwzorowania wyrażać się więc będzie odchyleniem globalnym wykładu i ćwiczeń od modelowej postaci, a także odchyleniem ich poszczególnych właściwości.

Im odchylenie globalne i odchylenie w zakresie poszczególnych cech jest większe, tym mniejsza wartość dydaktyczna analizowanych form metod kształcenia.

Dwa kolejne artykuły będą egzemplifikacją zastosowania metody modelowania, a ściślej analizy odchyleń modelu odwzorowania wykładu i ćwiczeń od modelu wzorca.

STEFAN TURLEJ
KATOWICE

CECHY OSOBOWOŚCI UTRUDNIAJĄCE PRAWIDŁOWY KONTAKT INTERPERSONALNY MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIEM PROBLEM BADAWCZY I CEL BADAŃ

Każdy uczeń jako jednostka społeczna wchodzi w kontakt z otaczającymi go osobami. Jego zachowanie zdeterminowane jest zachowaniem innych ludzi, z którymi on pozostaje w pewnych stosunkach. Jedną z tych osób jest nauczyciel.

Z racji pełnionych przez siebie funkcji nauczyciel określa i normuje swoim zachowaniem kształtowanie się wzajemnych stosunków z uczniami. Prawidłowa interakcja zachodząca między nauczycielem a uczniem wpływa korzystnie na rozwijanie cech osobowości, pozytywne motywy oraz na właściwy stosunek uczniów do nauki.

Stosunki interpersonalne to oczywiście stosunki społeczne, a zatem — jak twierdzi Z. Zaborowski — unormowane określonymi rolami i wzorami społecznymi wzajemne postawy osobników, wytworzone w wyniku świadomego, bezpośredniego, trwalszego oddziaływania na siebie.

Zdaniem Z. Mysłakowskiego istnieje pewna cecha, która odróżnia postępowanie wychowawcze człowieka pedagogicznie uzdolnionego i nieuzdolnionego. Jest to cecha, którą nazywa kontaktowością.

Umiejętność nawiązywania kontaktu jest niezmiernie ważna dla tych wszystkich, którzy są odpowiedzialni za przygotowanie do życia w społeczeństwie oraz za kształtowanie właściwych postaw. Wiadomo, że do tej grupy ludzi należą nauczyciele.

Aby obiektywnie ocenić przyczynę nieprawidłowych kontaktów interpersonalnych między nauczycielem a uczniem, konieczna jest — między innymi — dobra znajomość cech osobowości nauczyciela, stanowiących ważne źródło owych nieprawidłowości.

Tym ważnym problemom — jak dotychczas — poświęca się zbyt mało uwagi. S. Krawcewicz stwierdza: „Mimo znacznego dorobku naukowego pytanie o cechy osobowości nauczyciela... szczególnie w odniesieniu do nauczyciela specjalisty, czeka ciągle na odpowiedź".[1] A w innym miejscu dodaje: „Zbyt mało uwagi przypisywało się do takich problemów, jak: struktura interakcji między nauczycielem a uczniem, wpływ cech osobowości i temperamentu nauczycieli, równowaga i waloryzacja interpersonalna między nauczycielem a uczniami".[2]

W rozważaniach na temat cech osobowości nauczyciela ważne miejsce zajmuje problem wpływu wychowawczego nauczyciela na ucznia. Na ten temat wypowiadało się wielu czołowych psychologów i pedagogów.

J. W. Dawid akcentował następujące cechy osobowości nauczyciela, warunkujące wpływ wychowawczy na ucznia: silne poczucie duchowej wspólności i jedności z innymi, miłość ludzi (miłość dusz ludzkich).[3]

M. Kreutz do niezbędnych warunków wpływu wychowaczego zaliczył — podobnie jak J. W. Dawid — miłość ludzi i skłonność do społecznego oddziaływania. Cechy te

[1] S. Krawcewicz: Badania nad zawodem nauczyciela. Materiały z konferencji naukowej na temat: Stan nauk pedagogicznych a modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym. Puławy 1977, s. 18.
[2] Tamże s. 34.
[3] J. W. Dawid: O duszy nauczycielstwa. W: Osobowość nauczyciela. Warszawa 1959, s. 36.

dokładniej określa i uzasadnia. Poza tym wymienia jeszcze inną cechę osobowości, którą nazywa zdolnością sugestywną.

Podsumowując swoje wywody M. Kreutz stwierdza, co następuje: „Wpływ wychowawczy, tj. kształtowanie osobowości wychowanka, wymaga wielu starań i wysiłków, do których skłonić mogą jedynie miłość ludzi i skłonność do oddziaływania społecznego. Poza tymi dwoma dyspozycjami nie ma innych motywów, które by mogły przez czas długi stanowić dostateczną siłę popędową, wywołującą odpowiednie działanie, a bez systematycznej i wytężonej pracy nie można mówić o skutecznym wywieraniu zamierzonego wpływu wychowawczego. Jednakże staranie i praca bez odpowiedniej zdolności nie dadzą pożądanych wyników; dopiero gdy połączy się z nimi zdolność sugestywna, powstaje zespół cech, który w łączności z niezbędnymi dyspozycjami niespecyficznymi charakteryzuje osobowość prawdziwego nauczyciela i gwarantuje wywieranie wpływu wychowawczego".[4]

S. Baley do istotnych cech umożliwiających wywieranie wpływu wychowawczego zaliczył: przychylność do wychowanków, znajomość i rozumienie ich psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, potrzebę obcowania z drugim człowiekiem, powinowactwo duchowe z dziećmi, cierpliwość, takt pedagogiczny. (Taktowność jest to — zdaniem S. Baleya — zdolność takiego sposobu obcowania z ludźmi, która nie prowadzi do konfliktów i do urażania osób objętych kontaktem).[5]

Problem taktu pedagogicznego, jako nieodzownego warunku prawidłowych stosunków interpersonalnych oraz osiągania odpowiednich efektów pracy wychowawczej, porusza również S. Szuman. Pod pojęciem takt pedagogiczny rozumie on pewną formę postępowania z uczniami, „tak aby ich nie urazić, aby zachować ich przychylność, oddziałać na nich tak, jak się zamierza, a jednak nie wywołać zbytniego oporu, unikając niepotrzebnych konfliktów i starć".[6] Autor ten szczególnie mocno podkreśla znaczenie w kontaktach interpersonalnych między nauczycielem a uczniem jednej z cech, a mianowicie — przychylności dla wychowanków.

Rolę osobowości nauczyciela S. Szuman pojmuje następująco: „... przyznaję, że jedni ludzie są bardziej predysponowani do zawodu nauczycielskiego niż inni. Są oni wybitnymi pedagogami na podstawie nie tylko swego wykształcenia i wyrobienia w tym kierunku, ale dzięki wrodzonej naturze, która im to ułatwia, na tle specjalnej struktury osobowości, która doskonale harmonizuje z funkcjami i celami zawodu nauczycielskiego i wychowawczego. Zagadnienie talentu pedagogicznego można więc sprowadzić do zagadnienia osobowości nauczyciela, z której, o ile jest odpowiednia, utalentowany pedagog, jako z głównego źródła, czerpie możność wybitnej działalności w swym zawodzie".[7]

Po uwzględnieniu wyników własnych badań oraz opinii nauczycieli i uczniów na temat cech utrudniających prawidłowy kontakt interpersonalny między nauczycielem a uczniem stwierdzono dosyć dużą zbieżność między nimi a przytoczonymi przed chwilą poglądami różnych autorów. Dzięki temu przy doborze cech osobowości nauczyciela dla celów niniejszych badań uwzględniono cechy wynikające zarówno z teoretycznych rozważań, jak i z zebranego wcześniej materiału empirycznego. Zaliczono do nich: neurotyczność, drażliwość, brak kontroli emocjonalnej, obniżony nastrój, agresywność słowna, nieprzychylne nastawienie wobec innych ludzi i podejrzliwość.

Widzimy więc, że są to cechy, które obejmują sferę emocjonalną oraz sferę mechanizmów przystosowania.

[4] M. Kreutz: Osobowość nauczyciela-wychowawcy. W: Osobowość nauczyciela. Warszawa 1959, s. 159.
[5] Por. S. Baley: Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy. W: Osobowość nauczyciela. Warszawa 1959, s. 196—201.
[6] S. Szuman: Talent pedagogiczny. W: Osobowość nauczyciela. Warszawa 1959, s. 95.
[7] S. Szuman: Talent pedagogiczny. ... s. 85.

Celem niniejszych badań była — w oparciu o nagromadzony materiał empiryczny — obiektywna diagnoza wybranych cech osobowości nauczycieli oraz ukazanie związku tych cech z trudnościami w zakresie prawidłowego kontaktowania się nauczycieli z uczniami, uniemożliwiającymi im osiąganie odpowiednich efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, a zwłaszcza wywieranie zamierzonego wpływu wychowawczego.

Wyniki naszych badań powinny zainteresować teoretyków, badaczy, władze szkolne, zakłady i instytucje powołane do kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli oraz samych nauczycieli. Chodzi bowiem zarówno o właściwe projektowanie osobowości nauczyciela, jak i o ukształtowanie u samych nauczycieli określonych poglądów na temat znaczenia cech osobowości nauczyciela oraz pobudzenie ich do twórczej refleksji na ten temat, a także do doskonalenia swojej osobowości. Wiąże się to również z zagadnieniem selekcji wśród nauczycieli, dla dobra szkoły.

OSOBY BADANE I METODA BADAŃ

Badaniami objęto 610 nauczycieli praktycznej nauki zawodu różnych specjalności, zatrudnionych w warsztatach szkolnych szkół zawodowych. W większości byli to nauczyciele, którzy uzyskali formalne kwalifikacje pedagogiczne na kursach pedagogicznych.

Jednym z etapów badań była ocena nauczycieli przez ich bezpośrednich zwierzchników — tzn. przez kierowników warsztatów szkolnych. Spośród badanych osób wyselekcjonowano tych, którzy uzyskali niską ocenę swoich zwierzchników dotyczącą umiejętności nawiązywania kontaktów z uczniami. Powyższą ocenę, dotyczącą ważnego elementu kwalifikacji pedagogicznych nauczyciela, kierownicy warsztatów szkolnych wystawili na podstawie co najmniej rocznej obserwacji danego nauczyciela. Taką niską ocenę uzyskało 41 osób. Poddano je następnie badaniom testowym.

Wybrane cechy osobowości rozpoznano za pomocą testów osobowości, które uprzednio znormalizowano. Były to badania anonimowe.

Za wyborem testów przemawiała przede wszystkim główna ich zaleta: pozwalają one charakteryzować osobowość w dużo krótszym czasie, aniżeli można to uczynić posługując się tradycyjnymi metodami. Oczywiście z poprawką na margines błędu, który w tym przypadku jest również dobrze znany.

W badaniach wykorzystano następujące skale słowne:

a) neurotyczność (Nt) — 30 twierdzeń (Winne),
b) drażliwość (Dr) — 15 twierdzeń (Pepper i Strong),
c) kontrola emocjonalności (Ek) — 40 twierdzeń (Welsh),
d) obniżony nastrój (No) — 40 twierdzeń (Wiener),
e) agresywność słowna (As) — 13 twierdzeń (Buss-Durkee),
f) nieprzychylne nastawienie wobec innych ludzi (Nn) — 20 twierdzeń (Gibbson),
g) podejrzliwość (Pd) — 40 twierdzeń (Hathaway).

Jako skalę walidacyjną zastosowano skalę kłamstwa zawierającą 6 twierdzeń (Choynowski). Dzięki tej skali można mierzyć stopień, w jakim badana osoba usiłuje sfałszować swoje odpowiedzi. W przypadku uzyskania wysokiego wyniku w skali kłamstwa należy z dużą dozą prawdopodobieństwa wnioskować, iż wyniki w pozostałych skalach są wątpliwe (przypuszczalnie powinny być wyższe). Wysoki wynik w tej skali uzyskują bowiem przede wszystkim osoby usiłujące sfałszować swoje odpowiedzi, aby się przedstawić w korzystnym świetle. Wskazują więc na pewną postawę obronną ze strony badanego. Skala kłamstwa może więc stanowić również miarę osobnego składnika osobowości.

Normalizacja skal polegała na obliczeniu dolnej i górnej granicy wyników grupy

dla poszczególnych skal. Dzięki temu otrzymano wyniki liczbowe, od których należy klasyfikować badane jednostki jako neurotyczne, drażliwe, podejrzliwe itd.

Dolną granicę wyników grupy ustalono dodając do średniej wyników odchylenie standardowe Natomiast górną granicę wyników grupy — odejmując od średniej wyników odchylenie standardowe.

Wyniki testów osobowości, które zastosowano w badaniach, ujęte są więc w trzystopniowych tabelach norm: wyniki niskie, przeciętne i wysokie.

WYNIKI BADAŃ

Obecnie zajmiemy się zwięzłym przedstawieniem uzyskanych przez nas wyników badań testowych, którymi objęto 41 nauczycieli praktycznej nauki zawodu ocenionych nisko ze względu na trudności w nawiązywaniu przez nich kontaktu z uczniami.

Należy przede wszystkim zwrócić uwagę na wyniki uzyskane w poszczególnych skalach.

a) Skala Nt (neurotyczność).

Badania testowe miały w tym przypadku ujawnić, jaki odsetek nauczycieli praktycznej nauki zawodu, którzy — zdaniem przełożonych — mieli trudności w nawiązywaniu kontaktu z uczniami, przejawia nasilone objawy nerwicowe takie, jak: fobie, lekkie natręctwa, zaburzenia snu, wahania nastroju, obniżenie aktywności itd.

Uzyskane wyniki świadczą o tym, że 56,1% badanych osób przejawiało naurotyczność.

b) Skala Dr (drażliwość).

Skala oznaczona symbolem „Dr" pozwala wykryć u badanej osoby tendencję do przesadnego uczuciowego reagowania na niektóre bodźce pod wpływem silnego motywu ambicji, godności osobistej lub zmęczenia (np. obrażanie się, wybuch gniewu). Powyższa cecha utrudnia prawidłowy kontakt nauczyciela z uczniem.

Po przeanalizowaniu uzyskanych wyników okazało się, że u 61% nauczycieli, poddanych badaniom testowym, występowała taka negatywna tendencja.

c) Skala Ek (kontrola emocjonalności).

Jednym z warunków prawidłowego współdziałania ludzi ze sobą — a zwłaszcza współdziałania nauczyciela z dorastającą młodzieżą jest zdolność do panowania nad uczuciami. Dlatego w czasie badań postanowiono ustalić rozmiary zaburzeń w tym zakresie.

Badania testowe dowodzą, że aż 65,8% badanych osób odznaczało się niskim poziomem kontroli emocjonalnej.

d) Skala No (obniżony nastrój).

Powyższa skala pozwala postawić diagnozę dotyczącą tendencji do przeżywania stanu przygnębienia (smutku połączonego ze zwolnieniem aktywności psychicznej i ruchowej).

Okazało się, że u 46,3% nauczycieli praktycznej nauki zawodu, którzy uzyskali niską ocenę dotyczącą umiejętności nawiązywania kontaktów z uczniami, występowały stany przygnębienia.

e) Skala As (agresywność słowna).

Wszelkie agresywne tendencje, występujące u partnera, utrudniają kontaktowanie się z nim. Dotyczy to również tendencji do wrogich działań słownych, najczęściej gwałtownych, które mają na celu szkodę obiektu agresji. W naszym przypadku tym obiektem agresji jest dorastający uczeń.

Z odpowiedzi udzielonych przez badane osoby wynika, że stosunkowo duży procent nauczycieli (39%) przejawiało agresywność słowną.

f) Skala Nn (nieprzychylne nastawienie wobec innych ludzi).

W badaniach chodziło o stwierdzenie u badanych osób tendencji do przejawiania negatywnego stosunku do ludzi oraz do negatywnej oceny innych ludzi. Jest ona uwarunkowana przede wszystkim ubiegłym doświadczeniem człowieka.

Na podstawie uzyskanych wyników badań testowych należy stwierdzić, że największy procent nauczycieli mających trudności z utrzymaniem prawidłowych kontaktów z uczniami cechował się właśnie nieprzychylnym nastawieniem wobec innych ludzi. Wykryto bowiem 78% takich nauczycieli.

g) Skala Pd (podejrzliwość).

Za pomocą tej skali możemy postawić diagnozę dotyczącą tendencji jednostki do posądzania i obwiniania o coś innych ludzi na podstawie nie sprawdzonych faktów. Nie trzeba nikogo przekonywać, że taka tendencja nie ułatwia współdziałania między partnerami. Atmosfera podejrzliwości ma negatywne następstwa zwłaszcza w toku oddziaływania wychowawczego.

Również i w tym przypadku wykryto dużą ilość nauczycieli charakteryzujących się tego rodzaju negatywną tendencją. Stanowili oni 56,1% ogółu analizowanych osób.

Obiektywna ocena przyczyn nieprawidłowych stosunków interpersonalnych między nauczycielem a uczniem wymaga uwzględnienia nie tylko poszczególnych cech osobowości, ale także zespołu cech osobowości nauczyciela. Na faktyczną dynamikę i przebieg wzajemnych stosunków między nauczycielem a uczniem wywiera bowiem wpływ wiele czynników, w tym także szereg cech osobowości nauczyciela, które pozostają ze sobą we wzajemnych układach.

W naszych badaniach — jak wiadomo — uwzględniono siedem cech osobowości. Objęły one sferę emocjonalną oraz sferę mechanizmów przystosowania.

Nauczyciele objęci badaniami uzyskiwali wysoki wynik w różnej ilości skal. Innymi słowy, stwierdzono u nich różną ilość negatywnych tendencji utrudniających prawidłowy kontakt z uczniami.

Liczbowe dane na ten temat przedstawiają się następująco.

Ilość negatywnych tendencji	Liczba badanych
2	1
3	12
4	19
5	5
6	2
7	2
Razem:	41

Z powyższych danych wynika, że trudności w nawiązywaniu kontaktów z uczniami zazwyczaj uwarunkowane były zespołem negatywnych cech osobowości nauczyciela.

Nie jest to jednak pełny zestaw przypadków. Należałoby bowiem jeszcze uzupełnić je tymi przypadkami, w których uzyskano wysoki wynik w skali walidacyjnej. Z tego względu — zgodnie ze sposobem interpretacji takiego wyniku — należy przyjąć, że wyniki, które otrzymano w pozostałych skalach, powinny być wyższe.

Interesujące jest również i to, że w 28 przypadkach uzyskano wysoki wynik co najmniej w dwóch skalach obejmujących sferę emocjonalną (niedojrzałość emo-

cjonalna oraz brak emocjonalnej stabilizacji). Natomiast w 25 przypadkach otrzymano wyniki wskazujące na zaburzenia w sferze mechanizmów przystosowania, przejawiające się w określonych reakcjach na stany frustracyjne (nieracjonalne wyjście ze stanów frustracyjnych) oraz w braku akceptacji otoczenia.

Na uwagę zasługuje także fakt, iż wyniki wskazujące na zaburzenia zarówno w sferze emocjonalnej, jak i w sferze mechanizmów przystosowania uzyskało aż 14 badanych osób.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Nauczyciel może realizować różny typ porozumiewania się z uczniami. Ze względu na potrzebę uzyskiwania odpowiednich efektów dydaktyczno-wychowawczych wskazane jest realizowanie przez nauczyciela wielokierunkowego porozumiewania się.[8] Z kolei realizowanie przez nauczyciela określonego typu porozumiewania się z uczniami w dużym stopniu uzależnione jest od jego względnie trwałych cech osobowości.

O tym, że ujawnione w toku badań negatywne cechy osobowości stanowiły przeszkodę w nawiązywaniu przez nauczycieli integrujących kontaktów z uczniami oraz były źródłem zaburzeń procesu dydaktyczno-wychowawczego, świadczą opinie kierowników warsztatów szkolnych i dyrektorów szkół zawodowych oraz oceny wystawione analizowanym przez nas nauczycielom praktycznej nauki zawodu.

Z wielorakich powiązań integrującego postępowania z efektami pracy dydaktyczno-wychowawczej na szczególną uwagę zasługuje wpływ takiego postępowania na kształtowanie się u uczniów umiejętności współdziałania, stanowiącej ważną cechę zachowania każdego człowieka.

Należy także wskazać, że cechy osobowości nauczyciela przejawiające się w jego zachowaniu warunkują jego sposób reagowania, w tym również reagowania nauczyciela w sytuacjach konfliktowych oraz reagowania na własne niepowodzenia. Nauczyciel przejawiający tendencję do agresywnego reagowania w sytuacji konfliktowej odniesie się do ucznia agresywnie. Taki niewłaściwy sposób wyjścia z sytuacji konfliktowej również wywoła u ucznia agresywną postawę, stanowiącą przyczynę nowych konfliktów.

