

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XXI (XIV) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1979

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

HENRYK GAŚIOR: Aktywizacja społeczna w procesie socjalistycznego i patriotycznego wychowania młodzieży	665
KAZIMIERZ PODOSKI: Badania nad efektywnością kształcenia	680
LUDWIK BANDURA: Niektóre innowacje w szkołach Republiki Federalnej Niemiec	691
KAZIMIERZ POSPISZYL: Znaczenie ojca w rozwoju intelektualnym dziecka	702
BARBARA ZAKRZEWSKA: Wioska dziecięca — forma zastępczej opieki rodzicielskiej	716

POSTĘP PEDAGOGICZNY

JAN BATORSKI: Wpływ obudowanego podręcznika programowanego na kształtowanie umiejętności	724
JAN FRĄTCZAK: Zintegrowany system edukacji w środowisku miejskim .	729

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

IV ogólnopolskie seminarium: „Podnoszenie efektywności pedagogicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych”	
STEFAN SŁOMKIEWICZ (Warszawa) — Korelacja i koordynacja zadań w dziedzinie pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli	746
HELENA IZDEBSKA (Warszawa) — Treści programowe z psychologii w pedagogicznym kształceniu na nauczycielskich kierunkach studiów	748
KRYSTYNA KULIGOWSKA (Lublin) — Kilka uwag w sprawie optymalizacji metod nauczania pedagogiki na kierunkach nauczycielskich .	751
JÓZEFA CHMIELEWSKA (Warszawa) — Koncepcja programowo-organizacyjna ogólnopedagogicznej praktyki asystenckiej	755
ZOFIA WOLAŃSKA (Białystok) — Wykorzystanie wiedzy pedagogicznej przez studentów kierunków nauczycielskich w procesie kierowania pracą wychowawczą z uczniem	758
DANUTA LICIŃSKA (Kielce) — Niektóre problemy praktyk pedagogicznych	763
CECYLIA ANTOSIK (Kielce) — Praktyki pedagogiczne studentów filologii polskiej	768
ZOFIA MAJECKA (Kielce) — Praktyki studentów biologii	772
MARIA JAKOWICKA: Zróżnicowanie warunków kształcenia dzieci sześciolletnich	776
LEONARDA PAŹDZIUR: Modelowanie struktury czynności uczniów na lekcjach matematyki	785

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WIESŁAW KUBIELSKI: B. M. Blinow — Efektywność obuczenia (Metodologiczkiej analizy określenia kategorii w dydaktyce)	792
---	-----

KRONIKA KRAJOWA

FELICJA BORZYSZKOWSKA-SEKOWSKA: „Wychowanie dla pokoju” — sprawozdanie z konferencji	797
KRYSTYNA CHODOR: Środowiskowa konferencja dydaktyczno-wychowawcza szkół wyższych w Szczecinie pod hasłem „Kierunki modernizacji procesu kształcenia w szkole wyższej”	800

KRONIKA ZAGRANICZNA

ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	804
JERZY NIKITOROWICZ: Wszechzwiązkowa konferencja „Zasady kształtowania osobowości w warunkach społecznego wychowania” — Moskwa 11—12 kwietnia 1979	805
Spis rocznika 1979	812

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K**ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO****A R T Y K U Ł Y***HENRYK GĄSIOR*
*KATOWICE***AKTYWIZACJA SPOŁECZNA W PROCESIE
SOCJALISTYCZNEGO I PATRIOTYCZNEGO
WYCHOWANIA MŁODZIEŻY****1. WPROWADZENIE W ZAGADNIENIE**

W dobie współczesnej cywilizacji technicznej, w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego szkoła nie może sama tylko kształtować postaw patriotycznych i obywatelskich młodzieży.

Jedynie w jednolitym, socjalistycznym systemie wychowania pod ideowym kierownictwem naszej partii mogą być realizowane generalne cele i zadania wszechstronnego rozwoju młodego pokolenia.

Sojusznikami szkoły, współpartnerami socjalistycznego wychowania w jednolitym froncie ideowego działania są: rodzina, zakłady pracy, instytucje kulturalno-oświatowe, organizacje społeczne, a w tym w szczególności organizacje młodzieżowe: ZHP, Koła Przyjaciół ZSRR, LOK i inne. Od ich skutecznego działania zależne są efekty wychowania — dalsze zaangażowanie młodego pokolenia w proces budownictwa socjalizmu, ukształtowanie się postaw patriotycznych i obywatelskich odpowiadających wymogom rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Uchwała VII Zjazdu PZPR stwierdza, że „szkoła powinna być podstawowym ogniwem jednolitego socjalistycznego systemu nauczania i wychowania, kształtującym ideowe i intelektualne walory młodego pokole-

nia oraz wpajającym mu umiejętności skutecznego działania”¹. Celem generalnym tego społeczeństwa jest wychowanie młodego pokolenia na ludzi o wysokim zaangażowaniu ideowo-politycznym, o głębokim patriotyzmie, o dużym poczuciu obywatelskim, patriotycznym i internacjonalistycznym.

Patriotyczne i obywatelskie wychowanie młodego pokolenia jest jednym z głównych zadań współczesnej rodziny, socjalistycznej szkoły, placówki pracy pozaszkolnej i organizacji młodzieżowej.

Krzewienie patriotyzmu przez rodzinę, szkołę, różne placówki wychowania pozaszkolnego oraz organizacje młodzieżowe winno stanowić integralną część socjalistycznego budownictwa i być nierozzerwalnie związane z tworzeniem jego bazy materialno-technicznej, z kształtowaniem socjalistycznej świadomości.

Budzenie uczucia miłości do ojczyzny potęguje żywotne siły młodzieży i całego narodu, sprzyja skupieniu jego energii i pracowitości, ofiarności i wiedzy na głównych celach: przyspieszeniu tempa przemian socjalistycznych w ekonomice i kulturze, w postawach i dążeniach Polaków działających we Froncie Jedności Narodu.

W szczególności należy pamiętać, że patriotyzm przeciwstawia się ideologicznej dywersji ośrodków imperialistycznych, odrzuca wsteczne koncepcje polityczne i wrogą propagandę kosmopolityzmu skierowaną przeciw idei socjalizmu, a jednocześnie nakazuje każdemu Polakowi wносить odpowiedni wkład w umacnianie zwartości narodu, w zwiększanie potencjału gospodarczego, w podnoszenie zdolności obronnej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

2. AKTYWIZACJA SPOŁECZNA MŁODZIEŻY TELEOLOGICZNYM SKŁADNIKIEM WYCHOWANIA SOCJALISTYCZNEGO

W działalności pedagogicznej z młodzieżą w szkole, w placówce pozaszkolnej i organizacji młodzieżowej wychowanie patriotyczne powinno splatać się nierozzerwalnie z krzewieniem proletariackiego internacjonalizmu, z utrwalaniem braterskiej solidarności z krajami socjalistycznymi, z wszystkimi siłami rewolucji i postępu.

W procesie pracy wychowawczo-dydaktycznej należy uświadamiać młodzieży, że patriotyzm i obywatelstwo to określona postawa społeczno-polityczna oparta na zasadach miłości i przywiązania do ojczyzny, jedności i solidarności z własnym narodem, państwem, na poczuciu więzi społecznej wspólnoty kulturowej z całym społeczeństwem oraz że patriotyzm określany jest stopniem uczucia miłości i przywiązania do kraju socjalistycznego, do własnego narodu, jego tradycji i kultury.

¹ Uchwała VII Zjazdu PZPR. O dalszy dynamiczny rozwój budownictwa socjalistycznego — o wyższą jakość pracy i warunków życia narodu. Warszawa 1975, KiW.

Dlatego właśnie szkoła, organizacja młodzieżowa (ZHP), dom rodzinny mają do spełnienia niezwykle ważne zadanie uświadczenia młodzieży, iż zwłaszcza we współczesnym, ogromnie złożonym i stale komplikującym się świecie można zgodnie z wewnętrzną potrzebą patriotyczną służyć narodowi tylko pod tym warunkiem, że posiada się gruntowną wiedzę o jego potrzebach i możliwościach rozwojowych, o stanie państwa i jego usytuowaniu międzynarodowym.

Nauka szkolna i wychowanie domowe, pozaszkolne, w organizacji młodzieżowej, uświadczenia młodzieży ten proces rozwoju społeczno-historycznego, mają ukazywać zarazem jego wartości, które w budowaniu historii ludzkiej trwają i które tracą swą ważność. Jednym słowem, mamy przygotować młodzież do budowy ciągłego postępu moralnego, społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturalnego. Bez aktywizacji społecznej w procesie patriotycznego — socjalistycznego wychowania młodzieży nie można zrealizować wszystkich omawianych celów wychowania socjalistycznego. Dlatego też aktywizacja społeczna młodego pokolenia jest uznawana przez ideologów i pedagogów za teleologiczny składnik wychowania patriotycznego i socjalistycznego. Można rzec, że aktywizacja społeczna jest podstawowym determinansem wszechstronnego rozwoju człowieka, czynnikiem realizacji społecznych celów rozwoju aktywności młodego pokolenia — zwłaszcza przewartościowywania postaw patriotycznych, socjalistycznych w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Ten generalny cel określa Uchwała VII Zjazdu PZPR. Z treści Uchwały wynika, że wychowanie patriotyczne i aktywizacja społeczna — to dwie strony integralności kultury politycznej młodego pokolenia z całym społeczeństwem socjalistycznym. Młode pokolenie ustroju socjalistycznego ma się odznaczać nie tylko głębokim patriotyzmem, ale także wysoką kulturą polityczną, wyrażającą się dużym zaangażowaniem, rozumowaniem kategoriami państwa, narodu i socjalizmu, głęboką wiedzą ideowo-polityczną, przekonaniem i postępowaniem zgodnym z polityką obozu socjalizmu i interesami naszego socjalistycznego państwa oraz racją stanu rzeczy naszej socjalistycznej ojczyzny.

3. AKTYWIZACJA SPOŁECZNA JAKO PROCES PSYCHOPEDAGOGICZNY, SOCJOLOGICZNY I ERGONOMICZNY

Aktywizacja społeczna jest złożonym procesem psychologicznym, pedagogicznym, socjologicznym i ergonomicznym. Przez aktywizację w sensie psychologicznym rozumie się świadome, dobrowolne działanie, określony czyn lub czynność wywołaną istotnymi, ważnymi dla jednostki i grup społecznymi motywami. U podstaw aktywizacji społecznej znajduje się określony stan aktywności człowieka wyrażający się w emocjonalnym, racjonalnym stosunku i stanowisku do rzeczywistości, jest to

swoistego rodzaju gotowość do działania na rzecz otoczenia społecznego, dla dobra drugich ludzi i wspólnej sprawy. Aktywność odnosi się do całej osobowości człowieka — jego procesów poznawczych i psychicznych.

W sensie pedagogicznym aktywizacja społeczna to ogół poczynań nauczycieli, uczniów, organizacji młodzieżowych zapewniających uczniom odgrywanie czynnej roli w realizacji zadań społecznych na rzecz środowiska szkolnego, lokalnego i kraju.

Postulatem aktywizacji społecznej jest zasada świadomego i aktywne- go udziału uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, we współ- gospodarzeniu i samorządności na terenie szkoły i poza szkołą. Aktyw- ność społeczna wyzwalana jest w procesie aktywizacji społecznej, która sprzyja opanowaniu wiedzy społeczno-politycznej, historycznej, gospo- darczej, kształtowaniu przekonań i postaw, uwzględniając zamiłowania i zainteresowania oraz twórcze działania młodzieży. Aktywność społecz- na to szczególnie udział młodzieży w zmienianiu otoczenia przyrodnicze- go, społeczno-kulturowego stosownie do ludzkich potrzeb, celów i idea- łów. Przejawia się ona w pracy wytwórczej w nauce i uczeniu się, w ży- ciu społecznym w szerokim pojęciu i indywidualnym, w różnych odmia- nach twórczości, w sporcie, zabawie oraz w zagospodarowywaniu śro- dowiska społecznego². Socjologiczny aspekt aktywizacji społecznej wyra- ża się w integracji członków określonych grup społecznych, spełniają- cych funkcje usługowe, kształtujących zwartość i spójność programowo- -ideową ogółu i jednostek. W procesie aktywizacji społecznej występuje przewartościowywanie się całych grup, zespołów ludzkich — a efektem takiej aktywizacji jest stopień uspołecznienia jednostek, zaangażowania patriotycznego, obywatelskiego i socjalistycznego, na rzecz małych krę- gów życia społecznego, a następnie kraju — ojczyzny.

Aktywizacja przyczynia się do osiągnięcia optymalnych wyników w nau- czaniu, wychowaniu, a w tym również w uspołecznieniu młodzieży. Wpływa na usprawnianie pracy pedagogicznej, stwarzanie optymalnych warunków uwzględniających psychofizyczne właściwości młodego poko- lenia. W tym tkwi podstawowy walor ergonomiczny aktywizacji społecz- nej młodzieży. Dobra organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami, stałe doskonalenie form i metod aktywizujących ich w pro- cesie lekcyjnym i pozalekcyjnym, skuteczność oddziaływania wychowaw- czego na sferę racjonalno-emocjonalną i fizyczną młodzieży — to także cechy ergonomicznego działania nauczyciela na rzecz rozwijania aktyw- ności społecznej swoich wychowanków. Chodzi tu o osiągnięcie w krót- szym czasie, przy zmniejszonym nakładzie pracy lepszych wyników wy- chowawczych i bardziej widocznych efektów zaangażowania społecznego młodzieży.

² Zob. W. Okoń: Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1975, s. 15.

4. AKTYWNA POSTAWA SPOŁECZNA MŁODZIEŻY WYRAZEM JEJ AKTYWNOŚCI PATRIOTYCZNEJ I OBYWATELSKIEJ

Obowiązkiem każdego członka społeczeństwa socjalistycznego jest pomnażanie bogactwa narodowego, służenie mu swoją wiedzą, pracą, doświadczeniem i zdolnościami. Do tego zobowiązuje nas wszystkich Konstytucja PRL. Dlatego też służenia ojczyźnie trzeba uczyć każdego człowieka już od najmłodszych lat, przekazując mu nie tylko wiedzę, lecz także kształtując pełne zaangażowanie społeczne. Elementem składowym aktywności (rozumianej pozytywnie) jest tzw. aktywizm społeczny. Jest on szczególnym składnikiem postaw zaangażowanych, jako swoisty wyraz woli, norm, ideałów i czynnej samowiedzy w kształtowaniu poczynań młodego pokolenia, jego losów, życia, przemian społeczno-politycznych, rozwoju socjalistycznej kultury i dziejów narodu.

Aktywizm społeczny odnosi się do jednostki, grup i zespołów ludzkich. Jest wyrazem stosunku człowieka do najbliższego i szerszego otoczenia, do spraw osobistych i drugich ludzi oraz procesów przemian i wydarzeń zachodzących w życiu całego społeczeństwa i narodów świata. W swej istocie aktywizm społeczny kryje w sobie głęboki sens twórczego, aktywnego życia człowieka, leży u podstaw jego bytu i istnienia. Napawa optymizmem, ukazuje perspektywę i celowość życia, zaspokaja ambicje człowieka, wyzwala twórcze działanie i budzi wiarę we własne siły. Chodzi tu o socjalistyczny aktywizm społeczny, służący ogółowi, będący ideą głębokiego humanizmu i zaspokajający potrzeby ludzkie. W życiu społecznym, w wychowaniu młodzieży spotykamy się z dwoma przeciwstawnymi postawami, tzw. aktywizmem społecznym i pasytywizmem społecznym.

Bierność, często jawna negacja potrzeby angażowania się społecznego, zubożenie na przejawy życia społecznego, brak określonych motywów, słabe wiązanie się emocjonalne i racjonalne z grupą rówieśniczą, klasą, szkołą, ze środowiskiem, a nawet z rodziną i najbliższymi jest przejawem pasytywizmu społecznego młodzieży. Możemy tu mówić o jawnym (widocznym) i ukrytym pasytywizmie społecznym. Często pasytywizm społeczny jest podłożem nihilizmu, abnegacji życiowej i określonej „subkultury” grupy młodzieży o niedostosowaniu społecznym. Wychowaniu socjalistycznemu są obce, a nawet wrogie ideologicznie tego rodzaju postawy i przejawy społeczności młodzieży. Bez intensyfikacji procesu wychowania społeczno-moralnego i pogłębionego oddziaływania patriotyczno-obywatelskiego nie będzie można wyeliminować wśród młodzieży szkolnej ujemnych objawów aspołeczności i ukształtować jej postawy zaangażowane. Istotą aktywności społecznej i patriotyczno-obywatelskiej w ustroju socjalistycznym jest wysoki aktywizm ideowo-polityczny, wynikający z potrzeby działania społecznego, z racjonalnego i emocjonalnego stosunku do ojczyzny, jej tradycji patriotycznych, postępowych

i rewolucyjnych, do osiągnięć gospodarczych i kulturowych kraju, najbliższego regionu i środowiska. Dlatego też można powiedzieć, że aktywna postawa społeczna jest zarazem elementem składowym aktywności patriotycznej, obywatelskiej i socjalistycznej.

5. AKTYWIZACJA SPOŁECZNA PODSTAWOWYM CZYNNIKIEM KSZTAŁTOWANIA POSTAW PATRIOTYCZNYCH I SOCJALISTYCZNYCH MŁODZIEŻY

Przez postawę patriotyczną zwykle rozumie się jako względnie trwałą dyspozycję jednostki do przeżywania motywu aktywności patriotyczno-socjalistycznej, jako określony stan uczuciowo-intelektualny, twórczy stosunek do spraw społecznych, politycznych, kulturalnych, naukowo-oświatowych i gospodarczych państwa.

Można też określić, że jest to świadome pragnienie, zachowanie się i postępowanie — jak też dążenie człowieka wobec różnorodnych przejawów życia społecznego zachodzącego w kraju, w środowisku lokalnym i ponadlokalnym. Kształtowanie postawy patriotycznej i socjalistycznej młodzieży odbywa się w procesie dydaktycznym w szkole, w wychowaniu rodzinnym, w działalności kulturalno-oświatowej i w pracy organizacji młodzieżowych.

Proces ten przebiega poprzez:

— ugruntowanie się wiedzy i własnych doświadczeń praktycznych młodzieży związanych z określonymi przejawami życia społecznego,

— obserwację, naśladowanie zachowania się i postępowania patriotycznego swoich rówieśników, rodziców, nauczycieli i innych osób dorosłych w życiu codziennym oraz bohaterów historycznych, występujących w literaturze pięknej.

Chcąc ukształtować postawę patriotyczną i socjalistyczną młodzieży w procesie wychowawczo-dydaktycznym, konieczne jest wyposażenie jej w rzetelną, wszechstronną wiedzę o życiu społeczeństwa polskiego, innych narodów, wyrobić przekonania patriotyczne przez utrwalenie elementów patriotycznej świadomości, które aktualizują się w określonych sytuacjach, wyznaczają sposób ich widzenia i wartościowania, a co z tym się wiąże — wpływają na kierunek i nasilenie patriotycznej aktywności naszej młodzieży.

W świetle tych rozważań naczelnym zadaniem szkoły i organizacji młodzieżowych jest krzewienie powszechnego szacunku do nauki, pracy, do ludzi pracy i ich wytworów, troski o własność społeczną, rzetelnego stosunku do obowiązków szkolnych i społecznych, wdrażanie młodego pokolenia do krytycznego myślenia patriotycznego kryteriami potrzeb całego narodu i interesów państwa socjalistycznego.

We wszystkich szkołach i organizacjach młodzieżowych bogatych treści ideowo-wychowawczych dla wszechstronnego kształtowania cech i po-

stawy patriotycznej młodzieży dostarczają programy nauczania i zajęć pozalekcyjnych.

Podstawowym warunkiem jest dobieranie w tych programach odpowiedniej tematyki zajęć, która by dostarczała rzeczowych treści o narodzie, państwie, życiu produkcyjno-gospodarczym, kulturalnym i społeczno-politycznym naszej ojczyzny. Planując z młodzieżą działalność ideowo-polityczną należy wziąć pod uwagę:

— aktualne wydarzenia polityczne w kraju i na świecie oraz problemy społeczne i gospodarcze o węzłowym znaczeniu, absorbujące opinię publiczną,

— wydarzenia i problemy środowiska lokalnego, których omówienie i przedyskutowanie z młodzieżą może mieć znaczenie dla poznania praw rozwoju społecznego i warunków funkcjonowania oraz wpływać na jej społeczną postawę,

— sprawy związane z rocznicami ważnych wydarzeń w życiu międzynarodowym, historii kraju oraz własnego regionu,

— problemy wychowawcze wynikające z bieżącego życia, grupy, organizacji młodzieżowych, ważniejsze sprawy podejmowane przez samorząd uczniowski oraz inne zadania wynikające z planu działalności wychowawczej szkoły i organizacji młodzieżowej.

Tak szeroka skala tematów: od spraw ogólnospołecznych do spraw własnych, powinna sprzyjać ukazywaniu młodzieży ścisłych związków między osobistym losem jednostki a losami całego społeczeństwa.

Planowanie zajęć wychowawczych w szkole i organizacji młodzieżowej i bezpośrednio ich przygotowanie, jak też przeprowadzenie powinno odbywać się przy szerokim udziale aktywu młodzieżowego, przy nakładzie pracy i zaabsorbowaniu w zbieraniu materiałów, przygotowaniu dyskusji i innych zajęć nie tylko nauczyciela-wychowawcy, ale i samej młodzieży.

Tworząc wspólnie z młodzieżą program działalności ideowo-wychowawczej względnie planując określone zajęcia wychowawcze nauczyciel winien liczyć się z potrzebami wieku uczniów, stanem ich rozwoju, dążeń i zainteresowań, z ich kształtującą się osobowością.

Młodzież winna wysuwać swoje propozycje, wnioski i interesującą ją tematykę. W szczególności należy pamiętać, że aktualne zagadnienia życia społecznego, dostępne młodzieży żywotne interesy społeczeństwa, jego potrzeby, osiągnięcia i idee przenikają do młodzieży różnymi sposobami i w różnych postaciach. One to winny między innymi stanowić treść zespołowego programowania i planowania pracy w szkole i organizacji młodzieżowej. Wspólne programowanie i planowanie pracy z młodzieżą wzmacnia jej poczucie odpowiedzialności, obowiązkowości, wyzwala inicjatywę i aktywność oraz uczy współgospodarności.

Należy przy tym pamiętać, że wyzwalamy aktywności uczestników w procesie zajęć wychowawczych stanowi ważny etap w kształtowaniu

istotnych cech moralno-społecznych młodzieży, a tym samym w krystalizowaniu się jej postawy patriotycznej i socjalistycznej. Dla prawidłowej, wszechstronnej pracy pedagogicznej nad kształtowaniem postawy patriotycznej i obywatelskiej młodzieży niezbędne jest zapewnienie w szkole i organizacji młodzieżowej odpowiednich warunków.

Przede wszystkim konieczne jest:

— opracowanie przez dyrekcję, instruktora organizacji realnego, a zarazem ciekawego programu patriotycznego i obywatelskiego wychowania młodzieży,

— zintegrowanie wysiłków wszystkich wychowawców i instruktorów wokół ideowo-politycznego i patriotycznego wychowania młodzieży i stworzenie w szkole lub organizacji młodzieżowej odpowiedniej atmosfery dla tej sprawy,

— włączenie do współpracy i wszechstronnej pomocy szerokiego aktywu samorządów uczniowskich, organizacji ZHP w zakresie wychowania patriotycznego i obywatelskiego młodzieży,

— zaangażowanie się ideowo-polityczne i patriotyczne samych wychowawców, nauczycieli na terenie środowiska społecznego, a tym samym danie młodzieży przykładowej własnej postawy,

— wykazywanie troski o sytematyczną, racjonalną i ideową interpretację treści programowych w procesie zajęć wychowawczo-dydaktycznych i emocjonalne nastawianie uczniów do przejawów codziennego życia obywatelskiego i patriotycznego. Jednocześnie, aby móc kształtować postawę patriotyczną młodzieży w procesie zajęć, nauczyciel winien przestrzegać podstawowych zasad pedagogicznych, do których między innymi zalicza się zasadę:

— ideowo-politycznego wychowania dzieci i młodzieży w procesie pracy dydaktyczno-wychowawczej,

— świadomej, socjalistycznej dyscypliny, a zarazem konsekwencji wymagań w stosunku do wychowanków,

— ładu i porządku organizacyjnego w procesie całej działalności wychowawczo-dydaktycznej szkoły i organizacji młodzieżowej,

— ekonomiczności zajęć wychowawczo-dydaktycznych (każde zajęcie winno być w pełni wykorzystane do realizacji programu pracy wychowawczej z uwzględnieniem wychowania patriotycznego i obywatelskiego młodzieży),

— oddziaływanie na świadomość młodzieży poprzez twórczą analizę treści programowych i emocjonalne powiązanie z nimi młodzieży,

— wprowadzanie młodzieży w życie społeczne,

— tworzenia i utrwalania przyzwyczajzeń i nawyków postępowania obywatelsko-patriotycznego,

— wychowania uspołecniające poprzez działalność społecznie użyteczną w szkole organizacji w środowisku społecznym,

— indywidualizacji wymagań, zainteresowań i szacunku dla każdej osobowości ucznia-wychowanka,

— wysokiego autorytetu wychowawcy-nauczyciela w szkole, organizacji i w środowisku.

Praca ideowo-wychowawcza szkoły, organizacji młodzieżowych ma przygotować młodzież do czynnego udziału w życiu społeczeństwa, do aktywnego współdziałania z wszystkimi poczynaniami społecznymi w środowisku.

Czynny udział w życiu społeczeństwa wymaga od każdego dorastającego pokolenia poznania socjalistycznej społeczności i jej problematyki z zakresu życia gospodarczego, społecznego, politycznego, a tym samym poznania tego życia w sposób wszechstronny i twórczy.

Szansą więc młodego pokolenia jest przeobrażenie naszego kraju w kraj o wysokim poziomie techniki, bogaty, gospodarny i piękny.

Młodzieży trzeba uświadomić, że nawet najmniejszy sukces wymaga dobrej organizacji pracy, twórczego wysiłku, solidarności i wytrwałości w realizacji zamierzeń. Na rzeczy wielkie składa się suma wielu drobnych dokonań. Chodzi również o to, aby młodego pokolenia nie traktować jako przedmiotu poddanego obróbce, należy stworzyć sytuacje, w których młodzież będzie partnerem dorosłego pokolenia w realizacji zadań, jakie przed społeczeństwem postawiła Partia. Patriotyzm społeczny jest bowiem syntezą postaw zaangażowania w pracę dla kraju i socjalizmu. Liczą się nie słowne deklaracje, ale konkretne działanie.

Poszanowania pracy uczyć mają rodzice, nauczyciele, działacze organizacji młodzieżowych przez zachęcenie młodzieży do prac na rzecz szkoły i środowiska. W ten sposób prace społecznie użyteczne młodzieży występują tu jako swoistego rodzaju forma jej aktywizacji. Ważną sprawą przy tym jest: dobra organizacja tych prac, celowy dobór frontu pracy, solidność wykonania i przydatność tych prac dla społeczeństwa. Nauczyciele w pracy wychowawczej z młodzieżą wykorzystują bogate tradycje środowiska wiążące się z walką o niepodległość.

W realizacji programu patriotycznego, obywatelskiego wychowania młodzieży wielką rolę spełniają „Izby Pamięci Narodowej” zorganizowane w ostatnich latach w szkołach naszego województwa. Aktualnie na terenie woj. katowickiego istnieje w szkołach 209 „Izb Pamięci Narodowej”, w których gromadzone są cenne materiały i dokumenty związane z historią danego środowiska, a w szczególności świadczące o udziale ludności w walkach narodowyzwoleniczych w czasie drugiej wojny światowej oraz wskazujące na osiągnięcia w budowie Polski Ludowej na przestrzeni XXXV-lecia.

Zarówno „Izby Pamięci Narodowej”, jak i specjalne ekspozycje poświęcone XXXV-leciu PRL wykorzystywane są na lekcjach historii, j. polskiego, wychowania obywatelskiego, w czasie zajęć pozalekcyjnych i w pracy organizacji młodzieżowych. Tą formą oddziaływania wycho-

wawczego aktywizują młodzież szkolną. Ten aktywny sposób zapoznawania młodzieży z historią regionu, z terenem życia i pracy ich rodziców budzi dumę z postępowych tradycji, wytwarza taki rodzaj więzi emocjonalnych, który wyciska trwałe piętno na ich osobowości³.

W procesie kształtowania postaw patriotycznych i socjalistycznych młodzieży dużą rolę odgrywa praca wychowawcza związana z nadawaniem szkołom imion ludzi szczególnie zasłużonych, tzw. patronów szkoły lub organizacji młodzieżowych.

Wychowaniu ideowemu, patriotycznemu i obywatelskiemu dobrze służy również wprowadzanie do szkół i organizacji młodzieżowych „ceremoniału szkolnego” lub „organizacyjnego”. Organizowane uroczystości szkolne (przysiężenie, ślubowanie, oddawanie hołdu symbolom narodowym i międzynarodowym) zawierają w sobie duży ładunek emocjonalny, budzą piękne i szlachetne uczucia, uczą szacunku dla bohaterskich i postępowych tradycji narodu polskiego. Szczególnie pielęgnowanie tradycji walki proletariatu o wyzwolenie społeczne stwarza ku temu wiele okazji do kształtowania uczuć internacjonalistycznych. Młodzież uczy się przyjaźni dla narodów radzieckich, dla innych narodów naszej socjalistycznej wspólnoty. Szczególne zadanie w tym zakresie stoi przed ZHP i TPPR.

Ważną rolę w partnerstwie wychowawczym spełniają organizacje społeczno-polityczne. Duży wkład w wychowanie patriotyczne i socjalistyczne młodzieży ma tu organizacja ZHP. Organizacja ta wypracowała szereg pożytecznych form pracy z młodzieżą w tym zakresie. Na szczególną uwagę zasługują kampanie podejmowane przez ZHP, które prócz bardzo sugestywnych haseł wychowawczych, np. „Harcerska Służba Ziemi Śląskiej”, „Śladem Czerwonego Sztandaru”, „Wszystko naszej ojczyźnie”, „W hołdzie bohaterom walki i pracy — tysiące harcerskich rąk Ojczyźnie” i inne, wyróżniają się bogatym i przemyślanym ładunkiem ideowym i stwarzają szerokie pole dla inicjatyw młodzieży, jej aktywnego udziału w życiu społeczno-politycznym. Wychowanie przez pracę powinno być dziś codzienną praktyką — działaniem naszych szkół i organizacji młodzieżowych.

Wielkoprzemysłowa klasa robotnicza woj. katowickiego znana ze swego szacunku dla pracy, z poszanowania tradycji narodowych i zaangażowania winna stać się wzorcem wychowawczym dla kształtowania postaw patriotycznych i socjalistycznych młodzieży szkolnej i poszkolnej. Dobre rezultaty daje ukazywanie młodzieży szerokiej możliwości realizacji ambitnych celów osobistych i wspólnych poprzez młodzieżowe patronaty, popularyzowanie zawodów szczególnie potrzebnych gospodarce, ukazywanie pracy jako sprawdzianu wartości i kryterium oceny człowieka i jego charakteru.

³ Zob. Z. Rabicki: Kształtowanie postaw patriotycznych i internacjonalistycznych młodzieży szkolnej. *Chowanna*, 1975 r., nr 2, s. 139.

Do zintensyfikowania patriotycznego i socjalistycznego wychowania młodzieży należy jeszcze pełniej wykorzystywać doniosłe wydarzenia społeczno-polityczne, powtarzające się z reguły w życiu każdego człowieka. Powinno to posłużyć zademonstrowaniu przynależności dorastającego człowieka do narodu polskiego i ścisłej więzi z socjalistycznym państwem. Życie w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego stawia bowiem coraz wyższe wymagania, rozwój socjalizmu wysuwa nowe zadania, tworzy nowe kryteria oceny postaw ludzkich. Przewodzącą rolę szkoły i organizacji młodzieżowej należy mierzyć umiejętnością rozwiązywania coraz nowych zadań, zdolnością sprostania coraz wyższym wymaganiom, zdolnością mobilizowania młodzieży i całego społeczeństwa dorosłego do poparcia i realizacji programu i zadań partii, rządu, wyczuleniem na nowe rodzące się w życiu zjawiska, w których wyraża się postęp socjalizmu.

Niezbędne jest upowszechnianie w społeczeństwie patriotyzmu, organicznie związanego z socjalizmem torującego drogę postawom coraz bardziej zaangażowanym, świadomym i aktywnym. Upowszechnianie słusznych ideowo wzorców wychowawczych nie może wyrażać się w postawie osiągniętego już powszechnie poziomu świadomości społecznej. Musi poziom ten niejako wyprzedzać, dostarczając swym postępowaniem przykładów postawy dojralszej, bardziej intensywnej pod względem wartości socjalistycznych treści rozwoju socjalizmu, w miarę wzrostu poziomu świadomości patriotycznej i obywatelskiej młodego pokolenia będą zarazem wzrastać i rozszerzać się ideały moralności socjalistycznej — postawy patriotyczne i obywatelskie naszej młodzieży⁴.

6. WYKORZYSTANIE TREŚCI KSZTAŁCENIA IDEOWO-POLITYCZNEGO W AKTYWIZACJI SPOŁECZNEJ UCZNIÓW W WARUNKACH ROZWIĘTEGO SPOŁECZEŃSTWA SOCJALISTYCZNEGO

W szkole socjalistycznej realizowane jest na wielu przedmiotach kształcenie ideologiczno-polityczne młodzieży. Odgrywa ono istotną rolę w wychowaniu patriotycznym i aktywizacji społecznej uczniów.

W swojej istocie i strukturze kształcenie ideologiczno-polityczne jest odzwierciedleniem stosunków produkcji, przemian ustrojowych, społeczno-gospodarczych i kulturowych, jakie występują i zachodzą w określonym społeczeństwie.

Stąd też podobnie jak każde kształcenie i wychowanie ma ono charakter klasowy, historyczno-społeczny, rewolucjonizujący i progresywny. Wychodząc z założenia, że ideologia to system poglądów, idei, pojęć, wyobrażeń określonej klasy czy partii politycznej, a w tym także poglądy polityczne, filozoficzne, społeczno-ekonomiczne, kulturowe człowieka — przyjęto tezę, iż kształcenie i wychowanie ideologiczno-polityczne

⁴ Zob. op. cit. s. 140.

stanowi ważny komponent wszechstronnego rozwoju osobowości jednostki.

Ideologia odgrywa ogromną rolę w życiu człowieka i całego społeczeństwa, w historii narodu, a także ludzkości. Powstając jako odzwierciedlenie warunków materialnego życia i interesów określonej klasy — ideologia z kolei aktywnie, w sposób dynamizujący oddziałuje na rozwój społeczeństwa. Tym samym przodująca ideologia służy interesom rewolucyjnych sił społeczeństwa. Tą ideologią jest marksizm — leninizm, naukowy socjalizm, ideologia marksistowskich partii robotniczych. Znaczenie nauki Marksa, Engelsa i Lenina dla kształcenia i wychowania ideologiczno-politycznego młodzieży i całego społeczeństwa polega na ukazaniu nowych, postępowych perspektyw rozwoju społecznego oraz sformułowaniu ważnych i wielkich zadań ludzkiej działalności.

Dlatego też edukacja ideologiczno-polityczną młodego pokolenia wyrasta z potrzeb społecznych, z praw rządzących rozwojem życia człowieka. Jest ona elementem świadomego kierowania ludźmi i przygotowania ich do nowych zadań, jakie powinni podejmować w określonych warunkach społecznych i historycznych.

Można rzec, że ideologia toruje drogę do stosowania w teorii i praktyce określonej polityki. Socjalistyczna ideologia przyczynia się do dynamicznego rozwoju socjalistycznej polityki. Występuje tu wzajemne zderzenie się, a rola służebna staje się sprzężona zwrotnie. Czymże jest polityka socjalistyczna — to klasowo-rewolucyjne działanie partii marksistowskiej na rzecz ogółu społeczeństwa, narodu, państwa, międzynarodowej integracji proletariatu i wyzwolenia społecznego jednostki, przy zachowaniu centralizmu demokratycznego oraz głębokiego humanizmu.

Polityka państwa socjalistycznego to nie tylko klasowa świadomość, swoisty system sterowania społeczeństwem, narodem, ale to praktyka rewolucyjna, działanie dynamizujące jednostkę, grupy społeczne i całe społeczeństwo socjalistyczne. Chodzi tu o aktywne, twórcze uczestnictwo w sprawach państwa, w kierowaniu społeczeństwem. Jest to teoretyczne i praktyczne określenie strategii, form, zadań, treści działalności programowej partii marksistowskiej i socjalistycznego państwa.

W kształceniu i wychowaniu ideologiczno-politycznym, a w szczególności w procesie zapoznawania młodzieży z polityką państwa socjalistycznego, niezbędne staje się uświadomienie młodemu pokoleniu zagadnień ustroju państwowego, rządzenia krajem, kierowania społeczeństwem, narodem, wyposażenie uczniów w system wiedzy o partii oraz zapoznanie z całokształtem polityki ekonomicznej, społecznej, oświatowej, naukowej, kulturalnej, zagranicznej itp., stosowanej na różnych etapach budownictwa socjalistycznego.

W polityce znajdują odbicie interesy klasowe, stosunki między warstwami i klasami społecznymi w zależności od charakteru i struktury

państwa. Dlatego też W. I. Lenin określał politykę jako „skoncentrowany wyraz ekonomiki”, gdyż w konsekwencji polityka wynika z sytuacji ekonomicznej państwa.

Współczesne pokolenie powinno uświadamiać sobie, że idee polityczne i odpowiadające im instytucje są nadbudową nad bazą ekonomiczną i że wyrastają z niej. Natomiast wszelkie zmiany i rozwój instytucji politycznych, form państwa odbywa się na podstawie rozwoju i zmiany bazy ekonomicznej społeczeństwa. Przy tym musi się pamiętać o dialektycznym sprzężeniu i wzajemnym oddziaływaniu bazy na nadbudowę i odwrotnie.

Wszystkie społeczne idee, teorie, instytucje polityczne, powstałe na bazie rozwoju ekonomicznego, z kolei oddziałują aktywnie, dynamizując na rozwój bazy ekonomiczno-produkcyjnej i materialnej w całym tego słowa znaczeniu.

Kierując się leninowskimi zasadami budownictwa socjalistycznego, tworczo wcielając w życie teorię marksizmu — leninizmu nasza partia i naród stworzyły warunki dla pełnego rozwoju społeczeństwa socjalistycznego.

„W ciągu 30 lat — jak stwierdza Uchwała VII Zjazdu PZPR — budownictwa socjalistycznego zbudowane zostały w PRL podstawy socjalizmu i utrwaliła się jego polityczna oraz społeczno-ekonomiczna struktura”. Pozwala to Polsce wkroczyć w nowy i wyższy etap budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. W sferze ekonomicznej proces kształtowania rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego oznacza dalsze umacnianie socjalistycznych stosunków produkcji, rozbudowę i rekonstrukcję bazy materialno-technicznej, zespolenie osiągnięć rewolucji naukowo-technicznej ze społecznymi walorami socjalizmu, wyższą jakość pracy i efektywność gospodarowania. Zapewnia to wysoką dynamikę rozwoju produkcji materialnej i stwarza warunki zaspokajania materialnych i duchowych potrzeb narodu. Chodzi tu o to, by w ustroju socjalistycznym w pełni rozwiniętym, stwarzanym przez ludzi dla ludzi mogło kształtować się stale przeświadczenie o współmierności człowieka i budowanej przez niego rzeczywistości, na miarę ludzkich pragnień i postępowych dążeń.

Oznacza to tym samym, by ludzie mogli wyrażać siebie w kształtowaniu życia i by kształtowane przez nich życie stawało się czynnikiem ich wszechstronnego rozwoju. Co można powiedzieć zatem o treściach kształcenia ideologiczno-politycznego młodzieży szkolnej w porównaniu do potrzeb programowych rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego?

Czy kształcenie to jest wystarczające na miarę rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego?

Chcąc zbadać ten problem, Instytut Pedagogiki Zakładu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego przeprowadził w latach 1975—1977 wstępną analizę treści programów nauczania w klasach V—VIII szkoły

podstawowej i klasach I—IV liceum ogólnokształcącego oraz dokonał ich porównania z wymienionymi cechami i kryteriami, jak i potrzebami wynikającymi z aktualnych warunków rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Badania te oparto w znacznej mierze na sondażu diagnostycznym, monografii i inwentarzu komponentów kształcenia ideologiczno-politycznego młodzieży szkolnej w woj. katowickim, opolskim i krakowskim. Łącznie objęto badaniami 60 szkół różnych typów. 4230 uczniów klas V—VIII szkoły podstawowej i klas I—IV liceów ogólnokształcących.

Analiza programów nauczania wybranych przedmiotów: historii, wychowania obywatelskiego, języka polskiego, geografii, przysposobienia do życia w rodzinie socjalistycznej, propedeutyki filozofii, wykazała, że bloki wiedzy programowej dotyczącej kształcenia ideologiczno-politycznego młodzieży są stosunkowo skromne w porównaniu z potrzebami uczniów w tym zakresie i zadaniami rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Stosunek liczbowy godzin przeznaczonych na realizację bloków treści ideologiczno-politycznych, obejmujących podstawowe, wiodące hasła programowe, takie jak: Polska Ludowa, ojczyzna socjalistyczna, naród, partia, budownictwo socjalistyczne, patriotyzm, internacjonalizm, nasi sąsiedzi i współzycie międzynarodowe, pokój, rodzaje i zakresy polityki państwa socjalistycznego, konstytucja PRL — prawa i obowiązki obywatela, życie w rodzinie, praca, zawód, organizacje społeczno-polityczne, organa władzy ludowej — praworządność oraz strategie PRL w budownictwie socjalistycznym — w porównaniu z innymi treściami programowymi nie mającymi znaczącej roli w kształtowaniu kultury politycznej młodzieży szkolnej jest jak 1 : 4.

Badani uczniowie, nauczyciele, a także nadzór pedagogiczny odpowiadali (w 68%), że aktualne programy nauczania szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącejnie zaspokajają ciekawości poznawczej, zainteresowań ideologiczno-politycznych młodzieży szkolnej. Treści te są skromne, niejednokrotnie zdeaktualizowane, nie pobudzające uczniów do samodzielnego myślenia, krytycyzmu twórczego, do poszukiwań odkrywczych. Szkoły w procesie nauczania wykorzystują te treści często w sposób formalny, nie powiązany przez aktywne uczenie się ze środowiskiem.

Badani uczniowie odczuwają duży niedosyt wiedzy ideologiczno-politycznej w zakresie: uwarunkowań społeczno-ustrojowych i politycznych życia jednostki, grup i społeczności socjalistycznej, roli i funkcji partii oraz rządu, państwa w sterowaniu i zarządzaniu Ojczyzną socjalistyczną, poznania w sposób wszechstronny i kompleksowy problemów życia ludzi w innych krajach socjalistycznych i kapitalistycznych, istoty i dążeń narodów do pokoju, kodeksów moralnych ludzi socjalizmu, komunizmu, praw i mechanizmów ekonomicznych funkcjonujących aktualnie i przy-

szłościowo w socjalizmie w kooperacji i egzystencji międzynarodowej i wielu innych.

Rozwinięte społeczeństwo socjalistyczne wymaga od swego obywatela wszechstronnej, a zarazem gruntownej wiedzy o partii, narodzie, ojczyźnie, patriotyzmie, internacjonalizmie, o samorządności obywatelskiej, aktualnych politykach wewnętrznych państwa — bieżącym rozwoju ekonomiczno-gospodarczym socjalistycznego państwa oraz wiedzy o organizacji i sterowaniu optymalnym całego społeczeństwa. Stąd niezbędne staje się konsekwentniejsze stosowanie w kształceniu i wychowaniu ideologiczno-politycznym nowoczesnych metod i form dydaktycznych, wdrażanie wychowanków do bezpośredniej, zorganizowanej praktyki w nowoczesnym zakładzie pracy i zintegrowanej społeczności ludzkiej.

Badani — respondenci, wskazują na potrzebę dalszego wdrażania, na racjonalne uargumentowywanie procesu kształtowania światopoglądu marksistowsko-leninowskiego — światopoglądu komunistycznego, przygotowanie do formowania krytycznych postaw wobec ideologii antykomunistycznych i rewizjonizmu w środowisku młodzieży, wyrabianie u wychowanków klasowego punktu widzenia w ocenie zjawisk społecznych, dążenie do wychowania młodego pokolenia w jedności internacjonalizmu i patriotyzmu i w procesie praktyki społeczno-politycznej przyczyniającej się do kształtowania społecznej odpowiedzialności i aktywności młodzieży.

Warunki rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego stwarzają szerszą platformę działania jednostki w społeczności — umożliwiają samostawanie się jej, samourzeczywistnianie i samookreślanie.

Dlatego też program rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego zakłada określony model — wzorzec doskonałości życia społecznego, ideologiczno-politycznego aktywności, jednostki i całych grup ludzkich.

Wiedza ideologiczno-polityczna — rozszerzona i pogłębiona o najnowsze osiągnięcia naukowe, wyrobione i ukształtowane pozytywnie, twórczo — krytyczne przekonania, zintegrowane praktycznym działaniem stanowią dziś podstawę rozwoju postaw społeczno-moralnych, ideologiczno-politycznych młodzieży — jej świadomości i mądrości ideologiczno-politycznej.

Młodzież coraz lepiej i skuteczniej ma myśleć oraz działać zgodnie z kategoriami partii, państwa i narodu całej społeczności socjalistycznej.

Budować komunizm to znaczy nauczyć i wychować młodych ludzi, przygotować ich do nowych zadań na miarę potrzeb rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

BADANIA NAD EFEKTYWNOŚCIĄ KSZTAŁCENIA

Pod pojęciem efektu kształcenia w szerszym znaczeniu rozumiemy społeczne, polityczne, pedagogiczne czy ekonomiczne rezultaty ukończenia danej szkoły czy kursu — w ramach różnorodnych form kształcenia ustawicznego. W węższym znaczeniu można mówić o efektach osiągniętych w czasie trwania procesu kształcenia, np. w kolejnych latach uczęszczania do szkoły. Można też mówić o pewnych efektach w stosunku do osób, które nie ukończyły danej szkoły czy kursu.

Problemy efektów kształcenia rozpatrywane są przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Stąd trudno dotąd o jednolite ujęcia w tej dziedzinie. Jest to zresztą typowy problem natury interdyscyplinarnej. Wydaje się, że trzeba na efekty kształcenia spoglądać w sposób systemowy, ujmując je łącznie z punktu widzenia wszystkich dyscyplin naukowych zajmujących się tą problematyką. Autor zrezygnował w tym miejscu ze szczegółowego przedstawiania różnych poglądów na te sprawy. Uczynił to zresztą w paru publikacjach książkowych, do których można odesłać zainteresowanych¹. W tym miejscu natomiast pragnie wskazać na niektóre pojęcia, problemy i metody badawcze możliwe do zastosowania przy analizowaniu efektów kształcenia. Problem zyskuje na znaczeniu wobec faktu upowszechniania obecnie wyższych szczebli kształcenia aktualnie w krajach wysoko rozwiniętych wykształcenia średniego. Jak i z tego, że w szybkim tempie wzrastają zadania w zakresie kształcenia ustawicznego.

Wyróżnić można efekty kształcenia z punktu widzenia samego kształconego, jak i efekty dla całego społeczeństwa. Nie można stawiać między nimi ścisłej, ostrej granicy. Można też wyrazić przekonanie, że w warunkach ustroju socjalistycznego dodatnie efekty dla kształconego są szczególnie ściśle skorelowane z dodatnimi efektami dla społeczeństwa.

Innym rozróżnieniem może być podział na efekty natury ilościowej, łatwiej z natury rzeczy wymierne, i efekty jakościowe nader istotne, ale z natury rzeczy trudniejsze do wymiernego ustalenia. Tylko część z nich może być określona jako mierzalna. Reszta może być określona jedynie ogólnie w sposób opisowy.

W moim przekonaniu o efektywności ekonomicznej kształcenia możemy mówić tylko wtedy, gdy porównujemy nakłady (koszty) poniesione na kształcenie z możliwymi do ustalenia efektami ilościowymi lub jakościowymi dającymi się określić efektami kształcenia. W moim prze-

¹ Por. K. Podoski: Problemy i metody badawcze ekonomiki kształcenia. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1971, tenże: Wprowadzenie do ekonomiki kształcenia. Warszawa 1971.

konaniu określenie „efektywność kształcenia” często używane w naukach pedagogicznych może być również wyłącznie odnoszone do takich sytuacji, w których porównujemy koszty i osiągnięte efekty. W pozostałych przypadkach najbardziej prawidłowe wydaje się używanie określenia „efekty”, a nie „efektywność”. Wydaje się, że ta w gruncie rzeczy nie najistotniejsza sprawa wymaga jednak uporządkowania i używania w przyszłości możliwie jednolitej terminologii.

Rozważając zagadnienie efektów kształcenia w sensie ogólnym musimy sobie zawsze zdawać sprawę z tego, że podstawowym efektem kształcenia w gospodarce socjalistycznej jest rosnący poziom kulturalny społeczeństwa, wszechstronny rozwój osobowości człowieka, wykształcenie u niego tendencji do twórczego, innowacyjnego realizowania zadań zawodowych, wyrównywanie szans życiowych wszystkich obywateli niezależnie od tego, gdzie oni zamieszkują, przede wszystkim na wsi czy w mieście.

Pod wpływem podnoszenia poziomu wykształcenia zmienia się styl życia, zachodzą zmiany w indywidualnej i społecznej hierarchii wartości, możliwe i konieczne staje się włączanie wszystkich mieszkańców do różnego rodzaju demokratycznych form udziału mas w zarządzaniu.