Opisany przed chwilą przykładowo pewien rodzaj prawidłowości aktualizuje się również wtedy, kiedy w grę wchodzą pozostałe cechy osobowości, uwzględnione w naszych badaniach, doprowadzając do zakłóceń w kontaktach interpersonalnych między nauczycielem a uczniem.

Innym niezmiernie ważnym zagadnieniem jest zagadnienie wzorów osobowych. Nieprawidłowy sposób reagowania nauczyciela, uwarunkowany jego cechami osobowości, może mieć wpływ na kształtowanie się niepożądanych sposobów reagowania u uczniów. Wiadomo bowiem, że wychowankowie w jakimś stopniu upodabniają się do wychowawców. Byłoby to — w tym przypadku — sprzeczne z zadaniami, jakie się stawia nauczycielom, którzy w procesie dydaktyczno-wychowawczym powinni dostarczyć swoim uczniom pożądane wzory osobowe oraz przyczynić się do powstania zmian w niewłaściwym postępowaniu wychowanków.

Uzyskane wyniki są dosyć wymowne i zmuszają do refleksji. Wydaje się, że powinny stanowić inspirację dla przeprowadzenia podobnych badań, obejmujących inne grupy nauczycieli i wychowawców, z różnych typów szkół i placówek wychowawczych.

[8] Por. Z. Włodarski: Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania. Warszawa 1976, s. 232 i nast.

EWA CZOWNICKA
WARSZAWA

MIEJSCE DZIECKA W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ A CECHY RODZINY

W procesie wychowania przebiegającym na terenie szkoły udział biorą dwie strony: nauczyciel-wychowawca oraz uczniowie-wychowankowie. Program wychowania nastawiony jest zazwyczaj na takie organizowanie sytuacji wychowawczych, aby nauczyciel był nadawcą, ogranizatorem i kontrolerem różnego typu oddziaływań skierowanych na grupę dzieci i na każde dziecko oddzielnie. Relacja ta nie jest jednak tak bezpośrednia, jak bezpośredni jest kontakt między nauczycielem i uczniem. Szereg czynników pośredniczy w niej modyfikując wynik (cel) oddziaływań wychowawczych. Należą do nich między innymi: indywidualne właściwości psychiczne uczestników procesu wychowania, ich ubiegłe doświadczenia, warunki, w jakich przebiega sam proces, a także typ związków emocjonalnych łączących dzieci między sobą, stopień zwartości i spoistości grupy oraz pozycje, jakie zajmują w hierarchii interpersonalnej atrakcyjności poszczególne jednostki. Nie zawsze jednak informacja o strukturze nieformalnej klasy szkolnej oraz o właściwościach indywidualnych jej uczestników jest wystarczająca dla skutecznego oddziaływania wychowawczego. Dość częstym argumentem, stosowanym przez wychowawców, wyjaśniającym sukcesy i porażki uczniów w dziedzinie nauki, kontaktów towarzyskich, poziomu uspołecznienia jest charakter stosunków rodzinnych, styl wychowania rodzinnego, poziom kulturalny czy wykształcenia rodziców. Wydaje się, że wiedza o środowisku rodzinnym dziecka może także często wyjaśniać niepowodzenia wychowawcze nauczyciela.

Wydaje się przeto, że dla sprawnego przebiegu procesu wychowania w szkole należy między innymi uświadomić sobie, jakie relacje mogą zachodzić między pozycjami, jakie zajmują jednostki w nieformalnej strukturze klasy szkolnej, a cechami ich środowiska rodzinnego.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, zastosowano dwie techniki zbierania materiału: socjometrię w celu wyodrębnienia dzieci o różnym stopniu akceptacji przez grupę oraz II część Arkusza Zachowania się Ucznia (AZU) B. Markowskiej, dotyczącą charakterystyki środowiska rodzinnego.

Socjometria jest techniką dającą dobry wgląd we wzajemne relacje między ludźmi w jakichkolwiek grupach, a więc i w klasie szkolnej. Pozwala ona na wyodrębnienie osób popularnych i niepopularnych, przywódców grupowych, jednostek wzbudzających ze strony grupy aprobatę lub niechęć. Zmodyfikowana analiza materiału socjometrycznego, łącząc równocześnie liczbę wyborów pozytywnych i negatywnych otrzymanych przez jednostkę od pozostałych członków grupy, umożliwia wyodrębnienie czterech różnych jakościowo pozycji w strukturze atrakcyjności grupy:

— akceptacji — którą zajmują jednostki otrzymujące dużo wyborów pozytywnych i mało lub wcale negatywnych od pozostałych członków grupy,
— polaryzacji — czyli pozycji tych jednostek, w stosunku do których grupa przejawia postawy silnie zróżnicowane: silnej sympatii i silnej antypatii,
— izolacji — pozycji, na której znajdują się osoby nie uzyskujące wyborów od grupy ani w kryterium sympatii (pozytywnym), ani antypatii (negatywnym),
— odrzucenia — czyli odwrotności akceptacji; znaczna część grupy przejawia negatywny stosunek wobec danej osoby.

Zastosowanie II części AZU umożliwia wstępną charakterystykę środowiska rodzinnego w następujących 5 kategoriach psychosocjologicznych:
— struktura i skład rodziny,
— sytuacja materialna rodziny,
— atmosfera wychowawcza rodziny,
— opieka nad dzieckiem,
— współpraca rodziców ze szkołą,
a dodatkowo informuje o rodzaju pozarodzinnych środowisk wychowawczych, w jakich dziecko przebywało do momentu rozpoczęcia nauki. W ramach każdej z wymienionych kategorii znajduje się kilka szczegółowych punktów, na które odpowiedzi udziela się przez zakreślenie jednej z podanych możliwości. Ankieta przeznaczona jest do wypełnienia przez nauczyciela.

AZU jest oryginalną polską techniką wystandaryzowaną i znormalizowaną na populacji dzieci w wieku 6—15 lat, przeznaczoną do oceny poziomu uspołecznienia uczniów. Niejako uboczną informacją są tu dane dotyczące środowiska rodzinnego, prezentowane w niniejszym doniesieniu. Należy zdawać sobie sprawę, że są one dość ogólne i często przy porównaniach między jednostkami nie pozwalają na uchwycenie różnic w ich sytuacji rodzinnej mimo istnienia takich oczekiwań. Dostatecznie natomiast mogą różnicować warunki domowe grup dzieci wcześniej wyodrębnionych ze względu na jakieś kryterium.

KIERUNKI POSZUKIWAŃ I CHARAKTERYSTYKA BADANEJ ZBIOROWOŚCI

Ze względu na dość ogólny charakter II części AZU, a także małą liczebność próby zebrany materiał nie jest wystarczający do określenia ustaleń i można go traktować wyłącznie jako informację wstępną, podstawę do wysunięcia bardziej szczegółowych hipotez badawczych. Wydaje się jednak, że uzyskane wyniki są interesujące i rzucają światło na rolę czynnika „środowisko rodzinne" w badanej relacji do pozycji w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Zastosowana procentowa analiza materiału dotyczy grupy 43 uczniów klas V, VII i VIII szkoły podstawowej w wieku 12—15 lat, 22 dziewczynek i 21 chłopców. Ze względu na małą liczebność próby grupa była traktowana jako całość, bez podziału na płeć.

Uczniowie ci spełniali wymagania zmiennej kryterialnej, tj. zostali zakwalifikowani do jednej z grup uczniów: akceptowanych (A), izolowanych (I) lub odrzucanych (O). Polaryzacja uczuć jest w tym wieku u dzieci zjawiskiem rzadkim i w badanej grupie nie wystąpiła. Liczebność w poszczególnych grupach była następująca: 19 uczniów było akceptowanych, 7 — izolowanych i 17 — odrzucanych.

Dokonano porównania tych trzech grup pod względem każdego szczegółowego punktu zawartego w 5 ogólnych kategoriach charakteryzujących środowisko rodzinne. Następnie ustalono wstępnie te obszary środowiska rodzinnego, które różnicują między sobą w/w grupy dzieci. Rozróżnienie może być całkowite — gdy w każdej grupie badany parametr jest inaczej zaznaczony, lub częściowe — gdy dwie grupy ze względu na daną cechę są do siebie podobne i obie różnią się od grupy trzeciej.

CHARAKTERYSTYKA I DYSKUSJA UZYSKANYCH DANYCH

1. Struktura i skład rodziny

a. Ponad 80% dzieci pochodzi z rodzin pełnych. Pozostałe z rodzin niepełnych, zrekonstruowanych lub rozbitych.

Nie ma różnic między uczniami akceptowanymi, izolowanymi, odrzucanymi.

b. Uzyskane dane nie pozwalają w pełni stwierdzić, że pozycja, jaką dziecko zajmuje wśród rodzeństwa ze względu na kolejność urodzin, różni wyodrębnione grupy między sobą. Zaznacza się jednak podobieństwo uczniów akceptowanych i izolowanych, których po około 40% w każdej grupie to dzieci najstarsze i najmłodsze, podczas gdy wśród jednostek odrzucanych najwięcej (56%) jest dzieci najmłodszych, a najmniej dzieci najstarszych (12,5%), co różni tę grupę od obu pozostałych w sposób znaczący statystycznie.

Wydaje się, że fakt znacząco częstszego odrzucania przez rówieśników dziecka najmłodszego w rodzinie może wynikać z pewnych cech indywidualnych jednostki ukształtowanych w wyniku treningu przebytego w domu rodzinnym. Badania nad znaczeniem pozycji w rodzeństwie dla kształtowania charakteru wskazują na istnienie pewnych wzorców charakterów dzieci najstarszych, najmłodszych i średnich. Te typowe charakterystyki dotyczą dzieci o niezakłóconym i normalnym rozwoju. Mogą one ulegać zmianie, gdy w grę wejdą np. szczególne zdolności dziecka lub jego długotrwała choroba.

Dzieci najmłodsze w rodzinie są często rozpieszczane przez rodziców i starsze rodzeństwo, traktowane na ogół pobłażliwie i nie włączane w tok pracy rodziny, nie mają okazji do nabycia zachowań społecznych. Cechuje je podatność na nastroje, egocentryzm, mała stabilność zainteresowań. Mają trudności z wykonaniem pracy wymagającej cierpliwości, dokładności, wytrwałości. Cechuje je żywe usposobienie, ale przez swoją wzmożoną drażliwość nie zawsze potrafią nawiązywać trwałe pozytywne związki uczuciowe z rówieśnikami. Przeżywają często poczucie niedoceniania przez innych (szczególnie rodziców i starsze rodzeństwo), co powoduje zachowania dążące do uniezależnienia się lub kompensacji. Postępowanie ich ma czasem znamiona usilnego pragnienia odrzucenia autorytetów. Wszystko to nie zawsze budzi aprobatę w grupie i może prowadzić do odrzucenia uczuciowego.

Uzyskane wyniki różniące uczniów akceptowanych i izolowanych od uczniów odrzucanych wskazywałyby na istnienie silniejszego związku między pozycją zajmowaną w grupie rówieśniczej a miejscem wśród rodzeństwa u dzieci niepopularnych w grupie niż pozostałych.

c. Liczba rodzeństwa — analiza średnich w tym zakresie nie różni trzech badanych grup, jednak rozkład poszczególnych obserwacji wskazuje na pewne różnice. Uczniowie akceptowani i izolowani mają w większości przypadków 1 brata lub siostrę, podczas gdy uczniowie odrzucani pochodzą z rodzin wielodzietnych — najczęściej mają po dwoje lub czworo rodzeństwa.

Oczywiście nie można z góry zakładać istnienia bezwzględnej zależności między poziomem akceptacji a ilością rodzeństwa. Wśród uczniów akceptowanych w grupie rówieśniczej są jednostki mające więcej niż 1 brata czy siostrę, tak samo jak dzieci odrzucane pochodzą z rodzin o małej liczbie dzieci. Określenie poprawności wyniku wymaga sprawdzenia, czy uzyskana zależność nie jest:

— **przypadkowa**, tzn. że zaistniały jakieś okoliczności prowadzące do uzyskanych wyników, np. mała liczebność próby,
— **pozorna**, czyli mimo empirycznego współwystępowania zależności między dwiema zmiennymi relacja taka nie istnieje jako przyczyna i skutek i łączy je bliższa lub dalsza przyczyna, która powoduje ich statystyczną zależność,
— uwarunkowana jakąś **trzecią zmienną (pośredniczącą)**, która tłumaczy oba badane zjawiska.

Można założyć, że dziecko wychowujące się w rodzinie wielodzietnej nie zawsze ma w pełni zaspokojone warunki dla swego pełnego rozwoju i działania. Poza brakami w zakresie opieki nad jego pracą szkolną (zapewnienie niezbędnych przyborów szkolnych, pomocy w nauce, kontroli nad pracą szkolną i jej efektami) dziecko może odczuwać pewien niedosyt kontaktu uczuciowego z rodzicami lub nawet ich chłód emocjonalny. Nierzadko zdarzyć się może rywalizacja z rodzeństwem o bar-

dziej uprzywilejowane miejsce w rodzinie. Sytuacja rodzinna może również prowadzić do takich zachowań dziecka w szkole, które zamiast gratyfikacji względnie kompensacji tych potrzeb przynoszą mu niechęć i odrzucenie przez kolegów. Tak więc pewne cechy indywidualne dziecka i sposoby jego zachowania w grupie, wynikające z treningu, który miało i ma w domu, mogą określać zakres i rodzaj akceptacji ze strony uczestników grupy. Dane z badań wskazują np., że uczniów odrzucanych cechuje niska motywacja osiągnięć szkolnych, niższy poziom inteligencji, postawy lękowe lub agresywne wobec innych.

Tak więc liczba rodzeństwa nie byłaby w tym przypadku zmienną niezależną wobec pozycji zajmowanej przez dziecko w szkole (klasie). Stanowiłaby natomiast sposobność dla ukształtowania się cech będących wyznacznikami miejsca zajmowanego przez dziecko w hierarchii atrakcyjności w grupie szkolnej.

2. Sytuacja materialna rodziny

Spośród uczniów akceptowanych większość pochodzi z rodzin dobrze sytuowanych materialnie (78,95%) i mających lepsze warunki mieszkaniowe (ok. 74%) niż wśród uczniów izolowanych (42,86% dobre warunki) i odrzucanych (35,29%); rodziny tych dwu ostatnich są podobnie sytuowane materialnie.

3. Atmosfera wychowawcza rodziny

a. Wykształcenie rodziców — istnieje różnica w wykształceniu rodziców dzieci społecznie akceptowanych, izolowanych i odrzucanych. Wykształcenie ojca i matki dzieci „A" jest raczej średnie i wyższe (blisko 80% matek i 61% ojców ma ukończoną szkołę średnią lub studia wyższe), natomiast większość rodziców dzieci „I" i „O" ma wykształcenie podstawowe i zawodowe (ponad 70% matek w każdej grupie i średnio 75% ojców). Widoczne jest podobieństwo w typie wykształcenia rodziców dzieci izolowanych i odrzucanych.

b. Praca zawodowa matek — fakt pracy zawodowej matki najbardziej różni grupę dzieci odrzucanych od pozostałych. Ponad 75% matek uczniów nie aprobowanych przez rówieśników poświęca czas na pracę zawodową, gdy w pozostałych grupach około 50% matek podjęło różne formy zarobkowania.

Związek ten należałoby prześledzić biorąc m.in. pod uwagę ilość czasu, jaką matka poświęca dziecku. Ponadto można by sprawdzić, czy ojciec może pełnić zadania opiekuńcze kompensujące „brak" matki.

c. Pożycie rodziców — pożycie małżeńskie rodziców dzieci lubianych we wszystkich badanych przypadkach zostało ocenione jako zgodne. W obu pozostałych grupach część małżeństw przeżywa różne konflikty.

d. Poziom moralny matek dzieci z trzech badanych grup nie budzi zastrzeżeń. Część ojców uczniów „I" i „O" nadużywa alkoholu.

4. Opieka nad dzieckiem

a. Dzieci całej badanej próby nie różnią się między sobą ze względu na sposób ubierania ich przez rodziców.

b. Natomiast dbałość rodziców o odpowiednie zagwarantowanie dzieciom pomocy do nauki różni badane grupy. Wszyscy uczniowie akceptowani mają pełny komplet przyborów szkolnych, spośród uczniów izolowanych pomoce do nauki ma 71%, natomiast połowa uczniów odrzucanych ma braki w swoim szkolnym wyposażeniu.

5. Współpraca domu ze szkołą

Istnieje podobieństwo w typie współpracy rodziców ze szkołą w grupie uczniów izolowanych i odrzucanych. Blisko połowa matek i ojców tych dzieci kontaktuje się z nauczycielem dopiero po otrzymaniu specjalnego wezwania. Jednocześnie 60% rodziców dzieci „I" i 41% rodzin dzieci „O" nie zawsze realizuje zalecenia szkoły wobec postępowania z dzieckiem. Obie wymienione grupy różnią się od swoich akceptowanych kolegów, których rodzice mają częsty, samorzutny kontakt ze szkołą i zawsze spełniają zalecenia nauczycieli.

6. Pozarodzinne formy opieki

Fakt pobytu w żłobku i przedszkolu nie różni badanych grup między sobą. Średnio około 50% badanych z każdej grupy uczęszczało do przedszkola (od 3 do 7 r.ż.) i około 30% uczniów „A" i „O" przebywało we wczesnym dzieciństwie w żłobku. Tak więc wydaje się, że wychowanie częściowo instytucjonalne w okresie dzieciństwa nie ma istotnego związku z rodzajem uczuć, jakimi rówieśnicy darzą swoich kolegów szkolnych. Można zresztą oczekiwać, że w sytuacji gdy około połowa badanych dzieci przebywała pod opieką przedszkola, również i pozostali uczniowie (nie zakwalifikowani do grup „A", „I", „O") w zbliżonej części byli poddani podobnym formom oddziaływania wychowawczego.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzona analiza pozwala na dokonanie wstępnych ustaleń dotyczących związku między sytuacją rodzinną dziecka a jego pozycją w nieformalnej strukturze atrakcyjności klasy szkolnej.

Porównanie specyfiki środowiska domowego uczniów akceptowanych, izolowanych i odrzucanych wskazuje na to, że takie jego elementy, jak: na ogół pełny skład rodziny, prawidłowy poziom moralny matek i przeciętny poziom ubrania noszonego w szkole nie różni w/w grup. W pozostałych zakresach pojawiają się różnice. Stopień zaopatrzenia dziecka w pomoce szkolne różni wszystkie grupy. Niektóre cechy środowiska rodzinnego wskazują na podobieństwo między uczniami „A" i „I" lub „I" i „O" i równoczesną ich odmienność od pozostałej trzeciej grupy. Przedstawia to poniższe zestawienie.

Cechy środowiska rodzinnego podobne dla uczniów „A" i „I" różniące ich od uczniów „O":

1) pozycja w rodzinie ze względu na kolejność urodzin — uczniowie odrzucani są w blisko 60% najmłodszymi dziećmi w rodzinie,
2) mniejsza liczba rodzeństwa niż u odrzucanych,
3) mniejsza liczba pracujących matek.

Cechy środowiska rodzinnego podobne dla uczniów „I" i „O" różniące ich od uczniów „A":

1) gorsza sytuacja materialna rodziny,
2) niższe (podstawowe i zawodowe) wykształcenie rodziców,
3) w pożyciu małżeńskim rodziców zdarzają się konflikty między matką a ojcem nie występujące w rodzinach dzieci akceptowanych,
4) pojawia się alkoholizm ojców,
5) w zakresie współpracy domu ze szkołą 50% rodziców dzieci „I" i „O" ma sporadyczny kontakt z nauczycielem na jego wyraźne żądanie.

Przedstawione zestawienie świadczy o większej liczbie cech środowiska domowego wspólnych dla uczniów izolowanych i odrzucanych przez grupę rówieśniczą. Dotyczą one głównie atmosfery wychowawczej panującej w domu, zainteresowania rodziców nauką szkolną ucznia i jego postępami, a także sytuacji materialnej.

We wszystkich wymienionych zakresach sytuacja większości dzieci społecznie izolowanych i odrzucanych jest mniej sprzyjająca niż uczniów akceptowanych.

Podobieństwo w sytuacji dzieci izolowanych przez grupę rówieśników i aprobowanych przez nich związane jest raczej z jej stroną formalną — strukturą i składem, co wydaje się mieć mniejsze znaczenie dla dziecka i jego kolegów w porównaniu z innymi kategoriami przy ocenie atrakcyjności jednostki.

Ponadto wydaje się, że grupa dzieci akceptowanych jest bardziej jednorodna, tzn. ich sytuacja rodzinna jest wyrównana, natomiast w obu pozostałych grupach widoczna jest znacznie większa różnorodność w specyfice środowiska domowego. To większe zróżnicowanie wyników utrudnia sformułowanie bardziej jednoznacznych uogólnień i dopuszcza istnienie większych różnic indywidualnych.