Musimy też zdawać sobie sprawę i z tego, że upowszechnianie kształcenia w szkole średniej, mające obecnie miejsce we wszystkich europejskich krajach socjalistycznych, a także w dużej mierze w rozwiniętych krajach kapitalistycznych, jest dziś czynnikiem warunkującym postęp społeczny, a zarazem odpowiedni, proporcjonalny wzrost gospodarczy. Musimy zarazem uwzględniać to, że zwiększające się zapotrzebowanie na kadry o wyższych niż uprzednio kwalifikacjach, przede wszystkim mierzonych poziomem wykształcenia, staje się coraz w większym stopniu czynnikiem warunkującym przyspieszenie wzrostu ekonomicznego.

Ma to istotne znaczenie na etapie, który określamy jako „rewolucję naukowo-techniczną”. Przeważająca część z wykazywanych w tym miejscu efektów ma charakter jakościowy.

Jak już wspomniano, najłatwiej dają się określić efekty ilościowe kształcenia. Próbując je ustalić w skali makroekonomicznej lub regionów, można do tych efektów zaliczyć osiąganą w danym okresie liczbę absolwentów różnego typu szkół i kierunków kształcenia. Za istotne uznać trzeba przeliczanie tych absolwentów na 100 osób z danej rocznika urodzenia lub na 100 osób zatrudnionych w gospodarce lub w warunkach gospodarki socjalistycznej w sektorze uspołecznionym. Jeśli używamy tych najprostszyc miar, to przy ich rozważaniu musimy dostrzegać związek między liczbą absolwentów a ich jakością, stopniem przygotowania do życia zawodowego i społecznego, wykształcaniem u nich cech do twórczego, innowacyjnego wykonywania obowiązków

Samo analizowanie wyłącznie strony ilościowej nie daje nam jeszcze właściwego obrazu istniejącej sytuacji.

Istotne wydaje się w skali makroekonomicznej dokonywanie analizy związku między poziomem wykształcenia społeczeństwa a osiąganym w danym kraju poziomem wydajności pracy w skali ogólnospołecznej.

W aktualnym etapie rozwojowym miarą o istotnym znaczeniu wydaje się określenie stopnia udostępnienia ukończenia pełnej szkoły średniej kolejnym rocznikom młodzieży.

We wszystkich etapach rozwojowych niesłychanie istotne wydaje się określenie stopnia rozwoju osobowości człowieka, jest to miara o charakterze jakościowym, niewątpliwie trudno wymierna, ale mająca duże znaczenie. Podana tu miara wydaje się szczególnie ważką w ustroju socjalistycznym.

Rozpatrując efekty kształcenia, które mogą być określane w sposób wymierny, można je podzielić na wewnętrzne i zewnętrzne. Efekty wewnętrzne dotyczą okoliczności, które mogą być rozpatrywane wewnątrz funkcjonowania systemu kształcenia, natomiast efekty zewnętrzne związane są z oddziaływaniem systemu kształcenia na otoczenie i odwrotnie otoczenia na system kształcenia. Również i ten podział nie może być traktowany jako ostry i przeciwstawny.

W grupie efektów wewnętrznych można wymienić efekty związane z okresem odbywania kształcenia, jak i jego ukończeniem.

Można tu wskazać na efekty dydaktyczne, do których w pierwszej kolejności zaliczymy stopień opanowania przez uczniów, lub osoby biorące udział w różnych formach kształcenia ustawicznego, umiejętności, wiadomości i nawyków, a także wskazywanych już uprzednio uzdolnień do pracy twórczej. Do ważkich można zaliczyć badania wpływu stosowania nowoczesnych metod i technik dydaktycznych na uzyskiwane efekty kształcenia.

Mierzyć możemy sprawność nauczania w szkołach i różnego typu kursach, tak w sensie liczby osób przechodzących do następnej klasy lub na następny semestr w przypadku kursów trwających dłuższy okres czasu, jak i terminowości kończenia nauki przez absolwentów. Możemy także w przypadku zarówno szkół, jak i kursów obliczać odsetek osób kończących kształcenie w stosunku do osób je rozpoczynających, uwzględniając w tym przypadku również fakty przedłużania się okresu kształcenia w stosunku do normatywnego jego cyklu.

Przy określaniu wewnętrznych efektów kształcenia wykorzystujemy także miarę stosunkowo mało precyzyjną, którą są oceny szkolne. Mają one zawsze z natury rzeczy charakter subiektywny. Trudno w tej mierze posługiwać się porównaniami między poszczególnymi szkołami czy kursami. Bardziej obiektywne wydają się w tej mierze jednolite testy wiadomości. Posługiwanie się nimi może nam dać obraz wiadomości

uczniów czy kursantów w okresie ich kształcenia, a nawet w momencie kończenia szkoły czy kursu.

Przy analizowaniu efektów kształcenia w szkołach podstawowych (I stopnia) istotne wydaje się także analizowanie liczby i udziału absolwentów dostających się do różnego rodzaju szkół średnich (II stopnia), w tym szkół dających możliwość uzyskania pełnego średniego wykształcenia — uzyskania świadectwa dojrzałości. W przypadku średnich szkół pełnych istotne wydaje się badanie liczby i odsetka absolwentów dostających się do szkół wyższych. Porównania w tym zakresie między szkołami dają nam obraz zachodzących różnic w osiągniętych efektach kształcenia, w tym również i jakościowych.

Liczne efekty kształcenia wymienić można w grupie zewnętrznej. Podstawowe znaczenie ma w tym przypadku analizowanie stopnia spożytkowania przez gospodarkę i kulturę narodową kwalifikacji zawodowych uzyskanych w szkołach i w różnego rodzaju formach kształcenia ustawicznego. Uwzględnić tu trzeba przede wszystkim zgodność zatrudnienia z kierunkami uzyskanego wykształcenia, przy tym jednak brać trzeba pod uwagę specjalizacje, a nawet zawody pokrewne. Uzyskanie informacji ilościowych w tym względzie nie wydaje się wystarczające. Daje wprawdzie obraz natury ogólnej, ale wymaga jeszcze podejmowania innych dociekań. Do tej grupy możemy zaliczyć poszukiwania dotyczące losów absolwentów różnych szkół i kursów. W tym przypadku chodzi o badanie ich karier zawodowych po uwzględnieniu okresu ich adaptacji zawodowej. Konieczne jest analizowanie ich zarobków w różnych okresach pracy zawodowej, postawy wobec pracy społecznej, udziału w ruchu racjonalizatorskim, zmiany miejsca pracy i inne podobnego typu okoliczności.

Badania losów absolwentów nie mogą być odnoszone do zbyt długich okresów po ukończeniu określonej szkoły. Prowadzone dotąd analizy wykazują, że w okresie 5—10 lat od zakończenia nauki coraz bardziej zacierają się wpływy uzyskanego wtedy wykształcenia. Silniejsze staje się oddziaływanie środowiska miejsca pracy czy uczestnictwa w różnorodnych formach kształcenia ustawicznego. Wszystko to utrudnia uzyskanie obrazu samego tylko wpływu ukończenia szkoły na kształtowanie losów zawodowych absolwentów.

Do wyciągnięcia właściwych wniosków musimy posiadać dane o reprezentatywnej grupie absolwentów. Badania tego typu są z natury rzeczochłonne. Uzyskanie obrazu porównywalnego wymaga systematycznego poszerzania analizowanych zbiorowości, a także pogłębianie dociekań w sensie liczby analizowanych mierników.

Konieczność prowadzenia analiz losów absolwentów wydaje się obecnie szczególnie istotna. Zyskują one bowiem na znaczeniu w okresach, kiedy następuje coraz większe nasycenie gospodarki kadrą kwalifikowaną, absolwentami różnych szczebli kształcenia. Właściwe wiązanie poli-

tyki kształcenia i zatrudnienia odgrywa obecnie nader istotną rolę. Najlepsze bowiem działania w zakresie realizacji polityki oświatowej nie przyniosą nam pozytywnego rezultatu, jeśli gospodarka i kultura danego kraju nie będzie przygotowana do przyjęcia absolwentów, jeśli kierunki kształcenia nie będą zgodne z rzeczywistym zapotrzebowaniem na daną grupę absolwentów. Można także stwierdzić, że nie osiągniemy także pozytywnych rezultatów, jeśli kształcenie absolwentów nie będzie nam przynosiło odpowiednich rezultatów jakościowych, nawet gdyby ich liczba odpowiadała wykazywanym potrzebom. Analizowanie styku między polityką kształcenia i zatrudnienia urasta w tych warunkach do rangi nader istotnego problemu. Postulować trzeba więc poszerzenie zakresu prac badawczych w tym zakresie, zwłaszcza że nawet ogólna analiza liczbowa dostarcza nam dziś informacji o tym, że stopień zgodności zatrudnienia z kwalifikacjami nabytymi w szkole jest w wielu grupach zawodowych w Polsce niewystarczający.

Pośrednim efektem kształcenia jest też niewątpliwie umożliwienie przy rosnącym poziomie wykształcenia, a co za tym idzie i kultury społeczeństwa, poszerzenia i pogłębienia procesów demokratyzacji, szerszy udział obywateli w życiu politycznym w kraju, w pracy społecznej, przede wszystkim w środowiskach lokalnych i regionalnych, a także w miejscu pracy. Można powiedzieć, że rosnący poziom wykształcenia stanowi czynnik powodujący nie tylko możliwość, ale zarazem i konieczność stosowania demokratycznych form zarządzania, gdyż tylko w takim przypadku możliwe jest pełne spożytkowanie inicjatywy, innowacyjności, a przez to twórczego podejścia do wykonywania obowiązków.

Jak już wspomniano, badanie efektywności kształcenia dotyczy takich sytuacji, przy których możliwe jest dokonanie porównań między ponoszonymi kosztami kształcenia a osiąganymi efektami pracy, przede wszystkim wydajnością pracy. Dokonywanie tego rodzaju porównań w przypadkach wykonywania pracy poza bezpośrednim udziałem w produkcji materialnej jest niesłychanie utrudnione, a w wielu przypadkach wręcz niemożliwe. Również w produkcji materialnej możliwość tego typu porównań jest ograniczona. Możliwe jest jedynie prowadzenie badań w skali pojedynczego zakładu pracy, i to tylko przy wykonywaniu jednorodnych czynności. Porównywać możemy przy prowadzeniu podobnych analiz osoby o jednakowym stażu pracy, ale różniące się poziomem wykształcenia ew. także ukończonym kierunkiem kształcenia. Badania dotyczyć mogą krótkiego odcinka czasu, dla którego możemy przyjąć założenie, że nie zmieniły się jeszcze techniczne i organizacyjne warunki produkcji. Szybki postęp techniczny czyni prowadzenie badań dla dłuższego okresu mało przydatnym z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia. Nie jest oczywiście możliwe przenoszenie wyników badań na inne zakłady pracy, nawet tej samej branży, ponieważ z reguły pracują one w odmiennych warunkach. Musimy zarazem zdawać sobie sprawę

z tego, że na podnoszenie wydajności pracy rzutuje równocześnie wiele czynników, że poziom wykształcenia jest tylko jednym z nich. W takiej sytuacji wyodrębnienie jednego czynnika jest niesłychanie utrudnione, a nawet często wręcz niemożliwe. Wypada też zaznaczyć, że przy podejmowaniu pracy zautomatyzowanej wyodrębnienie efektu pracy jednej osoby nie jest możliwe.

W tej sytuacji badania ekonomicznej efektywności kształcenia mają ograniczone znaczenie. Prowadzone dotąd dociekania w skali przedsiębiorstw dały niewątpliwie wyniki wskazujące na istotny wpływ poziomu wykształcenia na poziom wydajności pracy, wskazały tym samym na sam fakt występowania w tym względzie dodatniej korelacji. Obliczenia prowadzone w skali makroekonomicznej nie dały dotąd pozytywnych rezultatów. Poszczególni autorzy przyjmowali różne arbitralne założenia, których zweryfikowanie nie jest możliwe. Wypada zarazem zaznaczyć, że fakt niemożności określenia w sposób ścisły wpływu wykształcenia na poziom wydajności pracy nie oznacza, że wykształcenie jako istotny czynnik kwalifikacji ludzkich traci na znaczeniu. Przeciwnie, odgrywa ono coraz większą rolę. W dobie szybkiego postępu technicznego mamy do czynienia z wielu dziedzinami, w których podejmowanie pracy bez posiadania właściwych kwalifikacji, w tym i określonego poziomu wykształcenia, jest wręcz niemożliwe. Lista takich prac będzie się systematycznie powiększała. Niewątpliwy jest także wpływ kwalifikacji na stosunek do pracy, na twórcze jej wykonywanie.

Badania typu efektywnościowego w większym stopniu dotyczyć natomiast mogą oceny wewnętrznej pracy szkoły. Stoje przy tym na stanowisku, że w warunkach oświaty przy analizie efektywności bardziej istotne wydaje się poszukiwanie rozwiązań zmierzających do maksymalizacji efektu przy danych kosztach, a nie do minimalizacji kosztów przy danych efektach. Prowadzone dotąd w tej mierze analizy wskazują na fakt, że obniżanie kosztów może w tym przypadku prowadzić do niewspółmiernego obniżania efektów kształcenia zwłaszcza natury jakościowej. Można się przy znaczniejszym obniżeniu kosztu zetknąć ze zjawiskiem zaniku osiągnięcia efektów.

Nie negując wagi i potrzeby racjonalnego ponoszenia kosztów i potrzeby unikania wszelkiego marnotrawstwa w prowadzonych w tej dziedzinie badaniach trzeba w pierwszej kolejności stawiać sobie pytanie np. o to, czy wysokość ponoszonych kosztów kształcenia daje możliwość unowocześnienia procesu kształcenia, stosowania nowoczesnych metod i technik dydaktycznych, czy daje możliwość właściwego prowadzenia pracy wychowawczej i działalności opiekuńczej, czy jest w tych warunkach możliwe sprawne organizowanie np. dowożenia młodzieży do szkół, zapewnienie jej wyżywienia, czy w koniecznych przypadkach zorganizowania internatu.

Badać wypada wpływ sposobu organizowania placówek oświatowo-wy-

chowawczych, ich terytorialnego rozmieszczenia na racjonalność wykorzystania środków przeznaczanych na oświatę. Szczególnie wnikliwego zbadania wymagają takie sytuacje, przy których wysokim kosztem kształcenia towarzyszą niskie jego efekty. Z sytuacją tego rodzaju mieliśmy np. do czynienia w Polsce, gdy na wsi działało dużo szkół o 4 nauczycielach realizujących nauczanie w klasach I—VIII w systemie klas łączonych. Niewielki jedynie odsetek absolwentów takich szkół podejmował kształcenie w pełnej szkole średniej, jednocześnie koszty jednostkowe kształcenia w tego typu szkołach były wyjątkowo wysokie.

Szczególnie istotne jest, by przy prowadzeniu badań efektów kształcenia oceniać wpływ czynników, które na nie wpływają. Nie prowadząc w tym miejscu szerokiej analizy tego problemu można podzielić te czynniki na związane z realizacją procesu kształcenia i te, które leżą poza systemem oświatowym, wynikają z oddziaływania otoczenia.

W pierwszej grupie można wymienić takie okoliczności, jak: właściwości psychofizyczne młodzieży — czy osób uczestniczących w różnych formach kształcenia ustawicznego, ich uzdolnienia, sposób dokonywania selekcji młodzieży opóźnionej w rozwoju do szkół czy klas specjalnych, rozwijanie sieci poradni zawodowych, ich funkcjonowanie, poziom wykształcenia nauczycieli, ich warunki bytowe, sposób realizowania przez nich obowiązków zawodowych. Szczególnie istotne wydają się porównania sytuacji nauczycieli w stosunku do innych grup społecznych o podobnych kwalifikacjach. Nie można także pominąć stanu infrastruktury oświatowej, przede wszystkim budynków szkolnych, wyposażenia szkół w środki i materiały dydaktyczne, sposobu zarządzania oświatą i kierowania szkołą. Osiąganie sprawności w tej dziedzinie wpływa niewątpliwie na podnoszenie efektów kształcenia. Nie można w analizach pomijać również takich okoliczności, jak środowisko społeczne uczniów, ich warunki mieszkaniowe, warunki dojazdu lub dowożenia do szkoły, warunków w internatach, bursach lub na stancjach. Nader istotny jest też sposób realizowania procesu dydaktycznego, a także związany z tym problem funkcjonowania systemu bodźców materialnych i moralnych oddziałujących na nauczycieli i uczniów. Za istotną uznać też trzeba atmosferę panującą w szkole lub na kursie, stosunki między kadrą nauczającą, a także między tą kadrą a kształconymi. Wiąże się to ze sprawą rzetelnego sprawdzania posiadanych przez uczniów wiadomości i umiejętności, unikaniem stawiania ocen pozytywnych w przypadku braków w tym zakresie stwierdzonych u kształconych. Jest przecież faktem niewątpliwym, że nadmierny liberalizm w tym zakresie prowadzi do znacznego obniżania przede wszystkim jakościowych efektów kształcenia.

Można również wymienić wiele okoliczności związanych z oddziaływaniem otoczenia na system oświatowy. Wskażmy tu w pierwszej kolejności na takie okoliczności, jak: właściwe określanie zapotrzebowania na kadry kwalifikowane, co warunkuje osiąganie większego powiązania mię-

dzy kierunkami kształcenia a przyszłym miejscem pracy. Wymienić też trzeba także takie okoliczności, jak współpraca szkół i ośrodków kształcenia ustawicznego z zakładami pracy, opieka tych zakładów nad szkołami zawodowymi przyzakładowymi w przypadku dużych przedsiębiorstw, przy których ich organizowanie będzie uzasadnione również i w przyszłości. Ważne jest też właściwe organizowanie praktycznej nauki zawodu ew. praktyk. Znaczną rolę odgrywa także odpowiednie organizowanie zatrudniania absolwentów, sposób ich adaptacji w zakładach pracy. Nie można pominąć także problemu stosowania systemu plac preferujących podnoszenie kwalifikacji, w tym także zwiększenia poziomu wykształcenia, a również i doskonalenia w ramach kształcenia ustawicznego. Służyć temu mogą propozycje szczeblowego kształcenia i doskonalenia kwalifikacji.

Kolejnym zagadnieniem wymagającym rozpatrzenia są metody dokonywania analizy efektów kształcenia. W ciągu dłuższego okresu czasu akcent położony był na doskonalenie oceny efektów ilościowych. Proponowano stosowanie różnego typu metod matematycznych. Poszukiwania te można niewątpliwie określić jako istotne, jako przyczyniające się do ustalania efektów kształcenia przy użyciu bardziej precyzyjnych technik.

Interesowanie się wyłącznie stroną ilościową wydaje się obecnie niewystarczające. Nie mogło ono zresztą doprowadzić do wyodrębnienia samego tylko wpływu wykształcenia na dalsze losy absolwenta, na osiąganą przez niego wydajność pracy.

Uznając wprawdzie znaczenie strony ilościowej musimy zarazem pamiętać, że stanowi ona tylko jedną stronę zagadnienia, że systematycznie rośnie znaczenie jakościowej strony kształcenia. Występują także niekiedy sytuacje, że za pozorem ścisłości matematycznej kryć się może niekiedy pomijanie istotnych aspektów natury merytorycznej, tej strony efektów kształcenia, która jest niewymierna.

W aktualnych warunkach poszukiwać trzeba metod, które dałyby nam możliwość uzyskania sposobu oceny efektów jakościowych, ocenić cały splot okoliczności decydujących o osiągnięciu tego rodzaju efektów kształcenia.

Przy prowadzeniu badań efektów kształcenia występuje szereg trudności, przy czym potwierdzają one wyraźnie, że tylko przy systemowym podejściu można tu uzyskiwać pożądane rezultaty. Przykładowo można analizować np. sprawność kształcenia, tak z punktu widzenia udziału kończących kształcenie w stosunku do liczby rozpoczynających, czy też terminowości kończenia nauki. Nie jest jednak możliwe na tej podstawie wyprowadzanie wniosku, że szkoła o niższej sprawności gorzej przygotowuje swych absolwentów, zwłaszcza od strony jakościowej. Wyciąganie wniosków może być możliwe dopiero wtedy, gdy zbadamy dokładnie losy absolwentów porównywanych szkół. W toku praktycznie prowadzonych w tej mierze badań w ośrodku gdańskim nieraz okazywało się, że

ły, starając się natomiast dostać do akademii medycznej. Wynikało to przeważnie z niskich płac i niewielkiej rangi wykonywanego w wyniku ukończenia szkoły zawodu. Dotyczy to np. opiekunek dziecięcych, higienistek szkolnych i innych.

Podany w tym miejscu obraz można określić jedynie jako orientacyjny. Znajduje on pokrycie w badaniach prowadzonych w ośrodku gdańskim w różnorodnych formach przez kilkanaście już lat. Głównym celem była w tym przypadku ogólna orientacja.

Odrębne problemy występują przy analizowaniu efektów kształcenia na różnego rodzaju kursach. Zagadnienie to wymaga jednak odrębnego omówienia.

Podkreślić trzeba, że w aktualnych warunkach rozwojowych Polski i innych europejskich krajów socjalistycznych obserwacja osiągniętych efektów kształcenia, dokonywanie — tam gdzie to jest możliwe — również analizy efektywności kształcenia, dążenie do stałego podnoszenia efektów kształcenia od strony przede wszystkim jakościowej, wydaje się szczególnie aktualne i istotne. Pamiętać jednak zarazem musimy o występujących w tego typu badaniach trudnościach, o unikaniu wyciągania zbyt daleko idących wniosków z badań natury cząstkowej, o systemowym podejściu do dokonywanych w tym względzie analiz.

Badania efektów kształcenia mają istotny związek również z analizą jego kosztów, z tym jednak, że nie zawsze te koszty mogą być odnoszone do efektów kształcenia w sposób bezpośredni. Problem jest bowiem znacznie bardziej złożony.

Niektóre z tez niniejszego opracowania mają niewątpliwie dziś jeszcze charakter stwierdzeń dyskusyjnych wymagających weryfikacji zarówno w toku dalszych dociekań empirycznych na temat efektów kształcenia, a także dalszych dyskusji na ten temat w gronie specjalistów zajmujących się analizowaniem efektów kształcenia. Jedno jest niewątpliwie, mianowicie konieczność prowadzenia pogłębionych badań efektów kształcenia, uwzględniających całościowe podejście do tych zagadnień.

NIKTÓRE INNOWACJE W SZKOŁACH REPUBLICY FEDERALNEJ NIEMIEC

System szkolnictwa w RFN jest przestarzały wobec szkolnictwa innych krajów europejskich. Nadal obowiązuje tu dzieci 10-letnie, które ukończyły 4-letnią szkołę podstawową (Grundschule), selekcja do trzech typów szkół: 9-letniego gimnazjum, do 6-letniej szkoły realnej lub 5-letniej szkoły głównej (Hauptschule), która jest ślepą uliczką zwaną przez Niemców szkołą szczałkową (Restschule). Jest to system, który nie zna drożności. Na szkole głównej dla 76,8% według danych z r. 1974 kończy się kariera szkolna i możliwe jest już tylko przejście do zawodu, którego można się wyuczyć w zakładzie pracy i odpowiedniej szkole zawodowej. Do gimnazjum, którego ukończenie zapewnia jedynie przejście do szkoły wyższej, dostaje się zaledwie 15,4% absolwentów szkoły podstawowej.

Od chwili zakończenia wojny postępowi nauczyciele domagają się demokratycznej reformy szkolnej. Znany pedagog Wolfgang Klafki twierdzi, że reforma szkolna może iść w dwóch kierunkach: może wzmocnić klasowy podział społeczeństwa albo też stworzyć wspólnotę kulturalną, w której uczestniczyć będą wszyscy obywatele. Dla społeczeństwa demokratycznego istnieje tylko druga możliwość¹. Ale Niemcy zachodni jej nie wybrali. Pozostało szkolnictwo różnicujące uczniów zgodnie z klasowym podziałem społeczeństwa.

Dopiero w latach sześćdziesiątych zaczęło się ożywienie w myśleniu i praktycznym działaniu pedagogicznym. Wzrasta liczba wydawnictw, a nauczyciele nie mogąc się doczekać reformy wprowadzili do szkół najrozmaitsze innowacje zwane przez nich „małymi reformami”, które mają przygotować właściwą reformę. Jest to ruch oddolny, a nie inicjowany z góry, jednak władze szkolne zapewniły mu zielone światło. Bardzo udana była próba powołania do życia na wzór angielskich „comprehensives schools” szkół wieloprofilowych (Gesamtschulen), obejmujących klasy V—X, a czasem V—XIII i prowadzących obok pionu obowiązkowego nauczania (klasy V—IX) — ciągi realne (klasy V—X) i gimnazjalne (klasy V—XIII). Umożliwiają one uczniom przejście z jednego ciągu do drugiego, usiłując w ten sposób łagodzić brak drożności. Daleko jednak tej nowej szkole do powszechności, skoro dotąd powstało ponad 200 takich szkół w całym państwie, obejmujących zaledwie 3% młodzieży szkolnej².

¹ W. Klafki: *Restaurative Schulpolitik in Westdeutschland*. Weinheim 1976.

² O szkołach tych nie będę pisał w tym miejscu. Zainteresowanych odsyłam do mego artykułu: „Próby reformy szkoły średniej w RFN” w *Kwartalniku Pedagogicznym* 1968, nr 2, str. 143—151.

Obok tego powstały ciekawe szkoły. eksperymentalne, które szukają nowych dróg wychowania i kształcenia młodego pokolenia. Zwrócono np. uwagę na wcześniejsze rozpoczęcie nauki czytania i pisania. Lückert w redagowanym przez siebie czasopiśmie *Psychologie und Schule* rozpoczął kampanię w tym kierunku³. Zachęcał do tego przykład Anglii, w której dzieci 5-letnie rozpoczynają edukację w „infant-school”, oraz przykład Francji, w której upowszechniono starsze oddziały przedszkolne. W gruncie rzeczy Lückertowi chodziło o kształcenie ludzi zdolnych dla współczesnej gospodarki, a to wymaga wczesnego rozwijania mowy dziecka jako ważnego narzędzia twórczego myślenia⁴. Na powstanie takiego przekonania nie pozostała bez wpływu nauka Pawłowa o dwóch układach sygnalizacyjnych i prace radzieckiego psycholingwisty Łurii.

Pierwszych siedem szkół rozpoczynających wcześniejsze o rok zapisy, a więc już w piątym roku życia, powstały w r. 1968 w Hesji. Dziś jest w RFN 300 szkół z klasą wstępną, traktowanych jako eksperymentalne. Dzieci pochodzą z różnych środowisk kulturalnych, idzie więc o wyrównanie poziomu, zwłaszcza językowego, by stworzyć wszystkim szansę ukończenia szkoły.

Praca w klasie wstępnej jest jeszcze podobna do zajęć w przedszkolu, ale stopniowo przenikają do niej metody klas początkowych. Dzieci poruszają się w klasie swobodnie i niczego nie czynią na komendę, bawią się samorzutnie. Krzesła i stoliki są ustawione wzdłuż ścian, a wolny środek stwarza możliwości różnorodnego zatrudnienia. Każdą klasą zajmują się dwie nauczycielki, z których jedna jest pedagogiem społecznym. Dzieci pracują w małych grupach. Nauczycielki prowadzą obserwacje nad rozwojem dzieci. Dziećmi wykazującymi wady wymowy zajmuje się logopeda. Nauka czytania, pisania i matematyki zaczyna się, kiedy dzieci odczuwają potrzebę i chęć uczenia się. Niektóre mają ochotę do uczenia się czytania i pisania już w drugim miesiącu pobytu w szkole, inne dopiero po półroczu. Nauczanie odbywa się indywidualnie. Utrzymywany jest ścisły kontakt i współpraca z rodzicami, ci jednak są bardzo często niecierpliwi i wywierają nacisk na nauczyciela w kierunku otrzymywania szybkich wyników, co z kolei prowadzi do rozmów uświadamiających ich pedagogicznie i psychologicznie.

Dotychczasowe doświadczenia wykazują, że dzieci z klas wstępnych osiągają w klasach starszych lepsze wyniki od pozostałych dzieci, zapisanych do szkoły w 6 roku życia. Jest wśród nich 3% do 6% drugorocznych, podczas kiedy u zapisanych w 6 roku życia 15% do 20%. Po ukończeniu szkoły podstawowej przechodzi do gimnazjów i szkół real-

³ Ernst Jouhy: Motivation im frühkindlichem Lernprozess. *Schule und Psychologie* 1968, nr 1.

Imgard Notz: Anfangsleser. *Schule und Psychologie* 1969, nr 6.

⁴ Helmut Skowronek: Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung. Schroedel. Hannover (1968), str. 57—85.

nych 80% dzieci zapisanych do szkoły w 5 roku życia, podczas kiedy tylko 45% dzieci rozpoczynających po dawnemu obowiązek szkolny w 6 roku życia.

Bardzo śmiałą próbę, opartą na dorobku pedagogiki pajdocentrycznej, po części również na pedagogice psychoanalitycznej, zainicjował prof. Oskar Negt w Glocksee-Schule w Hannoverze. Szkoła powstała w roku 1972 i utrzymywana jest przez władze komunalne. Uczęszcza do niej 129 uczniów, a zatrudnionych w niej jest ośmiu nauczycieli. Uczniowie są dobierani według klucza społecznego, idzie bowiem o to, by skład rodziców odpowiadał składowi społecznemu środowiska. Szkoła w ten sposób broni się od stania się szkołą elitarną. Jest to szkoła otwarta na wzór amerykańskich „free schools”. Znać tu również wpływy Neilla, toteż szkoła zdobyła przydomek niemieckiego Summerhill. Szkoła prowadzi klasy I—VI. W szkole nie ma dzwonek ani wspólnych dla wszystkich uczniów przerw. Panuje tu pełna swoboda, a dzieci nie są do niczego przymuszane. Uczą się, kiedy chcą. Nauczyciele starają się stworzyć sytuacje, w których mogłyby się rozwinąć zainteresowania i potrzeby uczenia się. Według stwierdzeń jednego z nauczycieli⁵ były dzieci, które przez dwa lata nie chciały się uczyć czytania i pisania. Dopiero kiedy otrzymały list i nie mogły go przeczytać, wywołany został motyw uczenia się. Zdarzało się, że w tych warunkach dziecko w ciągu trzech tygodni nauczyło się tej sztuki. W szkole nie ma podziału na przedmioty, prowadzone jest nauczanie łączne. Szczególnym upodobaniem cieszy się metoda projektów. Dzieci pracują w grupach i same decydują o przerwach. Odbywają się one wtedy, kiedy dzieci czują się już zmęczone i pragną chwili wytchnienia. Podział szkoły na klasy jest bardzo elastyczny. Bywa, że nad niektórymi projektami pracują uczniowie różnych klas. Do szkoły uczęszczają także dzieci umysłowo upośledzone. Nie stanowią one w szkole swoistego getta, ale są włączane do wspólnych zajęć. Poziom intelektualny tych dzieci zaczyna się stopniowo podnosić.

W szkole nie ma świadectw ani powtarzania klas. Zamiast świadectw uczniowie otrzymują charakterystyki o objętości dwóch stron maszynowych, które uwzględniają głównie rozwój społeczny i intelektualny. Dzieci pracują zgodnie ze swymi zdolnościami, a więc jedne opracowują trudniejsze zagadnienia, inne łatwiejsze. Unika się takich sytuacji, by dziecko uczyło się pod przymusem lub ze strachu, bo wychodzi się z założenia, że utrwalają się tylko te treści, które zostały przyswojone z własnej woli.

Stopniowo przechodzi się do oddzielnego nauczania przedmiotów. Wprowadzono dużo przedmiotów do wyboru, obok konwencjonalnych zupełnie nowe, np. naukę fotografowania, ceramikę i in. Nauczyciele

⁵ Werner Gross: Projekt Glocksee. W: Erfahrungen mit schulischen Reformen. Athenäum. Kronberg. 1977, str. 63 i n.

proponują uczniom takie przedmioty dodatkowe, które według ich rozeznania najbardziej odpowiadają ich indywidualności, jednak uczniowie nie muszą się na tę propozycję godzić.

Współpraca z rodzicami jest bardzo rozbudowana. Są oni bardzo zainteresowani szkołą, o której wiedzą, że jest eksperymentalna, w miarę potrzeby i własnych możliwości ofiarowują jej swą pomoc. Co dwa tygodnie odbywają się zebrania z rodzicami celem omówienia różnych spraw wychowawczych. Niezależnie od tego odbywają się indywidualne rozmowy z rodzicami połączone z poradnictwem wychowawczym.

W szkole tej obok sukcesów występują też różnego rodzaju trudności. Nauczycielom trudno dzieci motywować do dłuższej zespołowej pracy. Są dzieci, które nie mogą skoncentrować się przez dłuższy czas ani też przystosować do wspólnej pracy. Oczekiwanie na obudzenie się u dzieci odpowiednich potrzeb do współpracy i uczenia się wymaga od nauczycieli wiele cierpliwości, a to jest wielkim obciążeniem psychicznym. Po ukończeniu klasy VI dzieci przechodzą do szkoły wieloprofilowej, ale tam odczuwają trudności w przyzwyczajeniu się do pracy w większym zespole, jednak intelektualnie dają sobie radę ze stawianymi im wymaganiami i z opanowaniem nowych treści naukowych.

W RFN istnieją jeszcze dwie inne szkoły otwarte tego typu. Są to „Freie Schule” we Frankfurcie nad Menem i Bielefelder Laborschule, którą opiekuje się znany pedagog Hartmut von Hentig. Poza tym powstały takie szkoły w Norwegii, Szwajcarii i Włoszech. Pełną ocenę tych szkół będzie można wydać dopiero, kiedy ich absolwenci przejdą do dalszych szczebli drabiny szkolnej i rozpoczną działalność zawodową.

Jednak już teraz budzą się pewne wątpliwości. Niepokojące jest oparcie całego wychowania i nauczania tylko na woli dziecka i odrzucenie wszelkich ocen i nakazów w obawie, że dziecko może być poddane stresom i frustracjom. Życie we współczesnym świecie sprawia, że człowiek podlega stale różnym naciskom i zobowiązaniom, wchodzi w różne zależności podejmując współprace. Trudno sobie wyobrazić, by był do tego przygotowany człowiek, którego szkoła nie przygotowała do wykonywania obowiązków i do podjęcia odpowiedzialności. W życiu nie można przecież wykonywać tylko tego, co się podoba, z poczucia obowiązku trzeba nieraz wykonywać i prace nieprzyjemne, a w chwilach ciężkich trzeba się nawet poświęcić dla ważnej sprawy i rezygnować z różnych przyjemności. Nie tyle o zapobieganie stressom i frustracjom powinno chodzić szkole dzisiejszej, ile o uodpornienie na stressy i wyrobienie tolerancji frustracyjnej. Może to ona osiągnąć przez nauczanie dzieci stopniowego pokonywania coraz poważniejszych trudności, jak się z tym dla przykładu spotykamy w nauczaniu problemowym.

Bardzo ciekawą innowację wprowadzono w klasach V i VI miasta Kassel. Jest to tzw. UDIS (skrót określenia „Unterrichtsdifferenzierung in der Sekundarstufe”). Oznacza to odstępianie od systemu szkolnego

opartego na selekcji, jaki od czasu wprowadzonego przez Sickingera systemu mannheimskiego powtarzany jest w różnych wariantach.

W wielu krajach, a nawet dzisiaj jeszcze w niemieckich szkołach wieloprofilowych, w tzw. klasach A, B, C, istnieje podział dzieci o różnym stopniu uzdolnienia. Jest to tzw. zróżnicowanie zewnętrzne. W Kassel władze miejskie poszły w kierunku integracji. Zróżnicowanie uczniów odbywa się wewnątrz klasy przez daleko posuniętą indywidualizację, a nie przez tworzenie oddzielnych klas dla uczniów słabszych i zdolniejszych. Jest to tzw. zróżnicowanie wewnętrzne.

Integracja dotyczy nie tylko klas, ale i przedmiotów. Zniesiono podział na przedmioty i wprowadzono nauczanie łącznie w obrębie pewnych grup przedmiotowych, naucza się więc łącznie humanistykę, tj. język ojczysty, historię i nauki społeczne oraz przedmioty matematyczno-przyrodnicze. Rok szkolny dzieli się na 3-tygodniowe jednostki, uczniowie uczą się jednocześnie tylko jednej grupy przedmiotowej, przechodząc w następne trzy tygodnie do innej grupy przedmiotowej. Podobny system nauczania znany jest ze szkoły w górach Odenwald z czasów międzywojennych, kiedy kierował nią Paul Geheeb.

Dzieci uczą się w klasach samodzielnie. Otrzymują one opracowane przez nauczyciela „projekty”, które wskazują na pewne teksty, jakie należy przeczytać, oraz zestaw pytań, na które należy dać odpowiedź w specjalnych zeszytach pracy. Projekty są opracowane w różnych wersjach zależnie od stopnia trudności. Opracowują je indywidualnie albo w małych grupach, co wymaga wiadomości z różnych przedmiotów nauczania. Oto przykłady niektórych projektów: Człowiek w okresie kamiennym. Planowanie miasta. Zawody wykonywane przez człowieka. Komunikacja. Zdolniejsi uczniowie występują z propozycjami własnych projektów. Czasami źródłem pomysłów jest ciekawy temat programu telewizyjnego, który zainteresował i pobudził do poszerzenia wiadomości przekazanych przez telewizję. Taki sposób pracy umożliwi uwzględnienie indywidualnego tempa pracy dzieci. Powielone materiały, które dzieci dostają do opracowania, opłacają rodzice, ponieważ szkoły nie posiadają na to środków budżetowych. Obserwacje wykazują, że niektórym uczniom sprawia trudności skoncentrowanie się nad jednym tematem przez trzy tygodnie. Pod koniec pracują już powierzchownie i spieszą się, by pracę doprowadzić do końca. Nie stawia się ocen za wykonane prace, bo szkoła nie chce, by uczniowie przyzwyczaili się do pracy na stopień. Są oni jednak wdrażani do sprawdzania swoich prac i do samooceny.

Wydaje się, że jest to uczenie się chaotyczne, rozpraszające treści nauczania. Nie prowadzi ono do systematycznej wiedzy, utrudnia też dopracowania się struktury nauki, co jest tak ważne ze względu na przygotowanie się do kształcenia permanentnego. Zwolennicy UDIS

broniąc się przed tym zarzutem, powołują się na Herbarta⁶. Uczenie się jest procesem ciągłym, w którym przeplatają się pogłębienie i namysł. Spoczywające zgłębienie, obserwacja, skupienie się na jednym przedmiocie lub zjawisko to stopień jasności. Porównanie wielu w ten sposób kontemplowanych rzeczy to stopień asocjacji. Następuje namysł, który porządkuje wszystkie doświadczalnie poznane rzeczy, systematyzuje je — to stopień zwany systemem. Wreszcie system pojęć stosuje się w dalszym uczeniu się czy działaniu — to „metoda”. Te stopnie formalne nie występują wprawdzie na jednej lekcji, ale są fazami poznania dłuższych całości. UDIS jest dopiero pierwszym krokiem polegającym na zdobywaniu „jasności”. Potem, już po ukończeniu klasy VI, kiedy rozpocznie się nauczanie z podziałem na przedmioty, wystąpią kolejne stopnie formalne. Będzie się ono odbywało przez samodzielne uczenie się uczniów, do którego UDIS dało przygotowanie. Samodzielność jest tu pojęta nie tylko jako zrobienie czegoś samemu, ale przede wszystkim, żeby być sobą (selbst sein). Celem kształcenia jest więc ukształtowana indywidualność, świadoma swego miejsca w świecie, która dopracowała się własnych poglądów na sprawę tego świata. Przy indywidualnym uczeniu się konieczna jest konfrontacja własnych poglądów z poglądami innych, a to może się dokonać jedynie przez dyskusję. Można być sobą przecież tylko przez kontrast z innymi.

Inny przykład zróżnicowania wewnętrznego stosowany jest w szkole w Babenhausen. Wychodzi ona z dydaktycznych założeń Wofganga Klafkiego, według których w organizacji nauczania szkolnego obowiązują dwie zasady: zasada integracji, zgodnie z którą wszyscy uczniowie muszą się uczyć tych samych treści, przygotowujących do zadań w nowoczesnym społeczeństwie, oraz zasada zróżnicowania, która wymaga uwzględnienia indywidualnych możliwości poszczególnych uczniów. Zrezygnowano ze zróżnicowania zewnętrznego, bo to byłoby sprzeczne z zasadą integracji. Ale i inne względy przemawiały przeciw selekcji dzieci do klas dla uzdolnionych i dla uczniów słabych. Obawiano się, że przy braku stymulacji dzieci słabych przez dzieci zdolniejsze w warunkach oddzielenia ich w odrębnych klasach z biegiem lat mogą się powiększyć różnice w ich rozwoju intelektualnym.

Zastosowano tzw. zróżnicowanie giętkie (flexible Differenzierung), które polega na tym, że przez kilka tygodni dzieci uczą się wspólnie w klasie, a potem dzieli się klasę na grupę zdolniejszych i grupę słabszych. Grupy te uczą się oddzielnie przy różnym wymiarze godzin w niektórych przedmiotach, np. na język angielski przeznaczają się w grupie uczniów zdolniejszych 4 godziny w tygodniu, a w grupie uczniów słabszych 5 godzin. W grupie słabych uzupełniają się zaległości, a nowy

⁶ U. Dörgel i H. Keitel: Projektunterricht in der Orientierungsstufe. W: Erfahrungen mit schulischen Reformen, str. 116 i n.

materiał przerabia się w wolniejszym tempie, na co potrzeba więcej godzin. Kiedy poziom obu grup się wyrównał, łączy się je ponownie i odbywa się wspólne nauczanie wszystkich uczniów klasy. Przed połączeniem grup przeprowadza się badania testem osiągnięć szkolnych. Uczniowie, którzy nie wyrównali poziomu i wykazują nadal poważniejsze braki, zostają skierowani do oddzielnego zespołu wyrównawczego i po wyrównaniu poziomu wracają do swej klasy. Jeśli braki odnoszą się tylko do jednego przedmiotu lub jednej przypadłości, np. jąkanie, dzieci pozostają w klasie, a dodatkowo chodzą na zajęcia zespołu wyrównawczego. Jeśli z kolei przy wspólnym nauczaniu po pewnym okresie znowu zaznaczają się różnice, dzieli się ponownie klasę na dwie oddzielnie pracujące grupy. Takimi cyklami uczą się dzieci przez cały rok. W ten sposób udaje się zachować zbliżony poziom opanowania materiału przez wszystkich uczniów oraz ograniczyć drugoroczność.

Ten system giętkiego zróżnicowania jest stosowany w szkole głównej. Wypróbowano go również w szkole wieloprofilowej w Fröndenbergu w powiązaniu z amerykańskim systemem Trumpa. Łączy się wszystkich uczniów danego rocznika w duży zespół dochodzący do stu uczniów i w określonych godzinach nauczyciele przekazują im materiał programowy z wykorzystaniem rzutników i filmów oświatowych. Poza wykładami stosowane są zajęcia w małych kilkunastoosobowych grupach, w których uczniowie pracują samodzielnie, wykonują różne ćwiczenia związane z tematem wykładu metodą laboratoryjną, metodą pracy z książką lub różnymi przygotowanymi przez nauczyciela materiałami. Grupy są zróżnicowane pod względem uzdolnień uczniów, w związku z tym i materiały ćwiczebne są opracowane w różnych wersjach; dla uczniów słabych, średnich i zdolnych. Ten system wymaga ścisłej współpracy nauczycieli. Wyrównywanie braków na podstawie już opracowanych przez uczniów tekstów staje się nudne, toteż w tym przypadku nauczyciele opracowują dla uczniów nową wersję tekstów materiałowych.

Takie giętkie organizowanie procesu nauczania, nie oddzielające całkowicie uczniów słabych i zdolnych, umożliwia jednak indywidualizację i daje dobre wyniki, sprawia jednak, że uczniowie muszą często zmieniać nauczycieli. Innowacje podjęte w Babenhausen i w Fröndenbergu są próbą przewyciężenia sztywnej organizacji klasowej, uwzględniającej jedynie potrzeby uczniów przeciętnych, narażając uczniów zdolniejszych na nudę, a słabszych na częste niepowodzenia szkolne. Nasz system szkolny jest sztywny, toteż nauczyciele chcąc indywidualizować stosują nauczanie wielopoziomowe, które jest także pewną postacią „giętkiego różnicowania”, jednak bardziej forsujące nauczyciela.

W niektórych starszych klasach szkoły średniej wprowadzono obok nauczania ogólnego próbę nauki zawodu. Uczeń kończąc szkołę składa

egzamin dojrzałości, a równocześnie zdobywa dyplom robotnika kwalifikowanego. W Adolf-Reichwein-Schule w Marburgu można zdobyć zawód metalowca, elektrotechnika, budowlanego, stolarza. Szkoła obejmuje tylko klasy XI, XII, XIII, a więc trzy ostatnie klasy szkoły średniej, stanowiącej tzw. II stopień sekundarny⁷. Mogą się do niej zapisać absolwenci szkoły realnej, uczniowie ze szkół zawodowych, a także gimnazjaliści po ukończeniu klasy X.

W szkole prowadzone są przedmioty ogólne obowiązkowe dla wszystkich, przedmioty do wyboru, przedmioty zawodowe. W klasie XI wprowadzono kursy wyrównujące braki programowe wynikłe z powodu kończenia przez uczniów szkół różnego typu na poziomie sekundarnym I stopnia.

Uczeń sam zestawia przedmioty i układa swój indywidualny plan zajęć. Obowiązuje go taki dobór przedmiotów, by wymiar zajęć obejmował 32—34 godzin w tygodniu. Wybór jest trudny, a fałszywy dobór przedmiotów może utrudnić terminowe kończenie szkoły. Z tego powodu każdemu uczniowi przydziela się tuтора, który po zapoznaniu się z jego przeszłością szkolną służy mu pomocą w ułożeniu planu studiów.

Ten typ szkoły wprowadzono w tym celu, by uczniowie, którzy nie zamierzają pójść na studia wyższe, mieli możliwości z chwilą uzyskania matury przejść do zawodu. Istnieją wprawdzie szkoły, które po maturze przygotowują do zawodu, jednak kończenie ich opóźnia start produkcyjny młodego człowieka. Doświadczenie niemieckie wykazuje zresztą, że młodzież po maturze niechętnie uczy się zawodu.

Innym przykładem szkoły prowadzącej obok kształcenia ogólnego kształcenie zawodowe jest szkoła w górach Odenwald (Odenwaldschule). Jest to prywatna szkoła z internatem, rozlokowana na przestrzeni 10 ha w 18 domkach parterowych lub jednopiętrowych. Uczniowie podzieleni są na tzw. rodziny skupiające 8—12 uczniów. Na czele każdej rodziny znajduje się jeden z nauczycieli wraz z żoną, która pomaga w zajęciach wychowawczych. Razem zamieszkują jeden domek, w którym znajdują się również pomieszczenia dydaktyczne. Do rodziny należy młodzież różnych klas obu płci, różnych uzdolnień i zainteresowań, by jak najbardziej upodobnić ją do prawdziwej rodziny. Zbliżenie się nauczyciela do dzieci również w życiu prywatnym stwarza silne więzi wzajemne.

Szkoła żyje dawnymi tradycjami, pochodzącymi jeszcze od Paula Geheeba, który założył ją w 1910 r., a po dojściu Hitlera do władzy w r. 1934 przeniósł ją do Goldern w Szwajcarii⁸. Obecnie prowadzi ją Gerold Becker.

⁷ Szkolnictwo w RFN dzieli się na stopień podstawowy (klasy I—IV), stopień sekundarny I stopnia (klasy V—X), sekundarny II stopnia (klasy XI—XIII) i stopień wyższy.

⁸ L. Bandura; Szkoła w górach Odenwald. *Praca Szkolna*. 1930, str. 176—182.

Rok szkolny dzieli się na cztery kwartały. W każdym kwartale zmieniają się przedmioty nauczania, odstąpiono bowiem od równoległego nauczania wszystkich przedmiotów z cogodzinnym przeskakiwaniem do innych treści i tym samym przerywania żywego zainteresowania opracowywanym tematem. W ciągu kwartału przerabia się zatem całoroczne treści naukowe pewnych tylko przedmiotów. W obrębie każdego przedmiotu prowadzi się tzw. kursy podstawowe i sprawnościowe (Basis- und Leistungskurse). Stosowane jest nauczanie egzemplaryczne. W lekcji bierze udział 8—20 uczniów. W szkole istnieje kilka warsztatów rzemieślniczych prowadzonych przez fachowych instruktorów, którzy prowadzą zajęcia przygotowujące do zawodu. Na ogół absolwenci nie pracują w wyuczonym zawodzie, stwierdza się jednak⁹, że nauka zawodu ma pozytywny wpływ na kształtowanie ich osobowości.

Uczniowie są oceniani według skali 15-stopniowej. Grono nauczycielskie szkoły uważa, że wychowawcze znaczenie ma nie samo postawienie stopnia, ale jego interpretacja. Uczeń musi znać kryteria oceny, musi sobie uświadomić, dlaczego uzyskał określony stopień.

Szkoła jako instytucja prywatna nie korzysta z żadnych subwencji, za pobyt ucznia w szkole i internacie oraz za naukę trzeba opłacić czesne wysokości tysiąca mk. miesięcznie. Kryje się w tym niebezpieczeństwo stworzenia szkoły elitarnej i wyrobienia u uczniów i rodziców postawy snobistycznej. Aby temu zapobiec, szkoła przyjmuje dzieci z Ober-Hambach, miejscowej wsi, na nieodpłatne nauczanie. Korzysta z tego 50 dzieci, co stanowi 40% ogólnej liczby uczniów.

Szkoła tradycyjna popadła w sytuację paradoksalną. Proces nauczania został zinstytucjonalizowany, aby młodzież w sposób niezakłócony i intensywny przygotować do życia. Instytucjonalizacja oznacza równocześnie izolację szkoły od życia i świata dorosłych. W ten sposób uczeń został oddalony od tego, do czego ma się przygotować. Omówione powyżej innowacje dydaktyczne usiłują ten paradoks przezwyciężyć.

Robią to w różny sposób, pewne jednak właściwości tych innowacji są im wszystkim wspólne. Jest to tendencja do indywidualizacji nauczania, by każdemu uczniowi dać wykształcenie odpowiadające jego osobistym właściwościom. Musi to prowadzić do elastycznego systemu szkolnego. Druga tendencja to usuwanie barier, które hamowały indywidualny rozwój, co prowadzi do powiązania szkoły ogólnokształcącej z zawodową czy wyrównywanie szkoły pod względem pochodzenia społecznego uczniów.

E. Harwas: Szkoła Geheeba w Odenwaldzie. W: Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960. Nasza Księgarnia. Warszawa, 1964, str. 274—280.

E. Huguenin: Paul Geheeb et la Libre Communauté Scolaire de l'Odenwald. Genève. 1923.

⁹ Werner Grass: Odenwaldschule. W: Erfahrungen mit schulischen Reformen, str. 153—167.

Ujawniły się też pewne antynomie. Okazuje się, że nie wygasł jeszcze spór między swobodą a przymusem w wychowaniu. Silnie zaakcentowane dążenie do swobody jest — być może — reakcją wobec niedawnej autorytatywnej szkoły hitlerowskiej. Ale nie wszystkie drogi urzeczywistnienia tego dążenia są chyba właściwe. Przecież nie o to idzie, by dzieci uczyły się tylko tego, co je interesuje, ale o to, by szkoła podsuwając pewne treści naukowe rozwijała w nim zainteresowania. Powrót do pajdocentryzmu, kładącego nacisk na wychowanie dziecka dla niego samego, ignorującego potrzeby współczesnego i przyszłego społeczeństwa, jest chyba nieporozumieniem i zagraża postępowi. Nie przygotowuje też do kształcenia permanentnego.

Inna antynomia to selekcja i integracja. Z jednej strony mamy przykłady selekcji dzieci przez tworzenie szkół i klas zależnie od uzdolnień uczniów, z drugiej strony łączenie uczniów różnych do niedawna typów szkół. Z jednej strony indywidualizacja treści nauczania, w skrajnym przypadku zmierzająca w tym kierunku, że uczeń uczy się tego, czego chce, układa sobie swój własny plan, z drugiej strony egalitaryzm, sprowadzający się do tego, że uczeń musi się uczyć tych samych co inni treści naukowych, z tym że uczeń słabszy poświęca na to więcej czasu.

I wreszcie różnią się innowacje przez stosowanie systematycznego bądź cyklicznego nauczania. Szybki postęp wiedzy i nadmiar informacji stwarzają coraz większe trudności dla systematycznego nauczania. Nowe niemieckie próby dydaktyczne odstępują więc od nauczania systematycznego, zastępując je nauczaniem egzemplarycznym lub nauczaniem łącznym. Przeskakuje się od jednego ośrodka tematycznego, czyli projektu, do drugiego, przy czym wykorzystuje się wiadomości z różnych nauk. Pozwala to proces nauczania zbliżyć do życia, przyswoić uczniom różne pożyteczne wiadomości i umiejętności, ale wiedza przyswojona w ten sposób jest chaotycznym i obrazowym zlepkiem różnych wiadomości, tylko nie strukturalnym układem pojęć i ich wzajemnych powiązań, a to na stopniu średnim już nie wystarcza. Tu już jest potrzebna znajomość teorii i umiejętność jej stosowania w ćwiczeniach i w życiu. To niebezpieczeństwo nauczania łącznego z pewnością omija system giętkiego różnicowania.

Ale systematyczność w nauczaniu wyraża się też w równoległym uczeniu się przedmiotów od klas niższych do stopniowo coraz wyższych. Niektóre innowacje odstępują od tego, wprowadzając układ cykliczny, kiedy postępowanie w poszczególnych przedmiotach urywa się i napotyka dłuższe przerwy, a kontynuowanie ich odbywa się dopiero w dalszych okresach. Takie rozczłonkowanie przedmiotu na cykle oddzielone od siebie dłuższymi przerwami jest rzekomo potrzebne, by nie przerywać dzwonekami żywego toku zajmowania się przedmiotem. Ale ten sam efekt można przecież osiągnąć przy prowadzeniu lekcji blokowych w obrębie systematycznego toku nauczania. Układ cykliczny budzi obawę, że uczeń

przyswoi sobie materiał gorzej. Umiejętność myślenia w zakresie danego przedmiotu oraz inne umiejętności np. mówienie językiem obcym, rozwiązywanie zadań matematycznych itp. wymaga częstego, możliwie codziennego treningu. Każda dłuższa przerwa sprawia, że umiejętność się cofa.

Większość omówionych innowacji powstaje metodą prób i błędów. Jeśli okazuje się, że nie prowadzi do oczekiwanych rezultatów, to albo próbuje się ją zmienić, albo od niej odstąpić. Ale mogą też być innowacje, które zostały zainspirowane przez teorię. I tak np. dydaktycy socjalistyczni wychodząc z leninowskiej teorii poznania wprowadzili do nauczania zasadę łączenia teorii z praktyką. Teoria odruchów warunkowych Pawłowa doprowadziła Skinnera do wprowadzenia nauczania programowanego. Jeden i drugi rodzaj innowacji jest pożyteczny, jeśli tylko nie zagraża prawidłowemu rozwojowi dzieci. Innowacje są też ważne dla nauki, odsłaniają bowiem pewne nie znane dotąd strony rzeczywistości szkolnej i wychowawczej w ogóle i tym samym stawiają nowe problemy dla badań naukowych.

ZNACZENIE OJCA W ROZWOJU INTELEKTUALNYM DZIECKA

W rozważaniach na temat różnic pomiędzy rolą rodzicielską matki i ojca najczęściej podkreśla się fakt, że zadaniem matki, jej głównym rodzicielskim obowiązkiem, jest pobudzenie dziecka do tego, by kochało — najpierw ją, a następnie i inne osoby. Zadaniem zaś ojca jest wprowadzenie dziecka w szeroki pozarodzinny świat, w którym to świecie liczą się przede wszystkim cechy, które muszą być wykształcone drogą długotrwałej systematycznej pracy.

Przytoczone powyżej rozróżnienie najpełniej zostało chyba przedstawione w teorii znanego amerykańskiego socjologa T. Parsonsa w pracy napisanej wspólnie z R. F. Balesem (1955). Autorzy ci stwierdzają, że najbardziej rozpowszechnionym modelem podziału ról w rodzinie jest rozróżnienie pomiędzy funkcją ekspresyjną i instrumentalną.

Pierwsza z tych funkcji polega na rozbudzeniu w dziecku uczucia miłości do innych osób i uczuciowe zespolenie wszystkich członków rodziny. Funkcje te spełnia najczęściej matka. Ojcu zaś przypada do spełnienia druga podstawowa, zdaniem wspomnianych autorów, funkcja, a mianowicie funkcja instrumentalna, polegająca na konieczności przyswojenia dziecku tych cech, które zapewnią mu sukces w jego życiu pozarodzinnym.

Spśród tych cech „instrumentalnych” najważniejszą bodaj rolę odgrywa rozwój intelektualny, jako że myślenie w przypadku człowieka bywa najważniejszym „instrumentem” w działaniu, a w każdym razie w działaniu celowościowym. Stąd też w społeczeństwie na odpowiednio wysokim stopniu rozwoju, a w szczególności społeczeństwie socjalistycznym wykształcenie umysłowe nabiera szczególnego znaczenia.

Jak wykazują to niektóre badania socjologiczne (np. J. Nowakowskiej 1977), w przeciętnych rodzinach ojcowie częściej niż matki kładą nacisk na zdobycie przez dziecko odpowiednio wysokiego poziomu wykształcenia, co stanowi niejako potwierdzenie faktu przejmowania przez ojca roli „instrumentalnego lidera rodziny”.

Obecny artykuł poświęcony zostanie ukazaniu badań empirycznych na temat wpływu ojca na dwa najważniejsze chyba wskaźniki rozwoju umysłowego dziecka, a to na jego postępy szkolne oraz na właściwości (style) myślenia dziecka. Oba te aspekty zostaną kolejno omówione.

1. WYNIKI W NAUCE SZKOLNEJ

Najogólniej rzecz biorąc w badaniach nad wpływem ojca na postępy szkolne dziecka da się wyróżnić kilka zasadniczych aspektów, do których przede wszystkim zaliczyć można następujące: 1) częstotliwość

kontaktów ojca z dzieckiem, 2) rodzaj tych kontaktów i 3) specyficzne cechy ojca, jak np. jego stopień samooceny, poziom wykształcenia itp.

Jeśli chodzi o pierwszy aspekt, czyli o częstotliwość kontaktów ojca z dzieckiem, to w szeregu badaniach potwierdzano, że częste kontakty ojca z dzieckiem pozytywnie wpływają na poziom jego szkolnych osiągnięć. Już bowiem u 5—6-miesięcznych dzieci murzyńskich F. A. Pederesen, J. Rubenstein i L. J. Yarrow wg H. Radin (1976) stwierdzili, że ilość interakcji pomiędzy ojcem a dzieckiem pozytywnie koreluje z rozwojem intelektualnym dziecka określanym na podstawie testów psychologicznych dokonujących pomiaru rozwoju intelektualnego i motorycznego małego dziecka (a dokładnie, na podstawie niektórych wskaźników Bayley Tests of Infant Development).

Z badań tych wynika, że wpływ ilości kontaktów ojca z dzieckiem znaczący przede wszystkim w przypadku chłopców, jest zaś daleko mniejszy (nie osiągając istotności statystycznej) w przypadku dziewczynek. Różnice te dosyć trudno wytłumaczyć opisanym przez behawiorystów zjawiskiem szybszej identyfikacji z modelem tej samej płci, jako że badane dzieci były zbyt małe, aby zjawisko to mogło u nich występować.

Można jedynie przypuszczać, że przyczyna silniejszego oddziaływania ojców na rozwój intelektualny tak małych dzieci płci męskiej tkwi w odmienności reakcji ojca w stosunku do małego chłopczyka i dziewczynki. Kwestia ta jednak nie została zamieszczona w programie omawianych badań, które nastawione były jedynie na rejestrację ilości kontaktów ojca z dzieckiem, a nie ich jakości.

Bardzo szerokie i wnikliwe badania nad wpływem ilości czasu poświęcanego dziecku przez ojca na postępy szkolne tegoż dziecka przeprowadzili R. W. Blanchard i H. B. Biller (1971). Autorzy ci badali dwie zasadnicze kwestie: 1) wpływ ilości czasu spędzanego przez ojca z dzieckiem oraz 2) efekt separacji dziecka od ojca, w zależności od okresu życia dziecka, w którym separacja ta nastąpiła.

W celu zbadania pierwszej kwestii badane dzieci (chłopców z klasy trzeciej szkoły podstawowej) podzielili autorzy na dwie grupy: pierwszą, w której ojcowie spędzali z synami więcej niż dwie godziny dziennie, i drugą, do której zaliczono chłopców spędzających wspólnie z ojcem mniej niż sześć godzin tygodniowo. Porównanie osiągnięć szkolnych chłopców z obu tych grup jednoznacznie wskazuje, że chłopcy z grupy pierwszej (którym ojcowie poświęcają więcej niż dwie godziny dziennie) posiadają o wiele lepsze oceny szkolne niż chłopcy z grupy drugiej (którym ojcowie poświęcają mniej niż sześć godzin tygodniowo).

Kwestia druga, czyli wpływ różnych okresów życia dziecka, w których nastąpiło utracenie regularnych kontaktów z ojcem na postępy szkolne dziecka, zbadana została w podobny sposób, a mianowicie autorzy wyodrębnili spośród badanych przez siebie chłopców dwie grupy: pierwszą,

w której badani kontakt z ojcem utracili przed piątym rokiem życia, oraz drugą, składającą się z chłopców, którzy kontakt z ojcem utracili po piątym roku życia. Z porównania obu tych grup wynika, że postępy szkolne chłopców wcześniej tracących kontakt z ojcem (tj. z grupy pierwszej) były daleko niższe niż chłopców, którzy kontakt ten utracili później.

R. W. Blanchard i H. B. Biller (1971) określili ponadto (dokonując rangowania wyników szkolnych) stopień osiągnięć szkolnych dzieci ze wszystkich czterech grup badanych. Najlepsze wyniki szkolne mieli chłopcy posiadający ojców opiekuńczych (poświęcających im więcej niż dwie godziny dziennie), chłopcy, którzy utracili kontakt z ojcem po piątym roku życia, oraz chłopcy posiadający ojców, lecz mało opiekuńczych, wyniki w nauce mieli do siebie podobne (ogólnie plasowały się one nieco poniżej średniej). Najgorsze wyniki posiadała zaś grupa chłopców, którzy utracili kontakt z ojcem przed piątym rokiem życia.

Słabą stroną omawianych powyżej badań jest to, że autorzy nie uwzględnili przyczyny utraty kontaktu z ojcem oraz przyczyny małego zainteresowania się dzieckiem ze strony ojca. Nie uwzględniono także reakcji matki na zaistniałe fakty.

Wszystkie zasadnicze badania prowadzone nad osiągnięciami szkolnymi dzieci pozbawionych opieki ojcowskiej wskazują, że są one o wiele niższe od dzieci posiadających możliwości częstego odczuwania tejże opieki. M. Deutsch i B. Brown (wg N. Radin 1976), a także A. A. Shelton (wg N. Radin 1976) wykazali jednak, że efekt braku opieki ojcowskiej silniej zaznacza się na osiągnięciach szkolnych chłopców niż dziewcząt.

Z badań prowadzonych przez P. H. Boergera (wg D. B. Lynna 1974) wynika, że ilość czasu spędzanego przez ojca na dopilnowywaniu odrabiania przez dziecko zadań domowych i pomocy w zrozumieniu materiału szkolnego pozytywnie koreluje z ocenami szkolnymi w zakresie wszystkich przedmiotów szkolnych z wyjątkiem arytmetyki. W przypadku ocen z matematyki rzecz ma się nieco inaczej, a mianowicie, najwyższe oceny posiadają ci chłopcy (P. H. Boerger badał chłopców z klas piątych i szóstych), którym ojcowie stawiają wysokie wymagania, pozostawiając im równocześnie dużą swobodę w zakresie sposobu ich realizacji.

Tym sposobem wyłania się następny aspekt wpływu opieki ojcowskiej na postępy szkolne dziecka, czyli znaczenie rodzaju tej opieki. Zagadnieniu temu poświęcono dosyć dużo badań, z których na ogół wynika, że nadmierna surowość ojca lub jego nadmierna opiekuńczość nie sprzyjają wysokim osiągnięciom szkolnym dziecka.

J. E. Tehan (1963) stwierdził np. w badaniach kwestionariuszowych (chłopców i dziewcząt), którzy mieli trudności z ukończeniem pierwszego roku college'u, że ojcowie tych studentów byli bardzo dominacyjnie wobec nich usposobieni, wymagając przesadnego posłuszeństwa, pozostawiając im niewiele swobody w wyrażaniu własnych opinii i uczuć.

stawiając im mało swobody działania itp. Dziewczeta mające trudności w nauce podkreślały ponadto, że ich ojcowie narzucali duży dystans emocjonalny. Zarówno chłopcy, jak i dziewczeta mający trudności w nauce za najbardziej znamienne określenie wyrażające „filozofię” stosunku ich ojca do dziecka uważali zdanie: „Dziecko powinno się widzieć, ale nie słyszeć”.

Bardzo podobne wyniki badań przedstawili na 77 Zjeździe Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego w roku 1969 H. J. Gross i J. Allen (1969). Autorzy porównywali obraz rodziców, jaki zachował się w pamięci studentów college'u z zakresu ich dzieciństwa. Okazało się, że chłopcy posiadający dobre i bardzo dobre średnie wyników w studiach, swych ojców określali jako bardziej przyjacielskich, mniej skłonnych do kontroli i ogólnie akceptujących, podczas gdy studenci mający trudności w nauce ojców uważali za bardziej surowych i wtrącających się we wszystkie sprawy swych dzieci.

Podobne współzależności uzyskali autorzy również przy ocenie matek przez studentów legitymujących się dobrymi i słabymi wynikami w nauce. Otóż studenci posiadający dobre oceny określali swe matki jako bardziej akceptujące i mniej kontrolujące niż studenci mający trudności w nauce.

Można więc ogólnie stwierdzić, że nadmierna surowość ojców połączona ze skłonnością do przesadnej kontroli dzieci wpływa obniżająco na poziom osiągnięć szkolnych. Jest to prawdopodobnie wynikiem rozwinięcia u dziecka w nadmiernym stopniu postawy lękowej, która jak wiadomo z licznych badań klinicznych, posiada negatywny wpływ na poziom osiągnięć umysłowych. Podobne rozumowanie przedstawił w naszej literaturze psychologicznej S. Gerstmann (1956), opierając się na wynikach czynionych przez siebie obserwacji dzieci w wieku szkolnym wychowywanych przez nadmiernie surowych ojców.

Konieczne także należy podkreślić, że w rozwoju intelektualnym dziecka (określanym głównie na podstawie jego postępów szkolnych) bardzo ważną rolę odgrywa nie tylko stosunek ojca do danego dziecka, lecz także jego nastawienie do innych członków rodziny, a przede wszystkim do matki.

Jak stwierdził to M. P. Honzik (1967), pozytywny stosunek ojca do matki szczególnie ewidentnie wpływa na podwyższenie się wyników w nauce u dziewczynek, w mniejszym zaś stopniu u chłopców. Stwierdzoną przez siebie prawidłowość M. P. Honzik tłumaczy w ten sposób, że pozytywny stosunek ojca do matki wpływa na podwyższenie u niej pozytywnego nastawienia do dzieci, co z kolei wpływać ma na przyspieszenie stopnia identyfikacji z matką u córek.

Wpływ pozytywnego, „ciepłego” stosunku matki do córek na ich rozwój intelektualny został wykazany również przez Normę Radin (1974).

Można więc stwierdzić, że tylko ojcowie stawiający dzieciom odpo-

wiednio wysokie wymagania, przy równoczesnym pozytywnym stosunku do dzieci (a także, jak wiadomo z omawianych powyżej badań, do pozostałych członków rodziny, przede wszystkim zaś do żony) stwarzają odpowiedni klimat psychiczny dla rozwoju intelektualnego dziecka. Ów pozytywny stosunek ojca do dziecka powinien mieć wiele względnie obiektywnych wskaźników. Jednym z najważniejszych dowodów pozytywnego stosunku do dziecka jest jego zrozumienie.

Ciekawe badania na temat związku pomiędzy zrozumieniem przez ojca swego dziecka a postępami szkolnymi tego dziecka przeprowadził w ramach przygotowywania pracy doktorskiej B. H. Peppin (wg: D. B. Lynna 1974). Autor ten badał metodą kwestionariuszową dzieci z klas szóstych, którym najpierw przedstawiał kwestionariusze dotyczące charakterystyki ich cech psychicznych, a następnie te same kwestionariusze przedstawiał rodzicom z prośbą o wypełnienie w ten sposób, w jaki, ich zdaniem, zrobiłoby to dziecko. Jak się okazało, ojcowie (i matki) dzieci mających lepsze oceny szkolne kwestionariusze te wypełnili w sposób daleko bardziej podobny niż ojcowie dzieci mających trudności w nauce. Świadczy to więc o lepszej znajomości swych dzieci przez rodziców lepszych uczniów.

Z cechą tą łączy się bezpośrednio inna, mieszcząca się już w trzeciej grupie zagadnień z zakresu wpływu ojca na postępy szkolne dziecka, a mianowicie właściwości psychicznych samego ojca. To bowiem, czy dany człowiek ma skłonność do wnikania w psychikę innego człowieka, uzależnione jest, jak wiadomo z literatury dotyczącej psychologii osobowości, od szeregu czynników. Do jednych z takich ważnych czynników pozwalających człowiekowi na „zorientowanie się na innych” jest adekwatna samoocena.

Wpływ oceny samego siebie przez ojca na postępy szkolne dziecka badali M. G. Grunebaum, I. Hurwitz, N. M. Prentice i B. M. Sperry (1962). Badania swe prowadzili na chłopcach w wieku szkolnym posiadających przeciętny iloraz inteligencji. Każdy z badanych był jednak opóźniony w nauce szkolnej ponad dwa lata. Jak się okazało, w zdecydowanej większości ojcowie tych chłopców posiadali nieadekwatną samoocenę.

Podobne wyniki badań uzyskał M. P. Honzik (1967), który w swych longitudinalnych badaniach stwierdził, że odczuwane przez ojca zadowolenie ze swej pracy pozytywnie koreluje z rozwojem intelektualnym synów, mniejszy natomiast wywiera wpływ na rozwój intelektualny córek.

Bardzo ważną cechą ojca ze względu na znaczenie dla osiągnięć szkolnych dziecka jest poziom jego wykształcenia. Zasadniczo wszystkie badania prowadzone na ten temat wykazują wysoką współzależność pomiędzy stopniem wykształcenia ojca a postępami szkolnymi dziecka.

U nas w Polsce wpływ poziomu wykształcenia rodziców na postępy szkolne dziecka wykazała m.in. M. Tyszkowa (1964).

Wprawdzie, jak to wynika z badań N. Bayleya (1954) oraz J. Kagana i H. A. Mossa (1959), stopień wykształcenia matki jest lepszym wskaźnikiem rozwoju intelektualnego i postępów szkolnych dziecka, ale tylko młodszego (do lat dziesięciu), w miarę natomiast jak dziecko rozwija się, w coraz to większym stopniu jego rozwój intelektualny uzależniony jest od stopnia wykształcenia ojca.

Następną prawidłowością zaobserwowaną w szeregu badaniach psychologicznych jest to, że rozwój intelektualny dziewczynek bardziej niż chłopców zależy od wykształcenia rodziców (zarówno matek, jak i ojców), zależność ta ponadto daje się zauważyć wcześniej niż u chłopców. Dobrą ilustracją tego typu zależności może być tabela nr 1 zawierająca wyniki badań M. P. Honzika (1963) na temat związków pomiędzy wykształceniem ojca a rozwojem intelektualnym dziecka.

Tabela 1

KORELACJE POMIĘDZY STOPNIEM WYKSZTAŁCENIA OJCA
A IŁORAZEM INTELIGENCJI U DZIECKA

Wiek dziecka (w latach)	Korelacje dla chłopców	Korelacje dla dziewcząt
1 i 3/4	0,01	0,17
3	-0,08	0,32*
4	0,10	0,36*
5	0,23	0,34**
6	0,17	0,43**
7	0,34**	0,44**
8	0,27**	0,41**
9	0,29**	0,41**
10	0,27**	0,40**
12-13	0,35**	0,42**
14-15	0,41**	0,33**

Uwaga: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

Z tabeli tej wynika, że w przypadku dziewczynek iloraz inteligencji uzyskuje statystycznie istotne korelacje ze stopniem wykształcenia ojców już w trzecim roku życia, podczas gdy u chłopców dopiero w siódmym. Śledząc zaś wysokość współczynników korelacji otrzymanych przez chłopców i dziewczynki stwierdzić można, że do czternastego roku życia są one wyższe u dziewcząt. Dopiero 14—15-letni chłopcy uzyskują wyższy współczynnik korelacji pomiędzy stopniem rozwoju intelektualnego a poziomem wykształcenia ojca.

W świetle badań psychologicznych kilku autorów, np. M. Kohna i B. L. Rosmana (1973) oraz N. Radin (1976) okazuje się, że stopień wykształcenia ojca w większym zakresie wpływa na rozwój intelektualny dziecka

nich prowadzonych przy zastosowaniu *Cellege Board Aptitude* (kwestionariusza postaw) stwierdziła, że chłopcy nie posiadający ojców w większym stopniu wykazują cechy umysłowe typowe dla kobiet (polegające na rozwinięciu zdolności werbalnych, przy małym zainteresowaniu przedmiotami ścisłymi).

Właściwości te, jak stwierdziła autorka, są wprost proporcjonalne do wieku chłopca, w którym nastąpiła separacja od ojca, tzn. im niższy był wiek dziecka, kiedy straciło ono kontakt z ojcem, w tym większym stopniu przejawia chłopiec w okresie adolescencji cechy myślenia kobiecego. Uzyskane przez siebie wyniki tłumaczy autorka zwiększoną identyfikacją z matką u chłopców nie posiadających możliwości wystarczająco częstego kontaktowania się z ojcem.

Podstawą powyższego rozróżnienia jest dosyć powszechnie przyjmowane założenie, że cechy myślenia analitycznego oraz zainteresowanie przedmiotami ścisłymi należy do repertuaru męskich cech myślenia, podczas gdy umiejętność posługiwania się słowem i zamiłowanie do przedmiotów humanistycznych stanowią kobiece właściwości myślenia.

Zarówno przytoczone uprzednio wyniki badań (z których wynika, że identyfikacja chłopca z matką może wpłynąć na „feminizację” jego struktury umysłowej), jak i liczne badania wskazujące, że silny związek uczuciowy córki z ojcem wpływa na „maskulinizację” jej cech myślenia, rozróżnienie powyższe zdają się potwierdzać.

Spośród badań na temat wpływu ojca na cechy myślenia córek na szczególną uwagę zasługują badania B. Sutton-Smitha i jego zespołu (por. dla przykładu: 1968). Autorzy ci stwierdzili np. w badaniach poziomu wiadomości dziewcząt przyjmowanych do college'u, że te, które swój związek z ojcem określały jako szczególnie żywy, posiadały daleko wyższe wyniki w testach mierzących umiejętności myślenia matematycznego. Fakt ten potwierdzili autorzy w szeregu innych badaniach, stwierdzili oni np., że fakt rozłąki córki z ojcem (szczególnie przed 9 rokiem życia dziewczynki) jest szczególnie niekorzystny dla rozwoju u niej zdolności matematycznych.

Wpływ ojca na myślenie córek (a dokładniej na wykształcenie u dziewcząt umiejętności myślenia matematycznego) odbywa się, zdaniem autorów, w ten sposób, że ojciec sam „będąc nastawiony przede wszystkim na świat przedmiotów, uczy dziewczynkę konieczności ujmowania zjawisk w kategoriach liczbowo-przestrzennych”.

Ten ostatni sąd jest z kolei zbieżny z poglądem B. Litte'a (wg: C. Hutt 1972), że mężczyźni w swym myśleniu zorientowani są na obiekt (*object-oriented*), podczas gdy kobiety zorientowane są przede wszystkim na osobę.

Ostatnim, lecz nie najmniej ważnym problemem, jaki będzie obecnie omówiony, jest wpływ ojca na myślenie twórcze dziecka.

Fenomen myślenia twórczego od najdawniejszych czasów należy do

zagadnień szczególnie intrygujących psychologów. Obecnie zaś poddawany bywa coraz częściej rozległym badaniom, czasy dzisiejsze wymagają bowiem jak nigdy dotąd od ludzi współczesnych tej rzadkiej umiejętności tak skąpo, niestety, dostarczanej przez naturę.

Biorąc pod uwagę wspomnianą powyżej mnogość różnych poglądów psychologicznych na temat istoty twórczego myślenia, jego rodzajów i uwarunkowania (a także i sposobów mierzenia), nie sposób ich tutaj omówić, zbytnio by to bowiem poszerzyło ramy obecnego artykułu, a ponadto informacje na ten temat są dostępne w polskiej literaturze (przede wszystkim godna w tym zakresie polecenia jest książka A. Strzałeckiego 1968, a także prace J. Trzebińskiego 1976 oraz D. R. Greena 1970).

Dla potrzeb czynionych obecnie rozważań ważne jest natomiast uświadomienie sobie, że myślenie twórcze stanowi nie tylko niezwykle cenne dobrodziejstwo natury, jest ono bowiem również w poważnym stopniu wytworem otoczenia, a przede wszystkim wynikiem specyficznych zabiegów wychowawczych.

Oczywiście poważny wpływ na rozwój twórczego myślenia ma także ojciec. Wpływ ten jest jednak dosyć specyficzny. Wiele bowiem współczesnych badań psychologicznych wykazuje, że w przypadku stymulacji rozwoju myślenia twórczego u dzieci typ oddziaływania ojca nie da się tak dokładnie określić, jak w przypadku innych cech rozwoju intelektualnego.

Szereg np. badań wykazuje, że ludzie genialni oraz wybitnie uzdolnieni najczęściej wychowywani byli bez udziału ojców. Współzależności tego typu stwierdzili m.in. J. R. Hilgard, M. F. Neuman i F. Fisk (1960), w badaniach najbardziej uzdolnionych mężczyzn w wieku 19—49 lat mieszkających w miasteczku uniwersyteckim. Brak udziału ojca w wychowaniu większości geniuszów stwierdził również R. S. Albert (wg: H. B. Biller 1971). Zdaniem tego autora, brak ojca w wychowaniu dziecka przysposabia to dziecko do wolnego, niczym nie skrepowanego sposobu wyrażania swych myśli.

H. B. Biller (1971) uważa natomiast, że brak ojca w wychowaniu ludzi wybitnie uzdolnionych wpływa na silniejszą identyfikację dziecka z matką, co może przyspieszać rozwój twórczy. Na uzasadnienie swych przypuszczeń H. B. Biller przytacza badania D. M. Leyego, z których wynika, że chłopcy posiadający silne związki uczuciowe z matką wykazywali szczególnie rozwinięte uzdolnienia humanistyczne, mniej natomiast wyróżniając się w zakresie przedmiotów ścisłych.

Liczne badania nad osobowością twórczych mężczyzn wykazują, że posiadają oni stosunkowo dużo cech umysłowych właściwych kobietom. Ową prawidłowość, jak to obszerniej podkreślałem w innym miejscu (K. Pospiszyl 1978), wytłumaczyć można ogólnie pozytywnym wpływem przedstawicieli płci przeciwnej na rozwój postawy twórczej. Postawa

twórcza (świadcząca o najwyższym stopniu rozwoju człowieka) nie jest domeną wyłącznie męską czy kobiecą, jest ona bowiem przymiotem ludzi, którzy zachowując typowe dla własnej płci cechy psychiczne, potrafią równocześnie zwielokrotnić sposób swego odczuwania, przyjmując niektóre cechy znamienne dla przedstawicieli płci przeciwnej.

Potwierdzeniem tego przypuszczenia mogą być wyniki badań B. H. Longa, E. H. Hendersona i R. C. Zillera (1967), z których wynika, że w rozwoju twórczym dziecka mniejszą rolę odgrywa oddziaływanie rodzica tej samej płci, zasadniczy zaś wpływ pod tym względem w przypadku córek odgrywa ojciec, w przypadku zaś synów matka.

Z licznych badań psychologicznych wynika również, że ojcowie kreatywnych dziewcząt sami posiadali liczne cechy twórczego myślenia, szerokie zainteresowania, rozmiłowanie i wysokie znanstwo w zakresie literatury pięknej oraz różnych gałęzi sztuki (por. dla przykładu R. Helson 1967). A. Anastasi i C. E. Schaefer (1969) stwierdzili natomiast, że ojcowie twórczych dziewcząt są z reguły lepiej wykształceni niż ojcowie dziewcząt nie przejawiających postawy twórczej w różnych dziedzinach.

Wiele badań psychologicznych nad dziećmi twórczymi i biografiami ludzi genialnych wskazuje, że rozwojowi postawy twórczej sprzyja zachęcanie ze strony zarówno ojca, jak i matki do samodzielności, niesprawowanie autorytatywnej i drobiazgowej kontroli, a nade wszystko zachęcanie ze strony rodziców własnym postępowaniem do znajdowania rozwiązań niebanalnych i nowatorskich (por. D. B. Lynn 1974).

Z obszernych natomiast badań D. W. MacKinnona (1962) wynika, że ojcowie najbardziej twórczych architektów „żywili nadzwyczajny respekt dla swych dzieci i wiarę w ich zdolności”. Ogólny klimat psychiczny, w którym wyrastali badani przez D. W. MacKinnona najbardziej kreatywni architekci, można określić, zdaniem tego autora, jako „sprzyjający rozwojowi wysokiego stopnia autonomii jednostki”.

Warto także odnotować dosyć nieoczekiwane rezultaty badań kilku psychologów, z których to badań wynika, że brak zgody pomiędzy ojcem i matką odnośnie szeregu kwestii związanych z organizacją codziennego życia rodziny sprzyja rozwojowi postawy twórczej u dzieci (por. dla przykładu: P. S. Weisberg i K. J. Springer 1961). Wyniki swych badań tłumaczą autorzy w ten sposób, że umiarkowane konflikty pomiędzy małżonkami wprowadzają napięcie psychiczne, które z kolei uczy dziecko rozumieć, że szereg wartości i problemów nie jest (i nie może być) do końca rozwiązanych, czyli mówiąc inaczej: „wzniesają niepokój twórczy”.

Na zakończenie prezentacji badań nad rolą ojca w rozwoju intelektualnym dziecka należy wspomnieć o szeregu mankamentach i ograniczeniach tych badań.

Największym chyba ograniczeniem przedstawianych w obecnym artykule badań jest to, że zdecydowana ich większość została przeprowadzona w rodzinach reprezentujących strukturę wartości, przekonań i postaw, a przede wszystkim poziom życia ekonomicznego, amerykańskich klas średnich. Tym więc sposobem nie można wykluczyć, że bardzo wiele ukazywanych w obecnym artykule współzależności odnosi się wyłącznie do tych grup społecznych.

Jak to np. wiadomo z badań D. Schulza (1969), w rodzinach murzyńskich ojcowie są bardziej czuli, w większym stopniu nastawieni na zrozumienie dziecka i pozostałych domowników. Spełniają więc te funkcje, które T. Parsons i R. F. Bales (1955) określa jako ekspresyjne i które, jak to już podkreślano, zdaniem tych autorów w rodzinach amerykańskich klas średnich, spełniają prawie wyłącznie matki.

Zaobserwowana przez D. Schulza różnica wpływa najprawdopodobniej z faktu, że ojcowie Murzyni mniej mogą liczyć w społeczeństwie amerykańskim na sukces ekonomiczny i społeczny, nie nastawiają się (w tym przynajmniej stopniu, co biali ojcowie ze sfer mieszczańskich) na przejmowanie roli „instrumentalnego przywódcy rodziny”, w równym zaś stopniu z matką interesują się uczuciową stroną kontaktów rodzinnych.

Drugim rodzajem ograniczeń przedstawianych obecnie badań nad rolą ojca jest brak badań długoetapowych (longitudinalnych). Wszystkie zasadniczo dowody ukazujące wpływ ojca na rozwój dziecka oparte są bądź to na danych „z jednej chwili” (tj. obserwacji określonej formy zachowania się w czasie zaaranżowanej sytuacji), lub też na podstawie dosyć przypadkowych „wspomnień” i skojarzeń, co ma miejsce w przypadku różnego rodzaju technik kwestionariuszowych.

Z powyższą grupą mankamentów badań nad rolą ojca w wychowaniu dziecka łączy się bezpośrednio inny typ mankamentów owych badań, a mianowicie to, że dane na temat właściwości zachowania się ojca wobec dziecka uzyskiwane są najczęściej na podstawie rozmowy z matką dziecka lub samego dziecka. Wynika to bowiem z faktu, że ojcowie z amerykańskich klas średnich nie mają najczęściej czasu na spotkanie się z prowadzącymi badania i udzielanie im długich wywiadów. Informacje zaś uzyskane zarówno z obserwacji zachowania się dziecka w czasie tzw. zabaw projekcyjnych, kwestionariuszy, jak i z wywiadów z dzieckiem i jego matką nie zawsze natomiast stanowią rzetelny zasób informacji na temat sposobów zachowania się ojca.

Pomimo wspomnianych powyżej istotnych raczej ograniczeń prowadzonych współcześnie na Zachodzie (głównie zaś w USA) badań nad rolą ojca w rozwoju intelektualnym dziecka stwierdzić jednak należy, że ukazują one mimo wszystko wiele ciekawych danych na temat powiązań pomiędzy sposobami oddziaływań wychowawczych ojca a różnymi aspektami rozwoju intelektualnego dziecka.

Z badań tych bowiem wynika, że ojciec w zasadniczy sposób wpływa na ukształtowanie właściwego stosunku do nauki szkolnej, a także (aczkolwiek w dosyć specyficzny sposób) wywiera poważny wpływ na rozwój postawy twórczej u dziecka.

LITERATURA CYTOWANA

- ANASTASI A.; SCHAEFER C.E.: Biographical correlates of artistic and literary creativity in adolescent girls. *Journal of Applied Psychology* 1969. Vol. 53, s. 267—273.
- BAYLEY N.: Some increasing parent-child similarities during the growth of children. *Journal of Educational Psychology* 1954. Vol. 54, ss. 1—21.
- BILLER H.B.: Father, child and sex role. Lexington 1971. D.C. Heath.
- BLANCHARD R.W.; BILLER H.B.: Father availability and academic performance among third-grade boys. *Developmental Psychology* 1971. Vol. 34, ss. 631—648.
- BUSSE T.V.: Child-rearing antecedents of flexible thinking. *Developmental Psychology* 1969. Vol. 1, ss. 585—591.
- GERSTMANN S.: Wpływ rodziców na zaburzenia emocjonalne uczniów. Toruń 1956. Towarzystwo Naukowe w Toruniu.
- GREEN D.R.: Psychologia szkolna. Warszawa 1978, PWN.
- GROSS H.J., ALLEN J.: Relationship between memories of parental behavior and academic achievement motivation. *Proceedings of the 77th Annual Convention, American Psychological Association* 1969, ss. 285—286.
- GRUNEBaum M.G.; HURWITZ I.; PRENTICE N.M.; SPERRY B.M.: Fathers of sons with primary neurotic learning inhibition. *American Journal of Orthopsychiatry* 1962. Vol. 32, ss. 462—473.
- HELSON R.: Personality characteristics and developmental history of creative college women. *Genetic Psychology Monographs* 1967. Vol. 76, ss. 205—256.
- HILGARD J.R.; NEUMAN M.F.; FISK F.: Strength of adult ego following bereavement. *American Journal of Orthopsychiatry* 1960. Vol. 30, ss. 788—798.
- HONZIK M.P.: A sex difference in the age of onset of the parent-child resemblance in intelligence. *Journal of Educational Psychology* 1963. Vol. 54, ss. 231—237.
- HONZIK M.P.: Environmental correlates of mental growth. *Child Development* 1967. Vol. 38, ss. 337—364.
- HUTT C.: Males and females. Harmondsworth 1972. Penquin Books.
- KAGAN J.; MOSS H.A.: Parental correlates of child's IQ and height: A cross-validation of the Berkeley Growth Study results. *Child Development* 1959. Vol. 30, ss. 325—332.
- KOHN M.; ROSMAN B.L.: Cognitive functioning in five-year old boys as related to social-emotional and background-demographic variables. *Developmental Psychology* 1973. Vol. 8, ss. 277—294.
- LYNN D.B.: The father. His role in child development. Montrey 1974. Books/Cole.
- MAC KINNON D.W.: The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist* 1962. Vol. 17, ss. 484—495.
- PARSONS T.; BALES R.F.: Family, socialization and interaction process. Glencoe. Illinois 1955. Free Press.
- POSPISZYL K.: Psychologia kobiety. Warszawa 1978, PWN.
- RADIN N.: Observed maternal behavior with four-year-old boys and girls in lower-class families. *Child Development* 1974. Vol. 45, ss. 1126—1131.

- RADIN N.: The role of the father in cognitive, academic and intellectual development. W: M. E. Lamb (ed.): The role of the father in child development. New York 1976. J. Wiley.
- SHUTZ D.: Coming up black. New York 1969. Eglewood Cliffs.
- STRZAŁECKI A.: Wybrane zagadnienia psychologii twórczości. Wrocław 1968, Ossolineum.
- SUTTON-SMITH B.; ROSENBERG B.G.; LANDY F.: Father-absance effects in families of different sibling composition. *Child Development* 1968. Vol. 38, ss. 1213—1221.
- TEAHAN J.E.: Parental attitudes and college succes. *Journal of Educational Psychology* 1963. Vol. 54, ss. 104—109.
- TRZEBIŃSKI J.: Osobowościowe warunki twórczości. W: J. Reykowski (red.): Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi. Warszawa 1976, KiW. Tyszkowa M.: Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. Warszawa 1964, PWN.
- WEISBERG P.S.; SPRINGER K.J.: Environment factors in creative function: A study of gifted children. *Archives of General Psychiatry* 1961. Vol. 5, ss. 554—564.
- WITKIN H.A.; DYK R.B.; FATERSON H.F.; GOODENOUGH D.R.; KARP S.A.: Psychological differentiation. New York 1962, J. Wiley.

WIOSKA DZIECIĘCA — FORMA ZASTĘPCZEJ OPIEKI RODZICIELSKIEJ¹

Powszechnie wiadomo, że najlepiej zaspokajają potrzeby fizyczne i psychiczne dziecka dobrze funkcjonująca, o prawidłowej strukturze, rodzina. Bardzo istotna jest rola rodziny zwłaszcza w kształceniu sfery emocjonalno-społecznej dziecka w pierwszych latach jego rozwoju.

W każdym społeczeństwie, w różnych jego okresach rozwojowych, rejestruje się pewien odsetek dzieci, których rodzice z różnych powodów nie mogą należycie spełniać swoich funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Z konieczności wówczas obowiązki te musi przejąć społeczeństwo.

Złe warunki materialne — nędza i głód — nie są już w obecnych czasach przyczyną uniemożliwiającą rodzicom zapewnienie dzieciom podstawowych warunków egzystencji. Poprawiła się również sytuacja prawnospołeczna zarówno dzieci pozamażeńskich, jak i niezamężnych matek. Zwiększyła się natomiast w wielu krajach — i to w sposób bardzo jaskrawy — liczba tzw. sierot społecznych, tj. dzieci, których rodzice — mimo bardzo dobrych nawet warunków materialnych — pozbawieni są władzy rodzicielskiej ze względu na demoralizujący ich wpływ na dzieci.

W Czechosłowacji, w której wypracowano liczne formy zastępczej opieki rodzicielskiej, na szczególną uwagę zasługują zorganizowane przed 4 lata wioski dziecięce². Jakkolwiek twórcy tego modelu wychowawczego zdają sobie w pełni sprawę z jego niepełnowartościowego działania w porównaniu z normalną komórką rodzinną, to jednak podkreślają bardzo ważną rolę wioski w życiu tzw. sierot społecznych, z konieczności odizolowanych od swoich rodziców. Nałogowy alkoholizm, prostytutka, ciężkie cechy psychopatyczne rodziców uniemożliwiają nie tylko prawidłowy rozwój psychofizyczny ich dzieci, ale grożą całkowitym wypaczeniem ich życia emocjonalno-moralnego. Dzieci te bez pomocy wioski z pewnością narażone byłyby na wykołajenie, a w najlepszym wypadku na bardzo trudną dla siebie i społeczeństwa egzystencję życiową. W celu wykazania dodatniego wpływu wychowawczo-społecznego wioski M. Kotek i J. Kovařík przeprowadzili badania psychopedagogiczne we wstępnym okresie i po rocznym pobycie dzieci w wiosce. Porównawcze wyniki tych badań w kilku grupach wiekowych są właśnie przedmiotem niniejszego doniesienia.

¹ Doniesienie opracowane zostało na podstawie informacji uzyskanych z artykułów M. Kotka, J. Kovaříka. Z. Matějčka.

² Pierwsza wioska założona została w Doubi k. Karlovych Varów. Doświadczenia tej właśnie wioski posłużyły jako materiał do napisania niniejszego doniesienia.

UWAGI OGÓLNE

W wioskach dziecięcych macierzyńską opiekę sprawuje samotna, bezdzietna kobieta, wychowująca zazwyczaj 8-osobową grupę dzieci, zróżnicowaną pod względem płci i wieku. Nieobecność ojca, będąca mankamentem w tym modelu wychowawczym, w pewnym stopniu ma także i dodatnią stronę. Zwiększa bowiem stabilizację i trwałość rodziny, nie dając okazji do konfliktowych sytuacji i rozbitcia rodziny. Własny domek z niezbędnym wyposażeniem gospodarczym, którym rozporządza każda rodzina w wiosce, wzmacnia jej integrację i stabilizację. Znaczną pomocą dla każdej rodziny jest możliwość korzystania z zorganizowanej w wiosce opieki o wielozakresowym działaniu: lekarskim, psychopedagogicznym, psychoterapeutycznym, socjalnym i prawnym.

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA DZIECI W WIOSCE

Przedmiotem analizy jest 95-osobowa grupa, w której większość stanowili chłopcy (57). Rozpiętość wieku była bardzo duża i praktycznie obejmowała prawie wszystkie przedziały wiekowe. Wszystkie dzieci trafiły do wioski z innych zakładów. 47 dzieci miało za sobą pobyt tylko w jednym zakładzie, pobyt zaś w dwóch albo w trzech zakładach zarejestrowano aż u 48 dzieci. Pierwszeństwo w przyjmowaniu do wioski miały rodzeństwa. Było ich 18, co stanowiło grupę 54 dzieci. Większość z tych dzieci spotkała się ze swym rodzeństwem dopiero właśnie tutaj w wiosce, tak jak to było w przypadku 8 dzieci przebywających w 5 różnych zakładach. W całej grupie badanej tylko 5 dzieci było rzeczywistymi sierotami.

Zarówno anamneza, jak i wstępne badania pediatryczne i neurologiczne dzieci przyjętych do wioski potwierdziły fakt występowania u nich ujemnych odchyśleń o różnym stopniu nasilenia we wszystkich podstawowych zakresach zdrowia fizycznego i psychicznego. Zaburzenia i opóźnienia rozwoju psychoruchowego dzieci potwierdziły wstępne badania psychologiczne i pedagogiczne. 77% dzieci w wieku niemowlęcym i żłobkowym nie osiągnęło nawet dolnej granicy normy intelektualnej Dzieci w wieku przedszkolnym z takim samym poziomem inteligencji było 54%. Inteligencja dzieci w wieku szkolnym osiągnęła poziom niskiej normy (przeciętny I.I. w teście Termama-Merrilla 90,6, w teście Ravena — 89,4). Ich postępy w nauce były znacznie gorsze, aniżeli można było spodziewać się przy tym poziomie umysłowym. Dzieci z klasy I—IV powtarzały klasę w 25%, niektóre z nich zostały skierowane do szkoły specjalnej. Dzieci ze starszych klas szkoły podstawowej i uczniowie szkoły ponadpodstawowej z reguły mieli trudności w nauce i powtarzali klasę w 75%. Troje dzieci z całej grupy badanej miało roz-

wój umysłowy na poziomie imbecylnym. Powyższe dane wskazują, że w wiosce znalazły się dzieci wykazujące liczne nieprawidłowości. Zadaniem więc wioski nie mogło być tylko „normalne” rodzinne wychowanie, lecz w szerokim zasięgu postępowanie terapeutyczno-korekcyjne.

DZIECI W WIEKU DO 3 LAT

Wstępne badania 22 dzieci z tej grupy wiekowej testem Gesella (w zakresie motoryki, adaptacji do nowego środowiska, rozwoju mowy oraz społecznego zachowania) nie dostarczyły zadowalających wyników. Tylko 5 dzieci (23%) osiągnęło wyniki w granicach słabej normy. Żadne z dzieci nie znalazło się w paśmie przeciętnego albo ponadprzeciętnego poziomu. 17 dzieci (77%) osiągnęło poziom podprzeciętny i jeszcze niższy. Po upływie roku postęp w ich rozwoju był wprost zaskakujący. 8 dzieci awansowało do pasma przeciętnego, zmniejszył się także odsetek dzieci w paśmie podprzeciętnym testu Gesella ca 50%. Porównanie wyników badań przeprowadzonych na początku i po rocznym pobycie dzieci przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Zakresy rozwoju	Odsetek dzieci osiągniętych średnią notę w teście Gesella	
	badanie wstępne (dzieci 22)	badanie po roku (dzieci 15)
motoryka	37%	66%
adaptacja do środowiska	32%	66%
mowa	5%	33%
zachowanie społeczne	28%	80%

Największy postęp zaznacza się w społecznym zachowaniu dzieci, we wzroście higienicznych i społecznych nawyków. W świetle tych danych można ocenić zarówno niski poziom poprzedniego środowiska, jak i dodatni wpływ nowego otoczenia, w którym dzieci aktualnie przebywały. Adaptacja do nowych warunków, która najczęściej koreluje ze wzrostem inteligencji dziecka, wykazywała również znaczny postęp. Okazało się, że wiele potencjalnych możliwości dzieci nie było wykorzystanych z powodu niekorzystnych dotychczasowych warunków środowiskowo-wychowawczych. Najmniejszy postęp w rozwoju u dzieci po roku zaobserwowano w zakresie mowy.

DZIECI W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM

Dzieci w tej kategorii wiekowej było ogółem 26. Wszystkie na początku swego pobytu przebadano testem Termama-Merilla. Wyniki tych badań wykazały inteligencję w normie u 12 dzieci (46%) i poniżej normy u 14 dzieci (54%). Odsetek dzieci przedszkolnych zakwalifikowanych do przeciętnej normy intelektualnej zwiększył się po rocznym pobycie w wiosce do 79%, po 2 latach zaś — do 90%.

Dla 27 dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym rozporządzają M. Kotek i J. Kovařík wynikami badań uzyskanymi za pomocą testu Gesella i Termama-Merilla w trzech różnych okresach ich pobytu w wiosce — na samym początku, po roku i po 2 latach. Postęp w rozwoju tych dzieci przedstawia tabela 2.