KONKLUZJE OGÓLNE

Dane uzyskane w badaniu pozwalają na sformułowanie kilku kwestii:

1) Mimo zasygnalizowanych trudności w stworzeniu „modelu" warunków rodzinnych dzieci społecznie akceptowanych, izolowanych i odrzucanych przez zespół klasowy istnieją pewne wyróżniki dla tych grup. Wykorzystując tezę Grounlunda o podobieństwie w typie przystosowania społecznego jednostek socjometrycznie izolowanych i odrzucanych przez zespół rówieśników, można wysunąć hipotezę o podobieństwie sytuacji rodzinnej dzieci z obu grup. W ten sposób powstałaby hipoteza na temat złożonej zależności: pozycja socjometryczna dziecka — typ jego przystosowania do szkoły jako grupy społecznej i układu instytucjonalnego — i środowiskowe (rodzinne) ich determinanty. Wyjaśnienie tej zależności dałoby być może odpowiedź na pytanie — czy pozycja socjometryczna jednostki w grupie może być wskaźnikiem typu jej przystosowania społecznego i na ile jest to wskaźnik uniwersalny.

2) Dla określenia każdej zależności niezbędne jest sformułowanie założeń odnośnie związków i relacji przyczynowo-skutkowych zachodzących między wybranymi zmiennymi. W relacji: pozycja w nieformalnej strukturze grupy a charakter środowiska rodzinnego, za zmienną zależną przyjmuje się pozycję jednostki w strukturze stosunków interpersonalnych, a za zmienną niezależną — specyfikę środowiska rodzinnego. Za przyczynę jakiegoś zjawiska uznaje się czynnik (lub ich grupę) poprzedzający w czasie to zjawisko. W rozpatrywanym układzie można wstępnie przyjąć, że rodzina będąca dla dziecka grupą pierwotną i pierwszą w stosunku do grupy szkolnej może stanowić jednocześnie źródło przyczyn różnych odniesień między dzieckiem a członkami klasy. Pozostaje do rozstrzygnięcia zagadnienie, które z elementów życia rodzinnego są rzeczywiście przyczynowo związane z pozycją jednostki, a które nie są wyrazem ich przyczynowego związku (mimo istnienia statystycznej korelacji). Pewne uwagi metodologiczne odnośnie prawdziwości lub pozorności zależności między zmiennymi zostały poczynione podczas dyskusji uzyskanych danych.

3) Możliwość różnorodnych intepretacji otrzymanych wyników wskazuje na konieczność dużej ostrożności i rozwagi przy formułowaniu wniosków.

4) Mimo wszelkich ograniczeń badanie socjometryczne i ankieta (konstruowana stosownie do celu stawianego przez nauczyciela) to obok codziennej obserwacji łatwo dostępne sposoby poznawania specyfiki grupy dziecięcej.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

CZESŁAW KUPISIEWICZ
PRZEMIANY EDUKACYJNE NA ŚWIECIE
Wiedza Powszechna 1978, seria Omega

Problematyka przemian edukacyjnych we współczesnym świecie jest przedmiotem zainteresowania nie tylko naukowców, pracowników oświaty, nauczycieli, lecz również bardzo szerokiego kręgu naszego społeczeństwa. Książka Czesława Kupisiewicza podejmująca tę problematykę w świetle raportów oświatowych wypełnia bardzo dotkliwą lukę wynikającą z braku pełnej i syntetycznej informacji z tej dziedziny. Luka ta była dotkliwie odczuwana nie tylko w środowiskach akademickich, lecz również i wśród pracowników frontu oświaty i wychowania, zwłaszcza że brak syntetycznego opracowania utrudniał w naszym kraju głęboką ocenę reformy systemu edukacji narodowej, na której progu obecnie się znajdujemy. Czesław Kupisiewicz dokonał w tej rozprawie, łączącej w rzadko spotykany sposób syntetyczne i głębokie ujęcie problemów z dostępnym i bardzo jasnym przedstawieniem ich czytelnikom, trudnej operacji. Wyodrębnił mianowicie wspólne problemy wszystkich raportów oświatowych i ukazał ich główne tendencje. O trudności tej metody mogą się przekonać ci czytelnicy, którzy mieli możliwość przeczytać chociażby kilka spośród raportów analizowanych przez Cz. Kupisiewicza.

W części pierwszej recenzowanej książki Czesław Kupisiewicz omówił główne idee reformy szkolnictwa na tle przemian ekonomicznych, społecznych i kulturalnych wynikające ze wszystkich raportów oświatowych. Idee te zgrupował wokół następujących problemów: zasad reform szkolnych, celów i treści kształcenia, metod i środków oraz organizacji nauczania. Wyodrębnienie w tych dziedzinach idei wspólnych wszystkim czternastu raportom jest osiągnięciem o dużym znaczeniu teoretycznym i praktycznym. W świetle tych idei widać bowiem wyraźnie, że różnice w przemianach szkolnictwa, mające swe źródło w odmienności systemów społeczno-politycznych, w swej dalszej perspektywie będą się zmniejszać.

Źródła tego rodzaju tendencji wskazane zostały w raporcie Faure'a. Stwierdza on mianowicie, że na kształt i funkcjonowanie szkolnictwa będą coraz bardziej oddziaływać siły lewicowe w poszczególnych krajach.

Podkreślić należy, że wartość metodologiczną części pierwszej recenzowanej książki podnosi charakterystyka głównych idei reform szkolnych z punktu widzenia podstawowej zasady marksistowskiej pedagogiki — wszechstronnego rozwoju uczniów w procesie kształcenia i wychowania.

W tej części Cz. Kupisiewicz poddaje również krytyce taksonomię celów kształcenia opracowaną przez B. S. Blooma oraz taksonomię zwaną INDOC, przeciwstawiając im inną drogę formułowania tych celów, a opierającą się na założeniach pedagogiki socjalistycznej. Zwracam uwagę czytelników na tę kwestię, gdyż w wielu publikacjach i artykułach, które ukazywały się w Polsce, próbowano w sposób bezkrytyczny opierać się na tych taksonomiach, oferując je jako metodę określania przez nauczyciela szczegółowych zadań dydaktycznych. Słusznie więc Cz. Kupisiewicz ukazał ich jednostronność, a także, co czasem było powodem opierania się na tych taksonomiach, nawet operacyjną nieskuteczność. Wykazując teoretyczne wady oraz niemożliwość dostosowania tych taksonomii do analizy ogólnych celów kształcenia w szkole socjalistycznej Autor ukazał inną możliwość tej analizy i jak sądzę, skuteczniejszą oraz bardziej operatywną.

Główne idee reform oświatowych omówione w części pierwszej książki Autor

egzemplifikuje charateryzując czternaście raportów oświatowych, w tym również polski Raport Komitetu Ekspertów oraz raport radziecki.

Szczególnie interesujące jest skonfrontowanie raportu Faure'a — będącego jak wiadomo wynikiem pracy powołanej przez UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji (E. Faure był przewodniczącym tej Komisji) — z polskim raportem Komitetu Ekspertów. Ukazując zbieżności, a także różnice w obu raportach Cz. Kupisiewicz ukazuje stan naszego szkolnictwa i oświaty na tle przemian edukacyjnych na świecie.

Raporty te dostarczają i innych cennych informacji czytelnikom. Można z nich w sposób wyraźny zorientować się dokładnie w różnicach, które mogą się rysować w danym rozwoju oświaty w poszczególnych krajach, jako że ich autorzy odzwierciedlili w nich tendencje rozwoju kształcenia zaobserwowane we własnych krajach. W niektórych wyraźnie uwidocznia się tendencja zbytniego zaufania do uproszczeń w pracach dydaktycznych technologii kształcenia. Wyraźnie to widać w raporcie amerykańskim. Inne raporty, a zwałszcza ich części programistyczne, wyraźnie ukazują rozwój tendencji lewicowych w krajach kapitalistycznych i perspektywy kształtowania się systemów szkolnych i oświatowych pod przemożnym ich wpływem.

Interesujące są rozważania Autora w zakończeniu recenzowanej książki. Czesław Kupisiewicz ukazuje wyraźnie rysujące się antynomie istniejące między tendencją rozwoju szkolnictwa a istniejącym stanem edukacyjnym, między postulatami wydłużenia kształcenia a ideami deschororyzacji społeczeństwa, czy wreszcie między podkreślaniem wzrastającej roli nauczyciela a próbą oddania kształcenia w ręce ludzi nie przygotowanych do wykonywania tego zawodu.

Te interesujące rozważania stawiają czytelnika przed koniecznością przemyślenia wszystkich poruszonych problemów. Jest to o tyle ważne, iż w przekładzie polskim ukazała się w roku 1976 książka J. Illicha „Społeczeństwo bez szkoły", głośna zresztą na całym świecie z tego, że Illich właśnie w niej wysunął ideę deschoraryzacji społeczeństwa na tle swoiście dobranych krańcowych i jednostronnie ujętych rzekomych antynomii między kształceniem i funkcjonowaniem szkoły. Zakładać należy, że nie była ona przedmiotem uważnej i wnikliwej krytyki, jako że wyrosła na tle może nie tyle powszechnych w krajach zachodnich, ile na krzykliwie propagowanych ideach anarchistycznych, które negują przecież nie tylko państwo, lecz również i wszelkie instytucje, a także zorganizowane układy społeczne, przypisując im destrukcyjny wpływ na rozwój jednostki. A przecież I. Illich w tym kontekście traktuje szkołę jako instytucję i wiadomo, że przypisywać jej będzie tylko tę destruktywną rolę. Jest zresztą niekonsekwentny w swojej negacji, jak zresztą niekonsekwentne są idee anarchistyczne, gdyż w książce „Społeczeństwo bez szkoły" proponuje organizowanie się grup uczących się wzajemnie.

W zakończeniu swej książki Cz. Kupisiewicz napisał: „Niezwykle złożone, trudne, a przy tym wymagające wiele czasu dla ostatecznego rozwiązania są na ogół edukacyjne problemy współczesności. Pod tym względem nie różnią się one wprawdzie od problemów występujących w innych dziedzinach życia społeczno-ekonomicznego i kulturalnego, z którymi ponadto łączą się w wieloraki sposób i warunkują wzajemnie, ale fakt, że jak żadne inne dotyczą prawie wszystkich ludzi żyjących w wychowującym społeczeństwie, nadaje im wyjątkową rangę."

Czytelnik sięgając po recenzowaną książkę będzie mógł zorientować się w skali trudności występujących przy rozwiązywaniu węzłowych problemów oświatowych nurtujących kraje rozwinięte.

Stefan Słomkiewicz

JADWIGA ANDRZEJEWSKA
KULTURA CZYTELNICZA NAUCZYCIELI SZKOŁY PODSTAWOWEJ
WSiP, Warszawa 1977, ss. 184

Czytelnictwo stanowi jedno z najważniejszych źródeł zdobywania wiedzy przez nauczycieli w ich pracy zawodowej. Wpływ studiowanych treści na kształtowanie się osobowości i kultury pedagogicznej nauczyciela oraz bezpośrednio na jego czynności dydaktyczno-wychowawcze we wszystkich ogniwach systemu wychowawczego szkoły jest w prostej linii funkcją jego kultury czytelniczej. A jaka ona jest? — to zasadnicze pytanie — problem, na które odpowiada książka Jadwigi Andrzejewskiej pt. „Kultura czytelnicza nauczycieli szkoły podstawowej". Ponadto celem pracy jest:

— dokonanie przeglądu społeczno-pedagogicznych uwarunkowań czytelnictwa nauczycieli, ze szczególnym zwróceniem uwagi na działalność instytucji oświatowych,
— sprawdzenie hipotez dotyczących m.in.:

a) zależności poziomu kultury czytelniczej nauczycieli od stopnia wykształcenia oraz od specjalizacji kierunkowej,
b) wpływu pedagogicznego aspektu kształcenia nauczycieli na związek czytelnictwa z pracą zawodową.

Książka zapełnia istniejącą dotychczas lukę w dorobku naukowym pedagogiki, bowiem poza nielicznymi artykułami w czasopismach pedagogicznych brak było dotąd zwartej pedagogicznej publikacji, zorientowanej prognostycznie, całościowo ujmującej to ważne zagadnienie.

Publikacja składa się z przedmowy i siedmiu rozdziałów. Zawiera bogatą bibliografię, spis tabel oraz aneksy, gdzie Autorka załącza kwestionariusze: ankiety, sprawdzianów wiadomości i umiejętności czytelniczych, a także zbiorcze zestawienie uzyskanych w badaniach wskaźników, będących doskonałą ilustracją i dopełnieniem końcowych uogólnień i wniosków.

Książka przedstawia wyniki badań przeprowadzonych w latach 1968—1970 wśród 870 nauczycieli szkół podstawowych woj. wrocławskiego i jest skróconą wersją rozprawy doktorskiej napisanej pod opieką prof. dra Antoniego Knota. Jak większość tego typu publikacji, także i ta zawiera na wstępie obszerną część metodologiczną, na którą składają się dwa rozdziały. Pierwszy o charakterze wstępu, gdzie Autorka dokonuje przeglądu badań nad czytelnictwem nauczycieli w Polsce i za granicą. Wynika zeń, że jakkolwiek badania czytelnictwa w Polsce były znacznie intensywniejsze w porównaniu z fragmentarycznymi badaniami tego problemu za granicą, to biorąc pod uwagę ich niewielką, ze względu na przyczynkarski charakter, wartość praktyczną dla naszej rzeczywistości szkolnej, istnieje ciągła potrzeba rozszerzania tej problematyki badawczej, czego przykładem jest niniejsza pozycja.

W rozdziale drugim zatytułowanym „Przedmiot i metody badań" Autorka omawia szczegółowo całą procedurę badań własnych. Z rozdziału wynika jasno, jaki był cel badań, zasadnicze hipotezy badawcze, zakres badań: tematyczny, ilościowy, terytorialny, chronologiczny, oraz jakie metody i techniki badawcze zastosowano do zebrania materiałów i ich opracowania. Autorka dokonuje ponadto próby zdefiniowania pojęcia kultury czytelniczej w świetle literatury oraz, co zasługuje na szczególną uwagę, podejmuje próbę jej określenia w aspekcie funkcji, jaką pełni w sytuacji, gdy w wielu przytoczonych określeniach nie dość eksponowano rolę, jaką odgrywa ona w życiu konkretnej jednostki w określonym środowisku i systemie społecznym, pełniącej też określone funkcje społeczno-zawodowe. Biorąc pod uwagę praktykę oświatową, własne przemyślenia oraz różne wypowiedzi na temat kultury czytelniczej Autorka proponuje pojmować to pojęcie jako integralny zespół zamiłowań, zainteresowań, nawyków, sprawności, umiejętności i wiadomości czy-

telniczych umożliwiających człowiekowi najkorzystniejsze dla wszechstronnego rozwoju jego osobowości i twórczego funkcjonowania w społeczeństwie kontaktu ze słowem drukowanym. Z kolei precyzuje definicję tego pojęcia poprzez opracowanie inwentarza wyznaczników kultury czytelniczej nauczycieli, czego wynikiem jest jego uniwersalny model. W proponowanym rejestrze elementów składających się na sylwetkę nauczyciela jako czytelnika i krzewiciela czytelnictwa wśród uczniów wyróżnić można trzy ich grupy, a mianowicie: przygotowanie czytelnicze; zamiłowania, zainteresowania i nawyki czytelnicze oraz oddziaływanie nauczyciela na uczniów, świadomie zamierzone i umiejętnie realizowane. W modelu podkreśla się profesjonalny charakter czytelnictwa oraz jego rolę w procesie samokształcenia i doskonalenia się nauczyciela, która zmienia się zależnie od stażu pracy, ale w każdym okresie życia, mimo to, kultura jest miernikiem zawodowego przygotowania nauczyciela, a samokształcenie obowiązkiem.

Poziom kultury czytelniczej badanych nauczycieli przedstawiony został za pomocą wskaźników wyrażonych odsetkami osób spełniających dane jej kryterium lub w postaci średnich arytmetycznych. Reprezentatywność uzyskanych w badaniach wyników rozciąga się na ogół nauczycieli czynnych języka polskiego i geografii w szkole podstawowej okręgu i kraju, jak również do poszczególnych kategorii wykształcenia — średniego, na poziomie SN i wyższego, a ich wiarygodność zapewnia użycie różnorodnych technik badawczych, mianowicie:

— ankiety audytoryjnej,
— sprawdzianu wiadomości,
— wywiadów z pracownikami nadzoru pedagogicznego, bibliotekarzami, nauczycielami oraz wykorzystanie przygodnych obserwacji (w trakcie egzaminów, kolokwiów, zajęć).

Ponadto wykorzystano materiały statystyczne i sprawozdawcze m.in. bibliotek.

Następne rozdziały pracy zawierają wyniki badań, które ujęte zostały w 4 kompleksy zagadnień:

1) zamiłowania i zainteresowania czytelnicze,
2) przygotowanie czytelnicze,
3) czytelnictwo w pracy zawodowej nauczycieli,
4) korelacja stopnia i kierunku wykształcenia z poziomem kultury czytelniczej.

W rozdziale trzecim zatytułowanym „Zainteresowania i zamiłowania czytelnicze" Autorka wyodrębnia podrozdział „Aktywność czytelnicza", gdzie analizuje wyniki badań dotyczące kolejno:

— lektury jako ulubionego sposobu spędzania czasu wolnego,
— czasu poświęconego lekturze,
— ilości czytanych książek i czasopism,
— nauczycieli jako użytkowników bibliotek i wykorzystania bibliotek szkolnych,
— księgozbiorów domowych i wydatków na książki,
— samooceny aktywności czytelniczej.

Podrozdział „Zainteresowania i potrzeby czytelnicze" dostarcza informacji o najpoczytniejszych rodzajach lektur, strukturze księgozbiorów domowych, pod kątem ich wykorzystania w pracy zawodowej, preferowanej tematyki książek i czasopism. Podstawą dokonanej analizy są dane zawarte w 21 tabelach. Na zakończenie w podrozdziale „Rekapitulacja. Ocena zamiłowań i zainteresowń czytelniczych nauczycieli" wyodrębniono wskaźniki mówiące o braku zamiłowań do czytania, wyrażone w procentach i za pomocą średnich arytmetycznych.

W podobnej, jak wyżej, formie Autorka omawia wyniki badań pozostałych zagadnień wchodzących w zakres problemu głównego pracy. Rozdział czwarty dotyczy oceny poziomu przygotowania czytelniczego z wyodrębnieniem elementów związanych z poszukiwaniem i doborem lektury, korzystaniem z książki, utrwalaniem lektury, znajomością podręczników technologii pracy umysłowej. Problematyka roz-

działu piątego dotyczy danych o czytelnictwie w pracy zawodowej nauczyciela, a więc: wykorzystania książek i czasopism na lekcjach, na zajęciach pozalekcyjnych, metod pracy nauczycieli nad czytelnictwem uczniów, nad ich samokształceniem i wdrażaniem zasad higieny i organizacji pracy umysłowej, współpracy z bibliotekami, motywów czytania, dorobku twórczego nauczycieli. W jednym z podrozdziałów Autorka dokonuje zestawienia uzyskanych wskaźników poziomu kultury czytelniczej nauczycieli i uczniów kl. VIII, przez co uzyskuje potwierdzenie tezy, iż poziom kultury czytelniczej uczniów jest doskonałym miernikiem przygotowania czytelniczego nauczycieli.

W oparciu o przeprowadzone badania Autorka w rozdziale szóstym omawia wpływ wykształcenia oraz niektórych czynników społecznych i osobistych na poziom kultury czytelniczej nauczycieli. Nieco inny charakter niż powyżej omawiane ma rozdział siódmy pt. „Oddziaływanie instytucji oświatowo-kulturalnych na czytelnictwo nauczycieli". Wpływ szkoły podstawowej, średniej i zakładów kształcenia nauczycieli, władz szkolnych, oświatowych, związkowych, bibliotek szkolnych, pedagogicznych, wydawnictw dla nauczycieli omawiany jest w oparciu o badania, a także gruntowną analizę planów, programów nauczania i kształcenia w wymienionych placówkach oraz stosowanych form i metod pracy inspirujących do czytania i determinujących aspiracje w tym zakresie.

Wobec powyższej, tylko pobieżnej prezentacji dorobku badawczego zawartego w pracy bardzo interesujące są uogólnienia i wnioski, jakie zamieszcza Autorka w ósmym rozdziale. Oto niektóre z nich:

1. Oprócz liczby lat kształcenia i poziomu uczelni decydujący wpływ, zwłaszcza na przygotowanie czytelnicze, wywiera program kształcenia.
2. Na profesjonalny charakter kultury czytelniczej nauczycieli wywiera wpływ pedagogiczny aspekt kształcenia nauczycieli.
3. Większe jest oczytanie polonistów i troska o rozwój czytelnictwa uczniów niż nauczycieli innych przedmiotów.

W wyniku zastosowanych operacji statystycznych badania uwidoczniły, iż przeciętnie badani nauczyciele nie spełniają odpowiednich kryteriów kultury czytelniczej w zakresie pożądanych w zawodzie nauczycielskim zamiłowań i nawyków czytelniczych w 28,3%, zainteresowań czytelniczych w 65,9%, wiadomości z przygotowania czytelniczego w 48,6% i pracy nad czytelnictwem uczniów — w 30,7%. Na podstawie powyższego zestawienia, z którego wynikają szczególnie duże rozbieżności między wzorcem kultury czytelniczej i jej faktycznym stanem, wyraźnie widać, jak wielu nauczycieli wykazuje różne braki w tym względzie. Także dokonane zestawienia braków w kulturze czytelniczej prezentowane na zakończenie poszczególnych rozdziałów mogą stać się — jak pisze Autorka — punktem wyjścia do podjęcia odpowiednich kroków zmierzających do ich usunięcia oraz lepszego niż dotychczas kształcenia przyszłych nauczycieli. Obecny bowiem stan kultury czytelniczej znacznej części nauczycieli nie gwarantuje właściwego poziomu nauczania na miarę potrzeb rozwijającego się społeczeństwa socjalistycznego, nie zapewnia wykształcenia odpowiednich postaw czytelniczych i realizacji pełnego programu przysposobienia czytelniczego w szkole (s. 157). Kultura czytelnicza nauczycieli jest efektem działania wielu czynników i trudno osądzać, który z nich odgrywa decydującą rolę. Potrzebne jest tu — zdaniem Autorki — działanie wielostronne z wykorzystaniem różnorodnych dróg i możliwości. Na rolę, jaką powinny spełniać np. uczelnie kształcące nauczycieli, IKN-y, biblioteki (w tym szkolne), wskazuje ostatni rozdział zatytułowany „Propozycje", gdzie swoje spostrzeżenia godne uwagi kieruje Autorka pod adresem głównie władz oświatowych, szkolnych, wizytatorów, wreszcie samych nauczycieli oraz ewentualnych badaczy pogłębionej problematyki czytelnictwa nauczycieli. Wobec ogromnej wartości poznawczej pracy spodziewać należy się następnego, kilkakrotnie większego wydania. Powinni zapoznać się z nią

przede wszystkim pracownicy naukowi uczelni kształcących nauczycieli oraz zakładów dokształcania i doskonalenia zawodowego, a także dyrektorzy szkół, wizytatorzy metodycy, bibliotekarze bibliotek naukowych, pedagogicznych i szkolnych. Natomiast dla nauczycieli publikacja będzie niewątpliwie bodźcem do podjęcia działań ukierunkowanych na osiągnięcie pożądanych zmian w zakresie poziomu ich kultury czytelniczej.

Wanda Dróżka
Kielce

PROBLEMY OPIEKI I WYCHOWANIA W OSIEDLU. STUDIA PEDAGOGICZNE. ZESZYT 3. WSP, Bydgoszcz 1977 r., 36 zł

Dość młode Wydawniectwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy wydało, w ramach Studiów Pedagogicznych, już trzeci zeszyt naukowy. Przedstawione zostały w nim zagadnienia i problemy związane z opieką i wychowaniem w osiedlu.

Redaktorem naukowym tegoż zeszytu jest Edmund Trempała, który także jako autor wstępu, mówiącego o wychowaniu w osiedlu mieszkaniowym, podkreśla i omawia znaczenie postulatu wychowującego społeczeństwa, którego działalność na terenie środowiska lokalnego powinna być organizowana i koordynowana przez szkołę środowiskową. Problematyka funkcjonowania szkoły środowiskowej kontynuowana jest zresztą w wielu artykułach wydanego zeszytu. Szczegółowo problemy opieki i wychowania w osiedlu, w kontekście szkoły środowiskowej, omawiają: R. Graczykowski i Cz. Szeliga przedstawiając je w aspektach wychowania zdrowotnego oraz organizacji klubów zainteresowań w świetlicy szkolnej.

Całość zebranych materiałów zgrupowano wokół czterech części tematycznych.

Część I zawiera artykuły dotyczące organizacji środowiska wychowawczego w osiedlu mieszkaniowym. Poruszono w niej m.in. problematykę samorządu mieszkańców i samorządu młodzieżowego, drużyn ZHP, współpracy TPD, kuratorskich ośrodków pracy, biblioteki i osiedlowego klubu seniora. Warto wśród tych zagadnień zwrócić uwagę na artykuł A. Tchorzewskiego, w którym autor podkreśla znaczenie wychowania przez udział w samorządnych zespołach mających na celu rozwijanie aktywności społecznej, a które nie powinno ograniczyć się li tylko do terenu instytucji wychowania bezpośredniego. Autor postuluje, aby osiedlowy samorząd młodzieży był przedłużeniem działalności samorządu szkolnego. Interesujący jest także materiał przedstawiony przez H. Marzec-Holkę. Autorka zapoznaje czytelnika z założeniami programowo-organizacyjnymi kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą w osiedlu. Ze względu na niepokojący fakt wzrastającej, wśród młodego pokolenia, liczby niedostosowanych społecznie przy równoczesnym doszukiwaniu się przyczyn tego zaburzenia na skutek dewiacji środowiskowych, ciekawą i pożyteczną zarazem próbą rozwiązania problemu jest tworzenie wyżej wymienionych ośrodków w ramach systemu środowiskowego.

Część II porusza problematykę wychowania zdrowotnego oraz bezpieczeństwa i higieny pracy w poszerzonej działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły w osiedlu. Autorzy artykułów zwracają uwagę na znaczenie wychowania zdrowotnego jako jednej z elementarnych potrzeb społecznych we współczesnym świecie. Dlatego też, pisząc o problemach wychowania zdrowotnego, opierają się o zasadę mówiącą o tym, że cała działalność dydaktyczno-wychowawcza szkoły, jak również działanie

w środowisku całego osiedla, powinna być przesycona treściami wychowawczo-zdrowotnymi.

Część III poświęcona jest zagadnieniom związanym z działalnością wychowawców zawodowych i niezawodowych w osiedlu. Warto zwrócić uwagę w tej partii materiału na artykuł J. Frątczaka „Rola nauczyciela — opiekuna zajęć pozalekcyjnych w szkole środowiskowej". Autor bardzo ciekawie i wyczerpująco omawia zwiększające się zadania szkoły i jej roli w kształceniu i wychowaniu dzieci i młodzieży, a zwłaszcza w rozwijaniu ich zainteresowań i zdolności. Podaje zestaw cech konstytutywnych szkoły otwartej z równoczesnym podkreśleniem ważności środowiskowego doświadczenia dziecka. Omawiając miejsce zajęć pozalekcyjnych w szkole środowiskowej obszernie ilustruje to zagadnienie przykładami pracy jednostek organizacyjnych realizujących cele wychowania przez przyrodę i wobec przyrody. Warta prześledzenia jest także publikacja R. Ossowskiego, który zapoznaje czytelnika z warunkami umożliwiającymi nauczycielowi nawiązanie i utrzymanie kontaktu z rodzicami i uczniami.

Część IV to artykuły szczegółowe, ilustrujące potrzebę organizacji zintegrowanej pracy wychowawczej w osiedlu. Artykuł T. Hejnickiej-Bezwińskiej mówiący o problemach przygotowania uczniów do wyboru szkoły i zawodu oraz publikacja L. Pryłowskiej na temat wpływu obowiązkowej pracy fizycznej uczniów na ich postawy w stosunku do pracy i ludzi — zawierają treści niezbędne w celu uzupełnienia obrazu, przedstawionej uprzednio w zeszycie, problematyki działalności szkoły środowiskowej — szkoły otwartej.

Wśród prezentowanych artykułów są także publikacje, których treści bądź zawile sformułowane tytuły kwestionują omawianie problematyki oscylującej wokół spraw opieki i wychowania w osiedlu (np. „Wpływ zintegrowanej percepcji wzoru osobowego nauczyciela na efekty wychowania", „Zaburzająca socjalizację młodocianych przestępczyń funkcja socjologicznie uwarunkowanych stanów frustracyjnych", „Bezpieczeństwo i higiena pracy w szkole").

Całość zebranych materiałów, ze względu na różnorodność i szerokie przedstawienie treści związanych z problemami opieki i wychowania w osiedlu, stanowi istotne źródło informacji, z którego bez specjalnych utrudnień mogą i powinni korzystać zarówno studenci pedagogiki, jak i szkoły, samorządy mieszkańców, kluby i świetlice osiedlowe, zakłady pracy, placówki opiekuńczo-wychowawcze, organizacje ZHP i TPD działające w środowisku lokalnym.

Hanna Łata
Bydgoszcz

„NEODIDAGMATA"

Neodidagmata[1] to tytuł wydawnictwa seryjnego, redagowanego w działającym w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Międzywydziałowym Zakładzie Nowych Technik Nauczania.

Redakcja postawiła sobie jako zadanie — między innymi — przedstawienie czytelnikom tego, co we współczesnej dydaktyce szczególnie interesujące, a więc opracowań dotyczących osiągnięć w zakresie modernizacji i doskonalenia celów, treści,

[1] Neodidagmata — wyjaśniają Wydawcy — to wyraz grecki, a raczej wyraz utworzony z elementów języka greckiego. Przymiotnik „neos" odpowiada łacińskiemu „novus", a w języku polskim znaczy tyle, co „nowy". Drugi człon zaproponowanej nazwy, rzeczownik „didagma", spokrewniony jest z czasownikiem „didasko" — uczę, rzeczownikiem „didaskalos" — nauczyciel i pochodnymi.

procesu, zasad, metod, form organizacyjnych oraz środków nauczania—uczenia się. Tak więc artykuły, zawarte w kolejnych zeszytach, w większości poświęcone są prezentacji wyników przemyśleń i badań w zakresie unowocześnienia procesu kształcenia. Mają one — zdaniem Redakcji — spełniać również inną ważną funkcję, a mianowicie: przyczyniać się do podejmowania przez młodych pracowników nauki i nauczycieli własnych badań i studiów, a w konsekwencji do zwiększenia tempa postępu w dydaktyce.

Artykuły, drukowane w kolejnych zeszytach, zgrupowane są w trzech głównych działach: I. Problemy współczesnej dydaktyki; II. Poszukiwania nowych dróg; III. Wymiana doświadczeń.

W niniejszym opracowaniu zasygnalizujemy niektóre z nich zamieszczone w pięciu pierwszych zeszytach, wydanych w latach 1970—1973. Następnie omówimy treść kilku wybranych artykułów zawartych w zeszytach szóstym i siódmym, wydanych w latach 1974 i 1975, oraz ósmym i dziewiątym wydanych w roku 1976.

Problemami związanymi z unowocześnianiem dydaktyki szkoły wyższej zajmują się: Franciszek Januszkiewicz w artykułach — zamieszczonych w zeszytach pierwszym i drugim — pt. „Perspektywy nowoczesności dydaktyki szkoły wyższej" i „Perspektywy rozwoju dydaktyki szkoły wyższej" oraz Leon Leja w artykule — zamieszczonym w zeszycie drugim — pt. „Miejsce dydaktyki w szkole wyższej". Autorzy ci prezentują zarówno osiągnięcie, jak i perspektywy rozwoju tej młodej subdyscypliny dydaktycznej.

Inna grupa artykułów dotyczy efektów procesu kształcenia. Są to opracowania — zamieszczone w zeszytach trzecim i czwartym — pt. „Nauczania programowane jako element skuteczności nowoczesnej dydaktyki" oraz „Efektywność kształcenia, jej rodzaje i sposoby wyrażania", których autorem jest Kazimierz Denek. Do tej grupy można również zaliczyć opracowanie Czesławy Kunkiewicz, które znaleźć można w zeszycie czwartym, zatytułowane „Z badań nad efektywnością nauczania programowanego". Warto w tym miejscu dodać, iż w zeszycie pierwszym zamieszczono artykuł pt. „Ogólna charakterystyka nauczania programowanego", którego autorem jest Czesław Kupisiewicz.

Środki dydaktyczne, ich zastosowanie to tematyka kolejnej, bardzo licznej grupy artykułów. Zasygnalizujemy tu tylko niektóre z nich. W zeszytach pierwszym i drugim zamieszczono artykuły Edwarda Fleminga pt. „Środki audiowizualne w pracy szkoły wyższej" oraz „Funkcje i metody stosowania środków audiowizualnych w szkole wyższej". W zeszycie trzecim znajduje się artykuł Eustachego Berezowskiego pt. „U podstaw teorii maszyn dydaktycznych", a w zeszycie piątym Jewgienij A. Aleksandrow omawia specyfikę i miejsce filmu dydaktycznego w procesie nauczania, w artykule pod tak właśnie sformułowanym tytułem.

Zwrócimy jeszcze uwagę na dwa opracowania zamieszczone w zeszycie piątym, a dotyczące kształcenia nauczycieli. Są to artykuły: Stanisława Kaczora i Kazimierza Wojciechowskiego pt. „Drogi kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej" oraz Benona Bromberka pt. „System kształcenia nauczycieli szkół ogólnokształcących w NRD".

Ponadto w zeszycie czwartym zamieszczono artykuł Leona Leji pt. „Model nauczyciela akademickiego w opinii studentów", w którym autor — analizując wyniki badań — stara się nakreślić strukturę osobowości nauczyciela akademickiego.

Spośród artykułów zamieszczonych w zeszytach szóstym, siódmym, ósmym i dziewiątym zwróciliśmy uwagę na te, które dotyczą technologii kształcenia oraz technicznych środków i ich zastosowania. Zatrzymamy się dłużej na treści wybranych opracowań z zakresu tej problematyki. „Istota technologii kształcenia i jej znaczenie w unowocześnieniu pracy dydaktycznej" to tytuł zamieszczonego w zeszycie dziewiątym artykułu Kazimierza Denka, Krystyny Matusiewicz i Wojciecha Skrzydlewskiego. Autorzy zwracają uwagę na brak powszechnie akceptowanej definicji

terminu technologia kształcenia. Dla pokazania wieloznaczności tego terminu przytaczają oni szereg określeń występujących w literaturze pedagogicznej angielskiej i francuskiej strefy językowej. Zwracają również uwagę na próby definicji dokonane przez pedagogów radzieckich i polskich.

Już pobieżny przegląd przytaczanych określeń prowadzi do wniosku, iż poszczególni autorzy eksponują różne cechy omawianego tu terminu, używając zamiennie różnych określeń dla wyrażenia istoty technologii kształcenia.

Zdaniem autorów — z określeń, jakie powstały w Polsce — w sposób najbardziej pełny istotę tego terminu oddaje definicja opracowana przez Czesława Kupisiewicza. Wskazuje ona, że „technologia kształcenia to zespół czynności metodyczno-organizacyjnych, zmierzających do optymalizacji procesu kształcenia przez racjonalne wykorzystanie w tym procesie nowoczesnych technicznych środków i materiałów dydaktycznych z komputerami włącznie".

Omawiając rolę technologii kształcenia w pracy dydaktycznej autorzy powołują się — między innymi — na raport „To Improve Learning. An Evaluation of Instructional Technology" opracowany przez amerykańską Komisję Technologii Kształcenia. Zgodnie z raportem włączenie technologii kształcenia do pracy dydaktyczno-wychowawczej powinno zapewnić takie korzyści [2], jak:

1) wzrost efektywności (m.in. wskutek odciążenia nauczycieli od obowiązku wykonywania czynności „mało inteligentnych", mechanicznych);

2) zwiększenie stopnia indywidualizacji tempa i treści uczenia się uczniów na lekcji;

3) zapewnienie nauczania zweryfikowanych w praktyce szkolnej podstaw naukowych, np. w zakresie organizacji pracy uczniów podczas zajęć szkolnych i pozaszkolnych sposobów utrwalania wiedzy i posługiwania się nią w praktyce itp.;

4) rozszerzenie dostępu do materiałów źródłowych (filmy historyczne i przyrodnicze itp.);

5) ograniczenie zakresu uczenia się pośredniego, np. z książek, na rzecz uczenia się bezpośredniego;

6) wyrównanie szans oświatowych dzieci i młodzieży w wyniku udostępnienia wszystkim szkołom — łącznie ze szkołami wiejskimi, materiałów opracowanych przez najwybitniejszych specjalistów w postaci sfilmowanych wykładów, nagranych na taśmie magnetofonowej lekcji itp.

Tej samej problematyce poświęcony jest artykuł F. Januszkiewicza zamieszczony w zeszycie ósmym pt. „Technologia kształcenia i jej rozwój w Polsce". Autor przypominając, iż polski system oświatowy wchodzi w fazę zasadniczej reformy, stwierdza, że będzie ona wówczas skuteczna, jeśli obejmie także modernizację procesu dydaktycznego. Jest to zadanie dla tego nurtu dydaktyki, który nosi nazwę technologii kształcenia.

Wiele miejsca zajmuje na łamach *Neodidagmaty* problematyka środków dydaktycznych i ich zastosowania w kształceniu. Do tej kategorii zaliczyć można artykuł Wacława Strykowskiego pt. „Film dydaktyczny w kształceniu uniwersyteckim", zamieszczony w zeszycie szóstym. Autor podkreślając, iż wśród środków audiowizualnych film dydaktyczny zajmuje jedno z czołowych miejsc, poddaje jednocześnie krytyce strukturę tych filmów. Struktura filmu dydaktycznego to — według autora — określony zasadami dydaktyki układ faz montażowych, połączonych między sobą relacjami logicznymi i merytorycznymi. W. Strykowski proponuje w miejsce dotychczas najczęściej stosowanej w filmach dydaktycznych struktury liniowej

[2] Listę korzyści podają autorzy wykorzystując opracowanie Cz. Kupisiewicza „Technologia kształcenia i jej rola w doskonaleniu pracy dydaktycznej". *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1974, nr 2, s. 157—173.

wprowadzać strukturę cykliczną. Filmy o tej właśnie strukturze posiadają — według autora — następujące właściwości:

1) elementy struktury uporządkowane są w pewne cykle odpowiadające problemom szczegółowym całego filmu;
2) relacje między elementami filmu (frazami) mają charakter logiczny i merytoryczny;
3) każdy cykl rozpoczyna się postawieniem problemu—pytania, a kończy uogólnieniem, w którego tworzeniu współuczestniczy odbiorca filmu, gdyż ma ono charakter programowanego zadania kontrolnego.

Zatem nauczanie za pomocą filmu o strukturze cyklicznej ma charakter częściowo problemowy i programowany. Dla potwierdzenia większych efektów nauczania przy zastosowaniu tego typu filmów autor przeprowadził badania, posługując się metodą naturalnego eksperymentu pedagogicznego. W badaniach techniką grup równoległych autor wykorzystał filmy, które w oryginalnej postaci posiadały strukturę liniową. Dla grup eksperymentalnych przygotowano drugie kopie tych samych filmów, ale specjalnie przemontowane (nadano im strukturę cykliczną). A oto generalny wniosek z badań:

Przeprowadzone badania wykazały, że filmy dydaktyczne o strukturze cyklicznej w porównaniu z filmami o strukturze tradycyjnej (liniowej) w nauczaniu studentów kierunków uniwersyteckich są efektywniejsze dydaktycznie przeciętnie o 11,8% (za kryterium efektywności nauczania przyjęto: a) ilość przyswojonych wiadomości, b) stopień ich rozumienia, c) trwałość ich zapamiętania).

Na zakończenie artykułu autor postuluje, aby do zespołu realizatorów filmów dydaktycznych oprócz filmowców i konsultanta merytorycznego włączyć również dydaktyka. Dopiero taki kolektyw może — zdaniem W. Strykowskiego — zagwarantować tym filmom należyty poziom techniczny, merytoryczny i metodyczny.

Już tak krótka prezentacja tego pożytecznego wydawnictwa daje chyba możliwość — chociażby po części — zorientowania się w jego walorach. Lektura kolejnych zeszytów przybliża problematykę współczesnej dydaktyki, inspiruje do własnych przemyśleń czy też podejmowania badań weryfikujących tezy głoszone przez autorów prezentowanych opracowań.

Do mankamentów tego wydawnictwa zaliczyć należy nieregularność ukazywania się kolejnych tomów, jak również stosunkowo mały ich nakład.

Adam Knap
Warszawa

MITTEILUNGEN UND NACHRICHTEN
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. Main 1977, ss. 162

W sierpniu 1977 roku wydany został przez Niemiecki Międzynarodowy Instytut Badań Pedagogicznych we Frankfurcie nad Menem skrypt pt.: „Doniesienia i wiadomości". Jest on poświęcony problemom szkolnictwa. Podane są w nim wyniki eksperymentów i badań przeprowadzonych z uczniami i nauczycielami, omówiona jest fachowa literatura pedagogiczna, poruszone są także kwestie samokształcenia i dokształcania się.

Skrypt ten podzielony jest na pięć części, z czego najważniejszą i najdłuższą stanowi sześć artykułów. Pomijając nieistotne dla całości skryptu cztery punkty tejże pozycji, traktujące między innymi o danych osobowych Instytutu i o publikacjach poszczególnych jego pracowników, omówić należy wspomniane referaty.