Tabela 2

ROZWÓJ DZIECI W WIEKU ŻŁOBKOWYM I PRZEDSZKOLNYM W TRZECH RÓŻNYCH OKRESACH

	na początku /dzieci 27/	po roku /dzieci 27/	po 2 latach /dzieci 27/
przeciętny wiek	2; 10	3; 10	4; 9
najmłodszy wiek	0; 11	1; 11	2; 8
najstarszy wiek	5; 3	6; 2	7; 2
średni I. I.	86,6	98,3	100,1

Największy postęp w rozwoju obserwuje się w pierwszym roku pobytu dzieci w wiosce. W następnym roku postęp ten jest zaledwie zaznaczony. Można by przypuszczać, że dziecko przybliżyło się do granicy swoich rozwojowych możliwości i że na tym poziomie pozostanie w przyszłości, jeżeli nie zaistnieje w jego życiu niekorzystna sytuacja, która zadziałać mogłaby paraliżująco i hamująco. Różnice w ilorazach inteligencji dzieci przedszkolnych po jednorocznym pobycie w wiosce są przeciętnie większe niż jedna sigma, co praktycznie oznacza przesunięcie się o jedno pasmo rozwojowe.

DZIECI W WIEKU SZKOLNYM

Z dużym zainteresowaniem śledzili autorzy rozwój intelektualny u dzieci w tym wieku. Nie byli bowiem pewni, czy uda się jeszcze w tym okresie w znacznym stopniu stymulować rozwój, jak również rozwijać i kształcić uzdolnienia u dzieci.

W początkowym okresie działalności wioski dzieci w wieku szkolnym było 47. Przebadano je testem Termama-Merilla, werbalną skalą testu

Wechslera dla dzieci oraz progresywnymi matrycami Ravena. Wyniki — zarówno testu Termama, jak i werbalnej skali Wechslera — dały przeciętny I.I. 90,6. W teście Ravena średni wynik był podobny — I.I. 89,4. Dziewczynki miały w obu testach o 6 punktów niższą średnią niż chłopcy. W późniejszym okresie wyniki wyrównały się.

Przy kontrolnym badaniu po roku osiągnęły dzieci w werbalnej skali testu Wechslera I.I. 92,9, po 2 latach — 95,7; w teście Ravena po rocznym pobycie w wiosce osiągnęły I.I. 95,6, a po 2 latach — 100,8. Postęp był bardziej widoczny w zakresie sfery wykonawczej aniżeli werbalnej. Nie był on jednak tak bardzo wyraźny, jak u dzieci przedszkolnych, niemniej jednak był znaczący i systematyczny, nie kończący się w ciągu rocznego pobytu w wiosce.

WYNIKI W NAUCE U DZIECI

Jak już wcześniej wspomniano, wyniki w nauce były słabsze od potencjalnych możliwości dzieci i były spowodowane niekorzystnym wpływem ich rodzinnego środowiska wychowawczego. Zbadany przy pomocy testów wiadomości poziom czytania i rachowania u dzieci w trzech różnych okresach ich pobytu w wiosce przedstawia tabela 3. Rozwój inteligencji, na ogół równomiernie wzrastający u chłopców i dziewcząt, nie koreluje dodatnio z wynikami w nauce w obu tych grupach. Czasem w sposób zaskakujący różnią się ich wyniki w nauce.

Tabela 3

WYNIKI TESTÓW WIADOMOŚCI U DZIECI W WIOSCE

	średni iloraz rachowania		
	w początk. okresie	po 1 roku	po 2 latach
cała grupa	90,2	90,4	90,2
chłopcy	91,7	89,2	92,7
dziewczynki	87,3	93,0	95,9
	średni iloraz czytania		
	90,2	93,0	94,5
cała grupa	90,2	93,0	94,5
chłopcy	92,2	92,9	90,3
dziewczynki	85,0	92,1	100,1

W porównaniu z wynikami badań inteligencji osiągnięcia w nauce u dzieci nie postępują w tak znacznym stopniu. Szczegółowa analiza wykazuje, że najlepsze wyniki w nauce nie wiążą się z wysokim poziomem inteligencji, ale mają bezpośredni związek z cechami pozaintelek-

tualnymi. Dzieci bowiem określane jako „pilne”, „spokojne” uzyskiwały lepsze rezultaty w nauce aniżeli ich niespokojni i mniej pracowici, ale bardziej inteligentni rówieśnicy.

Warto również zaznaczyć, że w początkowym okresie dziewczynki okazały się zdolniejsze i osiągały lepsze rezultaty w nauce niż chłopcy. Chłopcy natomiast angażowali się w tym okresie spontanicznie do wszelkich zajęć praktycznych związanych z codziennym życiem wioski, zaniedbując — być może przez to — swoje obowiązki szkolne.

CECHY OSOBOWOŚCI DZIECI W WIOSCE

Chociaż inteligencja jest bezspornie jednym z podstawowych czynników społecznego przystosowania i powodzenia w życiu, to jednak nie można bagatelizować cech osobowości, które decydują o stosunku człowieka do jego otoczenia, wyznaczają wartości i role społeczne w życiu.

Do określenia najistotniejszych cech osobowości zastosowano 5-punktową skalę ocen, określając odpowiednio stopień intensywności danej cechy w początkowym okresie i po rocznym pobycie w wiosce. W obrazie osobowości dzieci okresu początkowego bardzo wyraźnie zaznaczone były cechy deprivacji emocjonalno-społecznej. Matki oceniały dzieci jako „bardzo nieposłuszne”, stwierdzały brak odpowiedzialności i samodzielności w pracy. Obserwowały także zaskakująco małe poczucie humoru u dzieci, w znacznej większości — nadmierne potrzeby w stosunku do własnej osoby. Zarejestrowano również cechy wzmoczonego kontaktu z innymi dziećmi, potwierdzającej żywiołową potrzebę dziecięcej społeczności, przy zupełnym jednak braku umiejętności organizowania zabawy i czasu wolnego.

Po rocznym pobycie w wiosce dzieci wykazywały znacznie więcej inicjatywy i pomysłowości w zabawie. Stały się bardziej samodzielne i odpowiedzialne, mniej wymagające dla siebie, bardziej wrażliwe na potrzeby innych. Godny również podkreślenia był fakt większego poczucia humoru, ułatwiający codzienny kontakt i współzycie w grupie. U dziewcząt zarejestrowano zamiłowanie do porządku. Chłopcy nadal byli nieposłuszni, w niektórych jednak sytuacjach wyraźnie górowali nad dziewczętami. Cechowała ich większa odpowiedzialność za całą grupę, większa troska i dbałość o sprawy domu. Zmalały ich cechy sobkostwa i egoizmu, ich życie uczuciowe stało się bogatsze.

Przeprowadzone po roku porównawcze badania cech osobowości między dziećmi z wioski a dziećmi z normalnych rodzin potwierdzają utrzymywanie się u dzieci z wioski nadal niektórych cech deprivacji, chociaż w stopniu już o wiele słabszym aniżeli przed rokiem. Jakkolwiek ich życie uczuciowe znacznie się rozwinęło, wciąż jeszcze nie osiągnęło ani

tego bogactwa, ani tej głębokości przeżyć, jaką odznaczały się dzieci wychowujące się we własnych domach rodzinnych.

RYSUNKI DZIECIĘCE

Innych, równie interesujących obserwacji dostarczyły rysunki dziecięce. Wszystkie dzieci w wieku szkolnym wkrótce po zamieszkaniu w wiosce miały wypowiedzieć się w rysunku na temat „życie w naszej rodzinie”. Rysunki, w których nowa rodzina ujmowana była jako „pracująca społeczność” albo jako „miejsce spokoju i zadowolenia”, występowały w pierwszym roku pobytu dzieci tylko w 30%, w drugim badaniu powtórzonym po roku — prawie w 70%. Występujący zaś u 1/4 grupy badanych w początkowym okresie „dom bez ludzi”, po rocznym pobycie w wiosce nie pojawił się w rysunku ani u jednego dziecka.

BADANIA SOCJOMETRYCZNE

Inna sonda miała dostarczyć materiału w zakresie stosunków interpersonalnych dzieci w wiosce, odpowiedzi na pytanie, jak zżywają się dzieci między sobą na terenie wioski i jak zżywają się z dziećmi poza wioską. Do tego celu zastosowano metodę socjogramu, obejmując nią zarówno dzieci z wioski, dzieci z domów dziecka, jak i dzieci z normalnych rodzin.

Badanie polegało na tym, że dzieci tworzyły listy z odpowiednio uszeregowanych imion kolegów: a) których uważają za najlepszych swoich przyjaciół, b) z którymi nigdy nie chciałyby mieć jakichkolwiek kontaktów, c) z którymi najczęściej biją się, sprzeczą itp. Łącznie różnych układów interpersonalnych było 9, wśród nich 4 dotyczyły pozytywnych, 5 zaś — negatywnych sytuacji. Przebadano wspomnianą metodą 217 dzieci. Porównano 25 dzieci przebywających ponad rok w wiosce z 25 dziećmi z normalnych rodzin, dobierając je odpowiednio pod względem wieku, płci i poziomu inteligencji. W grupie chłopców nie udało się stwierdzić wyraźnie znaczącej różnicy. Chłopcy z wioski częściej nawet niż z kontrolnej grupy zjednywali sobie opinie „najlepszych kolegów”. Dziewczęta z wioski częściej natomiast uważane były za agresywne i izolujące się. Ich przystosowanie do grupy koleżeńskiej było znacznie trudniejsze niż do grupy rodzinnej i środowiska szkolnego. Szczegółowo opracowano i przedstawiono w tabeli 4 sytuacje z zakresu stosunków międzyludzkich, dotyczące dwóch odmiennych postaw uczuciowych zarówno dzieci z wioski, jak i dzieci spoza wioski. W jednym przypadku chodziło o podanie kolegi, którego badany uważa za najlepszego i z którym chciałby się przyjaźnić, w drugim zaś o podanie kolegi, którego nie chciałby mieć w swoim najbliższym gronie. Przeanalizowano odpowiedzi 31 dzieci z wioski i 186 odpowiedzi dzieci spoza wioski, uczęszczających do starszych klas szkoły podstawowej.

Tabela 4

STOSUNKI INTERPERSONALNE MIĘDZY DZIEĆMI
Z WIOSKI I SPOZA WIOSKI

	dzieci spoza wioski /186/	dzieci z wioski /31/
Dzieci z wioski uważają za najlepszego kolegę	11	34
Ich wybór spotyka się z akceptacją kolegi (wzajemny przyjacielski stosunek)	5	20
Dzieci z wioski nie chcą się przyjaźnić	7	56
Ich niechęć jest obustronna (wzajemna antypatia)	—	11
Dziecko z wioski obdarza sympatią dziecko, które mu jej nie odwzajemnia (sympatia natrafia na antypatię)	1	9
Dziecko z wioski odmawia przyjaźni dziecku, które o tę przyjaźń zabiega (antypatią odplaca za sympatię)	1	9

Wykazane w powyższej tabeli dziecięce związki przyjaźni i nieprzyjaźni są z pewnością jeszcze powierzchowne i nietrwałe. Niemniej jednak kształtują one podstawy dla przyszłych wzajemnych koleżeńskich i przyjacielskich kontaktów między rówieśnikami. Doskonałą okazję do rozwoju stosunków interpersonalnych dają różnego rodzaju formy spotkań i spędzenia wolnego czasu organizowane na terenie wioski.

PODSUMOWANIE

Przedstawione wyniki badań porównawczych potwierdzają pozytywne osiągnięcia wychowawczo-społeczne wioski w tak krótkim okresie czasu. Efekty te pozwalają wnioskować, że wioska dziecięca jest formą godną kontynuacji przy zastosowaniu specjalnej opieki psychopedagogicznej i lekarskiej ze względu na wielorakie nieprawidłowości rozwojowe jej podopiecznych.

POSTĘP PEDAGOGICZNY

JAN BATORSKI
KATOWICE

WPLYW OBUDOWANEGO PODRĘCZNIKA PROGRAMOWANEGO NA KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI

W procesie kształtowania umiejętności duże znaczenie dla ich rozwoju mają środki dydaktyczne umożliwiające manipulacje, działanie praktyczne. Przedmiotem rozważań i doniesienia pragnę uczynić podręcznik programowany do nauczania — uczenia się działań laboratoryjnych harmonijnie połączony z całym systemem technicznych środków przekazu i działania. Próba integracji podręcznika z bogatym kompleksem środków dydaktycznych wymaga analizy w ścisłym związku szeroko rozumianej technologii kształcenia. Rozważania nad podręcznikiem w nowoczesnej szkole nie mogą być prowadzone w sposób wyizolowany od teoretycznego modelu procesu dydaktyczno-wychowawczego¹, od całości elementów determinujących nowoczesną organizację i technologię pracy dydaktycznej². Absolwent szkoły zawodowej, bez względu na szczebel kształcenia, w przemyśle musi rozwiązywać problemy, za które odpowiada w ujęciu systemowym. Poprawne poznanie naukowe i działanie nie może być osiągnięte poprzez zwykłe sumowanie i uogólnianie naszej wiedzy o przedmiotach jednostkowych, jednostkowych z osobna wziętych czy ich cechach, lecz poprzez wykrywanie wzajemnych związków i zależności między tymi przedmiotami i cechami, rekonstruowanie dynamicznych modeli i zależności, do czego niezbędne jest aktywne uczestnictwo ludzkiego umysłu³. Z reguły fakty, zjawiska, procesy nie dadzą się wytłumaczyć jednym wyizolowanym prawem fizycznym czy zasadą matematyczną. Czynnikiem, który sprzyja systemowemu ujęciu materialnej rzeczywistości, jest harmonijnie zintegrowany kompleks środków dydaktycznych, a przede wszystkim środków będących oryginałami przedmiotowymi. Według T. Nowackiego, żadna metoda, żaden środek dydaktyczny nie posiada wartości występując w procesie nauczania — uczenia się w sposób wyizolowany, uzyskuje wartość dopiero w sprzężeniu z innymi środkami, umożliwiając osiągnięcie wyznaczonych celów dydaktycznych. Powyższe opinie skłoniły mnie do podjęcia problematyki kompleksowego wykorzystania środków dydaktycznych w procesie kształtowania umiejętności. Łączne wykorzy-

¹ Por. T. Nowacki: Podręcznik w kształceniu zawodowym. W: O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. Warszawa 1977, WSiP.

² Por. J. Orzechowski: Podstawowe aspekty tworzenia obudowanego podręcznika. X Międzynarodowe Sympozjum Technologii Kształcenia. Poznań 1976.

³ Por. T. M. Jaroszewski: Rozważania o praktyce. Warszawa 1974, PWN, s. 355.

stanie kilku rodzajów środków jest skuteczne przy ich właściwym doborze. Uwzględniając zakres zastosowań środków dydaktycznych, funkcje, jakie pełnią działania laboratoryjne, sposób, w jaki będą wykorzystane środki dydaktyczne, rozpatrywany kompleks środków stosowanych podczas doświadczeń laboratoryjnych tworzą:

a) podręcznik programowany (program blokowy) wraz z zeszytem odpowiedzi;

b) obiekty działań metrologicznych i praktycznych określanych jako środki dydaktyczne typu manipulacyjnego w postaci funkcjonalnych układów elektrycznych i elektronicznych zamontowanych na tablicach o wymiarach 600×480 z zachowaniem schematu ideowego;

c) elektryczna i elektroniczna aparatura pomiarowa.

Analizując powyższy zbiór środków dydaktycznych dochodzimy do pojęcia „przedmiotowy zestaw dydaktyczny” rozumiany jako „intencjonalnie stworzony komplet wzajemnie dopełniających się materiałów i narzędzi niezbędnych dla pełnego przyswojenia sobie przez uczących się określonego zasobu informacji”⁴. Proces dydaktyczny w szkole zawodowej nie ogranicza się jednak tylko do przyswojenia przez uczniów określonego zasobu informacji, lecz przede wszystkim do ukształtowania otwartego układu umiejętności umysłowo-praktycznych. Jeżeli w przedmiotowym zestawie dydaktycznym priorytetową rolę pełni podręcznik, bardziej uzasadnione jest mówić o podręczniku obudowanym. Przez obudowę rozumiem wszelkie środki dydaktyczne pośredniczące w procesie nauczania — uczenia się, stanowiące elementy struktury podręcznika zespolone związkiem podrzędności z celami, treścią podręcznika, metodą i przedmiotem nauczania, odpowiednio rangowane wzajemnie pod względem metodycznym, które pełniąc określone funkcje dydaktyczne ułatwiają uczniom przyswojenie wiadomości, a przede wszystkim umiejętności i nawyków w sposób aktywny, racjonalny, świadomy, samodzielny, twórczy i trwałe.

Rosnąca rola środków dydaktycznych, stanowiących obudowę podręcznika, nie determinuje roli podręcznika w ogóle, a podręcznika programowanego w szczególności. Podręcznik jest podstawowym, lecz nie jedynym środkiem w osiaganiu wytyczonych celów dydaktycznych w działalności ucznia w toku doświadczeń laboratoryjnych. W procesie kształtowania umiejętności diagnostycznych podręcznik, jako nośnik programu działań umysłowych i praktycznych, traktuję jako główny element kompleksowych środków dydaktycznych. Zastosowanie środków dydaktycznych typu manipulacyjnego w procesie kształtowania umiejętności wyznacza szeroki krąg funkcji, jakie muszą one spełniać, aby mogły skutecznie oddziaływać w procesie dydaktycznym. Kompleks

⁴ J. Orzechowski: Modernizacja kształcenia ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotowych zestawów dydaktycznych. W: Technologia kształcenia i jej uwarunkowania, Warszawa 1976, PWN, s. 41.

środków dydaktycznych, wśród nich środki dydaktyczne typu manipulacyjnego, jako obiekty działania materialnego, muszą pełnić przede wszystkim funkcję stymulatora działania praktycznego, natomiast samo działanie praktyczne poprzedzone powinno być bogatym zakresem czynności umysłowych, a przede wszystkim heurystycznych.

Podstawą racjonalnego wykorzystania kompleksowych środków dydaktycznych w procesie kształtowania umiejętności zawodowych uczyniono postulat głoszący, że ich wartość ocenia się według skuteczności oddziaływania dydaktycznego. Zatem rzeczywista wartość dydaktyczna obudowanego podręcznika programowanego do nauczania — uczenia się działań laboratoryjnych może być uwidoczniiona jedynie w trakcie realizacji procesu dydaktycznego, opartego na programie działań umysłowych i praktycznych, którego nośnikiem uczyniłm podręcznik laboratoryjny zaprogramowany metodą blokową. Dostatecznie obiektywne i rzetelne dane do ustalenia wartości dydaktycznej podręcznika programowanego obudowanego środkami dydaktycznymi typu manipulacyjnego mogą dostarczyć głównie naturalne eksperymenty pedagogiczne. Realizacja tego postulatu możliwa jest zgodnie ze wskazaniami metodologicznymi na drodze badań w typowych warunkach przeciętnej szkoły zawodowej i w dwu równoważnych grupach uczniów. Aby móc określić istnienie związków przyczynowo-skutkowych między stosowaniem w procesie kształtowania umiejętności zawodowych obudowanego podręcznika laboratoryjnego (zmienna niezależna globalna) a jego skutecznością dydaktyczną (zmienna zależna), podjęto badania eksperymentalne. Badania eksperymentalne przeprowadzono czterokrotnie w r. szk. 1973/74, 1974/75, 1975/76, 1976/77 w Zasadniczej Szkole Górniczej w Katowicach. Badaniami objęto klasy drugie specjalności „monter układów elektronowych i automatyki przemysłowej”. Podejmując badania eksperymentalne założyliśmy, że będą one przeprowadzone w naturalnych warunkach szkolnych, nie odbiegających od normy w sensie pozytywnym ani negatywnym. Zastosowany w eksperymencie sposób uzyskiwania wyników doświadczalnych oparto na planie grup równoległych. Materiału ilościowego do badania skuteczności obudowanego podręcznika laboratoryjnego dostarczyły badania kontrolne, przeprowadzone w formie egzaminu testowego wspólnego dla grup eksperymentalnych i kontrolnych. Badania te były przeprowadzane po każdym eksperymentalnym doświadczeniu (ćwiczeniu) laboratoryjnym. Zatem pomiar testowy stanowił integralną i naturalną część procesu dydaktycznego. Pomiaru dokonywano miernikami umiejętności typu pisemnego oraz testem praktycznym. Wszystkie badania umiejętności zostały przeprowadzone zgodnie z podstawowymi wymogami, przy zapewnieniu uczniom warunków samodzielnej pracy. Wyniki badań kontrolnych stanowiły materiał statystyczny, na którym przeprowadzono analizę (tab. 1, 2, 3).

Średnie wyników każdego pomiaru grup eksperymentalnych są wyż-

Tabela 1

WYNIKI POMIARU UMIEJĘTNOŚCI LOKALIZACJI USZKODZEŃ
W URZĄDZENIACH ELEKTRONICZNYCH. N = 136

Rodzaj grupy	Liczba uczniów	Średnia wyników pomiarów	Wariancja	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy	Współczynnik zmienności
E ₁	18	25,1	6,24	2,49	0,60	9,92
E ₂	17	24,3	8,42	2,90	0,72	11,93
E ₃	17	26,7	4,75	2,17	0,54	8,12
E ₄	16	26,6	7,19	2,68	0,67	10,0
K ₁	18	19,8	10,12	3,18	0,77	16,06
K ₂	17	22,1	7,48	2,73	0,68	12,35
K ₃	17	20,9	7,14	2,67	0,66	12,77
K ₄	16	21,4	8,13	2,81	0,70	13,1

Tabela 2

ISTOTNOŚĆ RÓŻNIC MIĘDZY ŚREDNIM GRUP E i K. N = 136

Porównywane grupy	Liczba stopni swobody	Wartość funkcji t	Istotność różnicy E _{1,2,3,4} — K _{1,2,3,4}	
			poziom istotności	interpretacja
E ₁ —K ₁	34	5.408	p < 0,01	b. istotna
E ₂ —K ₂	32	2.222	p < 0,01	b. istotna
E ₃ —K ₃	32	6.744	p < 0,01	b. istotna
E ₄ —K ₄	30	4.216	p < 0,01	b. istotna

sze od średnich grup kontrolnych. Ponadto wyniki grup kontrolnych wykazują większą zmienność.

Na podstawie przeprowadzonej analizy statystycznej możemy twierdzić z ryzykiem 1% błędu, że pomiędzy średnimi wyników grup E i K każdego eksperymentu różnica jest bardzo istotna.

Pomiar umiejętności charakteryzujących się długim ciągiem zorganizowanych czynności elementarnych może i powinien opierać się na pomiarze podłużnym, polegającym na zliczaniu, w miarę realizacji zadania, elementarnych czynności błędnych, korektywnych, podjętych, zakończonych oraz produktywnych czynności zamiennych (nie pochodzących z ukształtowanego wzorca czynności).

Pomiar podłużny przeprowadzono indywidualnie, wykorzystując przy tym przygotowany uprzednio arkusz obserwacji. Zgodnie z poglądem T. Nowackiego o coraz wyższym stopniu sprawności umiejętności twier-

dzimy wtedy, gdy tę samą czynność lub zespół czynności podmiot działania może wykonać w coraz trudniejszych i bardziej złożonych warunkach⁵. Uwzględniając ten pogląd, jak też treść przyjętej definicji skuteczności procesu kształtowania umiejętności⁶, dobierano zadania tak, aby spełniały warunki zadania nowego typu. Pomiar podłużny uwzględniał takie cechy mierzonej umiejętności, jak efektywność, ekonomiczność, plastyczność, rzetelność, poprawność⁷. Oprócz ujęcia analitycznego wyników pomiaru podłużnego posługujemy się syntetycznym wskaźnikiem skuteczności procesu kształtowania umiejętności. Wyrażony jest on przy pomocy średniej geometrycznej wskaźników elementarnych.

Tabela 3

WYNIKI POMIARU PODŁUŻNEGO UMIEJĘTNOŚCI LOKALIZACJI
I USUWANIA USZKODZEŃ. N = 136

Rodzaj grup	Efektyność	Ekonomiczność	Plastyczność	Rzetelność	Poprawność	Wartość średnia /geometryczna/
E ₁	0,95	0,91	0,79	0,90	0,88	0,97
E ₂	0,92	0,89	0,75	0,93	0,85	0,97
E ₃	0,89	0,88	0,78	0,81	0,79	0,96
E ₄	0,93	0,83	0,71	0,91	0,78	0,97
K ₁	0,86	0,72	0,71	0,81	0,69	0,94
K ₂	0,81	0,88	0,62	0,93	0,84	0,96
K ₃	0,69	0,73	0,69	0,75	0,79	0,94
K ₄	0,90	0,74	0,62	0,82	0,68	0,95

Pomiar podłużny sprawności umiejętności wyrażony przy pomocy analitycznych wskaźników sprawności wykazuje większą skuteczność obudowanego podręcznika programowanego. Ponadto średnie geometryczne wyników pomiarów grup E są większe od odpowiadającym im średnich grup K.

Z bardzo niskim ryzykiem błędu twierdzimy, że obudowany podręcznik programowany opracowany metodą blokową jest skuteczniejszy w zakresie kształtowania umiejętności diagnozowania urządzeń elektronicznych w porównaniu z podręcznikiem pozaprogramowanym. Przeprowadzona analiza wyników badań wskazuje na to, że włączenie progra-

⁵ T. Nowacki: Elementy psychologii. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk. Ossolineum 1973, s. 307.

⁶ Por. J. Batorski: Próba zdefiniowania pojęcia „skuteczność nauczania — uczenia się”. *Oświata i Wychowanie* 1978, nr 1.

⁷ Znaczenie tych pojęć opisano w artykule: Próba pomiaru umiejętności laboratoryjnych. W: *Problemy dydaktyki fizyki*, IKNiBO 1977, Wrocław, s. 454.

mowanego podjęcnika obudowanego, będącego nośnikiem zadań heury-
stycznych, a konkretnie projektowych i konstrukcyjnych w zasadniczej
szkole górniczej w zakresie doświadczeń laboratoryjnych prowadzi do
znacznie lepszych rezultatów, które może zapewnić nauczanie — ucze-
nie się prowadzone przy pomocy konwencjonalnego podręcznika labora-
toryjnego.

JAN FRĄTCZAK
BYDGOSZCZ

*„Jesteśmy zdania, że wprowadzenie
innowacji w zakresie oświaty po-
winno być wynikiem ściślejszej
więzi między badaniami naukowymi
i doświadczeniami praktycznymi”.*

(E. Faure: *Uczyć się, aby być*. 1975)

ZINTEGROWANY SYSTEM EDUKACJI W ŚRODOWISKU MIEJSKIM

WSTĘP

Jednym z podstawowych warunków wychowania jednostki lub grupy
ludzkiej dla rozwoju i przyszłości, umiejącej żyć i pracować w rozwi-
niętym społeczeństwie socjalistycznym, jest zintegrowanie edukacji (wy-
chowania) w określonych środowiskach, a zwłaszcza lokalnych.

Środowisko lokalne bowiem ze względu na różnorodność jest jednym
z decydujących czynników wielostronnego wychowania człowieka wedle
ideału wychowawczego.

W większości dyscyplin naukowych zajmujących się środowiskiem
z antropogenicznego punktu widzenia przyjmuje się, że stanowi ono
określony układ dialektycznie powiązanych ze sobą podukładów: spo-
łecznego, kulturalnego i przyrodniczego. W każdym z tych podukładów
można wyróżnić grupę elementów bezpośrednio oddziałujących na czło-
wieka (tzw. mikrośrodowisko) i pośrednio (tzw. makrośrodowisko).

Do najbardziej skutecznych pod względem oddziaływania wychowaw-
czego należy środowisko społeczne i kulturowe, wśród których można
zaliczyć trzy rodzaje zjawisk: 1) rzeczy, 2) znaki i 3) wzory zachowań¹.

Do rzeczy należą: 1) składniki naturalne, tj. instytucje i społeczne for-
my życia, które zrodziły podstawowe potrzeby człowieka, i zaliczamy do

¹ Por. E. Trempała: *Wychowanie w środowisku szkoły*. Bydgoszcz 1973, Wyd.
Nauk. WSP, s. 26.

T. Szczurkiewicz: *Studia socjologiczne*. Warszawa 1969, PWN, s. 410.

P. Rybicki: *Społeczeństwo miejskie*. Warszawa 1972, PWN, s. 7.

nich rodzinę, grupy rówieśnicze i lokalne środowisko społeczne, 2) składniki intencjonalne pokrywające się z systemem celów przez ludzi zorganizowanych instytucji i organizacji wychowawczych (np. szkoła, środki masowego komunikowania) i takich, których działalność edukacyjna jest wtórna wobec podstawowej funkcji (np. zakład produkcyjny)².

Mikrośrodowisko człowieka (środowisko lokalne) będące połączeniem tego, co ogólne, z tym, co specyficzne, zawiera czynniki i warunki kształtowania się „niepowtarzalnej, indywidualnej jednostki ludzkiej”³.

Dlatego też tak silnie akcentujemy środowiskowy charakter modelu edukacji jako instytucji koordynującej działalność wszystkich lokalnych placówek oświatowo-kulturalno-wychowawczych.

Szczególne znaczenie ma jednak oddziaływanie elementów środowiska kulturalnego i społecznego. Środowisko kulturalne, na które składa się ogół obiektów i wartości otaczających człowieka, wytworzonych przez cywilizację ludzką, P. Rybicki określa w sposób następujący: „Wszystko, czym człowiek przekształca świat przyrody, i wszystko, co buduje ponad tym światem, wszystkie twory ręki ludzkiej i twory ludzkiego umysłu, wśród których jednostka ludzka żyje i z których czerpie podniety”⁴.

Środowisko społeczne i kulturalne w mieście jest tym bardziej różnorodne, im bardziej są zróżnicowane czynniki demograficzne i socjologiczne społeczności, a kulturalne zdeterminowane są jeszcze tradycją, urbanistyką, architekturą oraz czasem trwania.

Dlatego przedmiotem moich badań było poznanie zjawisk i instytucji oświatowo-kulturalno-wychowawczych, tj. uzyskanie informacji o ich stanie, przebiegu i perspektywach rozwoju, a przede wszystkim o formach i zasadach koordynacji i integracji tych instytucji na terenie małych i średnich miast, celem opracowania (zaprojektowania) i zweryfikowania modelu systemu edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. A to dlatego, że perspektywa edukacji, a zwłaszcza szeroko pojętej edukacji ustawicznej, czyni tę problematykę szczególnie aktualną.

Obecnie bowiem zależy nie tylko na powiększeniu ilości instytucji edukacyjnych dla poszczególnych grup wiekowych ludzi, ale chodzi o charakter i zakres powiązań między tymi instytucjami na określonych obszarach, i to w taki sposób, by uzupełniały się wzajemnie i tworzyły zintegrowaną całość (system)⁵.

W rozważaniach niniejszych przez integrację rozumiemy scalanie treści, form i metod działalności oświatowo-kulturalno-wychowawczej w ca-

² Por. M. Tyszka: Charakterystyka typowych środowisk wychowawczych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1974, 3, s. 2.

³ G. Smirnow: *Oblicze człowieka socjalizmu*. Warszawa 1977, KiW, s. 47.

⁴ P. Rybicki: *Spoleczeństwo miejskie*. Warszawa 1972, PWN, s. 7.

⁵ S. Krawcewicz: Trzy uwagi o kształceniu ustawicznym nauczycieli. *Życie Szkoły* 1973, 11, s. 1.

łość wewnętrznie niesprzeczną i podporządkowaną jednemu systemowi celów opartą na pełnej kooperacji wszystkich instytucji⁶.

Natomiast pod terminem system edukacyjny rozumiemy, w nowoczesnym ujęciu — „ogół powiązanych ze sobą placówek i instytucji wychowania bezpośredniego i pośredniego”, umożliwiających jednostkom zdobywanie wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz korzystanie bierne i aktywne (uczestnictwo) z kultury celem zapewnienia wszechstronnego rozwoju⁷.

Dalsze założenia przedstawionej koncepcji sprowadza się nie tylko do integracji pionowej, ale przede wszystkim do integracji poziomej obejmującej wszystkie instytucje oświatowe, kulturalne oraz zajmujące się tym rodzajem działalności w zakresie swoich zadań statutowych (organizacje, stowarzyszenia) oraz pozaprodukcyjnych (zakłady produkcyjne i usługowe).

Integracja pozioma ma bowiem szczególne znaczenie dla wytwarzania więzi między członkami i grupami lokalnych społeczności oraz ekonomicznego wykorzystania zasobów kadrowych i materialnych wymienionych instytucji. Słowem, w integracji poziomej tkwią poważne rezerwy dla oddziaływań ideowo-wychowawczych oraz gospodarczych.

Artykuł stanowi wyniki przemyśleń wspartych wnioskami z badań empirycznych prowadzonych w latach 1972—1978 na terenie 12 miasteczek i miast, przy czym w trzech z nich badania miały charakter założonego eksperymentu działalności organizacyjnej i oświatowo-kulturalno-wychowawczej.

1. MIASTO JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE

Zdaniem socjologów i pedagogów społecznych miasto to nie tylko domy i technika, ale przede wszystkim ludzie, ich interakcje i działanie, sposoby komunikowania się⁸.

Podstawowym elementem urbanistycznym i architektonicznym w mieście jest osiedle i ono powinno być jednym z podstawowych obszarów rozważań w zakresie nas interesującym. Stanowi ono bowiem teren działalności tzw. społeczności lokalnej, tj. „zorganizowany sposób życia ludzi na określonej przestrzeni geograficznej”⁹. A wśród tej społeczno-

⁶ T. Nowacki, Z. Wiatrowski: (red.) *Mały słownik pedagogiki pracy*. Warszawa 1978, IKN, t. II, s. 29.

⁷ Tamże, t. I, s. 9.

⁸ H. Czerny: *Miasto przyszłości (w): Miasto przyszłości „Polska 2000”*. Warszawa 1974, Z. 1, s. 75.

J. Frątczak: *Problemy integracji kulturalnej w miejskich aglomeracjach. Kursokonferencja naukowa na temat „Społeczno-ekonomiczne determinanty rozwoju kultury w makroregionie środkowo-zachodnim do 1990 roku”* Bydgoszcz 1979, TNOiK, WSP, WKiSzUW w Bydgoszczy, s. 2 (powielane).

⁹ J. Niżnik: *Społeczne przesłanki projektowania działalności kulturalnej*. Warszawa 1977, COMUK, s. 89.

ci lokalnej można wyodrębnić dwie podstawowe podgrupy — anonimową i lokalną nomadyczną i tubyleczą.

Między wymienionymi podgrupami społeczności miejskiej, obok zasadniczych różnic, jest wiele czynników sprzyjających więzi społecznych. Do czynników autonomicznych integrujących można zaliczyć: 1) wspólne terytorium zamieszkania, pracy, odpoczynku i rekreacji, usług i handlu; 2) wspólne interesy; 3) wspólna przyszłość ewentualnie przeszłość osiedla, dzielnicy, miasta; 4) wspólne instytucje, zwłaszcza działalności oświatowo-kulturalnych i innych; 5) zwyczaje, tradycje i obrzędy lokalne.

Do hamujących wytwarzaniu więzi społecznych zaliczane są najczęściej takie czynniki, jak: 1) przyspieszony rozwój przemysłu; 2) tworzenie wyizolowanych osiedli mieszkaniowych typu „zakładowych”; 3) rozwój ruchu turystycznego; 4) silny stopień migracji ludzi związany ze zmianą pracy oraz tzw. ciągłym poprawianiem sytuacji mieszkaniowej, np. z braku zapewnienia powierzchni mieszkaniowej dla tzw. „rodzin rozwojowych” i tymczasowe mieszkania dla rodzin młodych; 5) dostępność robotniczych instytucji kulturalno-oświatowych jedynie dla pracowników danego zakładu oraz ich lokalizacja przy zakładach pracy, a nie na obszarze osiedli bądź centrach wielkich miast.

2. SKŁADNIKI INFRASTRUKTURY KULTURALNEJ W MIEŚCIE

Pojęcie „kultury” nie jest jednoznaczne i może mieć charakter węższy i szerszy. W rozważaniach naszych przyjmujemy pojęcie o znaczeniu szerszym, które poza działalnością i usługami kulturalnymi sensu stricto, jak czytelnictwem, teatrem, rozrywką, sztuką, obejmuje także sąsiednie dziedziny, składające się na pojęcie kultury sensu largo: oświatą i dystrybucją materialnych dóbr kulturalnych codziennego użytku.

Zakres rozważanego pojęcia można także określić, jako dwa układy kultury: pionowy i poziomy¹⁰. W pionowym układzie wyodrębnia się cztery sfery: 1) twórczość kulturalną, 2) usługi kulturalne (udostępnienie, upowszechnienie i uczestnictwo w kulturze), 3) działalność produkcyjną (przemysł poligraficzny, wytwórnie filmowe itp.) oraz 4) działalność inwestycyjną (sieć instytucji kulturalno-oświatowych), ich typ itp. Natomiast w poziomym układzie wyróżnia się następujące kierunki działania oświatowo-kulturalnej: 1) właściwą twórczość i upowszechnienie kultury (domy kultury, instytucje muzyczne itp.), 2) działalność kształceniowo-oświatową (szkoły, biblioteki itp.), 3) publicystykę i oddziaływanie polityczne (odpowiednie audycje radiowe i telewizyjne oraz ar-

¹⁰ T. Gołaszewski: Składniki kultury współczesnego społeczeństwa. *Oświata Dorosłych* 1960, nr 5.

tykuły w prasie i czasopismach), 4) rozrywkę (kino, określony rodzaj audycji radia, telewizji itp.).

3. INTEGRACJA KULTURY, OŚWIATY, TECHNIKI I NAUKI

Kultura jest związana merytorycznie i genetycznie z oświatą zarówno szkolną, jak i pozaszkolną. Z jednej strony oświata stanowi bowiem podstawę rozwoju kultury, a z drugiej — pewne zjawiska z dziedziny kulturowej stanowią równocześnie istotne składniki procesu oświatowego i elementy nauki. Pomiedzy kulturą i oświatą można wyróżnić zależność bezpośrednią i pośrednią. Dlatego sprzężenia zwrotne, zachodzące między działalnością szkół i innych instytucji oświatowo-wychowawczych, powinny stać się podstawą zrationalizowanego podziału zadań, uzupełniania i dopełniania swoich działań oraz kumulowania efektów¹¹. Sprzężenia te są wielopłaszczyznowe i wielokierunkowe, przy czym wykształcenie szkolne jest inicjacją kultury, podstawą jej recepcji, uczestnictwa w niej, a także rozwijania i tworzenia dóbr kulturowych. A zatem oświata jest podstawowym ogniwem systemu oświatowo-kulturalnego. Tymczasem między poszczególnymi instytucjami tego systemu nie zawsze istnieje dostateczne współdziałanie i zachodzi zupełny brak koordynacji. A gdy nastąpi całkowite zintegrowanie kultury z oświatą, wzrośnie znaczenie szkoły jako ośrodka kulturalno-oświatowego, którego wzorzec stanowi szkoła środowiskowa i zintegrowane w jej rejonie jednostkowe i zbiorowe siły społeczne lokalnego środowiska wychowawczego. Dzięki temu mogą wystąpić poważne, korzystne zmiany z wychowawczego punktu widzenia i w lokalno-społecznym ruchu oświatowo-kulturalnym, który może zaspokoić trzy podstawowe typy potrzeb: 1) oświatę w zakresie ogólnym niezawodowym, 2) autoekspresję przez działanie w klubach, zespołach itp., 3) rozrywkę i kontakty kulturalne i towarzyskie dzieci, młodzieży i dorosłych.

Mówiąc o integracji oświaty i kultury nie sposób pominąć techniki, bez której nie byłoby pełnego i zintensyfikowanego rozwoju i twórczości oświatowo-kulturalnej i jej udostępnienia i upowszechnienia. Technika odgrywa bowiem poważną funkcję w przekazywaniu wartości kulturowych i naukowych jednostkom i grupom ludzkim. Przykładem tego jest przekaz kultury, oświaty, publicystyki i rozrywki za pomocą radia, telewizji, filmu, prasy (czasopism) i książek, które zapewniają łączność z odbiorcami.

„Niegdyś zaliczano do kultury jedynie sztukę i filozofię. Dziś nie możemy nie włączyć do kultury także szeroko pojętej nauki (...)”¹². A zatem mówimy nie tylko o kulturze naukowej, ale również o kulturze tech-

¹¹ Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN, s. 73.

¹² Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN, s. 73.

nicznej. Dlatego mówiąc o uczestnictwie człowieka w kulturze, musimy brać pod uwagę naukę, technikę, sztukę oraz działanie społeczne, a więc te wszystkie podstawowe dziedziny, w których dokonuje się wytwarzanie określonych wartości i wytworów. Kształtowanie tego typu uczestnictwa prowadzi do kultury pracy i kultury współzycia, która jest podstawą integracji lokalnych społeczności.

4. INTEGRACJA SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ W MIEŚCIE

Jednym z podstawowych czynników integracji społeczności jest identyfikacja. W procesie identyfikacji jednostki oraz małych grup i zbiorowości z określonymi przestrzeniami można wyróżnić kilka szczebli: 1) identyfikację z własnym mieszkaniem (domem), 2) z lokalnym terenem (np. podwórkiem, kolonią, osiedlem), 3) z dzielnicą wielkiej aglomeracji, małym miastem, 4) z aglomeracją, regionem. W rozważaniach naszych szczególną uwagę zwrócimy na drugi z wymienionych szczebli, a to przede wszystkim dlatego, że: osiedle stanowi najbliższy i najbardziej naturalny i przydatny obszar dla integrowania społeczności jako podsystemu społeczeństwa, a także dla integrowania koordynacji i współdziałania (nie należy utożsamiać z centralizacją) działalności i funkcji poszczególnych instytucji oświatowych, kulturalnych, kulturalno-oświatowych, organizacji, stowarzyszeń itp.

Po drugie, że „przy mocnych więziach ogólnonarodowych i silnie rozbudzonej świadomości historycznej, przy narastających tendencjach patriotyzmu regionalnego (...) właśnie procesy integracyjne w mniejszych zbiorowościach terytorialnych w naszych miastach wydają się najsłabsze¹³.

Jakie muszą być spełnione podstawowe warunki dla rozwijania i utrwalania integracyjnych wartości społeczności osiedlowej? Z badań prowadzonych w miasteczkach i miastach w latach 1972—1978 wynika, że w zakresie tym można ustalić następujące wnioski:

1) urbanistyczny charakter osiedli umożliwiający mieszkańcom kontaktowanie się w miejscach wypoczynku, rekreacji itp., a zatem istnieje silna potrzeba budowania ciągów spacerowych, odpowiednia lokalizacja sieci placówek usługowo-handlowych itp.;

2) odpowiednio usytuowany i zorganizowany w osiedlu mieszkaniowym system instytucji kulturalno-oświatowych, urządzeń sportowych, rekreacyjnych itp. stanowi czynnik integrujący lokalną społeczność. Dlatego obok wielofunkcyjnych instytucji k-o powinny być także niewielkie kluby, kawiarnie, pracownie, które zapewniłyby odbywanie wspólnych spotkań hobbystycznych mieszkańców w obrębie ich kolonii, zespołu kolonii, a nie koniecznie osiedla lub kilku osiedli;

¹³ A. Wallis: Prognozowanie kultury. Warszawa 1973, PWN, s. 119.

3) wielofunkcyjne instytucje kulturalno-oświatowe, które powinny zapewnić możliwość udziału w zajęciach w tym samym czasie dnia nie tylko jednostkom określonej grupy, ale dla wszystkich zróżnicowanych pod względem wieku, wykształcenia, zainteresowania itp. Dlatego plan i program zajęć prowadzonych w nich powinien być tak ułożony, aby każdy członek rodziny wybierający się np. do domu kultury mógł znaleźć dla siebie odpowiednie zajęcia;

4) system instytucji kulturalno-oświatowych wraz ze szkołami powinien zapewnić opiekę wychowawczą i warunki rozwoju intelektualno-kulturowego nie tylko dzieciom i młodzieży reprezentującym uczniów z ocenami wzorowymi i bardzo dobrymi, ale i przede wszystkim tym, którzy mają oceny nawet niedostateczne i niezadowolające, a wykazują określone zainteresowania k-o bądź nie wykazują (na razie) żadnych zainteresowań;

5) odrestaurowanie, przetwarzanie i wytwarzanie wartości kulturowych, które nadawałyby atrakcyjności, prestiżu i uznania społeczności lokalnej we własnych kręgach i w ośrodkach lokalnych i ponadlokalnych, powinny stanowić podstawowy program działalności w środowisku lokalnym;

6) zaspokajanie określonych potrzeb jednostek i grup społeczności lokalnej jest podstawowym warunkiem środowiskowego wychowania zintegrowanego, „bowiem człowiek szuka w swoim środowisku sposobów i środków do zaspokojenia swoich potrzeb”¹⁴.

7) pomimo że w osiedlach miasta jednostka żyje wśród innych, którzy skupieni są na niewielkiej przestrzeni, ma utrudnioną możliwość przekształcenia tej bliskości fizycznej w bliskość psychiczną. Dlatego ważnym zadaniem instytucji kulturalno-oświatowych jest upowszechnienie kultury współżycia mieszkańców m.in. przez organizowanie, zwłaszcza w początkowym okresie adaptacyjnym, spotkań w małych grupach, najpierw homogenicznych, a potem heterogenicznych; wspólnych prac społecznie użytecznych kolejno na rzecz własnego dziedzińca, kolonii, osiedla mieszkaniowego itp.;

8) wielu mieszkańców miast żyje w pobliżu obiektów wartości zabytkowej lub artystycznej, ale wcale lub w niewielkim stopniu je odwiedza, a zatem nie mają oni w związku z nimi żadnych lub zbyt małe przeżycia emocjonalne. W celu stymulowania odpowiednich postaw mieszkańców wobec tych wartości należy przekształcać je w bardziej użyteczne pomniki tradycji i teraźniejszości, np. przez organizowanie odczytów, spotkań, koncertów w salach lub na dziedzińcach zabytkowych obiektów.

Wiadome jest, że dla budowania i trwania rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego konieczna jest kultura pedagogiczna. Stąd wynika dal-

¹⁴ J. Pieter: *Poznanie środowiska wychowawczego*. Kraków—Wrocław 1960, Ossolineum, s. 25.

sze zadanie osiedlowych instytucji oświatowo-kulturalnych, które może być realizowane przez organizację działalności klubów pedagogicznych, uniwersytetów dla rodziców (problemowych), studiów dla kandydatów na małżonków, psychologiczno-pedagogicznych poradni przedmażeńskich itp.

Poza tym działalność kulturalno-oświatowa powinna być prowadzona wyłącznie przez etatowych pracowników, oczywiście przy założeniu jej pełnych etatów, ale w sposób możliwie szeroki oparta o aktywność społecznych działaczy społeczno-kulturalnych i oświatowych.

Pracownicy i działacze kulturalno-oświatowi po to, aby skuteczniej integrować lokalną społeczność osiedli miast, powinni szczególną uwagę zwrócić na działalność z dziećmi i młodzieżą. Wybawiając rodziców z kłopotliwych spraw pomagamy im w poszukiwaniu różnych środków i sposobów zabezpieczenia ich dzieci przed negatywnymi wpływami bodźców miasta. Z badań moich wynika, że mieszkańcy — rodzice osiedla, i nie tylko, w większości przypadków są integrowani przez instytucje skutecznie oddziałujące na wychowanie młodej generacji.

5. MIEJSCE SZKOŁY WŚRÓD INNYCH INSTYTUCJI KULTURALNO-OŚWIATOWYCH W MIEŚCIE

Wszystkie instytucje w warunkach małych i średnich miast można podzielić na dwie zasadnicze grupy: produkcyjno-usługowe (materialne) i wspomagające, tj. pełniące funkcje usług niematerialnych.

Wśród tych ostatnich wyodrębnia się instytucje oświatowo-kulturalne, które dzielimy na:

- twórcze (instytuty naukowe, stacje badawcze itp.),
- wychowawcze (szkoły, domy kultury itp.),
- pośredniczące (kino, sklepy z artykułami wartości kulturowych itp.).

Wśród tych wszystkich instytucji oświatowo-kulturalnych najbardziej odpowiedzialną, najszerszą i największą funkcję spełnia szkoła, a zwłaszcza 8-letnia szkoła podstawowa (a w przyszłości — 10-letnia szkoła średnia). A to dlatego, że:

1) jest podstawowym i powszechnym ogniwem edukacji oświatowej i kulturalnej każdego z obywateli;

2) znajduje się w każdym osiedlu i służy wyłącznie jego mieszkańcom (w odróżnieniu np. od szkoły zawodowej, która ma charakter ponadlokalny);

3) obejmuje zakresem swojej działalności, w sposób bezpośredni i pośredni, wszystkich członków lokalnej społeczności;

4) komitet rodzicielski szkoły omawianego typu działa na określonym obszarze (zwanym przez nas obszarem działalności kulturalno-oświatowej albo wychowawczego oddziaływania) i jest organizacyjnie, przestrzennie oraz funkcjonalnie związany z życiem osiedlowej społeczności;

5) powszechna szkoła osiedlowa skupiająca dzieci mieszkańców osiedla dość często jest terenem odbywania zajęć organizowanych przez inne instytucje k-o, organizacje, stowarzyszenia itp.;

6) szkoła ta, jak żadna inna instytucja, jest w swojej działalności autonomiczna i posiadająca, w większości przypadków, duży autorytet wśród mieszkańców osiedla, rodziców i innych; zwłaszcza gdy współdziała z innymi w edukacji dzieci i młodzieży;

7) osiedlowa szkoła posiada możliwość organizowania kontaktów społecznych we wszystkich niemal dziedzinach życia, pracy i rekreacji mieszkańców;

8) szkoła może podejmować planową działalność edukacyjną w lokalnej społeczności i skutecznie ją organizować, gdyż dysponuje wyspecjalizowaną kadrą, wykorzystuje najnowsze osiągnięcia naukowe i techniczne oraz posiada lokalowo-techniczną infrastrukturę dla koncentrowania jednostkowych i zbiorowych sił społecznych¹⁵.