Autorką pierwszego z nich jest Dorothea Bender-Szymański, która przedstawia w swojej pracy wyniki badań Instytutu przeprowadzone na 2000 uczniów 7, 8 i 9 klasy. Dotyczą one zachowania się młodzieży w procesie wyboru zawodu, a celem tego eksperymentu jest wypracowanie modelu umiejętnego przygotowania uczniów od 7 do 9 klasy do wyboru odpowiedniego zawodu.

Następny artykuł, pióra Christopha Führa, zapoznaje nas z publikacjami dotyczącymi niemieckiej historii kształcenia w czasie od 1770 do 1950 roku. W opracowaniu omówionych zostało 10 pozycji (pięć podręczników i pięć monografii) różnych autorów. W odróżnieniu od tradycyjnych opracowań historii pedagogiki lub historii szkoły rozszerzony został w tym artykule zakres poszukiwań autora, badającego temat wieloaspektowo i opierającego się na porównaniach historii kształcenia w innych krajach.

W kolejnym, trzecim już artykule, pt.: „Pedagodzy oceniają samych siebie", Ines Graudenz zapoznaje nas z wynikami testów przeprowadzonych z pedagogami, którzy odpowiadali na pytania dotyczące ideału pedagoga, oceny i opisu samych siebie, stosunku do wprowadzanych innowacji, wyobrażeń o rzeczach istotnych i ważnych dla nauczyciela itp. Na podstawie wypowiedzi opracowana została lista 114 cech, które zredukowano podczas dalszych eksperymentów do już tylko kilkudziesięciu. Następnie opracowano sześciostopniową skalę, gdzie nauczyciele nanosili cechy, którym odpowiadają, i w ten sposób powstał przejrzysty schemat typowych cech nauczyciela.

Następnym referentem jest Czesław Kupisiewicz, którego artykuł poświęcony jest szkolnictwu wyższemu w Polsce. Omawia on rozwój szkolnictwa wyższego w PRL i jego miejsce na tle głównych tendencji w świecie. Pierwszą część tego referatu poświęca autor pozycji wyjściowej szkolnictwa wyższego w Polsce po drugiej wojnie światowej oraz omawia krótko wspomniane szkolnictwo w Polsce przedwojennej. W dalszym ciągu swojego referatu Kupisiewicz wskazuje na zaistniałą po wojnie potrzebę wykształcenia kadry dla gospodarki i kultury narodowej oraz przedstawia zwięźle przebieg jej realizacji. Przedmiotem dalszych rozważań są kolejno — przerost liczby studentów w PRL, rozbudowa studiów dla pracujących, praca ze studentami, profil kształcenia, współpraca uczelni z zakładami pracy i inne.

Przedostatni artykuł skryptu, którego autorką jest Dietlinde Nord-Rüdiger poświęcony jest problemowi zawodowych możliwości kobiet. Zajmuje się ona problemem równouprawnienia kobiet i mężczyzn w różnych zawodach. Dokumentuje ogromną przewagę liczebną i procentową mężczyzn w zawodach o wyższej randze i znaczeniu społecznym, ilustruje na przykładach mniejsze możliwości kobiet w procesie samokształcenia się i dokształcania i wskazuje na przyczyny występowania tego zjawiska. Zastanawia się też nad źródłami mniejszej aktywności kobiet w walce o wspomniane równouprawnienie i poddaje dyskusji przestarzałe, ale ciągle powszechne schematy roli kobiet.

Jako ostatni wydrukowany został referat Laszlo Hegedüsa o podwójnej funkcji szkoły średniej. Jest to jak gdyby raport z odbytego w dniach od 4 do 6 marca 1977 roku w Arnoldshain sympozjum poświęconego właśnie funkcji i roli szkoły średniej. Chodziło w nim o wymianę doświadczeń i uwag przedstawicieli z różnych krajów i obozów politycznych. Ta podwójna funkcja — przygotowanie do podjęcia studiów i do pracy w zawodzie — to koncepcja przedstawiana przez Cz. Kupisiewicza wspólna dla wszystkich krajów socjalistycznych.

Tych sześć krótko przedstawionych artykułów zawiera w sobie bardzo różnorodny, bogaty i wartościowy materiał informacyjny, wyniki badań empirycznych i interesujące propozycje oraz postulaty. Niestety, dobór treściowy nie wydaje się być bardzo trafny, a to przede wszystkim z uwagi na tematycznie nie związane ze sobą informacje, które zamiast się zazębiać i uzupełniać robią sobie wzajemnie bardzo szkodliwą dla całości skryptu konkurencję. Uwaga poświęcona jednemu

problemowi w danym referacie schodzi na plan drugi przy zapoznawaniu się z innym artykułem. Powoduje to w sumie rozmywanie się przejrzystości poszczególnych, cennych artykułów.

Na podkreślenie zasługuje bardzo interesujące i istotne porównanie szkolnictwa polskiego z zachodnioniemieckim, które narzuca się samo po uważnym przeczytaniu referatów Kupisiewicza i Hedegüsa. Jest to o tyle ważne, że autorzy, mimo iż jest to przez nich z pewnością niezamierzone, wskazują na wyższość naszego polskiego szkolnictwa, na wszechstronne możliwości dalszego kształcenia się wszystkich chętnych w PRL, atakując przy okazji własny niedoskonały system. Ze względu na różnorodność tematu i treści jest to praca, którą można polecić zarówno pedagogom praktykom, jak i tym, którzy zajmują się teoretycznymi zagadnieniami z dziedziny pedagogiki.

Janusz Krzyształoń
Poznań

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Nadchodząca reforma oświaty budzi coraz częściej refleksje, nadzieje i obawy. Minister Jerzy Kuberski wydał książkę pt. „Szkoła i społeczeństwo", prof. Bohdan Suchodolski zaś snuje na marginesie tej książki swoje uwagi (*Trybuna Ludu* nr 64). Akceptacja z jednej strony, z drugiej wątpliwości. Wątpliwości budzą rozdziały poświęcone realizacji 10-latki. Minister opowiada się za programem jednolitym. „Ale — pisze prof. Suchodolski — zgłaszane są przecież odmienne opinie, według których korzystniejsze społecznie byłoby zróżnicowanie programu, co dawałoby młodzieży szansę rozwoju różnorodnych uzdolnień i zamiłowań". Dobrze, że zaczyna się dyskusja.

W dzisiejszym przeglądzie zwrócę uwagę na czasopisma *Nowa Szkoła*, *Zbiorcza Szkoła Gminna* i *Życie Szkoły*. Są w nich artykuły związane bezpośrednio lub pośrednio z reformą szkoły, z kształceniem i wychowaniem — u nas i za granicą.

SYSTEMATYCZNOŚĆ I DYSCYPLINA

Zbiorcza Szkoła Gminna zamieściła w nrze 5/6 artykuł min. Kuberskiego na temat: „Główne problemy reformy systemu edukacji narodowej". Jest to przegląd zagadnień związanych z wychowaniem przedszkolnym, szkołami podstawowymi, liceami ogólnokształcącymi, szkolnictwem zawodowym, działalnością ideowo-wychowawczą, kadrą pedagogiczną i bazą materialno-techniczną. Zwrócę tu uwagę na myśli zawarte w zakończeniu artykułu. Kwestia pierwsza, zauważa autor, to dyscyplina planu. „Wszystkie nasze działania — pisze — związane z reformą są tak skonstruowane, że wykonanie planu gwarantuje harmonijny przebieg całej reformy. Z tego punktu widzenia w równym stopniu szkodliwe jest niewykonanie planu, jak i nie uzgodnione, nie skontrolowane przekroczenie planu. Plan stanowi podstawę naszej pracy i zasadnicze kryterium oceny". Jest to dość rygorystyczne kryterium, ale widocznie tak trzeba.

Kwestia druga — fundusz płac. „Znamy nasze potrzeby i braki w tej dziedzinie, ale — niestety — mniej znamy nasze rezerwy. I choć są one niewielkie, to jednak w skali każdego województwa stanowią rezerwę, która musi być wykorzystana wyjątkowo precyzyjnie". Rozumiemy, że chodzi tu o dyscyplinę w dysponowaniu funduszem płac. A chcielibyśmy, ażeby to dotyczyło również funduszów na zaopatrzenie szkół.

Następna sprawa — to warunki pracy nauczyciela, a także cała atmosfera w środowisku nauczycielskim. Tu autor ma zastrzeżenia, wyraża je jednak dość ogólnikowo: „Obok sytuacji dobrych, pełnych życzliwości, występują sytuacje konfliktowe. Obok atmosfery pracy i troski o wyniki nauczania i wychowania mamy sytuacje odmienne. Proponujemy, aby skoncentrować całą uwagę na udzielaniu pomocy tym szkołom, które mają trudności, tym, w których atmosfera nie sprzyja koncentrowaniu uwagi na pracy". Sformułowanie, przyznamy, jest dość enigmatyczne. Rozumiemy, że przecież pomoc należy się wszystkim, zaś tych, którzy mają większe trudności, należy otoczyć troskliwszą opieką.

Podkreślając, że szkoła nasza jest autentycznym polem walki idei, że ścierają się w postawach i poglądach jej wychowanków różne wartości, autor wyraża zdecydowany pogląd: „W pracy tej decydującą rolę odgrywają nauczyciele". A następnie, jakże słuszna wytyczna: „Od ich postawy, zaangażowania zależą efekty, które owocują dziś — w wynikach i atmosferze szkoły, jutro — w osiągnięciach Polski".

I konkretyzacja tej idei ogólnej: „nauczyciele powinni organizować takie działania, by podejmując dziś ważkie zadania szkoły, młodzież przysposabiała się do czekających ją obowiązków, do dobrego wykonywania pracy. Mówienie o tym, że wykorzystanie każdej lekcji w takim stopniu na nauczanie i wychowanie jest truizmem, ale jest — i to warto podkreślić — obowiązkiem. Pamiętać musimy, że nic tak szkole nie przeszkadza, jak brak systematyczności i dyscypliny. Nadal lekcja, plan nauczania w tygodniu, miesiącu i roku szkolnym stanowią jeśli nie jedyne, to główne źródło powodzenia dzieci, młodzieży i szkoły". Dodajmy: kształcenie i ciągłe doskonalenie nauczycieli. Wielkie zaangażowanie się, by rosły siły.

W tym samym numerze *Zbiorczej Szkoły Gminnej* jest jeszcze kilka innych interesujących artykułów, na przykład Z. Iwanickiego: „Czynniki kształtujące aspiracje zawodowe i kierunki kształcenia młodzieży wiejskiej", R. Więckowskiego „Sposoby konstruowania teorii pedagogicznych". Warto zaznaczyć, że pismo coraz bardziej wciąga do współpracy szeregi nauczycielskie i staje się pismem nauczycieli.

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI W ZSRR

Na temat ten pisze w nrze 1/78 „Nowej Szkoły" Stanisław Krawcewicz. Omawia niektóre aktualne problemy w kształceniu i doskonaleniu, a także charakteryzuje podstawowe tendencje i kierunki ewolucji systemu edukacji kadr pedagogicznych. Nowych nauczycieli kształci się: w instytutach pedagogicznych, uniwersytetach, w uczelniach technicznych, ekonomicznych i in., a także w średnich szkołach pedagogicznych. W tych średnich szkołach, a jest ich ok. 400, kształci się nauczycieli nauczania początkowego, wychowawców przedszkoli, nauczycieli wychowania estetycznego, fizycznego, instruktorów pionierskich. Autor wyjaśnia: „Ale i te zadania coraz bardziej przejmują instytuty pedagogiczne. Np. od roku 1958 systematycznie powołuje się przy instytutach pedagogicznych specjalne wydziały kształcenia nauczycieli klas początkowych. Dziś one odgrywają podstawową rolę w przygotowaniu nauczycieli nauczania początkowego. W niektórych republikach radzieckich wyłącznie kształci się nauczycieli na poziomie wyższym (np. Gruzja), a w niektórych (np. Ukraina) projektuje się rezygnację z kształcenia na poziomie średnim już w latach osiemdziesiątych. Wyraźnie zatem zarysowującą się tendencją jest przechodzenie w kształceniu nauczycieli wyłącznie na poziom wyższy".

Instytuty pedagogiczne, których jest ponad 200, są podstawową uczelnią kształcącą nauczycieli. Jednokierunkowe kształcenie trwa 4 lata, a dwukierunkowe — 5 lat. „Koncepcję dwukierunkowego kształcenia — wyjaśnia autor — podtrzymuje praktyczny punkt widzenia związany z rozmieszczeniem kadr pedagogicznych". Były również trzykierunkowe instytuty, jednak zlikwidowano je, gdy się zorientowano, że prowadziły one do przeciążenia studentów i powierzchownego opanowania poszczególnych dyscyplin.

Kształcenie w uniwersytetach jest jednokierunkowe. Dają one tylko około 15% ogólnej liczby nauczycieli. „W uniwersyteckim kształceniu nauczycieli występuje szereg problemów dyskusyjnych, wymagających nowych rozwiązań. Wynika to z faktu szerszych funkcji uniwersytetów w stosunku do instytutów pedagogicznych. Uniwersytety poza kierunkami specjalistycznymi prowadzą bowiem inne kierunki, kształcą dla innych potrzeb społecznych, zwłaszcza pracowników nauki, przemysłu, podczas gdy instytuty są wyraźnie powiązane ze szkolnictwem i zawodem nauczycielskim".

Dużą rolę odgrywa też kształcenie zaoczne i wieczorowe. Rozwój tej formy kształcenia był szybki. „Nie ulega wątpliwości — zaznacza autor — że dzięki tej formie struktura wykształcenia nauczycieli w szkolnictwie radzieckim przedstawia się korzystnie i ulega ciągłej poprawie".

Interesujące są informacje o nowych planach i programach wprowadzonych w la-

tach 1971—1975. Myśl przewodnia zmian — w warunkach szybkich przemian społecznych, rewolucji naukowo-technicznej nauczyciel musi umieć przygotowywać dorastające pokolenie do kierowania własnym rozwojem, kształceniem i doskonaleniem. Programy studiów zostały odciążone od zbytecznego materiału, co ułatwia głębsze opanowanie dyscyplin naukowych. Charakterystyczne jest wprowadzenie do programu instytutów, jako nowego przedmiotu, naukowej organizacji pracy pedagogicznej. „Wychodzi się z założenia, że w warunkach rewolucji naukowo-technicznej zmniejsza się rola nauczyciela jako źródła informacji, nabiera zaś wagi jego rola jako organizatora procesu nauczania".

Rezultatem reformy było też wprowadzenie przedmiotu nazwanego orientacją zawodową, a obejmującego teoretyczne i praktyczne podstawy orientacji, zadania kształcenia a potrzeby ekonomiczne, treści i metody orientacji zawodowej w kształceniu szkolnym.

Dużo miejsca poświęca autor omówieniu kształcenia praktycznego. Odbywa się ono równolegle z kształceniem teoretycznym. W pierwszych dwóch latach jest wiele obserwacji pracy szkoły i nauczyciela oraz praca w kole zainteresowań. Po dwóch latach studenci pełnią samodzielną rolę wychowawców na obozach pionierskich, komsomolskich, w robotniczych brygadach młodzieżowych. W roku III, IV i V student zapoznaje się planowo z pracą szkoły i nauczyciela, prowadzi samodzielnie lekcje, realizuje zadania dydaktyczno-wychowawcze w czasie lekcji oraz w pracy pozaszkolnej i pozalekcyjnej. „Kształcenie praktyczne nauczycieli — podkreśla się — nie może być wycinkowe, fragmentaryczne, jednostronne. Uczestnictwo przyszłych nauczycieli w niektórych tylko lekcjach, zapoznanie się tylko z wybranymi zagadnieniami, nawet gdyby było najlepiej przygotowane i przeprowadzone, nie stwarza możliwości poznania całego zespołu zagadnień związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą w klasie".

Inne zagadnienia, które autor omawia lub wspomina, to sprawa samokształcenia, uniwersytety wiedzy pedagogicznej, towarzystwa pedagogiczne, dobór kadry kierowniczej. Kończąc artykuł autor m.in. podkreśla, że podstawowym założeniem realizowanym w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli jest uwzględnianie szerokiego zakresu potrzeb nauczyciela. Obok wiedzy kierunkowej, psychologicznej i pedagogicznej nauczyciel otrzymuje przygotowanie filozoficzne, przygotowanie z zakresu nauk społeczno-politycznych. W procesie edukacji szczególnie podkreśla się znaczenie kultury ogólnej nauczyciela. Duże znaczenie przypisuje się w procesie kształcenia i doskonalenia do ukształtowania u nauczycieli socjalistycznego systemu wartości naukowego światopoglądu, zasad i norm etyki zawodowej".

Z innych artykułów w tym numerze zwróciłbym uwagę na refleksje Ireny Janiszowskiej o Międzynarodowym Stowarzyszeniu Nauk o Wychowaniu — AISE, a także na wywiad z prof. Kamillą Mrozowską pt. „Przez historię do teraźniejszości".

IDEA I POSTAWY

Idea, ideał, ideowość, idealny — wyrazy używane chętnie i często, niezawsze jednak odpowiada im właściwa treść. Dotyczy to zarówno starszych, jak i młodzież. Młodzież szczególnie, bo chcemy, żeby się zachowywała idealnie, żeby towarzyszyły w jej pracy i postępowaniu idee, żeby miała jakiś ideał itd. Próbuje to w pewnym stopniu uporządkować Maria Dudzikowa w artykule: „Młodzież i świat wartości" — *Życie Szkoły* nr 1/38. Tytuł artykułu: „Młodzież i świat wartości" — a podtytuł: „Z problematyki kształtowania postaw ideowych". Autorka pisze na wstępie: „Postawy ideowe mając za swój przedmiot obiekt o charakterze bardzo ogólnym i zarazem abstrakcyjny (świat wartości) pełnią rolę nadrzędną w stosunku do innych postaw". I drugie wyjaśnienie wstępne: „Starszy wiek szkolny, obejmujący młodzież w okresie dorastania, ze względu na jej właściwości intelektualne (umiejęt-

ność dokonywania operacji logiczno-formalnych) i dążenia życiowe (poszukiwanie wartości) jest szczególnie podatny na proces kształtowania postaw ideowych".

Autorka przyjmuje za Tugarinowem, że ideałem nazywamy tę ideę, która wyraża szczytową doskonałość czegoś. „Ideały stanowią o istocie twórczej działalności człowieka w każdej dziedzinie. Oddalają się w miarę tego, jak się doń człowiek zbliża, i ustępują miejsca coraz to doskonalszym. Rozbieżność między rzeczywistością a idealnym wyobrażeniem o niej stanowi źródło sił motywacyjnych człowieka, uruchamiać może motywację do wprowadzania zmian w otoczeniu, i to w charakterze przywracania dawnego porządku w świecie albo innowacji".

I jeszcze jedno, na co nie zawsze zwracamy uwagę: „Idee — wizje pożądanego stanu rzeczy, będąc przedmiotem postulowania są tym samym wartościami. W społeczeństwie socjalistycznym świat wartości obejmuje m. in. takie wartości, jak humanizm, demokratyzm, idea braterstwa i pokoju, egalitaryzm, umiłowanie wolności, zaangażowanie we wspólne ogólnospołeczne dobro oraz szacunek dla pracy". Powstaje pytanie, czego należy uczyć w tym zakresie młode pokolenie? Autorka wyjaśnia zdecydowanie i jasno: uczyć tych wartości, które są uprzywilejowane w społeczeństwie socjalistycznym, gdyż tylko w ten sposób można młodzież przygotować do roli czynnego uczestnictwa w życiu ideowo-politycznym.

W dalszym ciągu autorka omawia znaczenie postaw ideowych, cele wychowania ideowego i wyjaśnia, na czym polega wychowanie ideowe w szkole. Tu zauważa: „W przeciwieństwie do uczniów w młodszym wieku szkolnym — młodzież dorastająca jest szczególnie podatna na kształtowanie postaw ideowych, co należy wykorzystać w intensyfikacji procesu wychowania ideowego".

Problemy te są w artykule tylko zasygnalizowane, to prawda, ale w tych sygnałach mieści się dużo bodźców do działania, szczególnie jeśli idzie o młodzież dorastającą, która — tak się wydaje — do świata wartości odnosi się lekceważąco lub obojętnie.

W tym samym numerze pisma znajdują się jeszcze inne artykuły na temat wychowania ideowego: J. Pachowicz pisze o postawach ideowości młodzieży licealnej w świetle wyników badań, o patriotycznym i obywatelskim wychowaniu snuje refleksje J. Czerwiński, a Zofia Ziarko wskazuje na udział harcerzy w patriotycznym i obywatelskim wychowaniu w szkole. Są jeszcze na ten temat artykuły Cz. Jankowskiego, G. Hellwing, K. Jóźwiaka.