Szkoła dzięki swym wymienionym cechom powinna być terenem integracyjnej działalności wielu organizacji, stowarzyszeń, instytucji, a przede wszystkim osiedlowej społeczności nie tylko dziecięcej, ale młodzieżowej i dorosłych.

Wyraźnie akcentujemy, że szkoła ma być terenem, a nie koordynatorem całokształtu działalności wszystkich instytucji kulturalno-oświatowych na obszarze osiedla, co wcale nie oznacza, że szkoła ma nie pełnić żadnych funkcji koordynujących.

Dlaczego szkoła osiedlowa nie może pełnić funkcji koordynujących wobec wszystkich instytucji i organizacji zajmujących się działalnością oświatowo-kulturalną?

Pierwszą i jedną z ważnych przeszkód jest to, że szkoła nie posiada egzekutywy, tj. władzy wykonawczej w stosunku do pozostałych instytucji. Zachodzi jednak pytanie, czy w przypadku uzyskania takowej powinna pełnić te funkcje? Odpowiedź mogłaby być twierdząca pod warunkiem zwiększenia w niej zasobu sił ludzkich o bardziej poszerzonych specjalnościach niż dotychczas, a mianowicie: pedagoga społecznego, psychologa, pedagoga kulturalno-oświatowego, ekonomistę. Jednak wydaje się, że funkcje koordynacyjne na obszarze osiedla powinien spełniać specjalny organ nadzoru władzy oświatowo-kulturalnej nazwany przez nas Środowiskowym Centrum Edukacji. Dlaczego? Ponieważ badania moje wykazały, że współczesna szkoła ma do spełniania szeroki wachlarz zadań w ramach swojej trójkierunkowej funkcji: kształcącej, wychowawczej i opiekuńczej. Chodzi o to jednak, aby spełniła je w optymalnym stopniu.

Poza tym na obecnym etapie do spełnienia funkcji koordynacyjnej, oprócz braku wspomnianej już egzekutywy, szkoła nie posiada:

¹⁵ E. Trempała: Organizacja działalności wychowawczej w rejonie szkoły. *Nauczyciel i Wychowanie* 1973, 2, s. 47.

— dostatecznie przygotowanej kadry do spełniania wielokierunkowej działalności kulturalno-oświatowej;

— wystarczającej infrastruktury materialnej dla zapewnienia mieszkańcom osiedla warunków do uprawiania przez nich amatorskiego ruchu kulturalno-oświatowego.

Tak więc wychodzimy z założenia, że każda szkoła powszechna na obszarze osiedla powinna być terenem integracji, a nie organem koordynującym, działalności kulturalno-wychowawczej jednostkowych i zbiorowych sił społecznych i zawodowych. Dzięki temu będzie ona mogła być tylko podstawowym ogniwem jednolitego socjalistycznego systemu nauczania i wychowania, kształtującym ideowo-moralne i intelektualne walory młodego pokolenia oraz kształtującym jego umiejętność skutecznego działania.

6. FUNKCJA, STRUKTURA I ORGANIZACJA ŚRODOWISKOWEGO CENTRUM EDUKACJI W MIEŚCIE

Każdą instytucję i zespół instytucji rozpatruję jako system, gdyż w każdym z tych przypadków mamy do czynienia ze zorganizowanym układem rozlicznych elementów, zdolnych do funkcjonowania jako całość.

W dotychczasowym systemie oświatowo-kulturalnym dzieci i młodzieży, a głównie dorosłych możemy wyróżnić kilka nadzorujących resortów. Z tym że jedynie instytucje urzędów państwowych tworzą określony system organizacyjny o charakterze pionowej zależności i przepływu informacji. Dlatego taki stan trudno uznać za prawidłowy z następujących względów:

1) wspólnych i tych samych celów ideowo-wychowawczych i kształcących realizowanych przez dość często wyizolowane od pozostałych instytucje kulturalno-oświatowe;

2) nie sposób jest realizować program oświatowy i wychowawczy bez działalności kulturalnej;

3) rozbicie działalności kulturalno-oświatowej na instytucje wielu resortów jest przyczyną marginalnego traktowania licznych zadań.

Dlatego współdziałanie i skoordynowanie działalności instytucji kulturalno-oświatowych przyniosłyby oszczędności w zasobach materialnych (budynki, urządzenia, finanse) oraz ludzkich (wykorzystanie bardziej specjalistycznie kadr nauczycielskich i pracowników k-o), albo znacznie lepsze efekty wychowawczo-ideowe i kształcące podmiotu oddziaływać. Potrzeba koordynacji wydatkowania środków i działalności instytucji kulturalno-oświatowych jest ewidentna i nie zachodzi konieczność jej uzasadniania.

Można proces ten rozpoczynać od góry lub dołu. Aby dokonać trafnego zreformowania tego rozproszanego systemu, należałoby najpierw

opracować kilka wariantów i dokonać wyboru jednego z nich, najbardziej optymalnego. Przy tym wyborze należałoby brać pod uwagę przede wszystkim następujące kryteria: kryterium psychologiczno-socjologiczne, efektywności ideowo-wychowawczej społeczeństwa oraz kryterium ekonomiczności zasobów ludzkich i materialnych infrastruktury oświatowo-kulturalnej w naszym kraju w fazie budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Z badań moich wynika, że organ koordynujący musi być stałą i mającą określoną egzekutywę instytucję administracyjno-społeczną nad wszystkimi instytucjami i organizacjami prowadzącymi działalność kulturalno-oświatową na określonym terytorium przestrzennym.

W tym miejscu pragnę przedstawić koncepcję powołania instytucji na terenie określonego obszaru, którą proponuję nazwać — Środowiskowym Centrum Edukacji odpowiednio miejskim, dzielnicowym, osiedlowym, gminnym.

Przez Środowiskowe Centrum Edukacji będziemy rozumieć:

po pierwsze: odpowiednią grupę ludzi z podstawowymi urządzeniami spełniającymi funkcje koordynacyjne wszystkich instytucji kulturalno-oświatowych na ustalonym obszarze;

po drugie: określony system instytucji kulturalno-oświatowych współpracujących ze sobą na podstawie wspólnie opracowanego programu i planu działalności kulturalno-oświatowej, np. na obszarze osiedla i poza nim. Przy czym obszar SCE w jednym, jak i w drugim przypadku nazywać będziemy obszarem kulturalno-oświatowym lub obszarem oddziaływania wychowawczego, albo obszarem edukacyjnym;

po trzecie: wielofunkcyjną instytucję tak zlokalizowaną i funkcjonującą na obszarze edukacyjnym, aby:

— był do niej właściwy dostęp komunikacyjny dla wszystkich mieszkańców;

— stanowiła ona poradnię instruktazowo-dydaktyczną dla pozostałych instytucji;

— była wypożyczalnią sprzętu i środków dydaktycznych dla instytucji i osób indywidualnych;

Aby sieć instytucji kulturalno-oświatowych na obszarze edukacyjnym stanowiła określony system, powinna ona odpowiadać następującym warunkom:

- 1) funkcje poszczególnych instytucji powinny być zróżnicowane;
- 2) między poszczególnymi instytucjami powinny zachodzić sprzężenia zwrotne;
- 3) w strukturze instytucji powinien występować czynnik koordynujący.

Dla koordynujących czynności głównymi narzędziami są: program i plan oraz system komunikacji wielostronnej i wielokierunkowej o sprzężeniu zwrotnym.

Spełnienie funkcji koordynatora w zakresie obiegu informacji w poziomie i pionie wymaga:

po pierwsze: obowiązku informowania ŚCE przez wszystkie instytucje o swoich zamierzeniach i możliwościach realizowania wybranych zadań z planu ogólnego, ustalonego dla i przez społeczność obszaru oświatowo-kulturalnego;

po drugie: obowiązku przyjmowania przez poszczególne jednostki organizacji zwane ośrodkami (np. szkoła środowiskowa, środowiskowy dom kultury) określonych zadań z ogólnego planu działania ŚCE;

po trzecie: obowiązku ŚCE w zakresie zbierania, gromadzenia, przetwarzania, formułowania i przekazywania informacji.

Z badań wynika, że bardzo istotnym faktem jest zapewnienie wszystkim instytucjom stanowiącym ŚCE jednakowych możliwości materialnych i kadrowych, m.in. przez wypożyczanie sprzętu i wykorzystanie specjalistów w kilku, a nie tylko w jednej instytucji. W związku z tym obowiązkiem każdej instytucji powinno być prowadzenie co najmniej jednego z wielu działań w taki sposób, aby można było uznać je za wiodące w określonej dyscyplinie zajęć na określonym obszarze kulturalno-oświatowym. Dzięki temu można zapobiec tzw. centralizacji wiodących klubów, pracowni, zespołów itp., a jednocześnie każda instytucja będzie miała zapewnione możliwości „wiedzenia” w wybranej przez siebie dziedzinie działalności oświatowo-kulturalnej.

Do skutecznego funkcjonowania koordynacyjnego ŚCE przyczyniają się przede wszystkim takie czynniki, jak: postawa współpracy i wzajemnego wspomagania ludzi w poszczególnych instytucjach, a przede wszystkim umiejętność dostrzegania znajomości tzw. zadań graniczących, tj. znajdujących się na styku działalności różnych instytucji typowo: oświatowych, kulturalnych, opiekuńczo-wychowawczych, socjalnych, publicystycznych itp. Natomiast do zapewnienia skuteczności koordynacji należą takie czynniki, jak: koncentracja działań, tj. kumulacja działań w odniesieniu do wspólnego celu; planowania i programowania w czasie i przestrzeni; korelacja pozioma oraz integracja.

Ale dla podjęcia tych działań niezbędne jest prawidłowe przeprowadzenie klasyfikacji zadań dla różnych instytucji i organizacji, tj. ustalenie, co jest typowe, swoiste dla zakresu określonej instytucji, a co wspólne dla odpowiedniej grupy placówek. Brak tego rodzaju koordynacji, jak wynika z badań, powoduje, że wiele działań kulturalno-oświatowych i innych bywa powtarzanych w danym środowisku przez różne instytucje lub powstają „białe plamy” w zaspokajaniu potrzeb społecznych, pomimo że istnieją wystarczające zasoby materialne i ludzkie niezbędne do rozwiązania potrzebnej działalności.

Ludzie kierujący i współpracujący oraz wspomagający Środowiskowe Centrum Edukacji muszą pamiętać o tym, aby podejmując działania potrzebne do zrealizowania określonych celów najbliższych, jednocześnie-

nie robili to, czego wymagają inne cele i idee perspektywiczne. Poza tym koordynacja powinna być racjonalna, tj. taka, która nie ogranicza czynnej i samodzielnej roli poszczególnych jednostek ludzkich i instytucji.

Pragniemy jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że ŚCE to nowa instytucja, ale przede wszystkim utworzona ze zintegrowanego zespołu instytucji na określonym obszarze, w którym działalność kulturalno-oświatową prowadzić powinny trzy kategorie osób:

- zrzeszeni i nie zrzeszeni odbiorcy i dostawcy wartości kulturalno-oświatowych i naukowych;
- pracownicy zawodowi i społeczni pełniący właściwe funkcje w odpowiednich instytucjach, organizacjach itp.;
- zawodowi i społeczni pracownicy administracyjno-oświatowi prowadzący funkcje koordynująco-kierownicze w ŚCE, stanowiący tzw. rdzeń.

Uogólniając, proponuję następującą roboczą definicję ŚCE. Środowiskowe Centrum Edukacji to zintegrowany zespół zasobów ludzkich i materialnych wszystkich ogniów resortów zajmujących się całkowicie lub częściowo edukacją dzieci, młodzieży i dorosłych, działający pod wspólnym kierownictwem administracyjno-społecznym posiadającym egzekutywę koordynacji tej działalności na ustalonym obszarze, zwanym obszarem edukacji.

W małych miastach 5—40-tysięcznych może być tylko jedno ŚCE, a w osiedlach ośrodki, którymi powinny być środowiskowe szkoły lub domy kultury. Natomiast w aglomeracjach Centrum powinno obejmować obszar jednej dzielnicy, jednego lub dwu osiedli.

Uważamy, aby Środowiskowe Centrum Edukacji było faktycznie środowiskową instytucją oświatowo-kulturalno-wychowawczą, oprócz tego, że pełni funkcje inspirujące, koordynujące i integrujące wobec całej sieci instytucji zajmujących się edukacją, powinno:

- 1) swoje podstawowe funkcje dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, rekreacyjne realizować przy współudziale miejscowych zasobów materialnych i niematerialnych oraz kadrowych;
- 2) zasoby materialne oraz niematerialne (historyczne, teraźniejsze i perspektywiczne) wykorzystywać jako naturalne sytuacje poznawczo-wychowawcze w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, wiązać nauczenie i wychowanie z życiem;
- 3) być terenem działalności oświatowo-kulturalno-wychowawczej nie tylko dzieci, młodzieży, ale także dorosłych zarówno w wieku produkcyjnym, jak i pozaprodukcyjnym;
- 4) inspirować różne formy działalności oświatowo-kulturalnej na rzecz środowiska lokalnego ze szczególnym zwróceniem uwagi na stan estetyczno-kulturalny miejsca zamieszkania ludzi;
- 5) prowadzić diagnozowanie w zakresie potrzeb opiekuńczo-wycho-

wawczych mieszkańców lokalnego środowiska ze szczególnym uwzględnieniem populacji dzieci, młodzieży oraz ludzi starszych ograniczając w odpowiednich wymiarach ilościowo-jakościowych pomoc profilaktyczną i terapeutyczną;

6) wykorzystywać w maksymalnym stopniu indywidualne doświadczenia poznawczo-kulturowe uczestników wszystkich form edukacyjnych celem rozbudzenia i kształtowania uzdolnień i zainteresowań oraz kanalizowania przeżyć jako podstawowych czynników samorealizacji każdej jednostki;

7) wspólnie z aktywem społeczno-zawodowym podejmować działalność ideowo-wychowawczą mającą na celu przetwarzanie i doskonalenie w tym zakresie społeczności lokalnej;

8) dokumentować wydarzenia bieżące (w formie zapisów, fotogramów, filmogramów, fonogramów itp.), gromadzić i chronić oraz badać zabytki kultury materialnej i duchowej lokalnej społeczności (organizując Izbę Tradycji i Perspektyw albo muzeum);

9) prowadzić działalność poznawczo-wychowawczą oraz praktyczną z zakresu ochrony i bogacenia przyrody w przestrzeni lokalnej i regionalnej;

10) prowadzić badania w zakresie diagnozy i prognozy życia i potrzeb oświatowych, kulturowych lokalnej społeczności, a także przemian zachodzących w tych sferach.

7. WNIOSKI DO PRAKTYCZNEJ DZIAŁALNOŚCI

Z przedstawionych rozwiązań wynikają określone wnioski. A mianowicie istnieje potrzeba:

— zintegrowania i skoordynowania wszystkich instytucji, a zwłaszcza tych, które w swojej działalności statutowej mają do wykonania zadania wychowawcze, a szczególnie przedszkoli, szkół, organizacji dziecięco-młodzieżowych, stowarzyszeń społecznych;

— powołania Miejsowego Centrum Edukacji, które miałyby zapewnić egzekutywę integrowania i koordynowania działalności edukacyjnej wszystkich instytucji w mieście;

— koordynacja i integracja instytucji może mieć dwustopniowy charakter: na przykład środowiskowa szkoła może koordynować współdziałanie z instytucjami w swym rejonie, a kilka takich szkół i środowiskowych domów kultury ewentualnie innych placówek, zwanych ośrodkami, integruje ŚCE;

— zobowiązania wszystkich instytucji zajmujących się działalnością edukacyjną do kompletowania i wzajemnego wypożyczania środków dydaktycznych, a dla usprawnienia tej funkcji utworzenia banku informacji w postaci katalogów zgromadzonych np. w Miejskiej Bibliotece Publicznej lub siedzibie ŚCE;

- zorganizowania i prowadzenia ośrodka rejestracji programów radiowych, telewizyjnych i innych dydaktycznych komunikatów;
- zobowiązania wszystkich placówek działalności wychowawczo-oświatowej do wzajemnej wymiany informacji o uczniach odbywających w nich zajęcia — co może przyczynić się do wzmocnienia dyscypliny wychowawczej i właściwej oceny ich osiągnięć;
- zobowiązania każdej instytucji wychowawczo-dydaktycznej i kulturalnej do prowadzenia w wybranej przez siebie dziedzinie działalności o zasięgu co najmniej osiedlowym, np. szkoła może wyspecjalizować się w prowadzeniu międzyszkolnych kół naukowych dla wybitnych uczniów, problemowych uniwersytetów dla rodziców (np. rodzin wielodzietnych, dzieci w wieku przedszkolnym, rodziców mających trudności wychowawcze), poradnia wychowawczo-zawodowa może uruchomić telefon zaufania dla rodziców i młodzieży;
- comiesięcznego wydawania przez ŚCE programu działalności oświatowo-kulturalnej nie tylko Domu Kultury, ale wszystkich pozostałych instytucji;
- ścisłego powiązania działalności poszczególnych instytucji specjalistycznych, np. bibliotek, instytucji zajmujących się doskazyaniem i doskazyaniem zawodowym i nieprofesjonalnym (np. LOK, ZDZ, Cech Rzemiosł Różnych, RUR ZSMP), świetlic i klubów przyzakładowych;
- zapewnienie większej możliwości odbywania zajęć dydaktycznych poza szkołą, w instytucjach oświatowo-kulturalnych i zakładach pracy, a także na terenie tych ostatnich winny być utworzone oddziały przysposobienia zawodowego dla uczniów szkoły podstawowej (po VI klasie) mających trudności w rytmicznym realizowaniu programu, a wykazujących określone zainteresowania techniczne. (Tworzenie bowiem dla tych uczniów przy każdej szkole klasy o jednym kierunku przysposobienia zawodowego jest zaprzeczeniem podstawowych zasad wychowania i humanizmu socjalistycznego);
- tworzenia większej sieci miniplaców zabaw, miejsc rekreacji, świetlic i klubów, pracowni majsterkowiczów, doraźnych punktów opieki wychowawczej nad dziećmi najmłodszymi, funkcjonujących punktów bibliotecznych MBP. Propozycja ta wynika stąd, że mieszkańcy osiedla (dorośli, młodzież i dzieci) chętniej korzystają z tych placówek, które są zlokalizowane w ich miejscu zamieszkania oraz mają bardziej kameralny charakter, a nie skomasowany;
- w klubach, świetlicach i domach kultury o charakterze wielofunkcyjnym plan zajęć dla poszczególnych grup wiekowych powinien być prowadzony w tym samym czasie, aby jednocześnie mogli w różnych zajęciach uczestniczyć wszyscy członkowie rodziny, którzy odwiedzają te instytucje, a tym samym zapewnić poczucie więzi międzypokoleniowej.

Z przedstawionych rozważań wynika, że w praktycznej działalności

rzadko osiągamy pożądany stopień proponowanej integracji. Dlatego należy go wdrażać etapami.

W pierwszym etapie organizowania mikrosystemu edukacyjnego należy ustalić diagnozę zbioru pojedynczych, rozproszonych poczynań wychowawczych poszczególnych instytucji luźno ze sobą powiązanych.

W drugim można już dokonywać koordynacji działalności pedagogicznej, która może jeszcze polegać na dość formalnym, zewnętrznym uporządkowaniu poczynań edukacyjnych w czasie i przestrzeni oraz włączenia przedstawicieli poszczególnych instytucji do kolegium koordynacyjnego ŚCE. Koordynacja ma polegać na likwidowaniu okoliczności i warunków, w których działanie społeczno-wychowawcze sił społecznych zinstytucjonalizowanych byłoby ze sobą sprzeczne, a na rozwijaniu relacji zapewniających pożądane rezultaty.

Trzeci etap można nazwać kooperacją pozytywną, tzn. coraz większą rolę powinno spełniać świadome współdziałanie osób, sieci instytucji zajmujących się działalnością edukacyjną. W tym współdziałaniu duże znaczenie ma kooperacja dotycząca wykorzystywania pracowników określonych specjalności dla zintensyfikowania działalności oświatowo-kulturalnych bez względu na ich miejsce pracy.

Czwarty, czyli najwyższy stopień osiąga się wówczas, gdy zapewniony jest nie tylko ład zewnętrzny i współdziałanie, ale przede wszystkim wewnętrzna łączność wszystkich sił społecznych i instytucjonalizowanych jako środowiska wychowawczego. O takiej działalności można mówić jako zintegrowanej.

Integracja i koordynacja w zakresie działalności edukacyjnej dzieci i młodzieży, a także dorosłych jest konieczna ze względu na zapewnienie jej efektywności, to jest uzyskiwania pożądanych celów przy najmniejszym nakładzie potencjału pracy ludzkiej i zasobów materialnych wszystkich jednostkowych i zbiorowych sił ludzkich i instytucji, a zwłaszcza zajmujących się edukacją.

ZAKOŃCZENIE

Realizacja postawionego postulatu wymaga nie tylko oddolnych poczynań w określonych miastach, ale także generalnych, ogólnie podjętych działań. A może warto wrócić do podjęcia dyskusji w sprawie powołania bardziej skoordynowanych instytucji centralnych i wojewódzkich oraz podstawowych zapewniających współdziałanie instytucji oświatowych i kulturalnych. Do placówek tych można zaliczyć te, które pełnią lokalne funkcje usługowe w zakresie udostępniania i upowszechniania kultury; jak np. biblioteki, kina, domy kultury (osiedlowe, zakładowe, resortowe itp.).

Propozycje te nasuwają się w świetle badań empirycznych i analizy

niektórych działalności Centralnej Rady Koordynacyjnej dla Spraw Upowszechnienia Kultury (1959), Wydziałów Oświaty i Wychowania oraz Kultury i Kultury Fizycznej i Sportu w latach 1973—1975. Sytuację tę można obrazowo przedstawić w następujący sposób: „Podobno dobry dowódca najbardziej martwi się o styki. O miejsca, gdzie kończy się zasięg jego oddziały, a powinien zaczynać zasięg działania inny dowódca”.

W wychowaniu zamiast styków mamy nudne płoty i mury, dotąd resort oświaty, dotąd kultury, dotąd opieki społecznej, stąd już tylko milicja i sprawiedliwość. A między płotami puste obszary — nie zagospodarowane i nie strzeżone przez nikogo. Puszcza się je w dzierżawę organizacjom społecznym, niech uzupełniają. A raczej niech wyręczają w tej najtrudniejszej robocie tych wszystkich, którzy się do niej z urzędu nie poczuwają¹⁶.

¹⁶ W. Przeclawski: Wielkie miasto jako środowisko wychowawcze. *Nauczyciel i Wychowanie* 1968, 4, s. 17.

DOŚWIADCZENIA—PRÓBY—BADANIA

1. IV OGÓLNOPOLSKIE SEMINARIUM: PODNOSENIE EFEKTYWNOŚCI PEDAGOGICZNEGO KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W SZKOŁACH WYŻSZYCH *

STEFAN SŁOMKIĘWICZ
WARSZAWA

KORELACJA I KOORDYNACJA ZADAŃ W DZIEDZINIE PEDAGOGICZNEGO KSZTAŁCENIA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI

Plan studiów na kierunkach nauczycielskich jest ułożony blokowo. Obok bloku przedmiotów kierunkowych i filozoficzno-społecznych zawiera on blok przedmiotów pedagogiczno-metodycznych, którego integralną częścią jest układ praktyk pedagogicznych.

Po pierwszych dwóch latach doświadczeń w realizacji nowego planu studiów w programach przedmiotów należących do tego bloku wprowadzone zostały dość istotne zmiany. Zmieniony został w sposób zasadniczy program pedagogiki oraz układ praktyk pedagogicznych i zmodyfikowane zostały niektóre ich rodzaje. Jeśli chodzi o program pedagogiki, ma on obecnie kształt zintegrowany — polegający na powiązaniu problemów z zakresu pedagogiki ogólnej, teorii nauczania i teorii wychowania (nie występują działy odzwierciedlające tematykę należącą do jednej z wyżej wymienionych subdyscyplin pedagogiki). Praktyki pedagogiczne w ich obecnym modelu wiążą się bezpośrednio bądź z pedagogiką (szkolna praktyka asystencka po I roku oraz praktyka wychowawcza po II, a tylko na neofilologach po I roku studiów) lub metodyką (praktyka nauczycielska w szkole podstawowej oraz w szkole średniej po III roku studiów).

Możliwości zwiększania efektów pedagogiczno-metodycznego kształcenia przyszłych nauczycieli są znacznie większe przy zablokowaniu przedmiotów pedagogicznych. Dzięki temu nie występują w procesie przygotowania pedagogiczno-metodycznego przerwy, realizatorzy zarówno w zakresie korelacji treści, jak i koordynacji w dziedzinie realizacji programu mają do czynienia ze świeżo przyswojoną wiedzą przez studentów. Mało tego, istnieje możliwość porozumienia się między realizatorami poszczególnych przedmiotów o uzyskanych przez studentów efektach, co stwarza szansę wyrównania braków, ale również i podnoszenia wymagań dydaktycznych. Układ praktyk pomyślany jest tak, że mogą one być włączone albo w proces realizacji pedagogiki, albo metodyk nauczania, stwarza więc to korzystną sytuację do wiązania teorii z praktyką i kształtowania umiejętności dydaktycznych i wychowawczych oraz organizacyjnych u studentów.

Szczególnie dużą szansę dla podnoszenia wyników kształcenia pedagogiczno-metodycznego stwarza przy blokowym układzie przedmiotów korelacja treści i koordynacja nauczania.

Korelacja nauczania zgodnie z definicją W. Okonia polega na merytorycznym łączeniu treści różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów integrujących w umyśle uczniów treści tych przedmiotów.

Otóż w bloku przedmiotów pedagogicznych: psychologii, pedagogice z technicz-

* Seminarium tym organizowanym od czterech lat kieruje doc. dr hab. Stefan Słomkiewicz — Dyrektor Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego.
W numerze 5/1979 zapowiedziano publikację skrótów niektórych referatów wygłoszonych na tym seminarium, które odbyło się w dniach 28 i 29 maja 1979 r.

nymi środkami nauczania, higienie szkolnej i metodyce nauczania, są następujące możliwości realizacji tak pojmowanej korelacji w kształceniu pedagogicznym — realizując programy można wybrać zagadnienia, które będą niejako centralnymi punktami zintegrowanych układów wiadomości u studentów. Do takich należą na przykład: 1) cele i zadania działalności pedagogicznej oraz jej społeczno-psychologiczne podstawy i warunki realizacji stworzone przez systemy szkolne, 2) mechanizmy regulujące zachowanie się człowieka.

Podane wyżej przykłady wskazują na możliwość szerokiego stosowania korelacji w pedagogiczno-metodycznym kształceniu nauczycieli. Nasuwa się jednak pytanie, czy istnieje ogólny sposób pozwalający na wyodrębnienie zagadnień, wokół których realizatorzy poszczególnych przedmiotów będą budować w umyśle studentów układy wiadomości i umiejętności psychologiczno-pedagogicznych i metodycznych.

W toku realizacji przedmiotów bloku pedagogicznego studenci zdobywają wiadomości opisujące i wyjaśniające istotę zadań i prawidłowości pracy nauczycielskiej oraz opanowują podstawowe czynności nauczycielskie wraz z ich normami i regulami.

Jeśli uznamy te zadania jako główne zadania przedmiotów wyżej wspomnianego bloku, wówczas możemy uczynić je podstawą dla korelacji wiadomości i tworzenia struktur wiedzy zdobywanej przez studentów. Korelacja obejmować więc będzie te zagadnienia z programów poszczególnych przedmiotów, które:

1. Wyjaśniają istotę działalności pedagogicznej jako jednego z rodzajów działalności społecznej i jej uwarunkowania,
2. Informują studentów o celach i zadaniach tej działalności oraz warunkach umożliwiających ich realizację,
3. Wyjaśniają metody i środki pracy pedagogicznej oraz czynniki wpływające na ich efektywność.

Zarówno w toku realizacji pedagogiki, jak i psychologii i metodyk nauczania oraz higieny szkolnej wyżej wymienione zagadnienia są oświetlane z różnych stron i dlatego można oprzeć na nich korelację. Można oczywiście przy poszukiwaniu tematów dla korelacji treści kształcenia pedagogicznego iść inną drogą, a mianowicie wyodrębniać poszczególne węższe kwestie. Jednakże droga ta prowadzić będzie do kształtowania niewielkich, fragmentarycznych struktur wiadomości u studentów, a przecież korelacja może dać w rezultacie rozbudowane struktury wiadomości międzyprzedmiotowych. Takie struktury zapewnią nie tylko trwałe przyswojenie wiedzy, lecz co jest nie mniej ważne — większą jej operatywność. Struktury hierarchicznie rozbudowane pionowo i poziomo lepiej uświadamiają studiującemu znaczenie wiadomości z poszczególnych przedmiotów bloku pedagogicznego. A uświadomienie sobie tej hierarchii ułatwia wyodrębnienie w nowej sytuacji czegoś, co jest nieznanne (problem), wytworzyć informacje, jakie jest prawdopodobne jego rozwiązanie ((hipoteza), i sprawdzić, czy jest ono prawdziwe (weryfikacja)¹.

Innym nieco problemem jest koordynacja w procesie realizacji przedmiotów bloku pedagogicznego. Koordynacja odnosi się bowiem do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych poszczególnych przedmiotów studiów. Nasuwa się jednak pytanie, czy i w jaki sposób swoiste zadania dydaktyczno-wychowawcze tychże przedmiotów objąć wspólnym niejako mianownikiem. Dla wykonania tego zadania pomocna jest psychologiczna koncepcja poznawcza człowieka. Zgodnie z jej założeniami, zachowaniem się jednostki regulują struktury poznawcze. Składają się one z systemu opanowanych wiadomości, systemu przyswojonych wartości oraz programów działań, a także systemu oczekiwań.

¹ Por. S. Słomkiewicz: Skuteczność i operatywność wiedzy. *Ruch Pedagogiczny* nr 5/79.

Jeśli zadania przedmiotu bloku pedagogicznego rozpatrzmy pod kątem ich wpływu na kształtowanie tej czynności struktury poznawczej studentów, które są podstawą regulacji ich czynności nauczycielskich, wówczas będzie można zaprojektować skoordynowane jej kształtowanie w toku kształcenia pedagogicznego.

Weźmy dla przykładu skoordynowanie zadań dydaktyczno-wychowawczych między psychologią a pedagogiką na kierunkach nauczycielskich. Psychologia w sferze systemu wiadomości kształtuje u studentów zrozumienie istoty mechanizmów regulujących zachowanie się jednostki oraz systemu wiedzy o ich rozwoju i czynnikach wpływających na ten rozwój. Elementy systemu wartości ważnych dla pracy nauczycielskiej, które przyswajają studenci ucząc się psychologii, to: rola poszczególnych czynników w rozwoju osobowości dziecka oraz odpowiedzialności za ten rozwój ludzi i instytucji, których zadaniem jest kształcenie osobowości dziecka oraz znaczenie możliwości oddziaływania na to kształtowanie się planowego i zorganizowanego procesu kształcenia i wychowania. Także dla formułowania programów działania pedagogicznego przyszłych nauczycieli psychologia dostarcza wiele treści, na przykład elementy psychologii rozwojowej i wychowawczej uczą studentów, jakie są czynniki pomagające rozwijać poszczególne mechanizmy regulujące zachowanie się, jakie na drodze tego rozwoju mogą wystąpić przeszkody itp.

Pedagogika zaś, zajmując się przede wszystkim działalnością dydaktyczną i wychowawczą nauczycieli w określonym systemie edukacyjnym, kształtuje elementy struktury poznawczej przyszłych nauczycieli przede wszystkim ze strony wyjaśnienia im zadań realizowanych poprzez czynności nauczycielskie, ukazuje im społeczno-polityczne kierunki tych czynności, kształtuje system wartości zarówno zadań pedagogicznych, jak i czynności i wartości umożliwiających ich realizację.

W podobny sposób można dokonać analizy tych elementów struktur poznawczych przyszłych nauczycieli, które kształtują inne przedmioty bloku pedagogicznego oraz praktyki pedagogiczne.

Tego rodzaju analiza może nie tylko ukazać szczegółowo rolę poszczególnych przedmiotów bloku pedagogicznego w przygotowaniu do pracy przyszłych nauczycieli, lecz również pozwala ocenić wartości programów poszczególnych przedmiotów, a realizatorom ich uświadomić bliżej zadania, które realizują. Ponadto taka analiza zadań stwarza obiektywne podstawy do oceny wyników kształcenia pedagogicznego uzyskiwanych w wyniku realizacji poszczególnych przedmiotów.

Można również, opierając się na takiej analizie, zobaczyć, które tematy w ramach poszczególnych przedmiotów są szczególnie ważne dla przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli, zwłaszcza że można je porównać z zadaniami, które stawia przed nauczycielami reforma systemu edukacyjnego.

HELENA IZDEBSKA
WARSZAWA

TRZĘCI PROGRAMOWE Z PSYCHOLOGII W PEDAGOGICZNYM KSZTAŁCENIU NA NAUCZYCIELSKICH KIERUNKACH STUDIÓW

Program pedagogiki charakteryzuje się zintegrowanym układem treści z zakresu teorii nauczania, teorii wychowania. W założeniu powinno to pomóc studentom w lepszym zrozumieniu integralnego charakteru nauczania i wychowania w praktycznej działalności pedagogicznej.

Całościowe ujęcie procesów pedagogicznych (kształcenia i samokształcenia, wychowania i samowychowania) koresponduje z podstawowymi założeniami progra-

nowymi psychologii. Poznawcza psychologiczna koncepcja człowieka, rozpatrywanie jego rozwoju psychicznego w szerokim kontekście społecznym (wpływ środowiska, wpływ sytuacji), traktowanie osobowości jako centralnego systemu integrującego i regulującego zachowanie się człowieka, wyeksponowanie wpływu procesów poznawczych na przebieg procesów emocjonalno-motywacyjnych to tylko niektóre przykłady zaczerpnięte z programu psychologii, a wskazujące na zbieżność ujęć tematów w ramach obu dyscyplin.

Drugą istotną cechą programu pedagogiki jest to, że ustalając katalog tematów pedagogicznych uwzględniono treści wprowadzone przez psychologów. Uwolniono to obydwaj programy od powtórzeń, umożliwiło większą koncentrację uwagi pedagogów na działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły, pracy nauczyciela oraz instytucjach współdziałających ze szkołą. Można było również wprowadzić do programu treści zaznajamiające studentów ze współczesnymi problemami reform edukacyjnych, z reformą systemu edukacji narodowej w Polsce, polityką oświatową i społeczną w PRL, zarządzaniem i kierowaniem oświatą.

Wymienione cechy obu programów uwypuklają ich zróżnicowanie tematyczne, ale równocześnie eksponują konieczność traktowania w procesie pedagogicznego kształcenia przyszłych nauczycieli treści psychologicznych i pedagogicznych jako całość integralną.

Umiejętne wykorzystanie treści programowych z psychologii przy nauczaniu pedagogiki stanowi jeden z głównych warunków odpowiadającego założeniom pedagogicznego kształcenia. Zadania, jakie ma do spełnienia pedagogika, zawarte zostały we wstępie do programu. Należą do nich:

1. Wyposażenie studentów w podstawową wiedzę o istocie, celach i prawidłowościach kształcenia i wychowania;
2. Ukształtowanie u studentów podstawowych umiejętności pedagogicznych;
3. WYROBIE NIE U STUDENTÓW KULTURY PEDAGOGICZNEJ I REFLEKSYJNEGO STOSUNKU DO WŁASNYCH POCZYNAŃ NAUCZYCIELSKICH;
4. Rozbudzenie motywacji do wykonywania zawodu nauczycielskiego i ukształtowanie twórczej postawy zawodowej, społecznej;
5. Przygotowanie studentów do samokształcenia, głównie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym.

Aby te zadania mogły być zrealizowane, niezbędna jest dobra podbudowa psychologiczna. Zakłada to program psychologii, w którym stwierdza się, że przedmiot ten ma stanowić podstawę dla studiowania pedagogiki. Założenie to znajduje wyraz w przewidzianym do realizacji przez psychologów materiale nauczania. Oto niektóre hasła zawarte w obu programach i ich wzajemne współgranie:

Z rozwojem pedagogiki marksistowskiej i jej metodologicznymi podstawami (p. 2 prog. ped.) wiążą się następujące tematy zawarte w programie psychologii:

1. Psychologiczne koncepcje człowieka (I. p. 13). Poznawcza koncepcja człowieka omówiona została na tle behawioryzmu i koncepcji dynamicznej. Uwzględniono społeczne konsekwencje poznawczej koncepcji człowieka, wyeksponowano jej rolę w procesie modyfikacji zachowania się ludzi. Skonkretyzowane zostały zasady marksizmu w psychologii.

2. Człowiek w środowisku (I. p. 2). Szeroko uwzględniono środowisko i inne czynniki determinujące rozwój psychiczny człowieka. Przedstawiona została czteroczynnikowa teoria rozwoju na tle różnych koncepcji psychologicznych człowieka.

3. Organizacja zachowania się człowieka (I. p. 6). Szeroko potraktowano zachowanie się jako proces regulacji stosunków człowieka z otoczeniem; uwzględniono zachowania reaktywne i celowe.

Cele kształcenia i wychowania (p. 4 prog. ped.) wiąże się ściśle z takimi tematami z psychologii, jak:

1. Osobowość jako centralny system integrujący i regulujący zachowanie się człowieka (I. p. 7). Uwzględniona została tu, między innymi, struktura osobowości; osobowość jako organizacja procesów regulacyjnych i informacji; popędowo-emocjonalny poziom mechanizmów regulacji; osobowość a charakter i temperament; osobowość a społeczne funkcjonowanie człowieka; struktury poznawcze, ich poziom, właściwości i regulacyjna rola oraz znaczenie dla poznawania rzeczywistości; związek z procesami poznawczymi.

2. Świadomość i jej funkcja regulacyjna (I. p. 8). Ta grupa tematyczna obejmuje pojęcie świadomości i jej poziom; jakościowe cechy świadomości i główne rodzaje zjawisk świadomości (wrażenia, spostrzeżenia, wyobrażenia, pojęcia i sądy, emocje, pragnienia i awersje); treść świadomości: jej przedmiotowy charakter, świadomość a informacja, świadomość jako subiektywne odzwierciedlenie rzeczywistości itp.

3. Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu (I. p. 9). W temacie wyeksponowano związek między procesami poznawczymi a strukturami poznawczymi; rolę procesów poznawczych w regulacji stosunków człowieka z otoczeniem; myślenie i mowę jako uogólnione i pośrednie odzwierciedlenie rzeczywistości; wpływ procesów poznawczych na przebieg procesów emocjonalno-motywacyjnych.

4. Psychologiczne problemy uczenia się i nauczania (I. p. 12). Ten fragment ma szczególne znaczenie dla realizacji programu pedagogiki. Jego problematyka koncentruje się wokół trzech podstawowych zagadnień: „Właściwości ucznia, od których zależą efekty uczenia się”, „Cechy sytuacji uczenia się, od których zależą efekty uczenia” i „Właściwości nauczyciela wpływające na efekty uczenia się uczniów: osobowość nauczyciela, style wychowawcze kierowania klasą”.

Jednakże aby kurs psychologii spełniał swoją funkcję założoną i stanowił rzeczywistą podstawę dla studiowania pedagogiki, muszą być spełnione przynajmniej dwa warunki:

1. Prowadzący zajęcia z pedagogiki powinni dobrze znać treści programowe przedmiotu psychologii. Dysponowanie programami obu dyscyplin i twórcze korzystanie z zawartych w nich treści jest absolutnie niezbędne.

2. Przed podjęciem zajęć z pedagogiki konieczna jest dokładna orientacja w materiale przerobionym przez psychologów. Program, chociaż szczegółowy i uwzględniający etapy nauczania tego przedmiotu, oraz tematyczny rozkład materiału nie wydają się być w tej sytuacji wystarczającym źródłem informacji, ponieważ pewne treści z różnych przyczyn mogły nie zostać przekazane. Nie bez znaczenia jest także recepcja treści przez studentów, którzy rozpoczęli dopiero studia wyższe i nie zawsze wykazują właściwe motywacje tak zawodowe, jak i do studiowania w szerszym znaczeniu (jak wiadomo, realizacja części materiału z psychologii wyprzedza o jeden semestr rozpoczęcie zajęć z pedagogiki).

Między prowadzącymi zajęcia z obu przedmiotów konieczne jest więc (pod koniec pierwszego semestru I roku studiów) nawiązanie kontaktu dla umożliwienia przepływu informacji.

Pedagodzy podejmujący zajęcia w semestrze letnim I roku studiów powinni dysponować informacjami o stopniu zaawansowania studentów w psychologii, a także o trudnościach, jakie napotykali prowadzący zajęcia psychologowie oraz sama młodzież. Kontakt ten ważny jest również na II roku studiów, kiedy psychologia i pedagogika realizowane są równolegle.

Współdziałanie przedstawicieli obu dyscyplin uważamy za konieczne, zakładając równocześnie zbędność wszelkich sformalizowanych form porozumiewania się — np. organizowanie wspólnych zebrań wszystkich prowadzących zajęcia z obu przed-

miotów czy wprowadzenie elementów mniej lub bardziej rozbudowanej sprawozdawczości. Osobisty kontakt prowadzących zajęcia z psychologii i pedagogiki w tych samych grupach jest tym rozwiązaniem modelowym, które nie zawiera w sobie żadnych aspektów biurokratycznych, natomiast ma pełne uzasadnienie z punktu widzenia efektywności działania.

KRYSTYNA KULIGOWSKA
LUBLIN

KILKA UWAG W SPRAWIE OPTYMALIZACJI METOD NAUCZANIA PEDAGOGIKI NA KIERUNKACH NAUCZYCIELSKICH

Problemy optymalizacji metod nauczania pedagogiki są bardzo złożone, szerokie zakresowo. Nie sposób wyczerpać ich, a nawet tylko zasygnalizować wszystkich w zwięzłym opracowaniu. Celowo więc użyłam sformułowania „kilka uwag w sprawie”...

Właściwie każdy z pedagogów — nauczycieli akademickich zastanawia się nad zwiększeniem efektywności kształcenia, optymalizacją metod. Mam nadzieję, że poniższe uwagi i propozycje mogą być przydatne w tych rozważaniach.

Zakładam, że nie można rozpatrywać kwestii optymalizacji metod nauczania pedagogiki w izolacji od celów kształcenia pedagogicznego, funkcji pedagogiki w realizacji tych celów oraz od form organizacyjnych kształcenia. Wychodząc z powyższych założeń w niniejszym opracowaniu pragnę przedstawić uwagi w sprawie:

- funkcji pedagogiki w bloku przedmiotów pedagogicznych,
- wzajemnych relacji między poszczególnymi formami organizacyjnymi kształcenia,
- zwiększenia efektywności ćwiczeń z pedagogiki.

1. FUNKCJE PEDAGOGIKI W BLOKU PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH

Blok przedmiotów pedagogicznych obejmuje: psychologię, pedagogikę, dydaktykę szczegółową, higienę szkolną, techniczne środki nauczania oraz praktykę pedagogiczną. Na pedagogikę jako przedmiot nauczania przeznaczona jest mniej niż 10% godzin tego bloku. Znaczenie pedagogiki w bloku przedmiotów pedagogicznych jest jednak znacznie większe, niż to wynika z proporcji w planie nauczania.

Program nauczania pedagogiki na studiach kierunkowych — specjalność nauczycielska obejmuje pojęcia i prawidłowości z różnych tzw. subdyscyplin pedagogicznych. Różne też są ich funkcje w kształceniu nauczycieli.

Pedagogika jest przedmiotem ogólnokształcącym, spełnia tę funkcję wówczas, gdy kształtuje u studentów właściwe motywacje zawodowe, postawy wobec dzieci i młodzieży, wobec celów i zadań szkoły, jej funkcji w życiu społecznym. Są w programie nauczania pedagogiki takie tematy i zagadnienia, które muszą być znane nauczycielowi, a byłoby dobrze, gdyby były znane wszystkim, zwłaszcza zaś wszystkim osobom z wyższym wykształceniem, zajmującym różne odpowiedzialne stanowiska w gospodarce, kulturze narodu. Funkcje ogólnokształcące spełniają takie tematy, jak np. historyczny rozwój pedagogiki jako nauki, przemiany edukacyj-

ne w świecie, cele kształcenia i wychowania, funkcja rodziny, zakładu pracy w systemie wychowania i in.

Pedagogika jest także przedmiotem ogólnozawodowym. Tę funkcję spełniają np. wszystkie tematy z dydaktyki. Są one tylko podstawą do poznawania szczegółowych zadań nauczyciela danego przedmiotu, kształtowania umiejętności zawodowych. Zadaniem pedagogiki jako przedmiotu ogólnozawodowego jest ukazywanie istoty i znaczenia poszczególnych problemów, ogólnych prawidłowości postępowania pedagogicznego, dostarczanie studentom ogólnych kryteriów poprawności działania nauczyciela ze szczególnym zwróceniem uwagi na traktowanie ucznia jako podmiotu i jednocześnie przedmiotu kształcenia i wychowania. Funkcję ogólnozawodową spełnia pedagogika także poprzez wdrażanie studentów — przyszłych nauczycieli do ciągłego stawiania pytań: co, jak, dlaczego, do ciągłej analizy działalności, konfrontacji celów i zadań z rezultatami itp.

Pedagogika jest także przedmiotem zawodowym. Są bowiem w programie pedagogiki takie problemy i zagadnienia, które w następnych latach studiów występują tylko podczas praktyk zawodowych. Np. uprawiamy kształcenie zawodowe wówczas, gdy zaznajamiamy studentów z metodyką pracy wychowawczej.

Dostrzeganie i docenianie tych trzech funkcji pedagogiki rzutować powinno na metody prowadzenia zajęć, organizację pracy. Nie rozwijając problemu ze względu na niewielką objętość niniejszego opracowania pragnę tylko zasygnalizować potrzebę:

— zapewnienia spójni pojęciowej między wszystkimi nauczycielami bloku przedmiotów pedagogicznych, zwłaszcza zaś między pedagogami a dydaktykami szczegółowymi i opiekunami praktyk,

— dokładniejszego, niż dotychczas, sprecyzowania oczekiwań pedagoga od psychologa.

Sądzę, że pożyteczne byłoby zorganizowanie w każdej uczelni roboczej narady (roboczych porad) wszystkich nauczycieli akademickich „realizujących programy tzw. bloku pedagogicznego na temat celów kształcenia nauczycieli, funkcji poszczególnych przedmiotów bloku pedagogicznego w realizacji tych celów.

2. FORMY ORGANIZACYJNE KSZTAŁCENIA

Są trzy główne formy organizacyjne kształcenia studentów w zakresie pedagogiki: wykład, samodzielne studiowanie literatury, ćwiczenia. (Wykład jest oczywiście metodą nauczania, jest on jednak w uczelni także i formą organizacyjną). Przy rozpatrywaniu problemów optymalizacji niezbędne jest określenie funkcji, wzajemnych związków między tymi formami.

Każdy wykład powinien wzbudzać zaciekawienie problemami pedagogicznymi, pogłębiać pedagogiczne zainteresowania. Wykład powinien oczywiście zaznajamiać z zakresem znaczeniowym określonych pojęć, tokiem myślenia pedagogicznego. Za pożyteczne uważam takie przedstawianie w wykładzie przedmiotu i wyników badań pedagogicznych, prezentowanie problemów ważnych, a niewystarczająco dotychczas rozwiązanych w teorii lub szczególnie źle rozwiązywanych w praktyce.

Doświadczenie moje wskazuje, że lepiej jest, gdy wykłady z pedagogiki prowadzi się co 2 tygodnie. Każdy taki dwugodzinny wykład powinien mieć cechy wykładu problemowego czy monograficznego, a nie dość wiernego omawiania treści podanych w podręczniku.

Zgodnie z obowiązującym regulaminem studiów studenta nie obowiązuje udział w każdym wykładzie. Sądzę, że należy dołożyć wszelkich starań, by studenci uczestniczyli w wykładach.

Samodzielne studiowanie literatury pedagogicznej, istotne zwłaszcza dla studentów innych kierunków niż humanistyczne, obok przygotowywania się do określonych ćwiczeń, powinno zaznajamiać z fragmentami badań i studiów, zmuszać do refleksji, do porównywania poglądów, praktycznych rozwiązań. Lektury tej nie musi być zbyt wiele. Sądzę, że obok lektury obowiązkowej można by podsunąć każdemu jedną — dwie pozycje do przestudiowania w semestrze. Zachęcamy przy tym do wskazywania m.in. pozycji z periodyków pedagogicznych. Można także przeznaczać 1—2 ćwiczenia na referowanie, a właściwie recenzowanie tych pozycji.

Zakładam, że student przychodzi na ćwiczenia z określonym zasobem informacji o prawach i pojęciach, jakie mają być rozpatrywane na danych ćwiczeniach. Informacje te poznał na wykładzie, z podręcznika, z innych źródeł. Ćwiczenia nie mogą bowiem przekształcać się w „miniwykłady”, powinny zaś być tą formą kształcenia, która wdraża do dostrzegania, formułowania, rozwiązywania problemów, do analizy określonych sytuacji, do interpretacji określonych zjawisk za pomocą podanej wiedzy. Wykład zapoczątkowuje, a ćwiczenie wzmacnia, pogłębia proces generowania wiedzy.

Przy takich założeniach nie ma potrzeby zachowywania proporcji 1:2 między wykładem a ćwiczeniami. Są bowiem w programie tematy, w których poznawaniu szczególnie duża jest rola wykładu, np. „Zadania pedagogiki jako nauki i jej rozwój”. Są również tematy bardziej „ćwiczeniowe”, tj. takie, w których ilość informacji jest stosunkowo ograniczona, istotne zaś jest wdrażanie studenta do posługiwania się tymi informacjami, np. „Metody badań pedagogicznych i ich wykorzystywanie w praktyce nauczycielskiej”.

3. SPOSOBY ZWIĘKSZANIA EFEKTYWNOŚCI ĆWICZEŃ Z PEDAGOGIKI

Sposobów tych jest wiele. Ograniczę się tylko do zasygnalizowania niektórych.

Wyniki różnych badań wskazują, że początek zajęć ma istotny wpływ na ich efektywność. Dobrze byłoby wiele uwagi przywiązywać do tzw. fazy przygotowawczej działania zorganizowanego, czyli, wyrażając myśl inaczej, do przygotowania studentów do procesu kształcenia podczas ćwiczeń. Celem tego przygotowania powinno być stawianie studentom zadań, do których wykonania nie wystarczy tylko przypomnienie sobie wiedzy, doświadczeń oraz wywołanie motywacji ukierunkowanej na wykonanie tych zadań.

Przebieg tego przygotowania studentów do procesu kształcenia (początku ćwiczeń) może być różny. W jednych przypadkach może to być postawienie studentów w sytuacji problemowej (za pomocą słowa, filmu, innego środka dydaktycznego), w innych może to być kontrola powszechna (obejmująca wszystkich), sprawnie przeprowadzona (np. za pomocą maszyn). W każdym jednak przypadku początek zajęć powinien zawierać sformułowanie celów ćwiczeń ujętych w kategoriach zadań. Zadania te powinny zaś być tak sformułowane, by ich osiągnięcie implikowało wiedzę generatywną, nie zaś przyswajanie sobie wiedzy reproduktywnej.

Sądzę, że należałoby więcej uwagi przywiązywać do kontroli. Chodzi mi zwłaszcza o kontrolę korektywną (inaczej kształtującą), czyli o sprawdzanie w toku procesu kształcenia, czy każdy student zrozumiał dane pojęcie, prawo.

Corocznie egzaminuję z pedagogiki liczną grupę studentów. Podczas tego ustnego sprawdzania wielokrotnie spotykam przypadki bardzo powierzchownego zrozumienia określonych informacji. Studenci poprawnie wypowiadają zdania zaczerpnięte z podręcznika, z wykładu, których treści wystarczająco nie rozumieją. Te obserwacje i doświadczenia w połączeniu ze stwierdzeniami uczonych o znaczeniu

kontroli korektywnej skłaniają mnie do wysunięcia postulatu, by w różnych momentach procesu kształcenia podczas ćwiczeń z pedagogiki stosować zaczerpnięte z nauczania programowego zasady kontroli i natychmiastowej korekty odpowiedzi.

Pożyteczne jest wykorzystywanie w toku ćwiczeń z pedagogiki metod gier dydaktycznych. Stosowanie ich przeciwdziała przyswajaniu sobie przez studenta wiedzy reproduktywnej, wzmaga zaciekawienie, zainteresowanie.

W tych przypadkach, w których chodzi nam o kształtowanie u studentów umiejętności działania pedagogicznego (tj. np. w przypadkach tematów z metodyki wychowania), pożyteczne jest przedstawienie studentom określonych sytuacji, opisu postępowania nauczyciela w tej sytuacji. Student powinien:

- ocenić postępowanie nauczyciela,
- uzasadnić słuszność tej oceny,
- zaproponować inne, bardziej jego zdaniem słuszne postępowanie w danej sytuacji,
- uzasadnić swoją propozycję.

Pewne trudności tkwią w doborze, opracowaniu sytuacji. Powinny to być opisy stosunkowo dokładne, zwłaszcza w przedstawianiu warunków, w jakich działa nauczyciel, opisu działania. Istotne jest, by przedstawiać działanie względnie poprawne. Im bardziej złożone sytuacje, im poprawniejsze przedstawione w nich działania nauczyciela, tym większe trudności napotykają studenci.

Ważnym zadaniem pedagoga jest przeciwdziałanie tendencji do poszukiwania schematów, jedynie słusznych „recept” postępowania.

Dla realizacji tego zadania proponuję stosowanie swoistej „fabryki pomysłów”. Prowadzący ćwiczenia przedstawia studentom określoną sytuację pedagogiczną, studenci zaś mają zaproponować, jak powinien postąpić nauczyciel w danej sytuacji. Wszyscy prezentują swoje pomysły, uzasadniając zaś je posługują się wiedzą z psychologii, pedagogiki. Kilkuosobowa grupa studentów-sędziów odrzuca pomysły zdecydowanie wadliwe.

Wiele problemów omawianych na ćwiczeniach z pedagogiki występuje także na zajęciach z dydaktyk szczegółowych. Pedagog w realizacji tych tematów szczególnie wiele uwagi powinien przywiązywać do zrozumienia przez studenta złożoności procesów i zjawisk pedagogicznych, licznych ich uwarunkowań. I w tych przypadkach dobrze jest sięgnąć do gier dydaktycznych.

Np. pedagog nie tylko ma zaznajamiać studenta z formami organizacyjnymi kształcenia, lecz także powinien wdroyć go do dostrzegania walorów i braków (niedociągnięć) każdej z form. Dla osiągnięcia tego celu można by podzielić studentów na kilkuosobowe grupy „zwolenników” i „przeciwników”. Grupy przedstawiają swoje poglądy, uzasadniają podając, kiedy, w jakich warunkach jest to wskazane, a kiedy implikuje niedociągnięcia, braki. Można ustanowić także i „sekretarza”, który zapisze argumenty na tablicy.

Przeprowadzenie takich ćwiczeń wymaga tylko wcześniejszego podania studentom ról, jakie mają spełniać. Tematów zaś do takich ćwiczeń jest wiele, np. nauczanie wielopoziomowe, system klasowo-lekcyjny, drugoroczność, częste stosowanie stopni szkolnych, stosowanie testów dydaktycznych i in.

Propozycji aktywizowania studentów podczas ćwiczeń może być wiele. Realizacja ich jednak napotyka liczne trudności. Nie prowadzi się u nas badań i studiów nad metodyką nauczania pedagogiki. Nie ma wystarczającej ilości literatury, którą można by wykorzystać podczas ćwiczeń. W wielu uczelniach są także trudności z wykorzystywaniem kserografu. Brak jest środków dydaktycznych do nauczania pedagogiki, np. specjalnie dobranych krótkich filmów, folio- i fazogramów. Sądzę jednak, że trudności te w ciągu najbliższych lat będą się zmniejszać. Dzisiaj jest ważne natomiast, by podejmować, na miarę potrzeb i możliwości, różne zadania zmierzające do optymalizacji metod nauczania pedagogiki.

JÓZEFA CHMIELEWSKA
WARSZAWA

KONCEPCJA PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNA OGÓLNOPEDAGOGICZNEJ PRAKTYKI ASYSTENCKIEJ

Ogólnopedagogiczna praktyka asystencka (jednotygodniowa) została wprowadzona do planu studiów nauczycielskich kierunków w uniwersytetach oraz w wyższych szkołach pedagogicznych na mocy wytycznych Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dn. 12.05.1978 r. w sprawie ciągłych praktyk pedagogicznych.

Studenci Uniwersytetu Warszawskiego, decyzją Rektora z dn. 6.III.1979 r., realizować będą tę praktykę po raz pierwszy w roku ak. 1979/80.

Pracownicy Zakładu Praktyk Pedagogicznych IPKN UW zostali zobowiązani do opracowania w roku ak. 1979/80 koncepcji programowo-organizacyjnej nowej praktyki. W niniejszej publikacji przedstawię metodologię oraz wyniki zespołowej pracy nad tą koncepcją.

Praktyka społeczna — wg marksistów — jest specyficznie ludzką formą działalności materialnej, społeczno-przyrodniczej, w której toku ludzie przekształcając przyrodnicze i społeczne środowisko, poznają je i siebie, a zarazem zaspokajają swoje potrzeby, czyli tworzą nowe ludzkie środowisko.

Tak rozumiana praktyka jest naczelną kategorią w filozofii marksistowskiej. Jest ona podstawą materializmu historycznego, gdyż umożliwia poznanie istoty człowieka. Praktyka — jak wiadomo — zdecydowała o wyodrębnieniu się człowieka ze świata zwierząt i jest źródłem dalszego jego rozwoju. Kategoria praktyki jest obecna także w materializmie dialektycznym. Tu praktyka jest źródłem i celem poznania oraz najwyższym, choć nie jedynym ani absolutnym, kryterium prawdziwości poznania.

Zgodnie z marksistowskim rozumieniem praktyki kształcenie i wychowanie — jako specyficznie ludzka działalność, bo świadomie i celowo podejmowana — jest także formą praktyki społecznej. Zatem — analogicznie do praktyki społecznej — praktyki pedagogiczne winny pełnić w procesie zawodowego kształcenia nauczycieli trzy najogólniejsze funkcje:

1. Winny być źródłem i celem poznania rzeczywistości pedagogicznej,
2. Winny być kryterium prawdziwości teorii pedagogicznych,
3. Winny być źródłem dalszego rozwoju studenta; jego samokształcenia i samowychowania.

W jakim stopniu ogólnopedagogiczna praktyka asystencka — jako jedna z trzech praktyk pedagogicznych obowiązujących na nauczycielskich kierunkach studiów — pełni w/w funkcje?

Praktyka asystencka — wg naszej koncepcji — jest przede wszystkim źródłem poznania szkolnej rzeczywistości pedagogicznej (kształcenie, wychowanie), zawężonej głównie do działalności lekcyjnej. Umożliwia ona studentom zdobycie — wprawdzie w sposób mało aktywny, bo polegający głównie na obserwacji — bogatego zasobu faktów i doświadczeń pedagogicznych niezbędnych do wyjaśniania zagadnień teoretycznych dyskutowanych na zajęciach z pedagogiki w III i IV semestrze studiów. Usytuowanie tej praktyki po II, a przed III semestrem studiów umożliwi pełne jej wykorzystanie dla potrzeb intensyfikacji pedagogicznego kształcenia studentów. Przewidujemy, że umożliwi ona studentom np. bliższe poznanie warsztatu pracy nauczyciela-wychowawcy klasowego, a także problemów dydaktyczno-wychowawczych szkoły jako podstawowego ogniwa w skoordynowanym systemie oświatowym. Tak np. jedno z dwu obowiązkowych zadań programowych tej praktyki: wymienia hospitable kilkunastu lekcji jako źródło poznania pro-

blematyki i metodyki szkolnego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Hospitacje te mają charakter wybiórczy, dotyczą np. budowy typowych lekcji w klasie I, różnorodnych sposobów aktywizowania uczniów klas II, III i IV, trudności, jakie napotykają uczniowie klas V—VI w procesie uczenia się — nauczania, a także trudności wychowawczych zaistniałych na lekcjach w klasach najstarszych (VII—VIII). Kolejne zadania programowe proponują studentowi analizę dokumentów szkolnych lub niewielkie, ale samodzielnie przygotowane i prowadzone próby badawcze jako inne, bardziej aktywne sposoby poznawania rzeczywistości pedagogicznej.

Zróznicowany charakter zadań programowych (teoretyczny, praktyczny, badawczy) zwiększa poznawcze walory praktyki asystenckiej.

Druga funkcja praktyki asystenckiej polega na umożliwieniu studentom skonfrontowania, zweryfikowania oraz pogłębienia teorii pedagogicznej zdobytej w II semestrze studiów w sposób przeważnie werbalny. Tak np. na pierwszych zajęciach z pedagogiki dyskutuje się cele i treści socjalistycznego wychowania w związku z aktualnie realizowaną reformą systemu edukacji narodowej. Praktyczną egzemplifikacją tych zagadnień jest pierwsze obowiązkowe zadanie programowe omawianej koncepcji wymagające od studentów pogłębienia problematyki reformy poprzez uważną analizę aktualnych dokumentów szkolnych (plany, programy nauczania), a także poprzez obserwację procesu wdrożeniowego innowacji pedagogicznych w codziennym działaniu nauczycieli. Zadania programowe do wyboru, zwłaszcza te o charakterze badawczym, stwarzają studentom okazję do zweryfikowania własnej wiedzy i umiejętności metodologicznych. Jedno z nich wymaga np. przeprowadzenia i dokumentowania ciągłej obserwacji pedagogicznej z użyciem gotowego arkusza obserwacji na temat stylu kierowania wychowawczego zespołem klasowym. Drugie zadanie wymaga od studenta właściwego wykorzystania wiedzy metodologicznej w projektowaniu narzędzia badawczego (ankiety) oraz w przeprowadzeniu pomiarów i opracowaniu danych, zebranych za jej pomocą. Oba kształcą poprawne nawyki metodologiczne przyszłych nauczycieli poprzez praktyczne zastosowanie odnośnej teorii.

Praktyka asystencka, choć w ograniczonym zakresie, może też być źródłem dalszego rozwoju studenta, jego samokształcenia i samowychowania. Sprzyjają temu — jak się wydaje — zwłaszcza te sytuacje, w których student samodzielnie pełni niektóre czynności składające się na rolę nauczyciela-wychowawcy, np.: organizuje dzieciom przerwy śródlekcyjne czy prowadzi wybrane zajęcia pozalekcyjne. Taki charakter (bezpośrednie oddziaływanie na rzeczywistość) ma np. 3 zadanie do wyboru. Polega ono na przygotowaniu i przeprowadzeniu dowolnie wybranych zajęć pozalekcyjnych. Przy czym w przygotowaniu student przewiduje potencjalne czynniki zakłócające przebieg zajęć oraz własne czynności korektywne zmierzające do ich opanowania. Po przeprowadzeniu zajęć student ma dokonać samooceny i wyciągnąć z niej praktyczne wnioski. Przypuszczamy, że tego rodzaju trening może przyspieszyć zawodowe dojrzewanie kandydatów na nauczycieli, a w szczególności kształtowanie się ich twórczej postawy. W programie praktyki asystenckiej przewidziano ponadto zadania dające studentom szanse pośredniego oddziaływania na rzeczywistość szkolną. Jedno z zadań do wyboru np. wymaga od studenta dyskusowania z wychowawcą wyników badań nad stanem uaktywnienia jego klasy w samorządności uczniowskiej.

W toku bezpośredniego i pośredniego oddziaływania na pedagogiczną rzeczywistość w szkole student nie tylko poznaje i zmienia ją; poznaje i rozwija też siebie. A to jest najważniejszy cel każdej praktyki. Na tym też polega trzecia funkcja praktyki asystenckiej.

Marksistowska interpretacja funkcji praktyki asystenckiej to pierwsze założe-

nie metodologiczne, jakim kierowano się w pracy nad jej koncepcją programowo-organizacyjną. Obok kryterium metodologicznego, ściśle przestrzegano kryterium psychologiczne. Praktyka asystencka — jak wiemy — obowiązuje studentów po I roku. Rozpoczęli oni dopiero studiowanie bloku przedmiotów psychopedagogicznych. Większość z nich nie ma też żadnych osobistych doświadczeń pedagogicznych. Względę te zdecydowały przede wszystkim o doborze zadań programowych. Na program praktyki asystenckiej opracowany w naszym ZPP składają się zadania o zróżnicowanym stopniu trudności, przy czym 2 z nich są obowiązkowe dla wszystkich, 3 dalsze do wyboru. W rezultacie daje on studentom możliwość zróżnicowania zakresu i stopnia trudności indywidualnego programu praktyki w zależności od własnych zainteresowań i dyspozycji. Zwiększa to — jak przypuszczamy — kształcący i motywacyjny walor programu. Nie jest on bez znaczenia dla procesu kształtowania twórczych nauczycieli. Dla tego samego celu ważne jest ponadto, by wszyscy studenci maksymalnie wykorzystali wszystkie możliwości, jakie im daje praktyka asystencka. Spełnieniem tego postulatów są załączniki do programu praktyki w postaci gotowych narzędzi badawczych (arkusz obserwacji), oraz instrukcja dla studentów zawierająca wskazówki metodologiczne o realizacji zadań programowych. Pomocne wydają się nam też informacje dotyczące sposobu dokumentowania realizacji programu. Zaoszczędzają one czas studenta, ponadto kształcą poprawne nawyki metodologiczne.

Uwzględnienie w pracy nad programem praktyki asystenckiej trzeciego kryterium — czasowego zdecydowało ostatecznie o tym, że — jak przypuszczamy — będzie on realny. Jednotygodniowy okres praktyki przy dziennym 4-godzinym obciążeniu studenta przeliczono na jasno sformułowane cele i konkretne zadania. Z tych samych względów ograniczono do minimum formalną dokumentację praktyki. Zrezygnowano mianowicie z prowadzenia dzienniczka praktyki, jako nieprzydatnego do dokumentacji nowego programu. Zamiast niego proponuje się studentowi prowadzenie własnego zeszytu praktyki, który tym się różni od dzienniczka, że — pozbawiony rubryk — może być dowolnie wypełniany, że po zaliczeniu praktyki wróci do studenta i będzie wykorzystywany na zajęciach z pedagogiki jako bank pedagogicznych informacji (przykładów lekcji, sytuacji wychowawczych, metod nauczania itp.). W niektórych przynajmniej przypadkach stać się on może załączkiem przyszłego warsztatu zawodowego nauczyciela — wychowawcy. Sądzimy, że świadomość celowej roboty (dla siebie, a nie samego zaliczenia) będzie pozytywnie motywować studentów do pracy podczas praktyki. Spełnieniem kryterium czasowego jest ponadto zredukowanie osobistych wizyt studentów w Zakładzie Praktyk Pedagogicznych IPKN UW (UW ma już 4 adresy) do jednej, odbytej w celu uzyskania wpisu zaliczenia do indeksu oraz zwrotu zeszytu praktyki. Pozostałe problemy wynikające z przygotowania, przebiegu oraz zaliczenia praktyki asystenckiej chcemy rozwiązywać przy pomocy opiekunów praktyki, którymi są pracownicy naukowo-dydaktyczni IPKN UW, Wydziału (Instytutu) oraz szkoły, w której praktyka się odbywa. Szczegółowy podział kompetencji między trzech opiekunów wydaje nam się konieczny ze względu na trójstopniową strukturę organizacyjną kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Warszawskim (IPKN UW zapewnia przygotowanie pedagogiczne — teoretyczne, wydziały (instytuty) — specjalistyczne, zaś szkoły stanowią teren odbywania praktyk pedagogicznych). Ciężar merytorycznego i organizacyjnego przygotowania oraz zaliczania praktyki asystenckiej spoczywa na pracownikach naukowo-dydaktycznych IPKN. Wydziałowi opiekunowie dbają tylko o pełną realizację przez swoich studentów obowiązku odbycia praktyki. Opiekunowie szkolni zaś czuwają nad prawidłowym przebiegiem praktyki oraz opiniują poziom jej realizacji. Pracę trzech opiekunów praktyki asystenckiej koordynuje Zakład Praktyk Pedagogicznych Instytutu Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli.

ZOFIA WOLAŃSKA
BIAŁYSTOK

WYKORZYSTANIE WIEDZY PEDAGOGICZNEJ PRZEZ STUDENTÓW KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH W PROCESIE KIEROWANIA PRACĄ WYCHOWAWCZĄ Z UCZNIEM

Rozwój i pogłębienie procesów wychowawczych zachodzących w całym społeczeństwie w rozstrzygającym stopniu zależy od doskonalenia i umacniania szeroko rozumianych funkcji wychowawczych szkoły i nauczyciela.

Nauczyciel obok spełniania funkcji organizatora procesu dydaktycznego, stwarzania warunków rozwoju zainteresowań uczniów równolegle musi prowadzić działania i czynić starania nad kształtowaniem odpowiedniego środowiska wychowawczego ucznia, musi być „rzecznikiem najgłębiej pojętych interesów dziecka”¹.

Analiza wpływu różnych czynników, takich jak: społecznych, politycznych, kulturalnych, oraz przemian w samym systemie oświatowym wskazuje, że podstawowym układem w procesie nauczania i wychowania pozostanie układ nauczyciel — uczeń. Tezę tę szczególnie mocno akcentowano podczas obrad III Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych.

Tradycyjna rola nauczyciela — podstawowego źródła informacji o przyrodzie i społeczeństwie — ukształtowała określony typ relacji między nauczycielem a uczniem. Ten tradycyjny model stosunków podważają dziś procesy i przemiany dokonujące się w każdej dziedzinie życia społecznego. Jeżeli postuluje się nowy typ stosunków między nauczycielem a uczniem, to nie ulega wątpliwości, że sprawą podstawową jest wytworzenie nowego typu stosunków między uczelniami kształcącymi nauczycieli a systemem oświaty i zawodem nauczyciela. W tej sytuacji pozostaje pytanie, jak przygotować nauczyciela, by ożywić proces kształcenia i wychowania i zwiększyć efekty tego procesu. Troska o wysoki poziom wiedzy i umiejętności nauczyciela musi być myślą przewodnią wszelkich poczynań wyższej uczelni, jest to bowiem warunek prawidłowego przebiegu procesu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży.

Rozumienie przez nauczyciela całej złożoności procesu wychowania, widzenie go w szerokich uwarunkowaniach społecznych, gospodarczych i politycznych staje się warunkiem koniecznym powodzenia pracy nauczycielskiej. Współczesny system oświaty wymaga od nauczyciela — wychowawcy głębokiej wiedzy, wnikliwej znajomości psychiki ludzkiej i kunsztu pedagogicznego, znajomości metod i środków oddziaływania na człowieka.

Powszechnie wiadomo, że młodym nauczycielom wchodzącym dopiero w pracę zawodową najwięcej kłopotu sprawiają problemy natury wychowawczej. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą być wynikiem (między innymi) braków tkwiących w przygotowaniu do zawodu. Wyższe uczelnie kształcące nauczycieli na pierwszy plan wysuwają problem wyposażenia studentów — przyszłych nauczycieli w zasób wiedzy, a mniej czasu poświęca się na kształtowanie umiejętności pedagogicznych, które w konfrontacji młodego nauczyciela z rzeczywistością szkolną pomogłyby w zwalczaniu trudności wychowawczych oraz w adaptacji do zawodu, a wyżej wspomniany problem jest przedmiotem rozważań niniejszej publikacji.

W celu zebrania dokładnych informacji w zakresie samodzielności studentów w rozstrzyganiu problemów natury wychowawczej zostały przeprowadzone badania wśród studentów Filii UW w Białymstoku przebywających na praktykach

¹ S. Krawcewicz, J. Wołczyk: Zawód nauczyciela. W: Pedagogika, PWN, Warszawa 1975, s. 543.

dypłomowych. Studenci czwartego roku odbywający praktykę dyplłomową już za kilka miesięcy podejmą swoją pierwszą pracę zawodową, w toku której będą pełnić rolę centralnej postaci mającej wpływ na kształtowanie bogatej, wszechstronnie rozwiniętej osobowości dziecka.

Materiał przeanalizowany niżej został zebrany drogą arkuszy obserwacyjnych przesłanych do nauczycieli sprawujących bezpośrednio opiekę dydaktyczną nad studentami odbywającymi praktykę i po wypełnieniu zwrócone do uczelni.

Jedna z części arkusza dotyczyła:

a) stopnia wykorzystywania w toku prowadzenia zajęć przez kandydata na przyszłego nauczyciela wartości wychowawczych zawartych w materiale rzeczowym lekcji,

b) stopnia wykorzystywania przez studenta w czasie prowadzenia zajęć dydaktycznych wartości wychowawczych zawartych w czynnościach własnych,

c) stopnia wykorzystywania przez studenta wartości wychowawczych pojawiających się w czynnościach uczniów biorących udział w lekcji.

Kryteria zastosowanej oceny były trzystopniowe i brzmiały:

— student wartości wychowawcze wykorzystał w stopniu całkowitym,

— w stopniu częściowym,

— wystąpił całkowity brak wykorzystania wartości wychowawczych.

Identyczne kryteria zastosowano w stosunku do wszystkich trzech problemów. Czwartym problemem badającym umiejętności pedagogiczne kandydatów na nauczycieli było zebranie informacji o właściwościach określających stosunek kandydata do uczniów w czasie lekcji. Rozpatrywano następujące możliwości:

— pobłażliwy i ustępliwy,

— surowy i bezwzględny,

— obojętny i nieczuły,

— życzliwy i przystępny,

— zmienny i niekonsekwentny,

— świadomie kierujący postawami dzieci,

— wnikliwy i sprawiedliwy,

— wymagający i stanowczy,

— cierpliwy i wyrozumiały,

— serdeczny, pogodny i przyjaźnie usposobiony,

— okazujący szacunek i zaufanie.

Informacje za pomocą arkusza obserwacyjnego zostały zebrane o studentach nauczycielskich kierunków studiów, takich jak:

— filologia polska,

— historia,

— matematyka,

— chemia,

— fizyka.

Analizie poddano materiał zawarty w 340 arkuszach obserwacyjnych.

Realizację celów lekcji studenci zapewniali przez odpowiedni dobór treści kształcenia oraz realizację ich wg określonych kierunków zalecanych przez współczesną dydaktykę.

Podmiotowy kierunek podejścia do realizacji treści kształcenia ma szczególne znaczenie w realizacji celów wychowawczych. Konkretne treści, ich dobór i układ zapewnia nauczycielowi w większości przypadków program nauczania, natomiast nauczyciela obowiązuje głęboka refleksja nad tym, jakie cechy i jakie dyspozycje osobowościowe poprzez określone treści kształtować w uczniu.

Podmiotowy kierunek podejścia nauczyciela do realizacji treści kształcenia wymaga przede wszystkim eksponowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym

treści o najwyższej randze. Z tej też racji w ramach każdego zespołu treści w poszczególnych składnikach wychowania zdrowotnego, umysłowego, społeczno-moralnego, estetycznego, technicznego wprowadzone są informacje, które ukazują dodatnie znamiona rzeczywistości i stanowią wzór postępowania, i te elementy treści powinny w czasie lekcji być eksponowane i ze szczególną pieczołowitością realizowane.

Umiejętności studentów w takim podejściu do wykorzystywania walorów wychowawczych zawartych w treściach przedstawia tabela 1.

Tabela 1

STOPIEŃ WYKORZYSTANIA WALORÓW WYCHOWAWCZYCH
ZAWARTYCH W TREŚCIACH KSZTAŁCENIA

Liczba hospitowanych studentów	Stopień wykorzystania		
	całkowity	częściowy	brak
157	64	79	14
wskaźnik %	40	50	9

Jak wynika z tabeli 1, na 157 studentów poddanych szczegółowej obserwacji nauczyciela „przedmiotowca” 40% kandydatów na nauczyciela umiało w stopniu pełnym i całkowitym wykorzystać treści wychowawcze zawarte w materiale rzeczowym lekcji. Kryteria zastosowane przy obliczaniu tego wskaźnika polegały przede wszystkim na właściwej interpretacji ze strony studenta treści o akcencie wychowawczym. Biorąc pod uwagę, że dalsze 50% kandydatów do zawodu tę umiejętność opanowało w stopniu częściowym, mogłoby wydawać się, że umiejętności radzenia z sytuacjami wychowawczymi u studentów ostatnich lat studiów są wysokie. Obraz tego zjawiska byłby niepełny, gdyby nie przyjrzeć się sprawie wykorzystywania wartości wychowawczych zawartych w czynnościach, bowiem rozwiązane sytuacje wychowawcze bezpośrednio wpływają na rezultaty procesu wychowawczego.

Drugie w kategorii tych pytań zawartych w arkuszu obserwacyjnym brzmiało: „W jakim stopniu wykorzystuje kandydat na nauczyciela wartości wychowawcze zawarte w czynnościach własnych i uczniów?”. Wyniki zebranego materiału przedstawia tabela 2 i 3.

Tabela 2

WYKORZYSTYWANIE WARTOŚCI WYCHOWAWCZYCH
ZAWARTYCH W CZYNNOŚCIACH WŁASNYCH

Liczba zohospitowanych lekcji	Stopień wykorzystania czynności		
	całkowity	częściowy	brak
w 327	93	137	97
%	28,5	41,9	29,6

Jak wynika z tabeli 2, tylko 28,5% hospitowanych studentów opanowało praktyczne umiejętności wykorzystywania w pełni własnych czynności, które mogły być przydatne do wyjaśniania sytuacji wychowawczych, w 29,6% wystąpił całkowity brak takich umiejętności.

Zestawiając dane tabeli 1 i 2 można by wnioskować, że studentom łatwiej przychodzi teoretyczne opanowanie rozwiązań dydaktycznych w zakresie wykorzystywania treści wychowawczych, więcej trudności natomiast sprawia planowe programowanie i wykorzystywanie tej wiedzy w praktycznym działaniu, występującej we własnych działaniach dydaktycznych. Można by przypuszczać, że chęć jak najlepszego zrealizowania ustalonych na jednostkę lekcyjną treści odwraca uwagę studentów od analizy możliwości wykorzystywania w tym zakresie własnych czynności. Może to również wynikać ze zbyt małego doświadczenia w prowadzeniu lekcji. Tabela 3 przedstawia wykorzystywanie w nadarżających się sytuacjach lekcyjnych walorów wychowawczych występujących w działaniach uczniów.

Tabela 3
WYKORZYSTYWANIE WARTOŚCI WYCHOWAWCZYCH
ZAWARTYCH W CZYNNOŚCIACH UCZNIÓW

Liczba zospitowanych lekcji	Stopień wykorzystania czynności uczniów		
	całkowity	częściowy	brak
327	79	120	128
%	24,2	36,7	39,1

Proces trudności w wykorzystywaniu wartości wychowawczych narasta, jak wynika z danych tabeli 3, jeszcze bardziej przy czynnościach uczniów niż własnych. 39,1% obserwowanych studentów zupełnie nie umiało wykorzystać wartości wychowawczych przejawiających się w czynnościach uczniów, a 36,7% wykorzystywało je tylko częściowo.

Brak doświadczenia pedagogicznego, „obyicia” z codziennością szkolną jest najprawdopodobniej bezpośrednią przyczyną stwierdzanego stanu rzeczy. Łatwiej jest studentom programować własne czynności i realizować je bezmiennie w toku lekcji. Procedury takiego postępowania nie można zastosować w odniesieniu do czynności uczniów, a nowe, nieprzewidziane sytuacje lekcyjne są powodem „zagubienia się” w realizacji zaplanowanego toku lekcyjnego.

Powodzenie w pracy dydaktycznej bezpośrednio łączy się ze stosunkiem nauczyciela do uczniów w procesie nauczania. Interesujący jest problem ustosunkowania się kandydatów do zawodu do uczniów podczas prowadzonych lekcji. Badano, czy stosunek ten był:

- pobłażliwy i ustępliwy,
- surowy i bezwzględny,
- obojętny i nieczuły,
- życzliwy i przystępny,
- zmienny i niekonsekwentny,
- świadomie kierujący postawami dzieci,
- wnikliwy i sprawiedliwy,
- wymagający i stanowczy,
- cierpliwy i wyrozumiały,
- serdeczny, pogodny i przyjaźnie usposobiony,
- okazuje szacunek i zaufanie.

Z arkuszy obserwacyjnych wynika, iż stosunek praktykantów do uczniów w czasie lekcji charakteryzował się samymi właściwościami dodatnimi i pożądanymi.

Tabela 4

USTOSUNKOWANIE SIĘ KANDYDATÓW DO UCZNIÓW PODCZAS LEKCJI

Kierunek	Ilość		Właściwości stosunku																
	studen- tów	lekcyj	życzliwy i przystępny	świadomie kierujący po- stawami dzieci	wnikliwy i sprawiedliwy	wymagający i stanowczy	cierpliwy i wyrozu- miały	serdeczny pogodny i przyjaźnie usposobiony	okazuje szacunek i zaufanie	lekcyj	%	lekcyj	%	lekcyj	%	lekcyj	%	lekcyj	%
filologia polska	8	46	32,7	32,7	10,8	6,5	8,7	6,5	2,1										
historia	7	70	37	34,3	22,8	20	28,5	32,9	25,7										
fizyka	8	68	39	38,2	29,4	13,2	10,3	32,3	23,2										
chemia	6	38	34	26,3	18,4	13,1	28,9	10,5	21										
matema- tyka	12	118	99,2	31,3	30,5	14,3	28,7	36,4	18,6										
R a z e m	41	340	128	106	73	46	91	92	65	37,6	31	21,5	46	13,5	26,7	27	65	19	

Tabela 4 ukazuje właściwości stosunku praktykantów do uczniów w procesie nauczania.

U studentów wszystkich kierunków na czołowym miejscu wystąpiły dwie właściwości, mianowicie ustosunkowanie się do uczniów życzliwe i przystępne. Są to ważne cechy w pracy nauczyciela. Zbliżają one uczniów do prowadzącego lekcję i powodują zrozumienie pojęć występujących w opracowywanym temacie.

Na drugim miejscu uplasowała się świadoma umiejętność kierowania postawami uczniów. Następne właściwości, które zaznaczyły się w badaniach, dotyczą serdeczności, pogody i przyjaznego usposobienia. Korelują one z pierwszymi cechami, jakimi są życzliwość i przystępność. Łącznie wytworzą sprzyjający klimat pracy uczniów, wiążą z przedmiotem, lekcją, szkołą, a najbardziej ułatwiają nauczycielowi oddziaływanie na wychowanków i przyczyniają się do rozwoju aktywności uczniów.

Biorąc pod uwagę przedstawione wyniki badań oraz okres adaptacji w zawodzie, należy zakładać, że studenci czteroletnich studiów nauczycielskich w sposób właściwy potrafią rozwiązywać sytuacje wychowawcze, jakie będą napotykać w przyszłej swojej pracy z dziećmi i młodzieżą.

DANUTA LICIŃSKA
KIELCE

NIEKTÓRE PROBLEMY PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Dodatnie skutki praktyk pedagogicznych studentów kierunku nauczycielskiego są na ogół dobrze znane. Są one jednak tak istotne dla dalszej pracy nauczyciela, że — w stale zmieniających się warunkach pracy szkoły — zarówno rozważania teoretyczne, jak i praktyczne na ich temat trzeba uznać za konieczne. Nie negując więc potrzeby przyglądania się praktykom w szkole od strony pozytywnej, proponuję przedstawić równocześnie ich skutki negatywne i możliwość zapobiegania im. Uwagi swoje opieram na pięcioletniej pracy w Instytucie Geografii WSP w Kielcach, w zorganizowanej w tym czasie Pracowni Dydaktyki Geografii.

Proces uczenia się przebiega intensywniej w toku działania. Zachodzą wówczas najbardziej trwałe zmiany zachowań ludzkich¹. Ale stosunkowo silny wpływ na te zmiany ma również przykład. Nauka przez naśladowanie występuje w różnych fazach rozwoju człowieka w sposób mniej lub bardziej ukryty. Student odbywając praktykę w szkole, nie w pełni świadomie, zawsze naśladuje albo nauczycieli akademickich, współpracujących z nim w czasie zajęć na uczelni, albo nauczycieli w szkole; czasem usiłuje pracować według własnej koncepcji. Przypatrzmy się tym trzem wariantom.

Szkoła wyższa jest dzisiaj (i być powinna) źródłem postępu. Wynika to z faktu specjalnie przygotowanej kadry, z czasu zagwarantowanego na badania, często z odpowiedniego przygotowania pracowni. Dzięki temu przyszły nauczyciel otrzymuje na studiach wzory postępowania nowsze aniżeli te, które są dotychczas stosowane. Na przykład w zakresie dydaktyki geografii studenci uczą się takiego organizowania pracy uczniów, aby ci uczyli się przez działanie, a nie przez bierne słuchanie nauczyciela lub kolegi, co wynika z podmiotowego traktowania uczniów; takiego organizowania pracy uczniów, aby kontrola była integralną częścią lekcji.

Dlatego układ lekcji geografii, do którego wdrażany jest student na wykładach

¹ Zmiany zachowań należy rozumieć tu oczywiście szeroko, a więc również nabywanie nowych form zachowań, nie tylko ich modyfikację.

i ćwiczeniach, wygląda jak na ryc. 1. Po roku pracy, tzn. po trzecim roku studiów, wydawałoby się, że przynajmniej większość studentów powinna w czasie praktyk naśladować te wzory. Równocześnie można się spodziewać, że jakaś niewielka część studentów będzie w trakcie odbywania praktyk realizować „własne koncepcje”, to znaczy stosunkowo silnie modyfikować poznane wzory stosownie do sytuacji w szkole. Jest to — teoretycznie biorąc — i możliwe, i pożądane. Świeżość spojrzenia, nowa wiedza, naturalna w tym wieku chęć reformowania świata stwarzają korzystne warunki do działalności nowatorskiej. Niebezpieczeństwo nie właściwego zrealizowania materiału powinno być niewielkie, gdyż praktyka trwa krótko, nauczyciel ma prawo i obowiązek niedopuszczenia do zasadniczych błędów, a w razie ich popełnienia może zaraz po praktykach lub jeszcze w czasie ich trwania skutki błędów naprawić.

Tymczasem w pierwszym roku mojej pracy olbrzymia większość studentów wróciła z praktyk z konspektami podpisanymi przez nauczycieli i wykonanymi według zupełnie innych zasad aniżeli te, które były przedmiotem nauczania na uczelni (ryc. 2). Przebieg lekcji hospitowanych przez pracowników naukowo-dydaktycznych potwierdzał to, co można było wyczytać z konspektów. Na pytanie, dlaczego zastosowali przestarzałe wzory, dlaczego odpytywali uczniów przez 20 i więcej minut z materiału nie związanego z nową lekcją, dlaczego stosowali kontrolę zamiast uczenia, dlaczego wykład zastępował np. pracę z okazami lub modelami, studenci odpowiadali, że tego życzył sobie nauczyciel, takie lekcje hospitowali. Naśladowali nauczyciela, gdyż to on im zalicza praktykę i on im stawia ocenę. Oczywiście nie tylko ten argument przechylał szalę na korzyść utartych, a już nie pasujących do współczesnej rzeczywistości szkolnej schematów. Drugim, dość niestety, istotnym argumentem, było to, że przygotowanie lekcji zgodnie z układem przedstawionym na ryc. 1 wymagało większego wysiłku, więcej pracy. Więc gdy wysiłek miał prowadzić do obniżenia oceny (często zresztą było to tylko przypuszczenie studenta), wybierano naśladowanie nauczyciela.

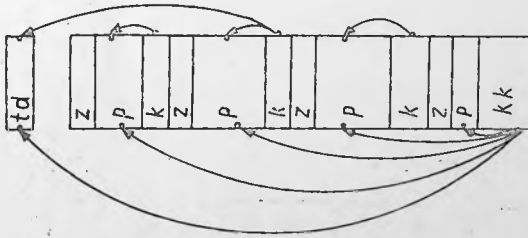
Nasuwa się tu nieodparcie pytanie, dlaczego w szkołach tak powszechnie tkwią przestarzałe już schematy. I czy koniecznie studenci muszą odbywać praktykę w tych szkołach, w których stosuje się nagminnie rozwiązania dydaktyczne już nieaktualne? Odpowiedź na pierwsze pytanie jest skomplikowana i przekracza ramy tego artykułu. Na pewno jednak większą winę za ten stan rzeczy ponoszą dydaktycy i dotychczasowy system kształcenia i doskonalenia nauczycieli niż sami nauczyciele. Odpowiedź na drugie pytanie jest prosta: o skierowaniu studentów do szkoły decydowały dotychczas głównie warunki materialne, a więc możliwości zakwaterowania praktykantów. W tej trudnej sytuacji podjęto szereg prac zmierzających do podniesienia wyników kształcenia studentów w zakresie dydaktyki geografii, a w szczególności zmierzających do podniesienia poziomu praktyk ciągłych.

W roku akademickim 1975/76 opracowano pierwszą wersję, a w roku 1978 drugą wersję „Przewodnika do ćwiczeń z dydaktyki geografii”. Jest to książka o niewielkiej objętości (około 4 arkuszy), zawierająca tezy wykładów i zadania do wykonywania przez studentów w czasie zajęć na uczelni. Zadania te zostały tak ułożone, aby każde z nich współprzyczyniało się do prawidłowej konstrukcji lekcji geografii.

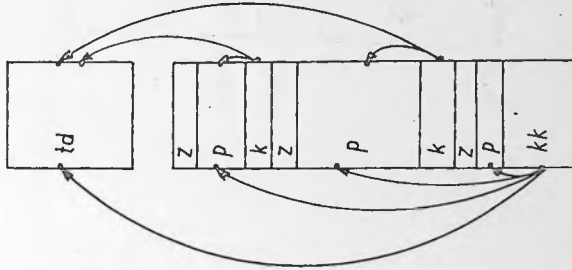
Część ćwiczeń (4—6 godzin w semestrze) przeznaczono zgodnie z zasadami ogólnie przyjętymi na tzw. praktyki śródroczne. Organizuje się je jednak nie w formie hospitacji nauczyciela. Po pierwsze dlatego, że ze względów organizacyjnych trudno jest narzucić nauczycielowi — nawet bardzo dobremu i ściśle współpracującemu z uczelnią — szczegółowy tok lekcji. Po drugie, nie jest możliwe uczestnictwo nauczyciela w zajęciach studentów, a krytyka dlatego, co zrobił prowadzący lekcję —

Ryc. 1

Schemat lekcji o przewadze treści nowych



Schemat lekcji o przewadze treści przerobionych dawniej / t.zw. lekcja powtórzeniowa /



Objaśnienia

td - treści poznane wcześniej a potrzebne na danej lekcji

z - zadanie do wykonania

p - praca uczniów indywidualna lub zespolowa

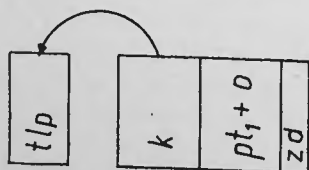
k - kontrola wykonania zadania bieżącego

kk - kontrola wykonania zadania podsumowującego całość pracy / t.zw. kontrola końcowa /

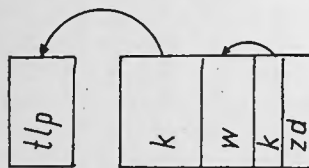
Uwaga. liczba zadań jest zmienną zależną od treści lekcji i od poziomu uczniów.

Ryc. 2

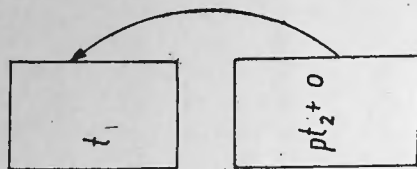
Schemat I



Schemat II



Schemat III / lekcja powtórzeniowa /



Objaśnienia:

t — treści przerobione na szeregu lekcji poprzedzających

tlp — treści przerobione na lekcji poprzedniej

k — kontrola treści zapamiętanych z lekcji poprzedniej / często bez związku z lekcją bieżącą w trybie /

pt1 — pytania dotyczące nowego tematu / uczniowie odpowiadają na podstawie wiadomości zdobytych

pt2 — pytania dotyczących lub korzystając z otwartych atlasów, roczników statystycznych i podręczników /

0 — pytania dotyczące różnych zagadnień dawniej przerabianych, ze sobą nie powiązanych

w — odpowiedzi uczniów, często tych, którzy się zgłaszają

zd — wykład nauczyciela

— zadanie pracy domowej najczęściej według podręcznika

w jego nieobecności, jest nie do przyjęcia ze względów wychowawczych. Dlatego tylko niewielka grupa studentów hospituje raz w semestrze klasę, w której będą odbywać praktykę, a w czasie hospitacji przypatruje się uczniom. Rozwiązania metodyczne, zastosowane przez nauczyciela, nie są omawiane. Jedynie informuje studentów o tym, że celem hospitacji jest poznanie uczniów i konstrukcja lekcji jest właśnie do tego dostosowana. Następne lekcje przygotowują i prowadzą studenci według rozkładu materiału narzuconego przez nauczyciela i pod jego kontrolą. Samo przygotowanie odbywa się według zasad wypracowanych na uczelni. Nauczyciele, z którymi współpracujemy, próbują ten układ, a student zyskuje pierwszą zgodność: między instrukcjami a pierwszą, niezmiernie ważną próbą.

Cztery lata temu, za zgodą Rady Wydziału, wprowadziliśmy inny niż dotychczas system oceniania studentów za praktykę. Do indeksu wpisuje się studentowi geografii ocenę, która jest wypadkową trzech lub co najmniej dwóch ocen:

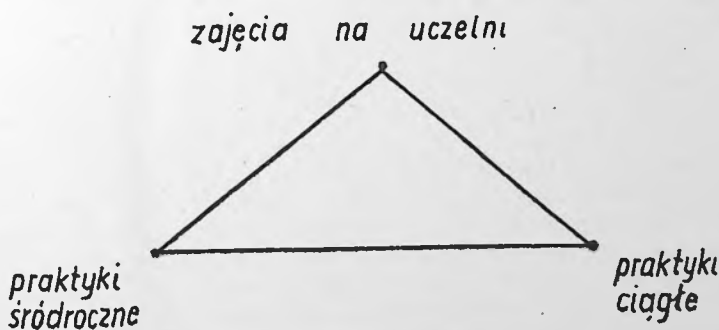
— oceny nauczyciela wystawianej — jak powszechnie wiadomo — głównie za obowiązkowość, punktualność, umiejętność postępowania z uczniami w sprawach natury wychowawczej, kulturę zachowania (ocena ta jest bardzo ważna i potrzebna),

— oceny wystawianej przez pracowników uczelni, prowadzących zajęcia z dydaktyki, za treść dokumentacji przedstawionej po praktykach, na którą składają się konspekty podpisane przez opiekuna praktyk oraz notatki z lekcji hospitowanych,

— oceny wystawianej przez pracowników uczelni za hospitowane lekcje.

W ten sposób postawiono studenta w sytuacji koniecznej realizowania tych zasad i wzorców, których nauczył się w czasie studiów.

Poziom pracy studentów geografii w czasie praktyk nie jest jeszcze dzisiaj taki, jaki naszym zdaniem być powinien. Ale z roku na rok jest on coraz wyższy. Jest to nie tylko zdanie pracowników uczelni, lecz i nauczycieli opiekujących się praktykantami i dyrektorów szkół. Jednocześnie obserwuje się coraz lepsze kontakty uczelni ze szkołami, wyrażające się np. we wspólnych zebraniach o charakterze naukowym, i to najczęściej z inicjatywy nauczycieli. Dlatego wydaje się, że należy pozytywnie ocenić względnie zamknięty układ:



Słowo „względnie” jest tu, niestety, konieczne, gdyż pomimo wysiłków nie udaje się nam:

a) tak zorganizować pracy, aby wszyscy studenci mogli przeprowadzić lekcje w czasie praktyk śródrocznych, część z nich jedynie uczestniczy w przygotowaniu i analizie,

b) objąć hospitacjami wszystkich studentów odbywających praktyki ciągłe. Przyczyną tych niedociągnięć jest zbyt mała liczba osób w Pracowni Dydaktyki Geografii w stosunku do liczby kształconych studentów oraz zbytne rozproszenie szkół, w których studenci odbywają praktyki ciągłe.

CECYLIA ANTOSIK

KIELCE

PRAKTYKI PEDAGOGICZNE STUDENTÓW FILOLOGII POLSKIEJ

Jednym z warunków przygotowania studentów do przyszłej pracy pedagogicznej są prawidłowo zorganizowane kontakty ze szkołą poprzez praktyki pedagogiczne. Umożliwiają one dwie płaszczyzny kontaktów zawodowych: z uczniem jako podmiotem oddziaływania pedagogicznego i nauczycielem jako przedstawicielem zawodu. Wdrażanie studentów do ich przyszłej roli wymaga przemyślanego kierowania wymienionymi kontaktami, ponieważ mogą one mieć znaczny wpływ na identyfikowanie się z zawodem.

W niniejszej, skróconej, wypowiedzi oparłam się na obserwacji praktyk, dokonałam analizy przygotowania pisemnego do lekcji jednej z grup ćwiczeniowych, analizy opinii nauczycieli-opiekunów, ogólnych uwag studentów o przebiegu praktyk oraz sprawozdań pohospitacyjnych pracowników Instytutu Filologii Polskiej WSP w Kielcach. Przeprowadziłam też wywiad ze studentami na temat ich opinii o praktykach.

Zebrany materiał może stanowić jedynie przyczynek do bliższego poznania omawianego problemu, natomiast nie jest wystarczający do dokonania uogólnień. Istnieje potrzeba stałej obserwacji praktyk, ich systematycznej analizy, oceniania organizacji oraz przygotowania merytorycznego i metodycznego studentów. Zaprezentowane niżej spostrzeżenia i wnioski zmierzają do ulepszenia organizacji i form omawianych praktyk.

Praktyki śródroczne na filologii polskiej odbywają się w szkołach podstawowych i średnich pod kierunkiem nauczycieli-opiekunów przy współpracy z prowadzącymi ćwiczenia i wykłady pracownikami naukowo-dydaktycznymi WSP.

Studenci, oprócz godzin przeznaczonych na ćwiczenia odbywające się w uczelni, przebywają dwie godziny w tygodniu w wybranej szkole celem hospitowania i omawiania lekcji prowadzonych przez nauczyciela, w tym też czasie odbywają swoje lekcje próbne.

Bezpośrednia obserwacja żywego nauczania, interakcji zachodzących między nauczycielem a uczniami w toku realizacji programu nauczania jest też przedmiotem dyskusji podczas ćwiczeń teoretycznych. Ponadto każdy student podczas cotygodniowych kontaktów ze szkołą obserwuje wybranego ucznia z klasy objętej praktyką. Z indywidualnych rozmów, luźnej obserwacji i z poczynionych spostrzeżeń podczas lekcji w ciągu dwóch semestrów studenci mają napisać pracę zawierającą charakterystykę wybranego ucznia, uwzględniającą jego aktywność na lekcjach języka polskiego, samodzielność myślenia, uzyskiwane z przedmiotu wyniki, zainteresowania, sposób wykorzystywania czasu wolnego i inne.