* * *

Gdy czytam aktualne numery czasopism pedagogicznych i wydobywam z nich cenniejsze i trwałe, zadaję sobie pytanie, czy z referowanych myśli i koncepcji wyrośnie bodziec do takiego działania, które będzie służyć postępowi i tylko postępowi? Przypomina się wówczas apostrofa Stefana Żeromskiego w „Snobizmie i postępie": „Błogosławiony jest postęp nieustanny, nieustępliwy przed niczym, dokładny, ściśle świadomy swego rozwoju i biegu". I wspaniała metafora: „Postęp ma własność światła biegnącego w dal wiekuiście i ma naturę linii prostej, która w swym niepowstrzymanym rzucie naprzód nigdy i nigdzie nie ma końca".

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W marcu tego roku minęła 90 rocznica urodzin najwybitniejszego pedagoga radzieckiego, jednego z wielkich pedagogów w historii oświaty i wychowania na świecie — Antoniego Siemionowicza Makarenki.

Zbudowany w Związku Radzieckim system wychowania komunistycznego oparty został w znacznej mierze na działalności wychowawczej A.S. Makarenki oraz

jego licznych dziełach pedagogicznych. W Polsce Ludowej tysiące nauczycieli i pedagogów kształciło się również na dziełach A.S. Makarenki.

Z okazji tak doniosłej rocznicy na łamach *Sowietskoj Piedagogiki* ukazało się szereg artykułów poświęconych pamięci Makarenki. Przedmiotem niniejszego przeglądu będzie właśnie zasygnalizowanie czytelnikom wspomnianych artykułów.

Pierwszym z serii artykułów na powyższy temat jest artykuł E.I. Monoszona pt. „A.S. Makarenko i aktualne problemy teorii wychowania komunistycznego uczniów" [1].

Autor stwierdza, iż twórczość pedagogiczna A.S. Makarenki kształtowała się w jednolitym strumieniu rozwoju pedagogiki radzieckiej i stanowiła jedną z najwspanialszych jej rozdziałów. A.S. Makarenko położył ogromne zasługi w rozpracowaniu takich ważnych problemów, jak jedność wychowania i życia dzieci, system organizacji i zwartości kolektywu dziecięcego, prawidłowości kształtowania się i rozwoju kolektywu wychowawczego, praca jako czynnik wychowania, właściwości procesu wychowania po nowemu, logika pedagogiczna, zasady wychowania w rodzinie i in.

Wiodące idee A.S. Makarenki, doświadczenie jego działalności wychowawczej w latach 20—30 nie straciły — według E.I. Monoszona — swego znaczenia również obecnie i stanowią one, jak i idee pedagogiczne innych wybitnych pedagogów radzieckich, jedno ze źródeł twórczego rozwiązywania aktualnych problemów teorii i praktyki wychowania komunistycznego dorastających pokoleń z uwzględnieniem warunków rozwiniętego dojrzałego socjalizmu.

W swoim artykule autor rozpatruje jedynie niektóre problemy teorii wychowania komunistycznego w świetle pedagogicznej spuścizny A.S. Makarenki. Autor stwierdza m.in., że A.S. Makarenko w swoich pracach teoretycznych podkreślał socjalno-klasowe ukierunkowanie celów wychowania i działalności instytucji wychowawczych.

W odróżnieniu od burżuazyjnego społeczeństwa, gdzie walczą przeciw sobie klasy antagonistyczne, w ZSRR, którego wiodącą siłą jest klasa robotnicza, nie ma wrogich sobie klas, istnieje socjalna i moralno-polityczna jedność całego narodu. Klasowe podejście do wychowania w szkole radzieckiej wyraża się — według autora — w konsekwentnym urzeczywistnianiu celów i zadań kształtowania nowego człowieka — wszechstronnie rozwiniętego, wykształconego, ideowo zahartowanego budowniczego i członka społeczeństwa komunistycznego.

Takie podejście realizowane jest w interesie wszystkich pracujących i stanowi aktywne narzędzie walki ideologicznej przeciw burżuazji, jej polityki i ideologii w skali międzynarodowej. Dążenie reakcyjnych ideologów burżuazyjnych do przedstawiania A.S. Makarenki jako pedagoga, stojącego poza polityką i ideologią komunistyczną, jako przedstawiciela humanizmu abstrakcyjnego jest — zdaniem autora — jednym z przejawów antykomunizmu.

Zasada komunistycznego nauczania wychowującego na trwałe ugruntowała się w pedagogice radzieckiej. Niestety — pisze E.I. Monoszon — można jeszcze spotkać pedagogów, którzy nie doceniają znaczenia wychowującego charakteru nauczania, przy tym nierzadko powołują się na A.S. Makarenkę, który podkreślał, że wychowanie posiada swoją specyficzną logikę. Jest to — zdaniem autora — zupełnie prawidłowe twierdzenie. Jednak obecność tej specyfiki wychowania, jako procesu kształtowania cech osobowości, nie zwalnia z konieczności i możliwości zabezpieczenia organicznej jedności wychowania i nauczania, wzajemnego związku ich logiki w całościowym procesie wychowawczym.

Kolektywizm — jak pisze E.I. Monoszon — to ważna moralna cecha ludzi ra-

[1] E.I. Monoszon: A.S. Makarenko i aktualnyje problemy teorii kommunisticzeskogo wospitanija szkolnikow. *Sowietskaja Piedagogika* 1978, nr 3, s. 10—20.

dzieckich. W systemie kształtowania tej cechy, jak i w całym systemie wychowania komunistycznego wielkiego znaczenia nabiera prawidłowe rozwiązanie (w planie pedagogicznym) zagadnienia kolektywu i jednostki. Aby wychować każdego ucznia w duchu komunizmu, zapewnić wszechstronny rozwój jednostki, trzeba ukierunkowywać wychowawcze wysiłki pedagogów, organizacji pionierskich i komsomolskich na kształtowanie i wychowanie kolektywów dziecięcych jako całości. Tylko pod takim warunkiem kolektyw może stać się potężnym narzędziem wychowania komunistycznego każdego dziecka, całej młodzieży.

A.S. Makarenko udowodnił, że metodyka pracy wychowawczej z dziećmi powinna opierać się na wielostronnej działalności kolektywu dziecięcego. Jednym z ważniejszych warunków rozwoju kolektywu dziecięcego jako kolektywu wychowującego A.S. Makarenko uważał „prawo ruchu kolektywu". Nie może być dopuszczalny zastój w rozwoju kolektywu.

Ważniejszym czynnikiem wychowania jest praca. A.S. Makarenko podkreślał, że prawidłowego wychowania radzieckiego nie można sobie wyobrazić jako wychowania nie przez pracę. W działalności wychowawczej praca powinna być jednym z najbardziej podstawowych elementów. Teoretyczne podejście A.S. Makarenki do określenia roli pracy w wychowaniu i doświadczenia wychowania przez pracę w prowadzonych przez niego instytucjach wychowawczych powinny być — zdaniem Monoszona — głęboko uświadomione przez współczesną pedagogikę.

Autor pisze, iż swój system pedagogiczny A.S. Makarenko sprawdził doświadczalnie w prowadzonych przez siebie instytucjach wychowawczych — Kolonii im. M. Gorkiego i Komunie im. F.E. Dzierżyńskiego. Idee pedagogiczne Makarenki o kolektywie wychowawczym, o wychowaniu przez pracę, dyscyplinie, jako środku i rezultacie wychowania, o estetycznym wychowaniu znalazły szeroki odzew wśród pedagogów i rodziców i na trwałe weszły do skarbnicy radzieckiej nauki pedagogicznej i praktyki wychowania szkolnego i rodzinnego.

Autor kończy artykuł stwierdzeniem o konieczności głębokiego i wszechstronnego studiowania spuścizny pedagogicznej A.S. Makarenki, doświadczeń stosowania jego idei pedagogicznych w działalności szkoły radzieckiej z uwzględnieniem wymagań współczesnego etapu budownictwa komunistycznego, rozwoju nauki pedagogicznej i praktyki wychowawczej.

Artykuł G.N. Fiłonowa[2] poświęcony jest udziałowi A.S. Makarenki w kształtowaniu pedagogiki marksistowsko-leninowskiej.

Wśród wielkich pedagogów radzieckich, aktywnych bojowników o umocnienie marksistowsko-leninowskich idei i zasad w teorii i praktyce nauczania i wychowania, wybitna rola — według autora — przypada A.S. Makarence. W jego naukowo-pedagogicznych poglądach i wielorakim doświadczeniu praktycznym znalazły pełne odzwierciedlenie podstawowe koncepcje pedagogiki marksistowsko-leninowskiej, dla której źródłem były fundamentalne idee K. Marksa, F. Engelsa, W.I. Lenina. Tylko dzięki rewolucji socjalistycznej, z którą Makarenko zetknął się jako 30-letni nauczyciel szkoły początkowej na Ukrainie, dzięki zgłębieniu życiodajnej istoty nauki marksistowsko-leninowskiej i aktywnemu uczestnictwu w rozwiniętym pod przewodnictwem partii budownictwie nowej szkoły stał się on — jak pisze autor — jednym z wybitnych działaczy socjalistycznej pedagogiki.

Dzisiaj, kiedy w Związku Radzieckim zrealizowano przejście do powszechnego wykształcenia średniego, a przed szkołą radziecką postawione zostało zadanie zdecydowanego jej zwrotu w kierunku polepszenia przygotowania młodzieży do pracy w sferze produkcji materialnej, w kierunku uzasadnionego wyboru zawodu, doświadczenie i zasługi A.S. Makarenki w rozpracowaniu i realizacji z pedago-

[2] G.N. Fiłonow: Wydajuszczijsa wkład w marksistsko-leninskuju piedagogiku. *Sowietskaja Piedagogika* 1978, nr 3, s. 21—29.

gicznego punktu widzenia systemu wychowania przez pracę, którego główną częścią składową była praca produkcyjna wychowanków, stanowią ważne osiągnięcie pedagogiki socjalistycznej.

G.N. Fiłonow pisze, że w celu zgłębienia teoretycznej spuścizny A.S. Makarenki czyni się obecnie wiele, aby z pozycji historyzmu rozpatrzyć i ocenić jego wybitny wkład do pedagogiki. Sprzyjały temu — zdaniem autora — podjęte w ostatnich latach (1975—1977) specjalne postanowienia Prezydium ANP ZSRR na temat publikacji dzieł A. S. Makarenki, studiowania genezy jego idei pedagogicznych.

Wśród aktualnych problemów socjalistycznej pedagogiki, w rozpracowaniu których poważne miejsce zajmuje teoretyczna spuścizna A. S. Makarenki, należy wskazać przede wszystkim takie metodologiczne problemy, jak „pedagogika i polityka", „pedagogika i inne nauki". „logika pedagogiczna", „istota wychowania", „wzajemny stosunek teorii i praktyki wychowania", „sposób życia i wychowania", „równoległe działania pedagogiczne". Opierając się na marksistowsko-leninowskich zasadach wychowania komunistycznego, a szczególnie na głęboko uzasadnionej przez W.I. Lenina zasadzie związku nauczania i wychowania z polityką Partii Komunistycznej, A. S. Makarenko w wielu swoich pracach wykazywał socjalno-klasową istotę i uwarunkowanie celów wychowania, treści i metod działania pedagogicznego.

Autor pisze dalej, że poważny wkład A. S. Makarenki do teorii pedagogiki polegał na tym, iż on po prostu nie tylko konstatował decydującą rolę polityki Partii Komunistycznej i Państwa Radzieckiego w określaniu celów wychowania, a wskazywał na konieczność ustanowienia trwałego wzajemnego związku między polityką i pedagogiką w naukowym rozpracowywaniu celów wychowania komunistycznego.

Na poważną uwagę zasługują wysunięte przez A.S. Makarenkę stwierdzenia o wzajemnym powiązaniu pedagogiki i innych nauk — społecznych i przyrodniczych. Ogromne znaczenie w rozpracowywaniu teoretycznych problemów pedagogiki posiadają — zdaniem autora — również idee A. S. Makarenki na temat wzajemnego związku pedagogiki z psychologią i biologią, w szczególności z fizjologią i związana z tym krytyka przez niego metodologicznych pozycji pedeutologii.

A. S. Makarenko był jednym z pierwszych pedagogów radzieckich, który wytrwale propagował ideę integracji działalności różnorodnych instytucji wychowawczych społeczeństwa socjalistycznego: szkoły, rodziny, organizacji pionierskiej i komsomolskiej, kolektywów produkcyjnych i lokalnej społeczności.

W zakończeniu artykułu autor stwierdza, że konieczność dalszego studiowania twórczej spuścizny A. S. Makarenki, przygotowania do wydania materiałów archiwalnych, które do tej pory nie weszły jeszcze do obiegu naukowego i nie oświetliły jeszcze wielu ważnych problemów teorii i praktyki wychowania, rozpoczęte przygotowania nowego akademickiego wydania dzieł A. S. Makarenki, które przewiduje się zakończyć przed setną rocznicą jego urodzin, przeprowadzenie fundamentalnych badań, które scharakteryzują doświadczenie i poglądy wybitnego pedagoga radzieckiego jako części składowej doświadczenia szkoły radzieckiej i teorii wychowania w całości — wszystko to nie pomniejsza znaczenia tego, co już zostało zrobione w planie twórczego wykorzystania spuścizny A. S. Makarenki dla rozwoju socjalistycznej pedagogiki.

W tym samym numerze *Sowietskoj Piedagogiki* na uwagę zasługują na równi z powyższymi także pozostałe artykuły, które — z racji ograniczonego miejsca — jedynie wymienimy polecając je jednocześnie w całości czytelnikom *Ruchu Pedagicznego*.

A. A. Frołow pisze w swym arykule na temat rozwoju poglądów pedagogicznych A. S. Makarenki w okresie jego działalności w Komunie im. F. E. Dzierżyńskiego, L. I. Nowikowa poświęca swój artykuł A. S. Makarence i jemu współczesnym pe-

dagogom i działaczom oświatowym, natomiast L. J. Gordin przedstawia problem samorządności wychowanków na tle spuścizny A. S. Makarenki i współczesnej szkoły. Pedagogiczna spuścizna A. S. Makarenki i niektóre zagadnienia doskonalenia pracy wychowawczej szkoły to temat artykułu N. D. Jarmaczenki, z kolei M. D. Winogradowa pisze o poglądach wybitnego pedagoga na temat studiowania osobowości wychowanka, a I. F. Kriwonos — o stosunku Makarenki do doświadczenia pedagogicznego. W. A. Krakowskij pisze o Komunie im. F. E. Dzierżyńskiego jako systemie wychowawczym, natomiast artykuł A. P. Romanowa będący ostatnim z tego cyklu poświęcony jest poglądom A. S. Makarenki na temat pedagogicznej roli klubów w dziecięcym kolektywie.

Józef Zalewski

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

PLENUM ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZNP

Tradycja dobrego gospodarowania i troski o stworzenie materialnych podstaw działalności zrodziła się wraz z powstaniem Związku Nauczycielstwa Polskiego i po dzień dzisiejszy charakteryzuje wszelkie poczynania finansowe ZNP. Związek nasz nie należy do najbogatszych, jeśli za podstawę oceny przyjmiemy wysokość składki związkowej przypadającej na jednego członka. Ale celowe i racjonalne wydatkowanie tej składki sprawia, że pochwalić możemy się wcale imponującym dorobkiem w zakresie różnorakich form pomocy niesionej swoim członkom.

Sprawy te są oczywiste i zrozumiałe w codziennym działaniu, rzadko jednak ogarniamy je bardziej ogólną refleksją. Wyjątkowej okazji ku temu dostarczyło posiedzenie plenarne Zarządu Głównego ZNP w całości poświęcone działalności finansowej Związku, które odbyło się w dniu 10 kwietnia br. z udziałem zastępcy kierownika wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR, Władysława Katy.

Wystąpienie wprowadzające, wygłoszone przez wiceprezesa Zarządu Głównego ZNP kol. Władysława Wawrzynowskiego, zawierało elementy programowe i sprawozdawcze, zaprezentowane w aspekcie możliwości i potrzeb. Jedną z głównych dziedzin celowej i świadomej działalności finansowej jest inwestowanie trwałe. Warunkuje ono w sposób bezpośredni wszelkie inne formy działalności statutowej ZNP. Sanatoria, domy wypoczynkowe, domy nauczyciela, kluby nauczycielskie, domy spokojnej starości, hotele, obiekty sportowe umożliwiają związkowi wypełnianie obowiązków wobec członków.

W okresie międzywojennym majątek trwały ZNP wynosił ponad 11 mln zł. Obecna wartość majątku trwałego przekracza kwotę 315 mln zł. Tylko w latach 1959—1975 wydatkowaliśmy na cele inwestycyjne ponad 300 mln zł. W roku 1977 na inwestycje związkowe przeznaczono 35 mln zł.

W okresie międzywojennym zbudowane zostało pierwsze na świecie sanatorium będące własnością Związku Zawodowego. Było to nauczycielskie sanatorium przeciwgruźlicze w Zakopanem. W Polsce Ludowej oddano do użytku sanatoria w Ciechocinku, Krynicy, Szczawnicy, Nałęczowie i Jachrance. W planach są dalsze zamierzenia. Dzięki tym poczynaniom troska o zdrowie nauczyciela znajduje swój najbardziej konkretny, materialny kształt.

W najbliższych latach wysiłek inwestycyjny ulegnie pewnemu przesunięciu. Przede wszystkim istniejąca baza wymaga modernizacji i remontów. W wielu przypadkach konieczne jest również podwyższenie standardu. Ponadto należy oczekiwać, a istnieją ku temu sprzyjające warunki, wspólnych inwestycji z administracją. Potrzeby związane z remontami i modernizacją stawiają Związek wobec konieczności powołania własnej wielobranżowej brygady remontowej.

Podstawę działalności finansowej Związku stanowi składka członkowska, na którą przypada 59 proc. wpływów budżetowych w 1977 r. Wyraża się to kwotą 233 mln złotych. Cechą charakterystyczną tego źródła wpływów jest znaczna rozpiętość wysokości składki przypadającej na jednego członka, i to zarówno między poszczególnymi oddziałami, jak i między poszczególnymi organizacjami działającymi w tych samych środowiskach.

Najwięcej środków, bo około 195 mln, przeznaczono na działalność racjonalną i zdrowotną, 45 mln pochłonęła działalność pedagogiczna i w zakresie kultury, 7 mln przeznaczono na sport, turystykę i wychowanie fizyczne, a 5 mln na bhp.

Rzeczywiste kwoty wydatkowane na te cele były wyższe, ale pewna ich część była refundowana.

Duże znaczenie w działalności Związku ma fundusz pomocy kredytowej, któremu wielu nauczycieli zawdzięcza fakt uzyskania mieszkania. Jego wartość wynosi obecnie 287 mln zł. Od roku 1966 wypłacono z tego funduszu 57 582 pożyczki na ogólną kwotę 947 mln zł. W 1977 r. udzielono 3500 pożyczek na kwotę 174 mln złotych.

Do 629 kas zapomogowo-pożyczkowych należy 75 proc. członków Związku. Ogólny stan wkładów, znajdujących się w gestii kas, wynosi 1 mld 582 mln zł. W roku 1977 udzielono 272 181 pożyczek na kwotę 2401 mln zł.

Zgodnie z uchwałą Zarządu Głównego na posiedzeniu plenarnym podjęte zostaną kroki dla powiększenia zarówno funduszu pomocy kredytowej, jak majątku kas zapomogowo-pożyczkowych. Przeznaczona zostanie na ten cel m.in. część nadwyżek Filii OUP i rad zakładowych (tam gdzie wartość nadwyżki przekracza kwotę 50 tys. zł).

Warto jeszcze podać, że w ubiegłym roku wypłacono 21 225 zasiłków statutowych na kwotę 17 mln zł oraz 36 534 zapomóg na kwotę 27 mln zł.

Bardzo istotne znaczenie w działalności ZNP odgrywają Filie Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych. Powołane do życia przed kilkunastu laty stały się w warunkach nowego podziału administracyjnego kraju realizatorem i wykonawcą niezastąpionym, wspomagającym Związek nie tylko w poczynaniach organizacyjnych, ale i materialnie. Dla przykładu można podać, że w 1977 roku Filie OUPiS zorganizowały 4544 zespoły nauki języków obcych, 5469 zespołów utrwalenia wiedzy, 914 kursów zawodowych i bhp, 92 kursy dla nauczycieli studiujących.

Równie ciekawe są inne dane związane z merytoryczną działalnością Związku. I tak w 1977 roku zorganizowano 27 kursów świątecznych i wakacyjnych dla aktywu, 111 seminariów problemowych, 251 wystaw plastyki i fotografiki, 36 plenerów, 10 przeglądów twórczości artystycznej z udziałem 92 zespołów, 20 zlotów i rajdów turystycznych, 685 wycieczek krajowych, 121 wycieczek zagranicznych, 157 różnych imprez sportowych. W tym samym czasie Filie rozprowadziły 16 236 skierowań do sanatoriów i 9844 na wczasy lecznicze; zorganizowały 39 446 miejsc wczasowych we własnym zakresie oraz rozprowadziły 46 441 skierowań z puli centralnej. Uznanie dla działalności OUPiS znalazło swoje odzwierciedlenie w dyskusji.

Andrzej Kawka

KRONIKA KRAJOWA

OGÓLNOPOLSKIE SEMINARIUM NAUKOWE NA TEMAT NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

W roku szkolnym 1978/79 rozpoczynamy powszechną realizację zmodernizowanych programów nauczania początkowego w klasie I. Trwają intensywne przygotowania do tego, aby „start" reformy systemu edukacji narodowej był możliwie udany i przyniósł zakładane efekty.

W dniach 3—6 IV 1978 r. Związek Nauczycielstwa Polskiego, Oddział Zarządu Głównego, redakcja czasopisma metodycznego dla nauczycieli *Nauczanie Początkowe* w Kielcach oraz Kuratorium Oświaty i Wychowania w porozumieniu z Ministerstwem Oświaty i Wychowania zorganizowało ogólnopolskie seminarium naukowe na temat: „Istota i zakres modernizacji nauczania początkowego". W seminarium wzięli udział: pracownicy naukowi z wielu ośrodków akademickich, wizytatorzy-metodycy nauczania początkowego ze wszystkich kuratoriów oświaty i wychowania 49 województw, przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Związku Nauczycielstwa Polskiego, instytutów naukowych, redaktorzy czasopism nauczycielskich i Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, a także nauczyciele-praktycy. W obradach seminarium uczestniczyli także przedstawiciele Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR, KW PZPR w Kielcach, Romuald Jezierski — Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Oświaty i Wychowania, Tadeusz Suberlak — Sekretarz ZG ZNP.

Celem czterodniowych obrad było przedyskutowanie i określenie podstawowych tendencji w przygotowanej reformie programowo-organizacyjnej nauczania początkowego, ze szczególnym uwzględnieniem klasy I, omówienie niektórych sposobów efektywnego przygotowania nauczycieli do realizacji nowych programów, a w kontekście tego — przedyskutowanie koncepcji nowego pisma dla nauczycieli *Nauczanie Początkowe*, wydawanego prrzez Oddział Zarządu Głównego ZNP w Kielcach.

Podstawą do dyskusji były następujące referaty: mgr Wanda Ochmańska — Stan przygotowań do wdrożenia reformy nauczania początkowego; mgr Adam Szymański — Niektóre problemy wdrażania nowych programów w woj. kieleckim; doc. dr hab. Ryszard Więckowski — Istota i zakres modernizacji nauczania początkowego; mgr Antonina Jasińska — Podstawowe tendencje w polonistycznej edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym; doc. dr Mieczysław Sawicki — U podstaw nauczania przyrodoznawstwa w klasach początkowych; mgr Helena Gutowska — Koncepcja dydaktyczna zeszytu ćwiczeń do przedmiotu „Środowisko społeczno-przyrodnicze"; dr Irena Gucewicz-Sawicka — Współczesne tendencje w nauczaniu matematyki; dr Stanisław Popek — Koncepcja kształcenia estetycznego; mgr Eleonora Stanisławska — Struktura i treść przedmiotu „Praca-technika"; dr Teresa Smolaga — Miejsce i rola kultury fizycznej w kształceniu wszechstronnie rozwiniętej osobowości dzieci; doc. dr hab. Ryszard Więckowski — Koncepcja czasopisma *Nauczanie Początkowe*.

Przedstawiona tematyka referatów wskazuje na to, że podczas obrad dokonano analizy treści wszystkich przedmiotów nauczania początkowego. Tezy i postulaty formułowane przez autorów poszczególnych referatów były z kolei przedmiotem dyskusji i konkretyzacji w toku pracy czterech zespołów problemowych: języka polskiego — pod kier. mgr Barbary Krasuskiej, matematyki — pod kier. mgr Marii Brzezińskiej, przyrodoznawstwa — pod kier. dra Józefa Soczewki, kształcenia estetycznego — pod kier. mgr Czesławy Gierak.

Problematyka naukowa seminarium była niezwykle bogata, wielowątkowa. Stąd też, ze względu na brak miejsca, w informacji zwrócę w dalszym ciągu uwagę tylko

na dwie sprawy, a mianowicie: wskażę na niektóre sprawy dotyczące istoty i zakresu modernizacji nauczania początkowego, a także omówię rolę i miejsce czasopisma *Nauczanie Początkowe* w reformie.

W realizacji koncepcji nauczania początkowego, odzwierciedlonej w programie i planie nauczania, należałoby, jak wskazywano w dyskusjach plenarnych i selekcyjnych, zwrócić w szczególności uwagę na co najmniej cztery sprawy:

1. Wszechstronny rozwój dziecka — struktura programu i planu nauczania zmierza w swoim założeniu do kształtowania postaw społeczno-moralnych (treści do realizacji tegoż zadania są zawarte w programach wszystkich przedmiotów, a szczególnie języka polskiego i środowiska społeczno-przyrodniczego), rozwoju intelektualnego dziecka, stymulacji sfery emocjonalnej osobowości (przy wykorzystaniu m.in. treści programu plastyki, muzyki i j. polskiego), rozwoju fizycznego (m.in. kultura fizyczna). W nowych programach nauczania początkowego rozszerzono m.in. zakres treści i zwiększono wymiar czasu na realizację następujących przedmiotów: plastyki, muzyki, pracy-techniki i kultury fizycznej.

2. Uwzględniono integrację programowo-organizacyjną wychowania przedszkolnego z nauczaniem początkowym [1].

3. Rozszerzono i zmieniono układ treści poszczególnych przedmiotów nauczania początkowego (m.in. rozszerzono zakres treści dotyczący poznawania środowiska społeczno-przyrodniczego, matematyki, plastyki, muzyki, pracy-techniki i kultury fizycznej). Układ treści ma, używając konwencjonalnej terminologii, charakter „czynnościowy". W programach są preferowane treści stymulujące ćwiczenia, doświadczenia, obserwacje, własną aktywność dzieci, „prowadzące ich" z kolei do określonego zakresu wiedzy rzeczowej, stanowiącej niejako „świadomość" uczniów w stosunku do uprzednio wykonywanych przezeń czynności (tzw. tematyka, zakres wiadomości i pojęć, wiadomości z zakresu sztuk plastycznych itp.).

4. Wprowadzono zmiany wymagające modyfikacji stylu pracy nauczyciela i uczniów wyrażającego się m.in. w planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej, sposobie formułowania tematów jednostek metodycznych i przebiegu tychże jednostek. Rozważmy tę sprawę na przykładzie programu języka polskiego.

W dotychczasowej strukturze planu pracy dydaktyczno-wychowawczej, zgodnie z układem treści programu, w pierwszej rubryce tegoż planu wpisywano „tematykę", a w dalszych rubrykach — ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, gramatyczno-ortograficzne itd. Struktura układu treści w planie pracy dydaktyczno-wychowawczej wyznacza w pewnym sensie sposób formułowania tematów jednostek metodycznych. Stąd też dominującym elementem w tematach „wieloczłonowych" było zagadnienie wzięte z „tematyki", a później zagadnienia językowe itp. W strukturze jednostki metodycznej eksponowano z kolei „opracowywanie" tejże tematyki, a ćwiczenia językowe miały dość często charakter „podrzędny" itp.

W nowym programie nauczania początkowego języka polskiego kształcenie i rozwijanie języka uczniów ma charakter priorytetowy. Stąd też ćwiczenia językowe są eksponowane w układzie treści kształcenia. Plan pracy dydaktyczno-wychowawczej powinien w tej sytuacji, zgodnie ze strukturą programu, zawierać kolejno następujące rubryki: ćwiczenia w czytaniu i opracowywaniu tekstów, w mówieniu i pisaniu, gramatyczno-ortograficzne z elementami wiedzy językoznawczej, słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne, tematykę i środki dydaktyczne.

Struktura planu wyznacza z kolei sposób formułowania tematów jednostek metodycznych. Najogólniejsze ujęcie tematów poszczególnych lekcji może być następujące: kształcenie określonych form wypowiedzi na podstawie odpowiedniej te-

[1] Na ten temat szerzej piszę w artykule: Wychowanie przedszkolne jako podstawa pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych. *Ruch Pedagogiczny* 1978, nr 3.

matyki i za pomocą danych środków. W miejsca wyrażeń: „określonych", „odpowiedniej" i „danych" podstawimy szczegółowe zagadnienia programowe — wzięte z planu pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Temat lekcji — w ujęciu najogólniejszym — składa się w tej sytuacji z trzech niejako członów: typ ćwiczeń językowych, podstawa tychże ćwiczeń (tematyka) i środki dydaktyczne. W temacie jednostki metodycznej eksponujemy zatem typ ćwiczeń, podajemy ich podstawę i niejako instrument do ich skutecznej realizacji.

Przedstawiona koncepcja planu, sposobu formułowania tematów jednostek metodycznych, wynikająca implicite z przyjętego układu treści programu języka polskiego, znajduje z kolei swoje odzwierciedlenie w najogólniejszym sposobie realizacji poszczególnych zagadnień programowych. Produktem niejako finalnym lekcji jest odpowiednia forma wypowiedzi, a szczegółowy tok metodyczny powinien doń zmierzać.

W toku obrad seminarium zastanawiano się nad optymalnym profilem czasopisma metodycznego wydawanego przez ZNP w Kielcach pt. *Nauczanie Początkowe*. Stwierdzono, że czasopismo to, już obecnie mające dużą popularność wśród nauczycieli nauczania początkowego, ma szanse stać się podstawowym poradnikiem w toku powszechnego wdrażania nowych programów klas początkowych. Na dwa podstawowe pytania nauczyciele powinni odnaleźć w nim odpowiedź, a mianowicie: co i jak? Powinno jednak w szczególności dawać nauczycielom odpowiedź na pytanie — jak prawidłowo realizować nowe programy nauczania początkowego? Uczestnicy seminarium z dużym zadowoleniem przyjęli informację redaktora naczelnego pisma — doc. dra hab. Ryszarda Więckowskiego o przygotowywaniu specjalnego numeru monograficznego, w którym zamierza się przedstawić plany pracy dydaktyczno-wychowawczej dla kl. I na rok szk. 1978/79, a także szczegółowe propozycje metodyczne ukazujące nauczycielom niektóre sposoby realizacji węzłowych zagadnień zmodernizowanych programów klasy I.

W konkluzji seminarium uczestnicy spotkania wyrazili pogląd, że istnieje możliwość zorganizowania wokół pisma aktywu nauczycielskiego i oświatowego z terenu całego kraju i zbiorowym wysiłkiem można będzie rozwijać teorię i praktykę nauczania początkowego. Stąd też zamierza się tego typu seminaria organizować i dzięki m.in. temu koordynować i inspirować nauczycieli i pracowników oświatowych w kierunku poszukiwania optymalnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych w pracy z najmłodszym uczniem i dzieckiem w stopniowo reformowanym systemie edukacji narodowej.

Ryszard Więckowski

III OGÓLNOPOLSKIE SEMINARIUM — METODOLOGICZNE PROBLEMY BADAŃ PROCESU KSZTAŁCENIA I DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI W SZKOŁACH WYŻSZYCH

Po raz trzeci spotkali się psycholodzy badający kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych, by tym razem podjąć krąg problemów metodologicznych. Seminarium odbywało się w dniach od 14 do 16 listopada 1977 roku w Miedzeszynie pod Warszawą. Zgodnie ze zgłaszanymi poprzednio przez uczestników sugestiami kierownik naukowy seminarium doc. S. Słomkiewicz, dyrektor Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli UW, stosunkowo dużo czasu przeznaczył na dyskusję nad różnymi stronami metodologii badań.

Wygłoszono 10 referatów. Część z nich obejmowała tylko problemy metodologiczne, natomiast pozostałe to sprawozdania z badań uczestników (z wyeksponowaniem stosowanych metod). Kwestie metodologiczne poruszały referaty: doc. K. Kuligowskiej — UMCS („Badanie efektywności pedagogicznego kształcenia studentów nauczycielskich kierunków studiów"), doc. S. Słomkiewicza — UW („Metodologiczne problemy badań nad procesem pedagogicznego kształcenia nauczycieli"), doc. Z. Żukowskiej — AWF („Model nauczyciela wychowania fizycznego a koncepcja badań nad efektywnością jego kształcenia i dokształcania"). Sprawy metodologii badań stanowiły również główny temat dyskusji.

Doniesienia badawcze dotyczyły różnych problemów mieszczących się w obrębie badań nad procesem kształcenia nauczycieli, tj.:

a) ćwiczeń i wykładów na nauczycielskich studiach zaocznych badanych procedurą modelowania (dr A. Kotusiewicz i dr H. Kwiatkowska — UW),
b) zmian struktury społecznej grup studenckich podczas studiów (mgr H. Łubińska — AWF w Warszawie),
c) przygotowania nauczycieli do pracy dydaktycznej w zbiorczych szkołach gminnych (doc. M. Pączkowski — WSP Bydgoszcz),
d) uwarunkowań zawodowego doskonalenia nauczycieli (dr J. Rutkowiak — UW Gdańsk),
e) zależności między wiedzą pedagogiczną studentów a ich praktycznym działaniem (dr Z. Wolańska — filia UW w Białymstoku).

Wśród podejmowanych problemów metodologicznych związanych z badaniem procesu kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych dominowały rozważania dotyczące efektywności kształcenia (zwłaszcza efektywności kształcenia pedagogicznego). W jej ramach poruszano takie szczegółowe kwestie, jak: ocena dotychczasowych badań w tym zakresie, problem kryteriów efektywności, efektywność kształcenia pedagogicznego a innych nurtów kształcenia nauczycieli, tok i czas badania efektywności pedagogicznego kształcenia, problem interpretacji uzyskiwanych wyników badawczych.

Wprowadzeniem do powyższych analiz były rozważania ogólne dotyczące całokształtu metodologii badań nad procesem kształcenia nauczycieli. W ich ramach prezentowano oceny tego, co dotychczas osiągnięto, pewne rezultaty i orientacje badawcze, które aktualnie są szczególnie przydatne na tym polu.

Zdaniem S. Słomkiewicza mankamentem dotychczasowych badań pedeutologicznych było to, że nie dostarczały one odpowiedzi na pytanie, co należy robić, żeby osiągać zakładane cele, a zwłaszcza, żeby doskonalić to kształcenie. Dlatego też przy organizacji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych nie sięgano do wyników tych badań, chociaż istniała świadomość, że jest to niezbędne. Dziś badania nad procesem kształcenia muszą być takie, żeby mogły być podstawą modernizacji tego kształcenia. Dlatego też należy dążyć do konstruowania modeli maksymalnie prostych i jasnych, i próbować przede wszystkim odpowiadać na pytanie, co w zasadniczy sposób wpływa na kształcenie. Konieczne jest również, by badania nad wyizolowanymi przedmiotami kształcenia ustąpiły miejsca badaniom nad grupami przedmiotów składającymi się na pewien nurt kształcenia (np. kształceniem pedagogicznym, filozoficzno-społecznym itd.), traktowanym jako całość.

Charakterystyczne dla współczesnej metodologii w ocenie J. Bińczyckiej jest dążenie do operowania materiałem wymierzalnym i obserwowalnym w kategoriach struktur, układów, zależności. Chce się analizować rezultaty i warunkujące je przyczyny. Natomiast dla tradycyjnych badań pedeutologicznych swoiste jest operowanie pojęciami ogólnymi i kategoriami rzeczy nieobserwowalnych, słaby nacisk na analizowanie zależności (podejście normatywne, a nie empiryczne) oraz traktowanie nauczyciela jako wyizolowany element, ewentualnie w prostych układach z uczniem. Jest konieczne, by przyjąć pewne założenia, które umożliwią kontynuację

tego, co było w tradycyjnej pedeutologii cenne (tj. problematykę osobowości), a jednocześnie nie wyklucza nowoczesnego podejścia metodologicznego. Są to tezy:

1. Osobowość nauczyciela to struktura postaw, a każda postawa da się scharakteryzować jako układ trzech komponentów (poznawczego, emocjonalnego i zachowaniowego). Jest stosunkowo łatwo dobrać obserwalne wskaźniki do każdego z nich.

2. Celem procesu kształcenia nauczycieli jest ukształtowanie pełnej postawy wychowawczej, którą ogólnie da się scharakteryzować jako gotowość do poznawania dziecka, obdarzania go uczuciami i działania na jego rzecz.

3. Struktura postawy jest uwarunkowana strukturą wpływów sprawczych, ją kształtujących. Pełną strukturę postawy wychowawczej kształtować można tylko w pełnym procesie kształcenia nauczycieli.

Odmienne podejście co do głównych kierunków badań nad procesem reprezentuje S. Słomkiewicz. Głównym celem badania procesu winno być badanie strategii całego procesu albo poszczególnych jego nurtów, określanie czynników dominujących w tej strategii oraz określanie jej dynamiki w miarę upływu studiów. Przyjmuje się tu założenie, że strategia kształcenia jest głównym czynnikiem sprawczym jego efektywności. Pełny obraz istniejącej strategii posłuży do wysuwania propozycji dotyczących modernizacji istniejącego procesu i projektowania badań weryfikujących zależności między wprowadzanymi innowacjami a ich skutkami. Tok badań nad procesem kształcenia nauczycieli winien obejmować następujące fazy:

1) opis modelu funkcjonującego z punktu widzenia dominującej strategii;

2) porównywanie z modelami idealnymi;

3) określanie zmian podnoszących efektywność istniejącego kształcenia.

Jak to wyżej sygnalizowano, głównym tematem dyskusji (i niektórych referatów) były metodologiczne kwestie związane z badaniem efektywności kształcenia nauczycieli w szkole wyższej.

Zdaniem S. Słomkiewicza dotychczasowe badania nad efektywnością kształcenia w szkołach wyższych to:

1. Badania, które (domyślnie) mają wykazać wyższość takiego czy innego typu zakładu kształcenia (a jest przecież bardzo trudno wówczas wyciągać uogólnione wnioski ze względu na skomplikowane problemy metodologiczne z tym związane). Badania takie służą raczej polemikom niż doskonaleniu pracy w szkole.

2. Badania nad efektywnością pracy wybitnych nauczycieli-praktyków. Dostarczać mogą jedynie podstawy do wyciągania niepełnych wniosków o modelu kształcenia. Bardziej właściwe podejście to budowa modelu w oparciu o aktualne i przewidywane zadania szkoły i możliwe sposoby ich rozwiązywania.

Zgodnie z przyjmowanymi przez J. Bińczycką założeniami proces kształcenia nauczycieli to nic innego, jak proces kształtowania postaw ukierunkowany modelem pełnej postawy wychowawczej. Jego efektywność to efektywność jego kształtowania, a pomiar efektywności to pomiar zmienności postaw. W ramach badań nad efektywnością zarysowują się więc takie główne tematy, jak:

a) badanie postaw „wyjściowych" w momencie rozpoczynania studiów,

b) badanie stosunków pomiędzy komponentami postawy wychowawczej w trakcie studiów,

c) badania pełności postaw w różnych fazach procesu kształcenia.

Ogólny tok badań efektywności obejmuje:

1. Diagnozowanie postawy wychowawczej przed rozpoczęciem studiów.

2. Diagnozowanie postawy wychowawczej po pełnym oddziaływaniu pedagogicznym.

3. Analiza porównawcza obu diagnoz.

W przedstawionym przez siebie referacie K. Kuligowska analizowała pojęcie „efektywność pedagogicznego kształcenia". Zaproponowała także pewien rejestr tematów-treści kształcenia, w odniesieniu do których szczegółowe zbadanie ich

funkcjonowania dostarczałoby wniosków szczególnie przydatnych do oceny efektywności całego procesu. Autorka ponadto wysunęła pewne postulaty co do organizacji i zakresu ewentualnych przyszłych badań w tym zakresie. Reprezentuje ona pogląd, że nadszedł już czas, by te rozproszone i fragmentaryczne badania prowadzone aktualnie w Polsce zintegrować w ramach całościowego problemu resortowego MSzWNiT dotyczącego procesu kształcenia nauczycieli. Dzieląc się własnymi doświadczeniami badawczymi K. Kuligowska wskazuje na kilka istotnych momentów przy konstruowaniu narzędzi badań, zwłaszcza takich, które by przydatne były w diagnozie wiedzy operatywnej studentów. Słuszniej jest, wg autorki, sprawdzać mniej, a wnikliwiej. Badanie stopnia wnikliwości może obejmować kolejne polecenia adresowane do studenta:

1. Co to jest?
2. Podać przykład postępowania właściwego i niewłaściwego.
3. Wyjaśnić, dlaczego postępowanie (jak wyżej) jest właściwe (niewłaściwe).
4. Wskazać ewentualne skutki niewłaściwego postępowania.