Obserwacja taka zmusza studenta do bardziej wnikliwego spojrzenia na klasę i dostrzegania na jej tle dziecka, co może ułatwić mu w przyszłości indywidualizowanie pracy z różnymi uczniami. Wpływa też na kształtowanie bliższych więzi studentów z wychowankiem, daje okazję do otoczenia tych ostatnich opieką wychowawczą i udzielania im w miarę potrzeby i możliwości pomocy z języka polskiego. Umożliwia również kontakty z uczniem zdolnym. Ta forma pracy studenta podczas odbywanych praktyk została zastosowana w bieżącym roku akademickim na III i IV roku filologii polskiej i trudno dokonać obecnie pełnej oceny jej efektów. Niemniej jednak już ze wstępnej orientacji wynika, że jest celowa i należy ją kontynuować. Pierwszy bezpośredni kontakt z dziećmi w zorganizowanym pro-

cesie lekcyjnym mają studenci podczas lekcji próbnej. Nie trzeba uzasadniać, że dokładne przygotowanie studentów do tej lekcji oraz jej pomyślny przebieg mają korzystny wpływ na ich stosunek do zawodu. Problemy dotyczące organizacji pracy nad przygotowaniem do lekcji próbnych oraz ich przebiegu zasługują na wnikliwą analizę i stanowić mogą przedmiot odrębnej wypowiedzi.

Praktyki ciągle zajmują ważne miejsce w systemie praktyk pedagogicznych. Organizowane są w szkołach podstawowych w siódmym semestrze studiów, a w szkołach ponadpodstawowych w semestrze ósmym. Podobnie jak prowadzona po raz pierwszy lekcja, tak i pierwsza praktyka ciągle wywiera wpływ na stosunek studenta do szkoły i jego przyszłej pracy pedagogicznej. Dłuższy pobyt w szkole umożliwia nawiązanie bliższych kontaktów z uczniami i nauczycielami, poznanie specyfiki środowiska. Nie bez wpływu na kandydata do zawodu pozostaje atmosfera w szkole podczas praktyki, odpowiedni stosunek dyrekcji i nauczycieli do praktykantów, obcowanie z dziećmi z różnych klas, zadowolenie lub niepowodzenia, zdobyte umiejętności pedagogiczne. Pewne rozeznanie w tych sprawach można uzyskać z analizy dzienników odbytych praktyk.

Opinie ze szkół podpisane przez nauczyciela-opiekuna i dyrekcję stwierdzają najczęściej dobre lub bardzo dobre przygotowanie merytoryczne i metodyczne studentów, mówią o ich zaangażowaniu osobistym w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zdyscyplinowaniu, punktualności, sumienności, przyjaznym stosunku do uczniów, zainteresowaniu pracą pozalekcyjną, wskazują na kulturę osobistą, takt i opanowanie, stwierdzają wreszcie, że student jest dobrze zapowiadającym się kandydatem do zawodu nauczycielskiego. Z uwag negatywnych powtarzały się takie, jak: trudności w formułowaniu pytań, narzucanie własnych wniosków w podsumowaniu lekcji, pytanie uczniów tylko zgłaszających się do odpowiedzi oraz nieumiejętne gospodarowanie czasem.

Dogłębna jednak analiza tych opinii pozwala dostrzec pewne ich niedociągnięcia oraz budzi niekiedy zastrzeżenia. Opinie te są zbyt schematyczne i za mało wnikliwe, zawierają czasem niezgodne z rzeczywistością uwagi. Świadczy o tym np. dzienniczek studenta III roku L.B. Po odbyciu praktyki w uwagach napisał między innymi:

„Z pracą samorządu szkolnego i zajęciami pozalekcyjnymi nie spotkałem się...”
Na stronie zaś następczej nauczycielka stwierdziła:

„... szczególnie zainteresowanie wykazał pracą harcerstwa i samorządu szkolnego, pracą biblioteki, służył uczniom słabym pomocą, organizując pracę wyrównawczą w godzinach popołudniowych...”

Podobne sprzeczności zauważyłam też w kilku innych przypadkach. Opinie szkół dadzą się podzielić na cztery grupy:

1. Opinie, które stwierdzają fakt odbycia praktyki i najwyżej jednym zdaniem określają pracę studenta bądź zawierają lakoniczną informację, np.:

„Praktyka przebiegała zgodnie z instrukcją Międzywydziałowej Pracowni Praktyk Pedagogicznych i Robotniczych”.

Po takiej bardzo ogólnej informacji jest wystawiona ogólna ocena dobra. Budzi ona wątpliwość, czy wystawiający ocenę chciał uniknąć wymienienia uwag niepochlebnych o studencie, czy orientował się chociaż dostatecznie w przebiegu praktyki, czy też nie docenia potrzeby wnikliwego oceniania studenta.

2. Opinie krótkie, często schematyczne, informujące o pobycie studenta w szkole, wymieniające bardzo ogólnie jego zalety.

3. Opinie o dłuższej treści, uwzględniające przygotowanie praktykanta do lekcji i jego cechy osobowościowe, udział w zajęciach pozalekcyjnych, zaangażowanie pracą szkoły, podkreślające często umiejętność nawiązywania kontaktów z dziećmi.

4. Opinie podobne do wymienionych w punkcie 3, podające też spostrzeżenia nau-

czyteli, na jakie sprawy studenci powinni zwracać większą uwagę, np.: poprawność językową, wrażliwość na piękno języka, świadomość jego kultury. Opinie tego typu wystawiają nauczyciele mający za sobą kilkuletni staż nauczycielski i posiadający częste kontakty ze studentami.

Wszystkie opinie kończą się ogólną oceną z praktyki poświadczoną przez dyrektora szkoły i nauczyciela opiekującego się studentem.

Spośród 59 studentów III roku filologii polskiej 32 otrzymało ocenę bardzo dobrą, 3 niepełną bardzo dobrą, 5 dobrą z plusem, 11 dobrą, 2 ocenę dostateczną plus, a 5 studentów nie oceniono stopniem. Budzi wątpliwość ocena dobra poprzedzona samymi pozytywnymi uwagami o przebiegu praktyki i bardzo dobra po wymienieniu różnych niedociągnięć i usterek. Rzadko też zdarza się, aby oceny nauczycieli-opiekunów pokrywały się z ocenami hospitujących pracowników uczelni (w jednym wypadku rozbieżność ta była zbyt duża: dobry plus i niedostateczny). Oto niektóre uwagi nauczycieli akademickich ze sprawozdań pohospitacyjnych:

„... niektórzy nauczyciele za wysoko oceniają lekcje naszych studentów, są za mało wymagający”.

„Mgr G. K. sprawia wrażenie opiekunki wymagającej i surowej, a przy tym jest bez wątplenia dobrym metodykiem. Jeśli nawet byłaby zbyt wymagająca i surowa, to wolałbym takich właśnie opiekunów naszych studentów niż nagminnie spotykane w szkołach opiekunki zbyt liberalne”.

„Konieczne jest ukierunkowanie praktyk przez szczegółowe instrukcje przedmiotowe dla opiekunów praktyk. Nauczyciele bowiem chwalą studentów, bo nie wiedzą, jakie wymagania im stawiać”.

Pracownicy Instytutu Filologii Polskiej hospitujący studentów w czasie praktyk wysuwają też zarzuty pod adresem studentów, a dotyczą one braków w zakresie:

- stosowania nowszych metod analizowania dzieła literackiego, np. analizy sfunkcjonalizowanej, strukturalnej oraz interpretacji i wartościowania,
- różnicowania form ćwiczeń w mówieniu i pisanii,
- urozmaicania form prowadzenia lekcji (przeważa praca zbiorowa, nie stosuje się pracy zespołowej ani zindywidualizowanej),
- przygotowania teoretycznoliterackiego i gramatycznego.

Zachodzi, moim zdaniem, potrzeba opracowania pewnych zasad opiniowania i oceniania studenckich praktyk pedagogicznych oraz nawiązania bliższej współpracy uczelni ze szkołami, do których kierowani są praktykanci. Opinie te mogłyby mieć formę odpowiednio przygotowanego kwestionariusza. Chodzi też o kształtowanie poczucia współodpowiedzialności nauczyciela za przygotowanie praktyczne studentów do zawodu oraz dokładności i rzetelności w ocenianiu praktykantów.

Wydaje się uzasadnione, aby opinie z praktyki w szkole podstawowej i średniej wraz z opinią uczelni i organizacji młodzieżowej stanowiły pierwsze dokumenty akt osobowych absolwentów podejmujących pracę pedagogiczną. Na bardziej wyraźny obraz przebiegu praktyk składają się opinie o nich nie tylko pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni, nauczycieli szkół, ale i samych studentów. Ich spostrzeżenia i uwagi można by scharakteryzować, kierując się podobnymi zasadami, jakie przyjęto w prezentowaniu opinii nauczycieli (bardzo ogólne i schematyczne, inne więcej uporządkowane, wszechstronne itp.). Większość studentów, co sami stwierdzili, odniosła duże korzyści z praktyki. Miała okazję praktycznego zapoznania się z życiem szkoły, obcowania na co dzień z dziećmi, obserwowania pracy opiekunów, oceniania własnych sił i sprawdzania się w działaniu. Niektórzy potwierdzili swoje możliwości pedagogiczne i nabrali przekonania do zawodu nauczycielskiego, o czym świadczą m.in. wypowiedzi:

„... stwierdzam, że praktyka szkolna jest konieczna ze względu na to, że pozwala sprawdzić się i ocenić, na co należy jeszcze zwrócić uwagę, aby w przy-

szłości wykonywać swój zawód bez zastrzeżeń i mieć satysfakcję z wykonywanej pracy”.

„Utwierdziłam się w przekonaniu, o słuszności wybranego przeze mnie zawodu, a zdobyte wiadomości pomogą mi dobrze wypełniać obowiązki polonisty w późniejszej pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą”.

„Z praktyki jestem bardzo zadowolona! Utwierdziła mnie ona w przekonaniu, że słusznie zrobiłam wybierając ten kierunek studiów. Przekonałam się, że moje przyszłe miejsce pracy znajduje się właśnie w szkole. Jestem pełna zapału do tej pracy”.

Podobne uwagi były częściej notowane przez studentów, którzy uzyskali końcową ocenę bardzo dobrą lub dobrą. Dostrzegali też częściej serdeczną atmosferę w szkole stworzoną przez nauczycieli, a szczególnie pomoc opiekuna. Kilku praktykantów niepokoiła obojętność i brak zainteresowania, jakiej doznali ze strony dyrekcji i opiekunów. Wykorzystywali oni fakt pobytu w szkole studentów do organizowania zastępstw za nieobecnych nauczycieli i nie hospitowali prowadzonych zajęć. W trzech szkołach w okresie trwania praktyki nauczyciele-opiekunowie korzystali ze zwolnień lekarskich, a studenci przeprowadzili większą od przewidzianej ilości godzin (w jednej ze szkół studentka przeprowadziła dodatkowo 20 lekcji). Zdarzało się, że opiekunowie byli obecni na lekcjach studentów, ale nie omawiali ich i nie dokonywali na bieżąco oceny. Poważnym niedociągnięciem niektórych nauczycieli jest to, że nie sprawdzali przed lekcją konspektów, natomiast po jej odbyciu wskazywali różne błędy, którym można było zapobiec.

Z analizy dokumentacji praktyki pedagogicznej studentów filologii polskiej, obserwacji oraz rozmów indywidualnych wynikają następujące wnioski i postulaty:

- I. Pod adresem władz uczelni oraz kuratoriów okręgów szkolnych:
 - 1) konieczność powołania stałych szkół ćwiczeń do praktyk śródrocznych oraz szkół do praktyk ciągłych studentów;
 - 2) zorganizowania praktyk asystenckich (jednotygodniowych) na początku roku szkolnego przed piątym semestrem w szkołach położonych najbliżej zamieszkania studentów;
 - 3) pokazywania pracy szkoły wiejskiej, szczególnie organizacji zbiorczej szkoły gminnej, co jest tym bardziej wskazane ze względu na trudności w otrzymaniu pracy w większym mieście i podejmowane zabiegi mające na celu zainteresowanie studentów pracą w szkołach wiejskich;
 - 4) spotkania (przynajmniej raz w roku) nauczycieli szkół przydzielonych do praktyk z prowadzącymi ćwiczenia z dydaktyki przedmiotu.
- II. Pod adresem Zakładu Metodyki Nauczania Języka Polskiego:
 - 5) opracowania szczegółowej instrukcji przedmiotowej dla nauczycieli-opiekunów praktyk i studentów odbywających praktyki śródroczne i ciągłe;
 - 6) zwracania większej niż dotychczas uwagi na udział studentów w życiu szkoły i środowiska podczas praktyk ciągłych;
 - 7) prowadzenia lekcji od klasy IV szkoły podstawowej (w związku z nowymi programami dla dziesięcioletniej szkoły średniej).
- III. Pod adresem nauczycieli i dyrektorów szkół, w których odbywają się praktyki:
 - 8) wystawianiu wyczerpujących opinii studentowi z praktyki (opracowanej według wzoru);
 - 9) umieszczenia tej opinii — pierwszego dokumentu stwierdzającego przydatność studenta do zawodu — w teczce akt osobowych przyszłego nauczyciela;
 - 10) pokazywania różnych lekcji prowadzonych nowoczesnymi metodami wg sprawdzonych i zalecanych przez dydaktyków form i zasad.

IV. Pod adresem studentów:

- 11) stałego obserwowania wybranego ucznia podczas praktyki śródrocznej;
- 12) stosowania nowych metod analizy literackiej, interpretacji i wartościowania, różnorodnych form ćwiczeń w mówieniu i pisaniu oraz kształcenia językowego.

ZOFIA MAJECKA
KIELCE

PRAKTYKI STUDENTÓW BIOLOGII

Rolę i znaczenie praktyk u kształcącej się młodzieży docenił już o wiele wcześniej, bo w XVIII w., świątły, zasłużony człowiek Stanisław Staszic. Wyraził to w znamienitych słowach „nauki i umiejętności dopiero stają się użyteczne, gdy są w praktyce do użytku publicznego zastosowane”.

W obecnym systemie kształcenia przyszłych nauczycieli nieodzowną podstawę stanowią praktyki śródroczne w ramach ćwiczeń z dydaktyki i praktyki ciągłej. Dają one studentom możliwość sprawdzenia i ćwiczenia ich umiejętności pedagogicznych w autentycznej sytuacji nauczania. Podczas praktyk wytwarza się też więź emocjonalna między studentem jako przyszłym nauczycielem a uczniem.

PRAKTYKI ŚRÓDROCZNE

Na terenie Kielc zostały zorganizowane szkoły ćwiczeń dla studiujących. W związku z czym studenci III roku odbywają praktyki śródroczne w dwóch szkołach podstawowych, a studenci IV roku — w dwu liceach ogólnokształcących.

Każdy student zobowiązany jest przed rozpoczęciem praktyki ciągłej do przeprowadzenia co najmniej jednej jednostki lekcyjnej zarówno w szkole podstawowej, jak i w liceum ogólnokształcącym. Po teoretycznym zapoznaniu się z najistotniejszymi rozwiązaniami metodycznymi hospitują trzy lekcje prowadzone różnymi metodami przez nauczycieli wymienionych szkół. Celem hospitacji jest wprowadzenie studentów do samodzielnego kierowania procesem nauczania-uczenia się.

Podczas dokładnego omawiania hospitowanych lekcji na podstawie wcześniej zdobytej wiedzy teoretycznej analizują postępowanie nauczyciela, np. sposób stawiania przez niego problemów i zadań, wprowadzenie w tok lekcyjny obserwacji i eksperymentu, wykorzystania środków dydaktycznych. Poznają też różnice między biernym i aktywnym zdobywaniem wiedzy przez uczniów oraz ich reakcją na stosowane metody. Po hospitacjach studenci otrzymują tematy lekcji i są zobowiązani do przygotowania konspektów, mając na uwadze zastosowanie różnych metod. W konsekwencji szczegółowej analizy konspektów opracowanych przez studentów dokonuje się wyboru, a następnie są one realizowane przez nich na konkretnych jednostkach lekcyjnych.

Na III roku przygotowywane są konspekty według schematu:

Temat
Hasło programowe
Zakres treści
Cele lekcji (dydaktyczne i wychowawcze)
Typ lekcji

Metoda

Środki dydaktyczne

Literatura dla nauczyciela (przedmiotowa, pedagogiczna i metodyczna)

Literatura dla ucznia

Plan lekcji (obejmujący limit czasu na poszczególne ogniwa)

Przebieg lekcji (uwagi dotyczące planowanego zakresu treści rzeczowych, wprowadzonych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych, tekst zapisu do zeszytu, temat pracy domowej w miarę możliwości zróżnicowanej)

Uwagi o przeprowadzonej lekcji

Na IV roku studenci zamiast podanego wyżej wzoru konspektu przygotowują struktury lekcji, mają one na uwadze struktury wiedzy i czynności nauczyciela oraz ucznia. Coraz częściej uważa się, że najlepsze wyniki nauczania-uczenia się można osiągnąć przez kształtowanie struktur wiedzy. Efektywność procesu nauczania zależy w dużej mierze od starannie dobranych treści, merytorycznie i logicznie uporządkowanych w odpowiednią strukturę dydaktyczną.

Studenci opracowując strukturę dydaktyczną przestrzegają następującej kolejności:

1. Ustalenie tematu lekcji.
2. Sprecyzowanie celów dydaktycznych i wychowawczych.
3. Ustalenie ilości pojęć znanych uczniom.
4. Sporządzenie listy nowych pojęć oraz kształtowanych umiejętności.
5. Wybór metody nauczania.
6. Sporządzenie rejestru środków dydaktycznych.
7. Ustalenie struktury czynności nauczyciela i ucznia oraz uporządkowanie wybranego materiału na daną jednostkę lekcyjną w logiczną strukturę z wyszczególnieniem pojęć ogólnych i szczegółowych według schematu:

Środki dydaktyczne	Czynności nauczyciela i ucznia	Umiejętności	Wiadomości	
			Pojęcia szczegółowe	Pojęcia ogólne

8. Tekst zapisu do zeszytu.
9. Temat pracy domowej ucznia.

Podczas konsultacji w pracowni dydaktyki studenci przedstawiają i teoretycznie wyjaśniają opracowaną koncepcję lekcji. Po otrzymaniu odpowiednich wskazówek dotyczących optymalnych rozwiązań metodycznych, zakresu treści rzeczowych i zaaprobowaniu konspektu prowadzą samodzielnie lekcje.

Dla umocnienia wiary studenta w jego możliwości pedagogiczne i w celu podbudowania autorytetu jako przyszłego nauczyciela pracownicy naukowo-dydaktyczni oraz nauczyciele szkół ćwiczeń nie ingerują w przebieg lekcji. Sam więc od pierwszej chwili musi dawać sobie radę z występującymi trudnościami, np. różnymi reakcjami i nieoczekiwanymi pytaniami uczniów. Prowadzącemu lekcję wolno posługiwać się konspektem, daje to studentowi poczucie pewności siebie przed klasą, ale zwraca się równocześnie uwagę, aby jak najmniej starał się korzystać z opracowanego projektu w czasie lekcji. Każda przeprowadzona lekcja jest dokładnie omówiona na podstawie protokołów pisanych przez wszystkich studentów danej grupy i oceniana w obecności opiekuna praktyki śródrocznej oraz nauczyciela akademickiego pracowni dydaktyki. Omawianie rozpoczyna się od krytycznej samooceny prowadzącego lekcję. Student zwraca uwagę, w jakim stopniu zostały osiągnięte cele, czy zastosowana metoda była słuszna przy realizacji danego

tematu, jeżeli potrzeba — motywuje odchylenia od założonego planu, zajmuje stanowisko w stosunku do nietypowych sytuacji, które wystąpiły podczas prowadzenia lekcji. Potem wypowiadają uwagi inni studenci oraz proponują ocenę. Następnie nauczyciel akademicki zwraca uwagę na pozytywne i negatywne, jakie wystąpiły przy realizacji tematu na danej jednostce merytorycznej, oraz podsumowuje dyskusję. Uwagi pozytywne wzmacniają wiarę studenta w ich możliwości, dają poczucie sukcesu i zadowolenie prowadzącemu lekcję. Innym studentom zwraca się uwagę na teoretycznie umotywowane przykłady, które mogą wykorzystać w przyszłości. Błędy, które wystąpiły w czasie lekcji, zostały przedyskutowane, omówiono sposoby ich uniknięcia i w ten sposób prowadzący oraz pozostali studenci zdobywają doświadczenie pedagogiczne, wiedzę, jak należy postępować, aby w dalszej pracy nie powtarzały się podobne niedociągnięcia. Dyskusja prowadzona w oparciu o teoretyczną wiedzę pomaga znaleźć przyczynę i możliwości eliminowania błędów oraz uzasadnione propozycje lepszego przeprowadzenia nieudanych części lekcji. Ocena lekcji wyrażona jest stopniem.

W ramach praktyki śródrocznej studenci poznają różne formy nauczania biologii. Uczestniczą i prowadzą zajęcia fakultatywne, wycieczki, lekcje w ogrodzie szkolnym i zajęcia pozalekcyjne.

PRAKTYKI CIĄGŁE

Znaczną rolę w przygotowaniu studentów biologii do zawodu odgrywają praktyki ciągłe. Studenci III roku odbywają trzytygodniową praktykę ciągłą we wrześniu w szkołach podstawowych, zaś studenci IV roku też trzytygodniową praktykę na przełomie lutego i marca w szkołach ponadpodstawowych. Celem tej praktyki jest zdobycie umiejętności działania dydaktyczno-wychowawczego, łączenia teorii z praktyką w normalnej pracy szkoły. Poza tym praktykanci powinni czynnie uczestniczyć w życiu szkoły, aby lepiej poznać całość zagadnień związanych z prawidłowym jej funkcjonowaniem. Śledzą oni również na terenie szkół przebieg olimpiad biologicznych, zwracając szczególną uwagę na zaangażowanie nauczycieli przygotowujących uczniów — olimpijczyków. Wskazane jest, aby studenci w celu lepszego poznania zespołów klasowych i stwierdzenia efektów własnej pracy prowadzili lekcje na różnych poziomach nauczania (zarówno w klasach o profilu podstawowym, jak i biologiczno-chemicznym), ale w tych samych klasach.

Wszyscy studenci w toku trwania praktyki zobowiązani są do prowadzenia następującej dokumentacji:

— Dokładnie prowadzą na bieżąco dziennik praktyk, uwzględniając przy wypełnianiu wszystkie rubryki.

— Prowadzą oddzielny zeszyt zawierający: konspekty z przeprowadzonych lekcji z oceną i podpisem opiekuna, protokoły z hospitowanych lekcji wraz z własnymi spostrzeżeniami o stosowanych metodach, formach organizacyjnych, środkach dydaktycznych, notatkę z innych prowadzonych podczas praktyki zajęć (zajęcia pozalekcyjne, prace w świetlicy, bibliotece, udział w zebraniach) oraz sprawozdanie z powierzonych im zadań szczegółowych.

Oprócz obowiązków zawartych w ogólnych wytycznych do praktyk kierunkowych studenci biologii zobowiązani są do wykonania następujących zadań szczegółowych:

— Zaprojektować kryteria i normy oceny do trzech zagadnień programowych w klasach, w których prowadzą lekcje.

— Przeprowadzić inwentaryzację hodowli zarówno roślinnych, jak i zwierzęcych (stałych i okresowych) oraz wpisać, w której klasie i przy jakich tematach można je wykorzystać.

— Złożyć dwie brakujące hodowle i przygotować do nich karty z uwzględnieniem zadań obserwacyjnych oraz zaprojektować do nich i wykonać funkcjonalne tabliczki informacyjne.

— Poza tym badają efektywność nauczania w wybranych dwu równoległych klasach za pomocą opracowanych przez siebie testów osiągnięć szkolnych zarówno wiadomości, jak i umiejętności. W klasach tych prowadzone są lekcje metodami mniej i bardziej aktywizującymi ucznia, z zastosowaniem różnych środków dydaktycznych.

Zaliczenie praktyk z wpisem do indeksu otrzymują studenci w pracowni dydaktyki biologii. Przy ocenie wyrażonej stopniem uwzględnia się ocenę podaną przez szkołę, ocenę wystawioną przez nauczycieli akademickich hospitujących praktykę oraz sposób wykonania zadań szczegółowych, udział w zajęciach dodatkowych, poprawność metodyczną i merytoryczną konspektów i protokołów.

Jak wynika z powyższej informacji, praktyka ma charakter porządkujący, twórczy i uzupełniający zasoby środków dydaktycznych pracowni szkolnej. Pozostawia ona trwałe ślady w postaci hodowli, foliogramów i tablic poglądowych. Obecność studentów w szkole to nie zwykła formalność, ale konkretna praktyczna działalność ściśle związana z przyszłym zawodem. Szkoda, że program studiów zaocznych nie przewiduje praktyk pedagogicznych dla swoich studentów. Najczęściej są to nauczyciele szkół podstawowych i nie znają metod ani zakresu treści rzeczowych wprowadzanych w szkole średniej. Stąd praktyka tego zakresu byłaby bardzo wskazana. Praktyki pedagogiczne odgrywają olbrzymią i niezastąpioną rolę w procesie kształcenia nauczycieli. W związku z tym muszą być bardzo starannie przygotowane pod względem metodycznym i organizacyjnym, sumiennie kontrolowane oraz surowo oceniane zarówno przez metodyków biologii, jak i pracowników zakładów merytorycznych.

Kontakt pracowników biologii WSP ze szkołami podstawowymi i ponadpodstawowymi umożliwia weryfikację rozwiązań teoretycznych, poznanie środowiska szkolnego oraz ułatwia dostrzeganie rzeczywistych problemów wymagających naukowego rozwiązania. Dyrekcje szkół i nauczyciele pozytywnie oceniają praktyki. Są one bowiem źródłem innowacji zarówno dla materiału rzeczowego, jak i metodycznych rozwiązań. Pozostawiają szkole trwałe dorobek twórczy i praktyczny. Reasumując więc, dobrze zorganizowana praca pedagogiczna przynosi korzyść obu współpracującym stronom: szkole i uczelni, a konsekwencją i najbardziej żywotnym, ewidentnym tego dowodem jest świadoma, twórcza i efektywna nauka, a później praca przyszłych pedagogów-biologów.

Wnioski:

— W celu właściwego, prawidłowego przygotowania nauczycieli do realizacji programu powszechnej szkoły średniej należy wprowadzić praktykę zarówno śródroczną, jak i ciągłą dla studentów zaocznych ze szczególnym uwzględnieniem tej praktyki w dotychczas istniejących szkołach ponadpodstawowych.

— Zorganizować wydzielone szkoły ćwiczeń dla praktyk śródrocznych, gdzie pracowaliby zaangażowani, dobrze przygotowani pod względem merytorycznym i metodycznym nauczyciele. Szkoły te wyposażyć w środki dydaktyczne z uwzględnieniem najnowszego sprzętu audiowizualnego.

— W celu zwiększenia obiektywizmu ocen wystawianych przez nauczycieli opiekunów, w których odbywają się praktyki ciągłe, nie powinny one przebiegać w macierzystych szkołach studentów.

— Do odbywania praktyk ciągłych powinny być typowane tylko te szkoły, które mają pracownię biologiczną dobrze wyposażoną w środki dydaktyczne, ogród szkolny prowadzony zgodnie z wymogami programowymi, a przede wszystkim dobrych nauczycieli śledzących na bieżąco nowości związane z organizacją procesu nauczania-uczenia się.

— Przed rozpoczęciem praktyk wskazane jest spotkanie nauczycieli akademickich pracowni dydaktyki z nauczycielami opiekunami. Podczas tej konsultacji powinny być omawiane nowe tendencje związane zarówno z zagadnieniami ogólnobiologicznymi, jak i nowszymi rozwiązaniami metodycznymi.

PIŚMIENNICTWO

1. STAWIŃSKI W.: Zarys ogólnej dydaktyki biologii. 1976, WN WSP, Kraków.
2. MÜLLER J., PALKA L.: Problemy strukturalnego nauczania biologii. *Biologia w Szkole* 1978, nr 3/78.

* * *

MARIA JAKOWICKA
ZIELONA GÓRA

ZRÓŻNICOWANIE WARUNKÓW KSZTAŁCENIA DZIECI SZEŚCIOLETNICH¹

1. PROBLEM I ZAŁOŻENIA BADAWCZE

Problem rozwiązywania startu szkolnego dziecka w zreformowanym systemie szkolnym skoncentrował na sobie uwagę całego społeczeństwa, w tym specjalistów zajmujących się nim badawczo, rodziców, działaczy².

Ze względu na novum problemu konieczna jest organizacja badań na różnych etapach wdrażania koncepcji celem ukazania stanu realizacji podjętej decyzji, płaszczyzn wyższej czy niższej rozbieżności między rzeczywistością a przyjętymi założeniami. Przyjmujemy bowiem hipotezę, iż mimo powszechnego kształcenia dzieci sześciolatek warunki wyrównywania startu szkolnego są bardzo zróżnicowane. W dalszym ciągu dzieci środowisk większych kształcą się w lepszych warunkach niż mniejszych. Zróżnicowanie to nie przebiega jednak w linii prostej między środowiskami mniejszymi a większymi. Występuje między gminami oraz w ramach każdej z nich. Celem niniejszego opracowania jest ukazanie rzeczywistego rozmiaru zróżnicowań. Zwróćmy uwagę na trzy aspekty: zróżnicowanie warunków organizacyjnych, dydaktyczno-wychowawczych i środowiskowych.

Badania przeprowadziliśmy w czterech gminach uwzględniając pełną populację sześciolatek (585) i ich rodzin. Szczegółnej analizie poddaliśmy miejscowości zamieszkania dzieci klasyfikując je wg kryterium wielkości wiosek (do 250 mieszkańców) i wsi (25—1000), poprzez miasteczka (1000—10 000) i małe miasto (10 000—25 000)³.

Podstawowe informacje orientujące w terenie badań ujmujemy w zestawieniu.

¹ Niniejszy artykuł zawiera wyniki badań zespołu pod kierunkiem autorki. w którym brali udział: J. Biliński, A. Dudziak, B. Ostrowska, K. Sobera.

² Raport o stanie oświaty w PRL. 1973, s. 95—96.

³ Kowalski S.: Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, s. 78.

Tabela 1

BADANE GMINY

Gminy	Miejscowości			Liczba sześciolatków	
	typ środowiska	liczba	liczba mieszkańców		
Czerwieńsk	miasteczka	2	4 154	53	110
	wsie	6	3 118	40	
	wioski	5	757	17	
Otyń	miasteczka	2	2 500	49	86
	wsie	6	2 620	37	
	wioski	—	—	—	
Świebodzin	małe miasto	1	16 300	179	305
	wsie	16	7 031	123	
	wioski	4	751	3	
Radwanice	miasteczka	1	1 230	21	84
	wsie	4	2 135	38	
	wioski	6	1 135	25	

2. WARUNKI ROZWOJOWE BADANEJ POPULACJI

2.1. Zróźnicowanie warunków organizacyjnych

W każdej gminie działają wszystkie formy organizacyjne placówek przedszkolnych dla sześciolatków: wszystkie warianty przedszkoli od wielo- do jednooddziałowych, ogniska i oddziały przedszkolne. Różnią się one warunkami pracy, w tym między innymi czasem zorganizowania zajęć oraz oddzielną lub łączną pracą sześciolatków z dziećmi młodszymi, pięcio- i czteroletnimi (przedszkola jednooddziałowe). W badanych gminach, w różnych placówkach, czas zajęć trwa od 9 do 54 godzin tygodniowo. Przy czym im mniejsze środowisko, tym częściej funkcjonują formy organizacyjne o krótszym czasie oddziaływania na dzieci (ogniska przedszkolne) lub zajęcia w grupach wielowiekowych (przedszkola jednooddziałowe). Zważywszy, że potrzeby zorganizowanego oddziaływania na dzieci celem wyrównywania dysproporcji, deficytów, zaniedbań rozwojowych są tym większe, im mniejsze, mniej kulturowo rozwinięte środowisko, to zaznaczyć należy, że dzieci ze środowisk mniejszych w dalszym ciągu poddane są uboższemu oddziaływaniu niż ze środowisk większych.

Mimo powyższej prawidłowości wynikającej z analizy materiału empirycznego w każdej gminie oraz między nimi zaznaczają się różne proporcje w tym zakresie. We wszystkich w najszerszym zakresie działają przedszkola, następnie ogniska przedszkolne, w najwęższym — oddziały. Procent dzieci sześciolatków objętych tymi formami w poszczególnych gminach jest jednak bardzo różny. Rozsiew w poszczególnych gminach w przygotowaniu sześciolatków do nauki szkolnej wynosi od 11,6 w gminie Otyń do 57,7% w gminie Świebodzin od 30,0 (Czerwieńsk) do

66,7% (Radwanice) (do ognisk przedszkolnych). Oddziały przedszkolne występują w dwóch gminach, w jednej obejmują 14,4% dzieci sześciolatków, w drugiej 39,5%.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż w każdej gminie do zastępczych form, czyli ognisk i oddziałów przedszkolnych, uczęszcza stosunkowo duży odsetek dzieci. Średnia dla badanych gmin wynosi 60,5%, choć w jednej gminie obejmują one 88,3% sześciolatków. Do przedszkoli, placówek o wyższym stopniu organizacyjnym, uczęszcza 39,5% dzieci przygotowujących się do rozpoczęcia nauki szkolnej, choć i tutaj zaznacza się nierówność warunków kształcenia. Przedszkola wielooddziałowe umożliwiające tworzenie oddzielnych grup dziecięcych dla sześciolatków występują w małym mieście i w miasteczkach, a dwu- i jednooddziałowe we wsiach.

Podobnie kształtuje się kwestia czasu zajęć w oddziałach i ogniskach. Wynosi on od 9 do 30 godz. tygodniowo. Wprawdzie liczba placówek o 9 godzinach zajęć tygodniowo występuje w niewielkiej ilości, głównie w gminie Radwanice, to jednak trudno porównywać możliwości zorganizowanego oddziaływania w tych placówkach z innymi, w których liczba godzin jest znacznie większa. Różny jest także czas zajęć w przedszkolach. Kształtuje się od 30 do 50 godzin.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na dojazdy dzieci sześciolatków, bowiem nie w każdej miejscowości występuje placówka przedszkolna. Dojazdy trudno uznać za pozytywną cechę problemu ze względu na wiek dzieci, czasami wczesne godziny kursowania pojazdów. Zjawisko to także przybiera różne rozmiary w gminach. W gminie Czerwieńsk dojeżdża 17 dzieci z czterech miejscowości, Otyń — 3 dzieci z jednej miejscowości, Radwanice — 19 dzieci z 4 miejscowości, Świebodzin — 20 dzieci z 5 miejscowości. Podkreślić tu warto, iż te utrudnione warunki mają miejsce u dzieci z najmniejszych środowisk, najbardziej kulturowo zaniedbanych.

Stopień zróżnicowania warunków organizacyjnych określiliśmy za pomocą skali czterostopniowej: bardzo dobre, dobre, przeciętne, złe, klasyfikując na podstawie szczegółowo opracowanych wskaźników. Wyniki zawiera tabela.

Tabela 2

ZRÓZNICOWANIE WARUNKÓW ORGANIZACYJNYCH

Gmina	Liczba sześciolatków	Stopień skali							
		bardzo dobre		dobre		przeciętne		złe	
		liczba	%	1.	%	1.	%	1.	%
Czerwieńsk	110	—	—	61	55,5	32	29,1	17	15,5
Otyń	86	—	—	44	51,1	39	45,3	3	3,5
Świebodzin	305	98	32,1	75	24,6	112	36,8	20	6,6
Radwanice	84	—	—	28	33,3	37	44,0	19	22,6
Ogółem	585	98	16,7	208	35,6	220	37,6	59	10,0

Najwyższe zróżnicowanie warunków (od bardzo dobrych do złych) występuje w miasto-gminie (Świebodzin — małe miasto). Bardzo dobre warunki ma 32,1% (98) sześciolatków zamieszkałych w mieście, niemniej pozostała część dzieci zamieszkująca to samo miasto osiąga warunki — kolejno — przeciętne (36,8%), następnie dobre 24,6% i złe 6,6%. Uczęszczają one bowiem nie do przedszkoli wielooddziałowych, lecz o niższym stopniu organizacyjnym lub ognisk przedszkolnych.

Najwyższy odsetek dzieci w tejże gminie kształci się w przeciętnych warunkach organizacyjnych.

W pozostałych gminach zróżnicowanie skupia się tylko w trzech stopniach skali (dobre, przeciętne, złe, bardzo dobrych brak). Przy czym w dwóch gminach warunki dobre osiąga około 55% sześciolatków, w trzeciej 33%.

Warto zwrócić uwagę na kategorię dzieci o złych warunkach kształcenia. Zakwalifikowaliśmy tu wszystkie dzieci, które zmuszone są dojeżdżać do różnych placówek przedszkolnych. W czterech gminach liczba ich wynosi 59, co stanowi 10% badanej populacji. Rozsiew tej kategorii między gminami jest bardzo różny, bo wynosi od 3,5% do 22,6%. Pod tym względem stosunkowo duży odsetek dojeżdżających sześciolatków zaznacza się w dwóch gminach (15,5 i 22,6%), w pozostałych sięga 3,5 i 6,6%.

Tak więc z ogółu badanej populacji najwięcej dzieci sześciolatków rozwija się w warunkach przeciętnych (przedostatni stopień skali), liczba ich wynosi 220, co stanowi 37,6%. Na drugim miejscu znajdują się dzieci o warunkach dobrych (208—35,6), kolejno bardzo dobrych (98—16,7) oraz najmniej złych — 10%. Naszym zdaniem jest to stosunkowo duża liczba (59) dzieci ze środowisk małych, z bardzo ograniczonymi możliwościami bodźców wyrównujących braki wywodzące się ze środowisk rodzinnych czy szerszego środowiska lokalnego. Na ograniczone warunki środowiskowe nakładają się także ograniczone, choć zorganizowane, oddziaływanie instytucji przedszkolnych. W tych okolicznościach można mówić o stymulowaniu rozwoju dzieci, lecz nie o intensywnym wyrównywaniu już istniejących niedoborów rozwojowych.

2.2. Zróżnicowanie warunków pedagogicznych

Zorganizowane, instytucjonalne oddziaływanie wychowawcze na dzieci w okresie startu szkolnego zależy nie tylko od stopnia organizacyjnego placówki przedszkolnej, lecz także, i to w wysokim stopniu, od działalności i warunków pedagogicznych. Te bowiem w sposób bezpośredni wpływają na jakość funkcjonowania placówek. W praktyce w dalszym ciągu występują dość wysokie rozbieżności między założonymi zadaniami instytucji przedszkolnych a ich rzeczywistą realizacją. Nadal funkcjonują negatywne wzajemne oceny nauczycieli przedszkoli i klas pierwszych. Zarcużają sobie nawzajem różne błędy, niedopracowania w umiejętnościach dzieci, zbyt słabe wyniki, nieuwzględnianie przez szkoły dotychczasowego systemu pracy z dziećmi. W rezultacie powoduje to trudności wychowawcze, wywołuje złe samopoczucie uczniów. Przejście dziecka z przedszkola do szkoły nie zawsze odbywa się harmonijnie, a nawet ma symptomy kryzysu.

Stąd działalność pedagogiczną placówek przedszkolnych traktujemy jako dość zasadniczy aspekt organizowania startu szkolnego. Ukażemy go drogą analizy wybranych wskaźników, jak kwalifikacje kadry nauczycielskiej, wyposażenie w środki dydaktyczno-wychowawcze, styl pracy nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem organizowania sytuacji adaptacyjnych.

Wykształcenie nauczycieli, zgodność specjalizacji z dziedziną pracy — to jeden z niezmiernie istotnych czynników warunkujących efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej. W roku 1977 w żadnej placówce czterech gmin nie pracowała ani jedna osoba z pełnym wykształceniem magisterskim.

W gminie Czerwieńsk na 14 zbadanych placówek, siedemnaście nauczycielek, dwie posiadały wykształcenie wyższe zawodowe (WSN), pozostałe wykształcenie średnie, spośród których trzynaście ma kwalifikacje pedagogiczne (dwie liceum pedagogiczne i pozostałe liceum dla wychowawczyń przedszkoli). Natomiast dwie osoby bez kwalifikacji pedagogicznych (liceum ogólnokształcące) pracują w przedszkolu państwowym i zakładowym w miejscowości, która jest siedzibą gminy.

W gminie Otyń w dziewięciu placówkach przedszkolnych trzy nauczycielki miały wykształcenie niepełne wyższe (SN), z czego dwie o odpowiedniej specjalności (przedszkolnej i nauczania początkowego), a jedna ukończone SN historii. Pozostałe posiadały wykształcenie średnie pedagogiczne prócz jednej, która ukończyła liceum ogólnokształcące.

W gminie Świebodzin na 27 nauczycielek sześć posiadało wykształcenie wyższe zawodowe, pozostałe średnie pedagogiczne. Stosunkowo dużo, bo siedem osób, posiadało wykształcenie pedagogiczne, lecz o specjalnościach niezgodnych z pracą oraz pięć osób pracowało przy całkowitym braku wykształcenia pedagogicznego, po ukończonym liceum ogólnokształcącym, technikum mechanicznym i technikum rolniczym.

W gminie Radwanice żadna z nauczycielek pracujących z sześciolatkami nie ukończyła studiów wyższych, w tym także zawodowych. Posiadają one wykształcenie średnie lub w ramach studium nauczycielskiego.

Jak wynika z opisu, na cztery badane gminy w trzech, prócz nauczycielek o właściwych kwalifikacjach, pracują osoby także niezgodnie ze swymi specjalnościami lub całkowicie bez wykształcenia pedagogicznego. W najwyższym stopniu ma to miejsce w gminie Świebodzin (4 osoby), następnie Czerwieńsk (2 osoby) i Otyń (1 osoba). Nauczycielki bez kwalifikacji pedagogicznych oraz o różnych specjalnościach pracują z sześciolatkami najczęściej w ogniskach przedszkolnych. Pod względem kadry ogniska cechuje niższy poziom niż przedszkola.

Kolejnym badaniem wskaźnikiem warunków pedagogicznych było wyposażenie placówek w środki dydaktyczno-wychowawcze. Badania polegały na szacunkowej ocenie posiadania, w której układ odniesienia stanowił „Projekt wyposażenia oddziału dla sześciolatków w pomoce dydaktyczne, przybory i zabawki”⁴. Oceny tej dokonywaliśmy posługując się trzypięciową skalą wyposażenia (pełne, powyżej i poniżej połowy), w ramach określonych działów pracy dydaktyczno-wychowawczej wg programu nauczania: wychowania zdrowotnego, kształtowania postaw społecznych w kontakcie z otoczeniem, rozwijania sprawności mowy i myślenia, wychowania estetycznego.

Analiza wyników badań ukazuje, iż w badanych gminach nie ma ani jednej placówki, która dysponowałaby pełnym wyposażeniem w ramach każdego działu programu. Najwyższe wyposażenie w stopniu ponad połowę pomocy wg wzorca odnosi się najchętniej do następujących działów: rozwijanie sprawności mowy i myślenia, kształcenie postaw społecznych, natomiast najniższe (poniżej połowy) dotyczy wychowania estetycznego i sprzętu sportowego w ramach wychowania zdrowotnego.

W zakresie wyposażenia w środki dydaktyczno-wychowawcze czynnikiem najbardziej różnicującym okazała się forma organizacyjna placówki przedszkolnej. Lepiej wyposażone są przedszkola, znacznie słabiej ogniska lub oddziały przedszkolne prowadzone w szkołach. Braki zaznaczają się szczególnie w sprzęcie wychowawczym, rekreacji, wyposażeniu boisk. W przedszkolach boiska są wszędzie wyposażone w piaskownice, konstrukcje metalowe do zabaw i ćwiczeń, sprzęt do zajęć ruchowych i ławki. Natomiast placówki funkcjonujące przy szkołach pozbawione są tych urządzeń, sześciolatki korzystają z boisk szkolnych przygotowanych dla dzieci starszych szczególnie pod kątem wychowania fizycznego. W czterech badanych gminach tylko w jednej szkole zagospodarowano przestrzeń zgodnie z potrzebami dzieci przedszkolnych, wydzielając część boiska. Podobnie przedstawia się sprawa urządzania izb zajęć, w ogniskach cechuje je wystrój szkolny.

Stosunkowo niskie wyposażenie w pomoce, najczęściej poniżej połowy wzorca w każdym dziale programu, mają ogniska i oddziały we wsiach i wioskach.

⁴ Vademecum nauczyciela sześciolatków. Warszawa 1977, s. 434—447.

Analiza problemu doprowadza do stwierdzenia, iż wyposażenie placówek przedszkolnych w okresie wprowadzania powszechnej realizacji nowego programu nauczania w oddziałach dla sześciolatków jest niskie, przeciętnie nie sięga połowy wymaganego minimum różnych działań programu. W każdej gminie znajduje się jedna lub dwie placówki dość dobrze, choć nie w pełni wyposażone. Jedynie w gminie Świebodzin pięć na 27 funkcjonujących placówek ma wyposażenie powyżej wymaganego wzorca, trzy znajdują się w mieście, jedno w domu dziecka.

Działalność pedagogiczna nauczycieli „wyraża się w procesie kierowania uczeniem się przez dzieci w różnych sytuacjach i okolicznościach, z uwzględnieniem kierunkowej pracy nad przygotowaniem wychowanków do podjęcia systematycznej nauki w szkole”⁵.

W naszych badaniach ten aspekt programu określiliśmy jako styl pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, uwzględniając w nim dominujące kwestie: organizację sytuacji przygotowujących adaptację dziecka do szkoły, stosowanie zróżnicowanego podejścia do dzieci, dominujące sposoby oddziaływania (środków zachęty czy kary) oraz dominujące formy aktywizacji dzieci (słowne czy czynnościowe).

Praca z grupą sześciolatków w świetle zadań dydaktyczno-wychowawczych nakreślonych programem winna uwzględniać przygotowanie do rozpoczęcia nauki szkolnej. Wymaga to organizowania przez nauczycieli tzw. sytuacji adaptacyjnych, które wpływają na stopniowe wdrażanie do nowych zadań i nowych form kształcenia. Odpowiednia ich organizacja łagodzi występowanie trudności typowych w przejściu do nowych okresów rozwojowych.

W tej dziedzinie występowały różne formy działania: spotkania sześciolatków z przyszłą nauczycielką klasy I, zapoznanie dzieci z obiektem przyszłej szkoły, spotkania z dziećmi klasy I, uczestnictwo sześciolatków w wybranych zajęciach klasy I, spotkania rodziców z przyszłą nauczycielką kl. I, wspólne uroczystości z klasą I.

W każdej badanej gminie występowały wszystkie formy działania, choć niektóre z nich prowadziły tylko pojedyncze placówki. Najczęściej stosowane jest zapoznanie dzieci z budynkiem szkolnym. Systematycznie czyni to 52,6% ogółu badanych placówek, doraźnie — 35,2%. Wspólne zajęcia 6-latków z uczniami kl. I występują systematycznie w 31,2%, doraźnie w 52,6%. Najmniej stosowano takie formy pracy, jak spotkanie rodziców sześciolatków z przyszłą nauczycielką klasy I — stałych spotkań zorganizowało w badanym roku 11,3% placówek, doraźnych — 11,8%, w ogóle nie prowadziło ich 77,1% placówek. Podobnie bardzo zaniedbaną formą, a istotną i potrzebną, jest zapoznanie się nauczycieli klas I z przyszłymi uczniami. W 70% klas I nauczycielki spotykają się ze swoimi uczniami w dniu rozpoczęcia nauki szkolnej.

Analiza stałości kontaktów placówek przedszkolnych sześciolatków ze szkołą ukazuje, iż kontakty stale utrzymuje tylko 25% badanych placówek, natomiast w innych zaznacza się ich całkowity brak.

Czynnikiem różnicującym okazała się forma placówki przedszkolnej. W tym zakresie wyższy poziom działania pedagogicznego wykazały ogniska przedszkolne funkcjonujące w szkołach. Nauczyciele klas początkowych częściej i bardziej gruntownie rozumieli proces adaptacji szkolnej, bardziej różnicowali formy pracy, organizowali je częściej. Nie bez znaczenia jest tu fakt odbywania zajęć w warunkach szkolnych, łatwość zorganizowania wspólnych zajęć z klasą I, a szczególnie wspólnych uroczystości. Nauczyciele przedszkoli podejmowali formy nie wymagające zbyt

⁵ Program wychowania w przedszkolu. Warszawa 1973, s. 6; Bartkowska T.: O różnych formach przygotowania dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego. *Życie Szkoły* 1972, nr 11, s. 44; Dziubińska A.: O współpracy przedszkola ze szkołą. Tamże.

wielu wspólnych działań, dlatego wybierali zwiedzanie obiektów szkolnych, lecz w minimalnym stopniu wspólne uroczystości. Biorąc pod uwagę formy pracy z sześciolatkami to 100% placówek zapoznaje sześciolatki z obiektem szkolnym, 46% ognisk prowadzi wspólne zajęcia sześciolatków z uczniami kl. I, 30% współdziała w zajęciach lekcyjnych kl. I, 30% urządza spotkania z przyszłą nauczycielką.

Podkreślić tu warto, iż dyrektorzy szkół gminnych nie doceniali należycie tego problemu, nie włączali go w system dydaktyczno-wychowawczy, nie uwzględniali w działalności koordynacyjnej wszystkich placówek szkolnych i przedszkolnych. Jest to dziedzina wymagająca przede wszystkim doprowadzenia do właściwej rangi w zespołach kierowniczych szkół, a następnie właściwego wdrażania i kontroli.

Stosunkowo dobrze odbywa się przekaz arkuszy obserwacyjnych dzieci sześciolletnich. Kwestia ta uwzględniona jest niemal we wszystkich placówkach. Dokonywano go w końcu maja w zespole: dyrektor przedszkola, nauczycielki sześciolatków i klas I. Niewątpliwie ma tu wpływ wyraźny wymóg postawiony w tym zakresie przez administrację szkolną.