Wiele ożywionych dyskusji wywoływała kwestia doboru kryteriów do badań efektywności kształcenia nauczycieli. Wskazywano na istotną przeszkodę, jaką stanowi brak opracowanej struktury celów kształcenia nauczycieli w postaci rozbudowanego modelu jego sylwetki. A jego istnienie jest konieczne, by przesądzić kwestie trafności dobranego kryterium efektywności. Wysuwano propozycje co do konstrukcji celów kształcenia (K. Kuligowska, J. Bińczycka, A. Piotrowska, M. Pucek).

Wg K. Kuligowskiej miarą efektywności pedagogicznego kształcenia nauczycieli (zgodnie z proponowaną przez nią strukturą celów kształcenia nauczycieli) jest poziom wiedzy, umiejętności i postaw studenta konieczny do skutecznego jego działania pedagogicznego w czterech dziedzinach działania nauczycielskiego w przyjmowanym przez autorkę zakresie. Te dziedziny to: działania z uczniami na lekcjach, działania poza lekcjami swego przedmiotu, działania jako członka rady pedagogicznej, działania w środowisku szkoły. Autorka przeciwstawia się wykorzystywaniu w badaniach nad efektywnością pedagogicznego kształcenia pewnych miar nie mających jej zdaniem metodologicznego uzasadnienia. Fakt podjęcia bądź niepodjęcia pracy w szkolnictwie przez absolwentów nie może być w żadnym wypadku adekwatnym kryterium, podobnie wydajność ich pracy w pierwszym okresie ich pracy jest miarą mało przydatną. Zbyt wiele czynników innej natury niż pedagogiczna tu decyduje, by można było to traktować jako pomoc szkole wyższej, a tym bardziej by było miarą oceny pracujących tam ludzi.

Powstaje pytanie, kiedy badać efektywność pedagogicznego kształcenia nauczycieli. Zdaniem K. Kuligowskiej winno to następować po zakończeniu kursu pedagogiki i psychologii (czyli po czwartym semestrze), gdyż:

a) jest to połowa studiów i są jeszcze możliwe ewentualne korekty,
b) przed praktyką pedagogiczną,
c) tylko wówczas można określić osiągane rezultaty na tle zakładanych celów (tj. struktur poznawczych i postaw pedagogicznych),
d) istnieje możliwość porównywania efektywności kształcenia pedagogicznego, praktycznego i metodycznego.

Wg Słomkiewicza nie ma jak dotąd poprawnej procedury metodologicznej określania efektywności kształcenia pedagogicznego w odróżnieniu od efektywności kształcenia kierunkowego bądź innego (zwłaszcza w zakresie złożonych struktur osobowości). Faktycznie jest tak, że efekty pracy wszystkich pracujących ze studentami są wspólne. Prawdopodobnie względnie niezależnymi efektami kształcenia pedagogicznego są:

1. Umiejętność dostrzegania problemów pedagogicznych.

2. Umiejętność rozwiązywania zadań, w trakcie których konieczna jest wiedza pedagogiczna.

Jako ostateczne kryterium efektywności można przyjmować kryterium rozwiązywania zadań przez studentów (a nie umiejętność praktycznego działania).

Wychodząc z założenia, że kształcenie nauczycieli w szkole wyższej to głównie kształtowanie poznawczego komponentu postawy wychowawczej, doc. J. Bińczycka (Uniwersytet Śląski) uważa, że badanie efektywności kształcenia to faktycznie badanie efektywności kształcenia poznawczego. Powstaje więc problem doboru wskaźników różnicujących struktury poznawcze, a zwłaszcza wiedzę operatywną od reproduktywnej. Autorka podaje pewne propozycje w tym zakresie.

Podnoszony był również problem interpretacji uzyskiwanych podczas badań nad efektywnością kształcenia wyników. K. Kuligowska jest zdania, że koniecznym punktem odniesienia winna być dokładna charakterystyka studentów w momencie podejmowania przez nich studiów. Jest również tak, że na skutek szczególnej złożoności z jednej strony i nieznajomości wielu mechanizmów zachowania z drugiej w żadnym procesie kształcenia nie osiąga się w 100% zakładanych rezultatów. Tworzy to szczególne trudności interpretacyjne w ocenie uzyskiwanych rezultatów badawczych i w ocenie odpowiedzialności kształcących.

W niniejszym omówieniu zarysowano jedynie wybrane problemy podnoszone w trakcie seminarium. Ich pełne rozwinięcie oraz te kwestie, które pominięto, znajdą się w materiałach.

Julian Król
Warszawa

KRONIKA ZAGRANICZNA

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

A. PRACE AUTORÓW OBCYCH O SZKOLNICTWIE POLSKIM, RECENZJE PRAC POLSKICH, INFORMACJE, DONIESIENIA

1. BRÜCK Eva: Lehrer—Schüler—Gesellschaft. Streiflichter von der III. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder in Warschau (6—10. Juni 1977).
(Nauczyciel—uczeń—społeczeństwo. Migawki z III Konferencji pedagogów krajów socjalistycznych, Warszawa 6—10 czerwiec 1977.

2. COPILU Dumitru: Tadeusz Wiloch: System szkolny (Sistemul scolar), Editia 2-a revazuta i adaugita, Warszawa, Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
Forum R.XIX: 1977 nr 7 s. 85—87.
(Recenzja książki T. Wilocha: System szkolny, Warszawa, PWN, 1977).

3. DAMBORSKÁ Dagmar: *Język Rosyjski* 1977, č. 1—3.
Rusky Jazyk 1977/1978 č.4 s. 188—190.

4. EFFENBERGEROVÁ A. M., ROSENZWEIG Milan: Polský pokus o systemový pristup v oblasti výchovy. Sbornik materialu k seminári. A. Lewin, cyklost. Instytut Badań Pedagogicznych, Varsava, květen 1976.
Pedagogika 1977 č. 4s. 503—509.
(Polska próba systemowego ujęcia problemów wychowania).

5. EISENBUCH Wolfgang: Zur didaktisch-methodischen Gestaltung des polnischen Chemielehrbuches für Klasse 8.
Chemie in der Schule 1978 Heft 2/3 S. 91—94.
(Dydaktyczno-metodyczny układ polskich podręczników chemii dla klasy 8. Autor zaznacza, iż pod względem doboru treści podręczniki polskie różnią się znacznie od analogicznych podręczników chemii w języku niemieckim).

6. FREYDANK Dieter: F. Häsler: Das Problem Phonetik und Phonologie bei Baudouin de Courtenay und seines Nachfolge. 2 erweiterte Auflage. VEB Max Niemeyer Verlag. Halle 1976, 167 S.
Fremdsprachenunterricht 1978 Heft 1 S. 59—60.
(O 2 wydaniu pracy Häslera na temat fonetyki i fonologii Baudouin de Courtenay, językoznawcy polskiego [1845—1929]. Był wykładowcą gramatyki porównawczej języków słowiańskich na uniwersytecie w Lipsku i Dorpacie, od roku 1918 prof. Uniwersytetu Warszawskiego. Dał początek naukowej historii języka polskiego. Jego teorie stały się podstawą współczesnego kierunku ogólnojęzykoznawczego znanego pod nazwą fonologii).

7. HRNČIAR P., SMIDA J.: Seminar pedagogických akadémii a ústavov socialistických štátov o vyučovani matematiky.
Jednotná Škola 1978 č. 1 s. 81—85.
(Seminarium przedstawicieli krajów socjalistycznych na temat nauczania matematyki. Wystąpienia przedstawicieli Polski: W. Waliszewskiego, W. Wierzbickiego).

8. KNOBEL'SDORF Vlodimež, BELJAKOV G. F.: Idejno-vospitatel'naja rabota w vuzach Pol'ši.
Vestnik Vyššej Školy 1978 nr 1 s. 89—90.
(Ideowo-wychowacza praca na wyższych uczelniach w Polsce).

9. KOTYRA Dušan: Z obsahu pol'ského časopisu *Matematyka* 1976.
Matematika a Fyzika ve Škole 1977/1978 č. 6 s. 438—443.
(Przegląd zawartości polskiego czasopisma *Matematyka* r. 1976).

10. LEPIL Oldřich: Sawicki M. a kol.: Nauczanie fizyki I. Warszawa 1976 WSiP.
Matematika a Fyzika ve Škole 1977/1978 č. 5 s. 394—395.
(Informacja o książce)

11. MANSFEL'D D. P., MOLČANOVA N. P., RUBENCIK E. S., JARKINA T. F.: Problemy obučenija i vospitanija molodeži stran socialističeskogo sodružestva v uslovijach stroitelstva razvitogo socializma.
Sovetskaja Pedagogika 1977 nr 12 s. 130—140.
(Problemy nauczania i wychowania młodzieży krajów socjalistycznych w warunkach budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, Polska s. 135—136).

12. MELCHERT Siegfried: Zur Sportlehrerbildung in sozialistischen Ländern Europas.
Körpereziehung 1977 Heft 7 S. 334—343.
(Wychowanie nauczycieli sportu w Polsce — s. 337—338).

13. MITULLA Bernhard: Der Jahrgang 1976 der polnischen Zeitschrift „Matematyka — czasopismo dla nauczycieli". (Mathematik — Zeitschrift für Lehrer).
Matematik in der Schule 1977 Heft 12 S. 697—700.
(*Matematyka* r. 1976 — przegląd zawartości).

14. MORVAY Károly: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1976 1—4 sz.
Magyar Pedagógia 1978 nr 1 s. 161—165.
(Przegląd zawartości *Kwartalnika Pedagogicznego* r. 1976).

15. POHLEDY do knihy Ireny Wojnarové (1)-Nahlednuti do estetickowýchovné problematiky v USA a v SSSR.
Estetická Výchova 1977/1978 č. 5 s. 115—116. (2) č. 6 s. 144—145.
(Rozważania nad książką Ireny Wojnar: Teoria wychowania estetycznego).

16. POLSKA Narodna Republika
Profesionalno Obrazovanie 1977 nr 12 s. 14—15.
(6 spotkanie przedstawicieli organów kształcenia zawodowego krajów socjalistycznych).

17. PRUSÁKOVÁ V.: Modernizácia vzdelávacieho procesu na socialistickej vysokej škole.
Jednotná Škola 1977 č. 10 s. 942—945.
(Modernizacja procesu nauczania w socjalistycznej szkole wyższej, konferencja z udziałem przedstawicieli Polski s. 943).

18. Ře: Učebni pomucky v PLR.
Učebni Pomucky ve Škole a v Osvětě 1977—1978 č. 5 s. 76—77.

19. ŠJARNAS V. J.: Obučenie bystromu soznatel'nomu čteniju — obščškol'naja zadača.
Sovetskaja Pedagogika 1977 nr 12 s. 32—37.
(Nauczanie szybkiego czytania ze zrozumieniem zadaniem ogólnoszkolnym. Wyniki badań przeprowadzonych na terenie Związku Radzieckiego w szkołach z litewskim i polskim językiem nauczania).

20. SMAL' V. Z.: Vpliv Velikogo Žovtnja na borot'bu za narodnu osvitu v zarubižnich krainach.
Radjans'ka Škola 1977 nr 11 s. 63—70.
(Polska s. 68—69).

21. STRUBE W.: Das strahlende Metall. Leben und Werk von Pierre Curie und Maria Curie-Sklodowska. Berlin 1975 (2. Aufl.) Der Kinderbuchverlag.
Chemie in der Schule 1977 Heft 12 S. 541.
(O książce poświęconej życiu i pracy Piotra i Marii Curie-Skłodowskiej).

22. SÝKORA Jaroslav, ZWETTLER Otto: VII Sympozium historiku-didaktiku socialistických zemi.
Společenské Vědy ve Škole 1977—1978 č. 7 s. 206—208.

(Sprawozdanie z VII sympozjum metodyków nauczania historii krajów socjalistycznych, które odbyło się 22—24 listopada 1977 r. w Brnie, z licznym udziałem przedstawicieli Polski).

23. TAUCHMANOVÁ MILENA: Sovremennaja vyssaja škola — meždunarodnyj žurnal socialističeskich stran, roč. 1976.
Vysoka Skola 1977—1978 č. 4 s. 182—189.
(Przegląd zawartości rocznika 1976 czasopisma *Sovremennaja wyssaja škola*, które wychodzi w Warszawie).

24. TOURNIER Michèle: III[e] congrès mondial des sociétés d'éducation comparée.
Revue Française de Pédagogie 1978 n° 42 p. 124—126.
(III światowy kongres towarzystw pedagogiki porównawczej. Odnotowano wystąpienie prof. W. Okonia).

25. VETLUGINA N., ZMANOVSKIJ Ju.: XV kongress Vsemirnoj organizacii po doškol'nomu vospitaniju.
Sovetskaja Pedagogika 1978 nr 2 s. 152—155.
(Międzynarodowy kongres organizacji wychowania przedszkolnego, Warszawa, sierpień 1977 r.).

26. VOLF Ivo: Fyzikalni olympiada v Polskélidové Republice.
Matematika a Fyzika ve Škole 1977—1978 č. 7 s. 537—546.

27. VOROB'EV N. E.: Soveščanie pedagogov socialističeskich gosudarstv v Varšave.
Vestnik Vyšśej Školy 1978 nr 1. s. 86—88.
(Spotkanie pedagogów krajów socjalistycznych w Warszawie)

28. ZOLOTAREVA T.: Racionaliziruja učebnyj process.
O nekotorych tendencijach v soveršénstvovanii učebnych planov i program dlja professional'nych škol v PNR.
Profesional'no-Techničeskoe Obrazovanie 1978 nr 3 s. 62—63.
(Doskonalenie planów i programów nauczania w szkołach zawodowych w Polsce).

29. ZUM Gedenkjahr für Janusz Korczak.
Elternhaus und Schule 1978 Heft 2 S. 28.

B. PRACE AUTORÓW POLSKICH

1. POMIKALO VOJCECH (Pomykało Wojciech): Nasoki i perspektivi za razvitieto na obrazovatelnata sistema v PNR.
Narodna Prosveta 1978 nr 1 s. 67—74.

2. WILOCH Tadeusz J.: A nyilt iskola Lengyelor szágban.
Kozneveles 1977 nr 41 s. 10—11.
(Szkoła otwarta w Polsce tłum.: Bárkayi Zoltánné).

3. WILOCH Tadeusz J.: The polish concept of the community school. Compare 1977 n° 2 p. 125—130.
(Polska koncepcja szkoły środowiskowej).

4. WITALEWSKA Henryka: A lengyel pedagógusok kongresszusa.
Közneveles 1978 nr 4 s. 12.
(Tłum. z polskiego: Bárkányi Zoltanne).

Wybór i opr. Anna Król

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЗИГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Подготовка к работе как основная задача профессионального образования и воспитания 397
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Общественное положение семьи а расходование времени учениками средних школ 416
БОГУСЛАВ ХМЕЛОВСКИ: Особенности учительской профессии а проблемы приспособления 431
ЮЗЕФА ХМЕЛОВСКА: Возможности стимуляции развития общественного облика учеников в дидактическо-воспитательном процессе школы 443
ЭДВАРД МАЗУРКЕВИЧ: Методология умственной работы как составной элемент культуры работы 450

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ДАНУТА МАЩИК: Введение молодежи в проблематику современного мира посредством средств массовой информации 463

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

АДАМ ВИНДАКЕВИЧ: Какой должна явиться будущая сельская школа? . . 472
ЮЗЕФ РЕРУТКЕВИЧ: Новые предложения в аттестации ученика 476

ИСПЫТАНИЯ — ПРОБЫ — ИССЛЕДОВАНИЯ

ИЗАБЕЛЯ БАЦКОВЯК: Профессиональная преориентация 480
МАРИАН СНЕЖИНЬСКИ: Идентификация учителя с профессией 483
ГЕНРИКА КВИАТКОВСКА, АЛИЦИЯ КОТУСЕВИЧ: Исследования по применении метода моделирования в функционировании избранных элементов дидактической системы заочных вузовских курсов 491
СТЕФАН ТУРЛЕЙ: Свойства личности услажняющие нормальный интерперсональный контакт между учителем а учеником 497
ЕВА ЧОВНИЦКА: Место ребенка в группе ровесников а свойства семи . . 503

РЕЦЕНЗИИ И ДОКЛАДЫ О КНИГАХ

СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Чеслав Куписевич — Перемены в мире по вопросам воспитания 509
ВАНДА ДРУЖКА: Ядвига Анджеевска — Читательская культура учителей начальной школы 511
ГАННА ЛАТА: Эдмунд Трепала (ред.) — Проблемы опеки и воспитания в микрорайоне 514
АДАМ КНАП: Неодидагмата (1970—1973) 515

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Просмотр польских педагогических журналов . . . 521
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов 524

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

АНДЖЭЙ КАВКА: Пленарное заседание Гловного Заведения Профсоюза Польских Учителей 529

ХРОНИКА СТРАНЫ

РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ: Общепольский научный семинар по вопросам начального образования 531
ЮЛЯН КРУЛЬ: III общепольский семинар — Методологические проблемы исследований процесса образования и повышения квалификации учителей вузов 533

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

АННА КРУЛЬ: Просветительные «полоника» в зарубежных журналах . . . 538

CONTENS

ARTICLES

ZYGMUNT WIATROWSKI: Preparation to Work as the Fundamental Task of Vocational Instruction and Education 397
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Family Status and the Ways of Spending Time of the Pupils of Primary School 415
BOGUSŁAW CHMIELOWSKI: The Characterictics of Teacher Profession and Problems of Adaptation 431
JÓZEFA CHMIELEWSKA: The Possibility of Stimulation of the Social Attitudes Development in Pupils by the Didactic and Educational Process. 443
EDWARD MAZURKIEWICZ: The Methodology of Mental Work as the Element of Culture of Work 450

SCHOLL AND PEDAGOGICS THE CONTEMPORARY WORLD

DANUTA MASZCZYK: The Introducing of Youth to the Modern World Problems by the Mass Media 463

DISCUSSION AND POLEMICS

ADAM WINDAKIEWICZ: What is the Fature School to Be Like? 472
JÓZEF RERUTKIEWICZ. How to Mark the School Work — Some Ideas. 476

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

IZABELA BOĆKOWIAK: Vocational Guidance 480
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: The Teachers' Identification with Profession . . . 483
HENRYKA KWIATKOWSKA, ALICJA KOTUSIEWICZ: The Research on Functioning of Some Elements of Extra-Mural University Studies . . . 491
STEFAN TURLEJ: Personality that Disorders the Teacher-Pupil Relations. 497
EWA CZOWNICKA: The Position of Child in Peers Group and Family's Characteristics 503

BOOK REVIEWS AND REPORTS

STEFAN SŁOMKIEWICZ; Czesław Kupisiewicz: The Educational Changes in the Contemporary World 509
WANDA DRÓŻKA: Jadwiga Andrzejewska: The Culture of Reading of the Primary School Teachers 511
HANNA ISTA: Edmund Trempała (red.): The Problems of Care and Education in Housing Estate. Pedagogical Studies of Paedagogical 514

COLLEGE. BYDGOSZCZ 1977, No 3

ADAM KNAP: Neodigmata (1970—1973) 515
JAN KRZYSZTOŃ: Mitteilungen und Nachrichen. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt 1977 518

REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Pedagigical Periodicals. 521
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Pedagigical Periodicals 524

THE ACTIVITY POLISCH TEACHERS'ASSOCIATION

ANDRZEJ KAWKA: The Plenary Session of Headquarters of PTA 529

COUNTRY CHRONICLE

RYSZARD WIĘCKOWSKI: All-Polish Seminar on Problems of Primary Education 531

JULIAN KRÓL: The Process of Education and Further Educationof of Teachers in the Universities — Some Methodological Problems (III-rd All-Polsh Seminary) 533

ABROAD CHRONICLE

ANNA KRÓL: Polish Pedagigical Documents in Foreign Periodiclas 538

KOMITET REDAKCYJNY

Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz, Władysław Sardyl, Ryszard Więckowski, Wacław Wojtyński (red. nacz.)

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Kazimierz Denek, Henryk Gąsior, Irena Jundziłł, Józef Kozłowski, Krystyna Kuligowska, Zbigniew Kwieciński, Mieczysław Oryl, Alojzy Pawlik, Mieczysław Pęcherski, Zygmunt Wiatrowski

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę przyjmują Oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch" oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:
— do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny;
— do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch".
Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 55% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch", ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty

w kraju:	rocznie	zł 48
	półrocznie	zł 24
	cena pojedynczego numeru .	zł 8

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1978

Nakład 4680 egz. Wydanie I. Ark. wyd. 12,3. Ark. druk. A1 — 12,4. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w maju 1978 r. Podpisano do druku w sierpniu 1978 r. Druk ukończono w sierpniu 1978 r. Indeks 37492

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2. Zam. nr 1164 L-5