Czynnikami różnicującym współpracę przedszkoli ze szkołą jest także środowisko. Systematyczna współpraca w wyższym stopniu rozwija się na wsi w 22% placówek, podczas gdy w miastach tylko w 3%. Brak kontaktów między placówkami wykazuje dość wysoki odsetek tak na wsiach (20%), jak i w miastach (17%). Podkreślić należy, iż aktualnie inicjatywa współpracy wypływa w wyższym stopniu od placówek przedszkolnych niż szkolnych.

Obserwacja zajęć z sześciolatkami prowadzonych w przedszkolach i ogniskach wykazuje duże zróżnicowanie w zakresie dominujących kierunków działania pedagogicznego. Na zróżnicowanie to wpływa niewątpliwie wiele przyczyn: a) w przedszkolach pracują nauczycielki specjalistycznie przygotowane, w ogniskach w dość dużym stopniu bez przygotowania pedagogicznego lub o niezgodnej specjalizacji; b) w przedszkolach sale dostosowane są do potrzeb wiekowych dzieci, w ogniskach są nimi izby lekcyjne; c) przedszkola odznaczają się lepszym wyposażeniem w różnego rodzaju pomoce, sięga ono częściej poziomu powyżej połowy wymogów wzorca, w ogniskach — poniżej; d) w przedszkolach występuje kilkuletnia ciągłość oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego — 4 lub 3 lata po 9 godzin dziennie, natomiast w ogniskach jeden rok około 4 godzin dziennie.

Skrótowo ukazane cechy działania nauczycieli charakteryzują pewien system pracy, wskazują na zasadniczy klimat. Ogólnie można stwierdzić, że w placówkach funkcjonujących przy szkołach zbytnio dominuje styl pracy szkolnej, co w odniesieniu do sześciolatków może doprowadzić do zbyt dużej jednostronności oddziaływania, może zatracić nieodzowne elementy zabawowe, emocjonalne.

2.3. Zróżnicowanie warunków środowiskowych

W badanych gminach przynależność stratyfikacyjna rodziców sześciolatków kształtuje się w zbliżonych proporcjach. Najwięcej, bo 61% rodziców, należy do warstwy robotników, 18% chłopów, 19% pracowników umysłowych. Zróżnicowanie w każdej gminie związane jest z typem środowiska. Im mniejsze środowisko, tym mniejsza liczba pracowników umysłowych. Warstwy rolników i robotników kształtują się w układach odwrotnych.

Spśród pracowników umysłowych bardzo niski procent posiada wykształcenie wyższe. W miastach przeciętnie 9,2%, wsiach 1,7%.

Mając na względzie liczbę dzieci, najwięcej, bo około 57%, jest rodzin tzw. nie-licznych z jednym lub dwojgiem dzieci. Ta kategoria rodzin pod względem liczeb-

ności ma się wprost proporcjonalnie do typu środowiska — najwięcej w miasteczkach (65,8%), potem wsiach (20,9%), najmniej w wioskach (15,7%). Rodziny średnioliczne (3—4 dzieci) zajmują drugie miejsce (30% ogółu), a bardzo liczne (powyżej 4 dzieci) trzecie (11,9%). Układ liczbowy tych typów rodzin jest proporcjonalny do typu środowiska — najmniej rodzin średnio- i wielodzietnych znajduje się w miasteczkach (20% i 49%), więcej we wsiach (46% i 22%), a najmniej w wioskach (22% i 28%).

Istotnym czynnikiem wpływającym na rozwój dzieci są warunki mieszkaniowe. Na podstawie badań dojrzałości szkolnej B. Wilgocka-Okoń stwierdziła, że „różnice wyników w zakresie rozwoju umysłowego zarysowują się wyraźnie pomiędzy dziećmi posiadającymi własny kąt i nie posiadającymi go”⁶. Zapewnienie dzieciom właściwego miejsca do pracy, wypoczynku i rozrywki ułatwia rodzinie wypełnienie jej zadań wychowawczych.

Posługując się wskaźnikiem liczby osób na izbę⁷, największy procent (46,5) dzieci ma bardzo dobre warunki mieszkaniowe (do dwóch osób na 1 izbę), 39% dobre, a 13,7% zle (powyżej 2,5 osób na izbę). Porównanie warunków mieszkaniowych z poszczególnymi typami środowisk wykazuje, że w najkorzystniejszych warunkach żyją dzieci z wiosek, w których w żadnej rodzinie nie ma powyżej 2,5 osób na izbę. W pozostałych środowiskach w zagęszczonych mieszkaniach żyje 18,5% dzieci we wsiach i 11,6% w miasteczkach.

Jeżeli jednak rozpatruje się urządzenie mieszkań pod kątem zapewnienia dzieciom miejsca do zabawy i nauki, to korzystna sytuacja dzieci z wiosek pod względem wielkości mieszkania załamuje się. Ani jedno dziecko z wiosek nie posiada własnego pokoju, 50% ma własny kąt, a 50% nie posiada ani pokoju, ani kąta do nauki. Problem ten wymaga głębszego rozpracowania w ramach pedagogizacji rodziców.

Własny pokój posiada 16,4% ogółu badanych sześciolatek. Ma go 19% dzieci miasteczek i 8,8% wsi. Własny kąt posiada 46,8% badanych — 43,1% z miasteczek, 52,2% z wsi, 50,0% z wiosek. Natomiast 37,8% ogółu sześciolatek nie ma w ogóle zapewnionego miejsca do pracy własnej: 37,4% z miasteczek, 39,0% ze wsi, 50,0% z wiosek.

Powyższe dane potwierdzają wypowiedzany już sąd, iż same warunki mieszkaniowe nie przesądzą o stwarzaniu dziecku właściwego klimatu dla jego rozwoju, ponieważ, jak wynika, duży procent dzieci (37,8) nie ma własnego kąta mimo dobrych warunków mieszkaniowych.

Kolejnym warunkiem niezbędnym dla stymulowania rozwoju dziecka w rodzinie jest dostarczanie różnorodnych bodźców zaspokajających ciekawość dziecka o otaczającym świecie. Rolę tę spełnia między innymi zabawka, książka, czasopismo, audycje radiowe, telewizyjne itp. Stąd wyposażenie domu w środki kulturowego oddziaływania jest ważkim wskaźnikiem rodziny jako środowiska wychowawczego.

W globalnym rozliczeniu 98,9% badanych rodzin sześciolatek posiada telewizory, 95,2% radiodbiorniki, 46,0% prasę, 42,8 biblioteki, 37,8% adaptory, 13,6% magnetofony. Radio i telewizor są najbardziej powszechne, dostępne niemal wszystkim dzieciom, natomiast książka, czasopismo mniej niż połowie. Żadna rodzina nie jest pozbawiona całkowicie tychże środków, najczęściej posiada radio i telewizor, choć są przypadki, że nie posiada jednego lub drugiego. Poważnym problemem w kształtowaniu rodziny jako środowiska wychowawczego jest zaniedbywanie w wysokim stopniu biblioteczki. Rodzice muszą zrozumieć, że jeżeli dziecko

⁶ Wilgocka-Okoń B.: Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko. Warszawa 1972, s. 149.

⁷ Według: Winiarski M.: Środowisko zamieszkania a sytuacja ucznia. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970, nr 3, s. 233.

ma sprostać wymogom szkoły w procesie kształcenia, winno wzrastać z książką, w klimacie gromadzenia jej.

Korelując wyposażenie domu w środki kulturowego oddziaływania z typami środowisk wynika zależność w tym zakresie. Lepiej, choć z różnej proporcji, wyposażone są rodziny w miasteczkach i wioskach, natomiast gorzej we wsiach. Fakt ten ma miejsce w zakresie posiadania telewizora, radia, biblioteczki. Najwięcej bibliotek domowych posiadają rodziny miast i miasteczek — 57,4%, następnie wiosek — 35,5%, a najmniej wsi — 17,6%.

Jak wynika z analizy, zaznacza się dość duża dysproporcja w warunkach rozwoju dzieci w rodzinach pracowników umysłowych z wyższym i kolejno średnim wykształceniem a robotniczych i chłopskich. Dysproporcje te wskazują na występowanie w dalszym ciągu nierówności startu szkolnego dzieci.

Potrzeby wychowawcze rodzin są duże, z analizy wynika wiele kwestii, które powinny być przedmiotem pedagogizacji rodziców, wpływu na rodziny celem podnoszenia poziomu wychowawczego, udziału rodziny w procesie wyrównywania startu szkolnego.

3. ZAKOŃCZENIE

Analiza kolejnych aspektów badanego problemu wykazała zróżnicowanie w zakresie każdego z nich. Podkreślić należy, iż w świetle stwierdzonych w toku analiz różnicowań wpływów różnych czynników na rozwój dziecka zachodzi dodatnia korelacja między zakresem pozytywnych warunków a wielkością środowiska. W dalszym ciągu aktualna jest teza, że im większe środowisko, tym lepsze warunki rozwojowe. W środowiskach bogatszych w bodźce kulturotwórcze, na zadowalającym poziomie wychowawczym rodzin, jednocześnie funkcjonują wyżej zorganizowane placówki przedszkolne. Niższy poziom wychowawczy rodzin najczęściej ma miejsce w środowiskach mniejszych, w których z kolei funkcjonują placówki przedszkolne o mniejszych możliwościach wpływu na stymulację rozwoju osobowości dzieci. W tych okolicznościach w niewielkim stopniu liczyć można na pełne przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej, a zwłaszcza na wyrównanie niedoborów rozwojowych.

Tak więc, mimo iż odnotować można duży postęp w zakresie organizacji startu szkolnego dzieci sześciolatków, który jak dotychczas wyraża się głównie w zapewnieniu im kształcenia w placówkach przedszkolnych, niemniej dalszego doskonalenia wymaga dostosowywanie form kształcenia sześciolatków do potrzeb w zależności od poziomu środowiska lokalnego i rodzin. Zachodzi potrzeba bardziej elastycznego traktowania problemu w świetle faktycznych potrzeb rozwojowych dzieci, a nie tylko formalnych parametrów stawianych w zbył sztucznych, sformalizowanych przepisach. Terenowa administracja szkolna przy merytorycznej współpracy z poradniami wychowawczo-zawodowymi i pedagogami szkolnymi winna mieć możliwość rozwiązywania kształcenia w zależności od potrzeb wynikających z analizy rzeczywistości, w której wychowują się dzieci. W przeciwnym razie, w dalszym ciągu, utrzymywany będzie rozdźwięk między poziomem organizacyjnym form kształcenia a potrzebami środowisk, w dalszym ciągu wyższe formy kształcenia organizowane będą w środowiskach o wyższym poziomie wychowawczym. Przy zachowaniu tejże linii, założenia wyrównywania różnic między dziećmi chłopskiego i robotniczego pochodzenia w okresie rozpoczęcia obowiązków szkolnego nie będą w pełni realizowane. Uważamy, iż nie wolno dopuścić do tego, by teza o nierówności warunków kształcenia sześciolatków w „Raporcie o stanie oświaty w PRL” wypowiedziana przed reformą oświaty była aktualna i po jej wprowadzeniu.

LEONARDA PAŹDZIUR
WARSZAWA

MODELOWANIE STRUKTURY CZYNNOŚCI UCZNIÓW NA LEKCJACH MATEMATYKI

Modernizacja systemu nauczania — uczenia się zmierza do stworzenia wszystkim uczniom optymalnych warunków wszechstronnego — w tym także umysłowego — rozwoju. Dla efektywnej realizacji tego postulatu, w dobie szybkiego postępu nauki i techniki, narzucającej konieczność intensyfikacji treści programowych, niezbędne jest takie organizowanie procesu dydaktycznego, by przy zdecydowanym przyspieszeniu jego tempa zapewniona była jednocześnie maksymalna aktywność poznawcza uczniów. Przy tym — by każdemu uczniowi, niezależnie od jego poziomu intelektualnego i stopnia sprawności umysłowej, sposób organizacji tego procesu gwarantował właściwy rytm rozwojowy, a więc by pobudzał go do wysiłku intelektualnego, nie pozbawiając okazji do pokonywania trudności, ale też i do satysfakcji z sukcesu, by nie skazywał na zbyt częste deprymujące niepowodzenia.

Podjęty w badaniach problem dotyczy właśnie doskonalenia pracy umysłowej uczniów poprzez takie kierowanie przebiegiem ich czynności, by przebieg ten ze względu na wspomniane potrzeby był możliwie najbardziej korzystny. Zatem by np. w przypadku czynności rozwiązywania problemu dawał pewność, że każdy lub przynajmniej prawie każdy uczeń problem ten rozwiąże, co więcej, w przeznaczonym na to czasie.

Podstawą do znalezienia takiego sposobu kierowania przebiegiem czynności stały się uzyskane przez autora artykułu wyniki badań wstępnych, zainspirowanych przeprowadzonymi w Instytucie Psychologii UW przez dr Marię Materską badaniami nad zależnością między treścią przygotowania teoretycznego a strukturą czynności praktycznych. Wspomniane badania wstępne dotyczyły zależności między rodzajem schematu poznawczego, którego treści aktualizowane były przed rozpoczęciem wykonywania przez uczniów czynności, a strukturą tych czynności. Z trzech wyróżnianych w psychologii schematów poznawczych wzięto pod uwagę tzw. system wiadomości, tworzący obraz otaczającego człowieka świata, i system operacji, obejmujący zasady i programy działania, czyli reguły postępowania w postaci heurystyk lub w postaci algorytmów. W obrębie struktury czynności dokonano wyróżnienia tzw. struktury molarnej, struktury formalnej i struktury funkcjonalnej. Pojęć tych użyto w znaczeniu, jakie nadaje im psychologia. Z powodu jednak koniecznego w pracy odróżnienia struktury czynności od struktury wykonywania czynności, definicja struktury formalnej wykonywania czynności została zmodyfikowana; pojęcie struktury czysto rozgałęzionej zostało przy tym wyeliminowane, jako w takich wypadkach nie istniejące. Badania pełniące rolę wstępnych miały rozstrzygnąć, czy i w jakim stopniu prawidłowości ujawnione w badaniach dr Materskiej odnoszą się także do sytuacji, w której — zamiast instrukcji ukierunkowującej czynność — aktualizowane są wiadomości odnoszące się do odpowiedniego schematu poznawczego i w której czynnością nie jest wykonanie zadania praktycznego, lecz czynność umysłowa, głównie — myślenie matematyczne, oraz w której treści systemu wiadomości nie są sprowadzone tylko do wiadomości o wyniku, lecz obejmują wszelkie potrzebne w danym wypadku treści tego systemu. Ponadto w badaniach rozróżnione zostały sytuacje, w których zadaniem eksperymentalnym była czynność tzw. nowa, a więc taka, której uczeń nigdy dotąd nie wykonywał (C_n), i sytuacje, w których zadaniem była czynność już kiedyś

przez uczniów wykonywana (c_z). W tak wyróżnionych sytuacjach badano wykonanie czynności, w których podstawową, decydującą o ich wykonaniu trudność stanowi znalezienie metody, tzn. gdy system operacji — przy percepcji warunków zadania — nie aktualizuje się bezpośrednio (zadanie typu M), oraz wykonanie czynności, w których główna trudność polega na właściwym wyborze, przypomnieniu czy też wytworzeniu nowych informacji systemu wiadomości (zadanie typu W). Analiza rozważanych zależności poprzedzona była porównaniem wyodrębnionych grup eksperymentalnych w zakresie globalnego wykonania zadania eksperymentalnego. Wzięto tu pod uwagę takie współczynniki, jak: wartość wykonanej pracy (wvp), wartość wyniku (ww), czas wykonania (czw), czas wykonywania (czwy) oraz współczynnik npw = $\frac{lo}{ww}$ (lo — liczba operacji) stanowiący miarę nakładu pracy

niezbędnego dla osiągnięcia wyników częściowych i współczynnik nczw = $\frac{czw}{ww}$ będący miarą nakładu czasu zużytego dla uzyskania wyników częściowych.

W rezultacie przeprowadzonych badań wstępnych ustalono, iż każdy z dwóch schematów poznawczych, przy każdym z rozważanych przypadków, implikuje określone cechy. I tak: Przy zadaniach, w których wybór lub znalezienie metody postępowania prowadzącej do rozwiązania czy znalezienie samego rozwiązania są jednakowo trudne jak wybór i przypomnienie potrzebnych treści systemu wiadomości (zadanie typu J), gdy regulacja czynności odbywa się pod wpływem systemu wiadomości, podstawową zasadą określającą moralną strukturę wykonywania zarówno czynności c_n , jak i czynności c_z jest spójność rezultatów częściowych. Elementy czynności, które nie poprawiają struktury logicznej ani nie zwiększają wartości wyniku, zostają eliminowane. Istnieje jednak przy tym ryzyko pominięcia operacji nie związanych z wynikiem bezpośrednio, lecz niezbędnych do jego osiągnięcia, i tych elementów, które z całością pozornie nie wiążą się, jednak w danym przypadku do niej należą i są nawet warunkiem sine qua non wykonania tej czynności w ogóle¹. W tej sytuacji poprzedzania czynności aktualizowaniem treści systemu operacji nie wykryto żadnych prawidłowości w zakresie doboru czynności składowych.

Strukturę formalną wykonywania czynności c_z przy poprzedzaniu jej treściami systemu operacji charakteryzowała wyższa stabilność niż wówczas, gdy przebieg czynności regulowany był treściami systemu wiadomości. W grupie M² dało się zauważyć uporządkowanie w wyższym stopniu liniowe niż w grupie W³, co warunkuje większą ekonomiczność i szybsze tempo. Wynika to z opierania się na zewnętrznych cechach zadania. Wypływa stąd wniosek, że czynność typu J regulowana treściami systemu operacyjnego może przebiegać korzystnie i prowadzić do pożądaných efektów wówczas, gdy cechy zewnętrzne zadania pozwalają stosunkowo łatwo zakwalifikować je do odpowiedniego typu lub w przypadku dużej wprawy uczniów w schematyzowanie i matematyzowanie danej sytuacji empirycznej bądź w sytuacji zewnętrznego kontrolowania przebiegu czynności.

Struktura formalna wykonania czynności tzw. nowych (c_n) posiada cechy zasadniczo inne: w grupie M jest ona bardziej niż w grupie W cyklicznie rozgałęziona, mało liniowa (rys. 1).

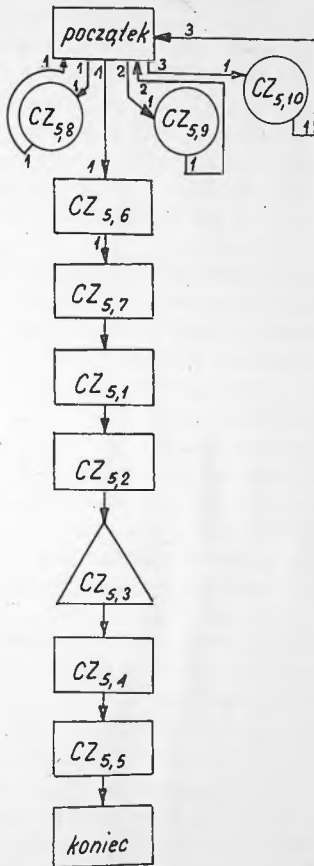
¹ Ma to miejsce głównie wtedy, gdy organizacja struktury czynności jest nietypową. Np. przy dowodzeniu (na poziomie klasy VII) prawdziwości twierdzenia o stosunku miary kąta wpisanego w okrąg do miary kąta środkowego tego okręgu niezbędne jest poprowadzenie średnicy okręgu o końcu będącym wierzchołkiem kąta wpisanego.

² Grupa M — aktualizowanie przed rozpoczęciem wykonania czynności systemu operacji.

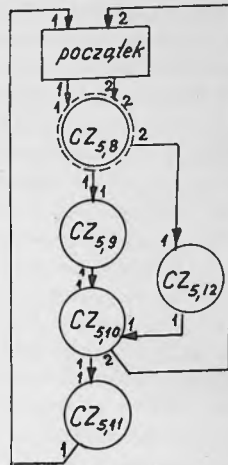
³ Grupa W — aktualizowanie systemu wiadomości.

Schematy blokowe obrazujące formalną strukturę wykonywania czynności $J(c_n)$

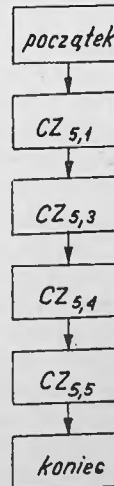
Grupa M.



Grupa M.



Grupa W



$CZ_{i,j}$ w kole - czynność nie wchodząca w skład molarnej struktury czynności

$CZ_{i,j}$ w ciągłej obwódce - czynność wykonywana 1-szy raz.

$CZ_{i,j}$ w przerywanej obwódce - czynność wykonywana 2-gi raz.

$(CZ_{i,j})^k \xrightarrow{p} (CZ_{r,s})$ - k -te wyjście od $CZ_{i,j}$ p -te wejście do $CZ_{r,s}$

$CZ_{i,j}$ w trójkącie - czynność nie musiała być wykonana

Porównując obie grupy w zakresie struktury funkcjonalnej, należy stwierdzić, że w przypadku regulowania czynności treściami systemu wiadomości zarówno przy zadaniach c_n , jak i przy zadaniach c_z dała się zauważyć tendencja do unikania zakłóceń z jednoczesną dość dużą umiejętnością w tej mierze. Typowe było właściwe dobieranie i poprawne wykonywanie czynności pomocniczych, a więc przygotowawczych, obronnych, kontrolnych i korekcyjnych. W sytuacji kierowania przebiegiem czynności treściami systemu operacji w zakresie struktury funkcjonalnej tych czynności obserwowano tendencję do zapobiegania zakłóceniom przy braku umiejętności w tym zakresie. Charakterystyczny był brak zdolności rozpoznawania rodzaju zakłóceń i umiejętności radzenia sobie z nimi.

Tak więc w jednym wypadku uzyskiwało się takie cechy, jak ustabilizowany, w dużym stopniu liniowy porządek elementów składowych, ekonomiczność i szybkie tempo, w innym zaś — odporność na przeszkody, zdolność do samokorygowania, zdolność do selekcjonowania operacji z punktu widzenia spójności rezultatów częściowych. Powyższe cechy pociągają za sobą pewne wskaźniki złożone, jak np. plastyczność czy ekonomiczność.

Najkorzystniejsze byłoby zapewnienie wszystkich pożądaných cech; nie należy jednak sądzić, że można to osiągnąć przez aktualizowanie potrzebnych treści obu schematów poznawczych. Wówczas bowiem uczeń pozbawiony by został okazji do samodzielnego, twórczego wysiłku. Występowanie obu grup korzystnych cech bez szkody dla intelektualnego rozwoju ucznia można uzyskać poprzez właściwą ingerencję nauczyciela w przebieg czynności.

Badania wstępne ujawniły ponadto, że wspomniane wyżej prawidłowości w zakresie regulacyjnych funkcji treści aktualizowanych schematów zachodzą w sytuacji, gdy czynność jest takim zadaniem, w którym wybór metody prowadzącej do rozwiązania zadania czy też znalezienie metody samego rozwiązania są jednocześnie trudne, jak wybór i przypomnienie treści systemu wiadomości. W przypadku czynności typu M czy typu W nie wszystkie omawiane tu prawidłowości potwierdzają się.

Aktualizowanie treści, których przypomnienie, wybór lub wytworzenie stanowi główną trudność, wyklucza konieczność twórczego myślenia lub co najmniej zubożałe zadanie o walory, dla których zlecono jego wykonanie.

Dokładniejsza analiza omawianych wyżej zależności, a także innych, nie wspomnianych tu, ujawniła, że tzw. wspólne rozwiązywanie zadań powoduje, iż całość struktury wykonania czynności najczęściej ogarnia tylko nauczyciel i co najwyżej nieliczni uczniowie. Pozostali zaś śledzą i rozumieją tylko niektóre elementy całości rozwiązania, przy tym: różni uczniowie — różne elementy. Przy rozwiązywaniu zadania przez jednego ucznia (jest to tzw. rozwiązywanie przy tablicy) obowiązek wysiłku myślowego spoczywa na tym właśnie jednym uczniu. Innym pozostaje co najwyżej „trud” śledzenia i przyjmowania gotowych rozwiązań. Nie jest natomiast wyręceniem ucznia w pokonywaniu istotnych trudności — tych, dla których zlecono wykonanie zadania — taka ingerencja nauczyciela w przebieg czynności ucznia, która zapobiega wspomnianym przy omawianiu cech struktury wykonywania czynności niebezpieczeństwom. Właściwa ingerencja nauczyciela — jak wykazały to badania wstępne — przyspiesza tempo, zwiększa ekonomiczność, pozwala przy tym każdemu uczniowi na ogarnięcie całej struktury czynności z jednoczesnym rozumieniem wszystkich elementów aktu intelektualnego.

Szczegółowa analiza zależności, które tu ledwie zostały zasygnalizowane, umożliwiła znalezienie trzech sposobów nadawania struktury czynności z góry określonego pożądanego modelu. Sposoby te umownie zostały oznaczone symbolami: M_{pom} , W_{pom} , M_{pom} w W_{pom} . Z konieczności zostanie tu podana tylko krótka ich charakterystyka.

Przy każdym z tych sposobów odpowiedni model strukturze czynności nadaje

się przez aktualizowanie przed jej rozpoczęciem treści jednego ze schematów poznawczych oraz przez odpowiednią ingerencję nauczyciela w przebieg czynności. Przy modelowaniu oznaczonym symbolem W_{pom} aktualizowane są treści systemu wiadomości. Aktualizowanie to polega na wyborze, przypomnieniu lub wytworzeniu potrzebnych do wykonania czynności treści tego schematu. Aktualizowanie odbywa się w całej klasie (ewentualnie w grupach) przy udziale nauczyciela. Wybór treści, ustalenie ich szczegółowości, a także forma aktualizowania zależą od sytuacji i potrzeb w danej grupie uczniów i w danym momencie; decyzja w tej sprawie należy do nauczyciela. W pewnych uzasadnionych wypadkach nie wyklucza się możliwości podania (np. przez nauczyciela) gotowych, dotąd nie znanych uczniom treści aktualizowanego systemu.

Przy modelowaniu M_{pom} rozpoczęcie wykonywania przez uczniów czynności zostaje poprzedzone aktualizowaniem treści będących warunkiem koniecznym wykonania tej czynności, a należących do systemu metod (operacji), co polega na wyborze, przypomnieniu lub wytworzeniu treści tego systemu.

Tak więc w pierwszym wypadku takie treści matematyczne jak definicje czy twierdzenia ujmowane są w sposób zobiektywizowany, a więc jako treści o własnościach, w drugim zaś — w sposób subiektywnie operatywny, a więc jako reguły postępowania. Przy modelowaniu oznaczonym symbolem M_{pom} vW_{pom} przy zadaniach typu M aktualizowane są treści systemu wiadomości, przy zadaniach typu W — treści systemu operacji.

Po zaktualizowaniu treści odpowiedniego systemu następuje indywidualna praca uczniów, w czasie której muszą oni (każdy we własnym zakresie) swój intelektualny wysiłek skupić głównie na wyborze, przypomnieniu, a często wytworzeniu potrzebnych do wykonania czynności treści systemu nie aktualizowanego. W czasie tej indywidualnej (nigdy wówczas grupowej!) pracy w wypadkach koniecznych nauczyciel ingeruje w przebieg wykonywania czynności, służąc pomocą poszczególnym potrzebującym jej uczniom. Ogólnie mówiąc, pomoc ta polega m.in. na czuwaniu, by przy aktualizowaniu treści systemu wiadomości przy zadaniach typu J i typu M nie zostały pominięte niezbędne operacje związane z wynikiem pośrednio lub pozornie nie wiążące się z całością, lecz do niej należące, by struktura formalna czynności nie była zbyt cyklicznie rozgałęziona oraz by przy zadaniach typu M czynności obronne, kontrolne i korekcyjne były właściwie dobierane i dobrze wykonywane.

Natomiast przy aktualizowaniu treści systemu operacji zarówno w przypadku zadań typu J, jak i zadań typu W pomoc dotyczy czynności przygotowawczych, obronnych, kontrolnych i korekcyjnych, a gdy są to zadania nowe — dodatkowo struktury formalnej. Przy zadaniach, których zewnętrzne cechy nie pozwalają stosunkowo łatwo zaklasyfikować ich do odpowiedniego typu, dostarczana jest pomoc w procesie schematyzowania danej w zadaniu sytuacji empirycznej i ewentualnie — w matematyzowaniu jej. Po wykonaniu czynności przez każdego lub prawie każdego ucznia następuje omówienie treści wykorzystywanych przy wykonaniu czynności, a należących do systemu nie aktualizowanego. Ma to niewątpliwie wpływ na strukturę czynności wykonywanych w przyszłości.

Każdy więc z trzech zaprezentowanych powyżej sposobów modelowania charakteryzuje się wykorzystaniem niezbędnych do wykonania czynności obu schematów poznawczych, powodując ujmowanie matematycznych treści zarówno w sposób subiektywnie operatywny, jak i w sposób zobiektywizowany. Każdy zakłada ukierunkowanie przebiegu czynności przez aktualizowanie treści jednego ze schematów poznawczych, co zwiększa tempo i ekonomię wykonania zadania. Każdy też z proponowanych sposobów modelowania struktury czynności gwarantuje aktywizację uczniów zarówno w czasie aktualizowania odpowiednich treści przed

rozpoczęciem wykonywania czynności, jak też w czasie samodzielnej — szczególnie sprzyjającej wzmoczeniu poznawczej aktywności — pracy nad wykonaniem zadania zleconego do indywidualnego rozwiązania, a także w czasie dyskusji nad wypracowanymi przez każdego ucznia treściami systemu, który przed rozpoczęciem czynności nie był aktualizowany.

O wartości tych trzech poddanych analizie sposobów modelowania struktury czynności rozstrzygano za pomocą eksperymentu. Efektywność rozpatrywana była w zakresie zasobu wiedzy (zw) i elementarnych zdolności intelektualnych (zi). W ramach (zw) rozpatrywano rozumienie pojęć (rp) z wyróżnieniem czterech poziomów rozumienia, matematyczne umiejętności (u) oraz znajomość teorii, matematycznych struktur i terminologii (t). W obrębie (zi) badano elementarne zdolności poznawcze (p), elementarne zdolności produktywne rozbieżne (r) i zbieżne (z), a także elementarne zdolności oceny (o). Eksperyment prowadzony był na poziomie nauczania klas drugich i siódmych z uwzględnieniem wszelkich niezbędnych w takich wypadkach zasad metodologicznych.

Analiza danych liczbowych uzyskanych w rezultacie dokonanych pomiarów doprowadziła — poprzez wnioskowanie statystyczne — do uogólnień o populacji, której reprezentatywną próbą była grupa uczniów klas eksperymentalnych. W sumie zostało sformułowanych sześćdziesiąt pięć uogólnień będących oceną badanych sposobów modelowania struktury czynności, a dotyczących wyróżnionych zmiennych zależnych (rp, u, t, p, r, z, o). Powtórzenie w tym miejscu wszystkich uogólnień byłoby niemożliwe, z konieczności podane zostaną tylko niektóre z nich:

Uogólnienie 1

Ze względu na stopień rozumienia matematycznych pojęć w grupach uczniów tzw. słabszych⁴ najefektywniejszy z ocenianych tu sposobów modelowania struktury czynności uczniów na lekcjach matematyki w klasach siódmych jest sposób oznaczony symbolem $M_{pom} \vee W_{pom}$.

Uogólnienie 2

Przy modelowaniu struktury wykonywania czynności uczniów klas drugich sposobem $M_{pom} \vee W_{pom}$ największych efektów w obrębie badanych zmiennych należy oczekiwać w zakresie zdolności oceny, a najmniejszych — w zakresie zdolności poznawczych.

Uogólnienie 3

Przy każdym z trzech zaproponowanych i ocenianych w badaniach sposobów modelowania struktury i czynności uczniów na lekcjach matematyki w klasie drugiej istotnie wyższe efekty w zakresie elementarnych zdolności intelektualnych uzyskują grupy uczniów lepszych⁵ niż grupy uczniów słabszych, przy czym największe różnice w tym zakresie powoduje sposób M_{pom} , mniejsze — sposób $M_{pom} \vee W_{pom}$, a najmniejsze — sposób W_{pom} .

Te i pozostałe sformułowane w wyniku badań uogólnienia implikują ważne, jak się wydaje, dla praktyki dydaktycznej wnioski. Z racji ich liczby, a także różnorodności, trudno byłoby tu je podać nawet w formie syntetycznej. Najogólniej mówiąc: o wyborze jednego z dwóch ocenianych jako najlepsze sposobów mode-

⁴ Osiągających w badaniach elementarnych zdolności intelektualnych, przeprowadzonych przed eksperymentem, poziom poniżej wartości przeciętnej.

⁵ Osiągających we wspomnianych badaniach poziomi powyżej wartości przeciętnej lub jej równy.

lowania decydują sytuacja i potrzeby danej grupy uczniów oraz — w niektórych wypadkach — poziom intelektualny uczniów. Tak np. w sytuacjach stwarzających konieczność położenia nacisku na doskonalenie zdolności produktywnych rozbieżnych, a więc stymulujących przebieg procesu wytwarzania pomysłów wykonania zadań o wielu rozwiązaniach, wybór sposobu modelowania na poziomie nauczania klas drugich w grupach uczniów szczególnie słabych powinien być rozstrzygnięty na korzyść sposobu M_{pom} v W_{pom} , w grupach zaś uczniów lepszych — na korzyść sposobu M_{pom} .

Oto dwa inne wnioski:

Gdy warunki zewnętrzne zadania, które uczeń ma wykonać w domu, nie pozwalają na stosunkowo łatwe zaklasyfikowanie go do odpowiedniego typu zadań, należy wówczas w klasie dokonać aktualizacji potrzebnych treści systemu wiadomości.

Jeśli realizacja zadania zleconego do wykonania w domu wymaga operacji nie związanych z wynikiem bezpośrednio, a więc gdy organizacja wyniku jest nietypowa, nauczyciel zaś z pewnych względów uzna za właściwe aktualizowanie przed wykonaniem tego zadania treści systemu wiadomości, wówczas zlecając zadanie należy zwrócić uwagę uczniów na te właśnie operacje.

Zaden ze znalezionych i ocenionych sposobów modelowania struktury czynności uczniów na lekcjach matematyki nie może być uznany za najlepszy w ogóle; niewątpliwie istnieją inne, bardziej doskonałe, dotąd nie znane. Proponowane sposoby pozwalają jednak w sposób celowy i planowy kierować przebiegiem czynności tak, by przebieg ten — determinując pożądane cechy struktury owych czynności — implikował istotnie wyższe efekty dydaktyczne w zakresie zdolności intelektualnych i zasobu matematycznej wiedzy.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

B. M. BLINOW, EFEKTYWNOŚĆ OBUCZENIA. (METODOLOGICZESKIJ ANALIZ OPREDELENIJA KATEGORII W DIDAKTIKIE

Izdawicielstwo „Pedagogika” Moskwa 1976, ss. 190

Od kilku lat w wielu krajach prowadzi się intensywne badania nad istotą, kryteriami oraz rodzajami efektywności procesu kształcenia. Badania te mają niewątpliwie ogromne znaczenie zarówno dla ustalania prawidłowego sposobu oceny procesu dydaktycznego, jak i nakreślenia skutecznej drogi jego przebiegu. Niemniej w praktyce napotykają one szereg przeszkód. Źródeł tych trudności należy upatrywać przede wszystkim w wielorakich funkcjach kształcenia, a także w niejednolitym terminologicznym pojmowaniu pojęcia efektywności.

Tę trudną problematykę uczynił przedmiotem swoich rozważań W. M. Blinow w książce pt. „Efektywność nauczania”, prezentując próbę podejścia dydaktycznego do problemu efektywności nauczania. Celem tej książki jest więc, zdaniem Autora, nie tyle problem udoskonalenia praktyki nauczania, lecz naukowe poszukiwanie najlepszego, jedynie możliwego do przyjęcia projektu nauczania.

Recenzowana książka, poza wstępem i szeroką bibliografią, składa się z trzech głównych rozdziałów, zatytułowanych: Ogólna charakterystyka efektywności nauczania w praktyce i teorii pedagogicznej; Problem analizy teoretycznej efektywności działalności nauczania; Metodyka mierzenia i określania efektywności działalności nauczania.

W części pierwszej (rozdz. I) pod tytułem „Problem doboru wiedzy pedagogicznej o efektywności nauczania” Autor przedstawia pojęcie efektywności ujmując je w uogólnioną kategorię filozoficzną. Podobnie jak i prawdopodobieństwo, ukazuje stopień bliskości w stosunku do rzeczywistości, do najbardziej koniecznego rezultatu, tak efektywność może być rozumiana i jako miara działalności, i jako jakość obiektu systemowego. Należy więc zdaniem W. M. Blinowa wypracować ogólne, całościowe podejście do problemu efektywności nauczania, a więc z jednej strony przedstawić logiczno-metodologiczne podstawy do wyprowadzenia pojęcia efektywności w system wiedzy dydaktycznej, a z drugiej strony wypracować wiedzę o efektywności nauczania. W związku z tym Autor proponuje następujący program badań nad efektywnością nauczania: 1) dokonać ogólnej charakterystyki efektywności w teorii i praktyce pedagogicznej, rozpatrując istniejące już sposoby badania efektywności, 2) rozpatrzyć problem teoretycznej analizy efektywności wydziałając grupę pojęć dydaktycznych, przy której pomocy skonstruuje się pojęcia teoretyczne o nauczaniu jako systemie, a następnie wprowadzi się pojęcie efektywności, 3) dokonać empirycznego sprawdzenia wypracowanego modelu teoretycznego. Pozwoli to na uogólnienie uzyskanej wiedzy co do sposobów określania efektywności nauczania.

W części drugiej pt. „Ocena nauczania wg osiągniętych rezultatów, praktyka a teoria” punktem wyjścia dla Autora jest teza głosząca, że wiedza o jakości osiągniętych rezultatów nauczania jest podstawowym warunkiem sukcesu pedagogicznego. W procesie działalności dydaktycznej nauczyciel staje przed zadaniem wymierzenia i określenia jakości nauczania, nie zawsze jednak czyni to świadomie. Często ocena nauczyciela bywa dokładna, zgodna z rzeczywistością, lecz o wiele częściej jest to odczucie subiektywne.

Przy wystawianiu ocen dochodzi często do pomieszania pojęć, jako że mamy do czynienia z dwoma procesami: procesem określania poziomu wiedzy (umiejęt-

ności) i procesem określania wartości danego procesu. Ten drugi jest oceną właściwą.

Praktyczne zadanie zwiększenia efektywności nauczania stało się tematem wielu badań. Niemniej wszystkie prace tego typu zdaniem W. M. Blinowa można podzielić na dwie grupy: w I gr. zawarte są tradycyjne sposoby podnoszenia efektywności, są to prace niezbędne, które osiągają coraz większe znaczenie dzisiaj w dobie rozszerzania kompleksowej wielostopniowej analizy nauczania, natomiast w gr. II rozpatruje się sposoby badania nauczania i jego efektywności w aspekcie ilościowym. Stąd proces nauczania rozpatruje się z różnych punktów widzenia, np.: jako proces informacyjny, matematyczny itp. Autorzy wielu prac na ten temat są zgodni co do tego, iż należy skonkretyzować specyfikę zjawisk pedagogicznych, a zatem opracować stałe jednoznaczne kryteria oceny. Wielu także odwołuje się do idei cybernetycznych, uważając, iż zastosowanie metod cybernetycznych i statystyki matematycznej pozwoli uściślić wiedzę o najogólniejszych prawidłowościach nauczania. Takie podejście świadczy o intensywnym procesie przemian jakościowych dokonujących się w łonie współczesnej pedagogiki.

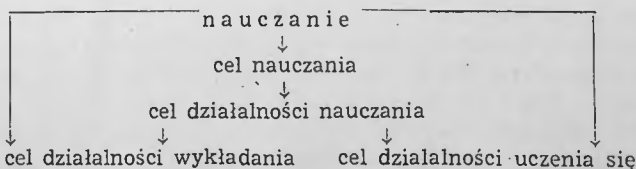
W dalszych częściach, trzeciej i czwartej (rozd. I), Autor przedstawia analizę dydaktyczną nauczania pojmowanego jako działalność. Punktem wyjścia dla Autora jest teza głosząca, że w rozwoju człowieka współdziałają czynniki socjalne i biologiczne. Czynniki te w różny sposób odgrywały wiodącą rolę na różnych etapach rozwoju pedagogiki. Współcześnie można stwierdzić, że sens danej działalności wynika przede wszystkim z przyznania jednostce podstaw socjalnych, a nie ze zbioru jakości biologicznych.

Następnie W. M. Blinow ukazuje, jak genetycznie zmieniała się w nauczaniu zależność podstaw biologicznych i socjalnych. Opierając się na obserwacji tych zmian w historii rozwoju ludzkości (i nie tylko) Autor wyprowadza wniosek, że nauczanie staje się funkcją działalności społecznej. Z tego punktu widzenia jest ono środkiem, instrumentem do dziedziczenia społecznego, tj. tą działalnością, przy pomocy której można prowadzić każdą inną działalność. Odniesienie nauczania do kategorii działalności społecznej jest zdaniem Autora niewystarczające dla uformowania podejścia dydaktycznego, jeśli nie bierze się pod uwagę złożonej wielostopniowej organizacji tej działalności i prawidłowości w niej występujących.

W części piątej (rozd. I) Autor stara się określić przedmiot nauczania. Rozpatrywane metodologiczne podstawy podejścia dydaktycznego do nauczania zwracają uwagę na wzajemne powiązanie trzech rodzajów działalności: nauczania, wykładania i uczenia się. Dzięki działalności nauczania osiągnana jest jedność wykładania i uczenia się. Zatem określenie efektywności nauczania jest to problem ustalenia efektywności działalności nauczania.

Rozpatrując zagadnienie efektywności w dydaktyce należy zwrócić uwagę na wzajemne powiązania: cel, środek, rezultat. Cel nauczania — to projekt zawierający zarówno skonkretyzowane wymagania w stosunku do człowieka, jak i szkic planu realizacji niezbędnej działalności z ukazaniem środków koniecznych do jej przeprowadzenia. Charakter celu nauczania (jego treść) ilustruje schemat 1.

Schemat 1



Spoleczeństwo określa cel, którym ma być idealny projekt wszystkich rezultatów nauczania. Określony jest więc model idealnego celu nauczania, a jego rezultatem, produktem optymalnym ma być człowiek idealnie wykształcony. Tak więc przenosząc to w sferę efektywności należy stwierdzić, iż jest ona z dydaktycznego punktu widzenia wskaźnikiem tego, jak w procesie działalności nauczania konkretne wyniki przekształcają się w rezultaty o znaczeniu społecznym. Tak więc dydaktyczne rozumienie efektywności nauczania opiera się na analizie funkcjonowania danej, socjalnie uwarunkowanej działalności i osiągniętych w niej rezultatach.

Drugi rozdział recenzowanej pozycji poświęcony jest problemom analizy teoretycznej efektywności działalności nauczania. Podstawowym problemem, który wymaga rozwiązania, jest wg W.M. Blinowa systemowe opisanie działalności nauczania. Jest to możliwe wtedy, gdy: 1) opiszemy w pojęciach dydaktyki działalność nauczania jako kształcenia systemowego; 2) dokonamy rozpracowania dynamicznego modelu systemu; 3) pokażemy funkcjonowanie już istniejącej działalności nauczania; 4) dobierzemy środki, które umożliwią obiektywną (ilościową) analizę danego modelu; 5) przeprowadzimy analizę istniejącego modelu w celu otrzymania wiedzy o efektach pracy.

Tak więc pierwszym elementem tego systemu powinno być wg Autora określenie jego składu, czyli doboru takich pojęć, które powinny się w nim zawierać. Można bez głębszego wnikania w problem określić dwa podstawowe elementy systemu nauczania: nauczyciel jako podmiot działań i uczeń jako przedmiot działań (zabiegów). Jednakże specyfika nauczania jako zjawiska socjalnego nie pozwala zdaniem Autora na opisanie w/w systemu w terminach zarówno psychicznej działalności jednostki, jak i w pojęciach wykładania i uczenia się. Czyli elementarnym pojęciem systemu będzie zabieg uczenia, którego nie można rozłożyć na elementy. Zabieg uczenia służy w tym wypadku do przekształcania stosunków wykładania i uczenia się jako jednostkowego aktu wzajemnego oddziaływania. W zabiegu uczenia zachodzi więc przekształcanie stosunków między działalnością wykładania a uczenia się, które wyraża się w zwiększonej informacji naukowej.

Następnie W.M. Blinow omawia pojęcie dynamiki systemu. Gotowość systemu do realizowania celu określana jest przez Autora jako stan wyjściowy. Działanie systemu następuje pod wpływem pojawienia się oddziaływania nauczającego, z którym związane jest oddziaływanie odpowiadające (zwrotne). Tak więc całe funkcjonowanie systemu wyraża się w realizacji ciągłego łańcucha przejść z jednego stanu w inny, dopóki nie osiągnie się stanu, który uzna się za końcowy. Zatem należałoby znaleźć sposób obiektywnej oceny sytuacji, którą będzie można uznać za końcową. I tu Autor ukazuje jeden z możliwych sposobów wyrażania stanu końcowego. Jeżeli przez S oznaczymy wyuczenie, a przez x_1, x_2, \dots, x_n te zmienne, od których zależy ten stan, to stan wyuczenia (stan wyjściowy) można określić wzorem:

$$S_0 = S(x_1^0; x_2^0; \dots x_n^0)$$

a stan max. wyuczenia:

$$S_{\max} = S(x_{1\max}, x_{2\max}, \dots x_{n\max})$$

W dalszej części rozdziału Autor wprowadza określenie cyklu idealnego (najmniejsza jednostka działalności nauczania) jako celu abstrakcyjnego. Idealny cykl działalności nauczania z punktu widzenia jego struktury składa się ze: a) stanu początkowego — zerowego; b) stanu przekształcającego z dwóch naukowych oddziaływań; c) stanu końcowego (przekształconego) równego założonemu, tj. rezultadowi.

W części czwartej (rozdz. II) W. M. Blinow przedstawia strukturalno-funkcjonalny model cyklu działalności nauczania. Głównego przeznaczenia modelu Autor upatruje w tym, aby przy jego pomocy można było najwygodniej ukazać w czystej formie związki funkcjonalne zachodzące pomiędzy wybranymi pojęciami. Model ten powinien być ogniwem pośrednim do interpretacji wyobrażeń teoretycznych o cyklu działalności nauczania na naukowo-empirycznym poziomie.

Ponieważ system zmienia się w czasie, jest dynamiczny, interesuje nas, w jakim stosunku pozostają poszczególne stadia systemu do stopnia maksymalnego wyuczenia, wyrażono to wzorem:

$$S_{\text{wyucz.}} = \vec{S}\{x_{(t)}; r_{(t)}; F_{(t)}\}$$

Jeżeli porównamy poziom wyuczenia do określonych stanów $S_{\text{wyucz.}}$, to stan (poziom) wyuczenia będzie znajdował się w określonej zależności funkcjonalnej od stanu systemu $x_{(t)}$, od stosowanych nauczających i odpowiadających im działań $r_{(t)}$, a także od istniejących warunków nauczania $f_{(t)}$. I wtedy w jakimkolwiek momencie czasu stan systemu określimy jako:

$$X_t = X\{X_{(t_0)}, r_{(t_0,t)}, F_{(t_0,t)}\}.$$

gdzie to jest początkowym stanem nauczania.

Możliwości wymierzania działalności nauczania wg parametrów stopnia wyuczenia stały się tematem rozważań piątej i szóstej części (rozdz. II). Według Autora istnieje teoretyczna możliwość wymierzania określonych stron działalności nauczania wg tzw. parametrów wyuczenia. Indykatorami zmian wyuczenia są ilościowe dane o stanie uczącego się. Zatem po zrealizowaniu wszystkich koniecznych procedur w fazie końcowej powinniśmy dysponować wyobrazeniami o pracy idealnego cyklu działalności nauczania. Ten idealny cykl to wg W. M. Blinowa nic innego, jak projekt idealnej działalności naukowej.

Tak więc skoro idealny cykl służy jako swego rodzaju wzorzec, to przy zastosowaniu specjalnych kryteriów można określać i porównywać efektywność różnych sposobów organizacji działalności nauczania.

Następnie Autor proponuje określenie kryterium efektywności (η). Przyjmując założenie, że w granicach jednego cyklu przejście od jednego zabiegu nauczania do drugiego realizuje się poprzez serię oddziaływań nauczania, Autor określa przedstawione parametry w sposób następujący: n — ilość realnie wykonanych oddziaływań nauczania w cyklu, n_{opt} — optymalna liczba oddziaływań nauczania w cyklu, $T_{\text{sr opt}}$ — optymalny średni czas odpowiadających oddziaływań w serii,

n_{opt} , T_{sr} — średni czas w serii n odpowiadających oddziaływań, gdzie $T = \sum_{i=1}^n$

T_i — czas odpowiednich oddziaływań, czyli:

$$T_{\text{sr}} = \frac{T}{n}, \quad T_{\text{sr opt}} = \frac{T_{\text{opt}}}{n_{\text{opt}}} \quad \text{gdzie } T_i -$$

to czas i -tego oddziaływania odpowiadającego reakcji. Przy udziale wyprowadzonych określeń kryterium efektywności przyjmie postać.

$$\eta = \frac{T_{\text{sr opt}} \cdot n}{T_{\text{sr}} \cdot n_{\text{sr}}} = \frac{\frac{T_{\text{opt}}}{n_{\text{opt}}} \cdot n}{\frac{T}{n} \cdot n_{\text{opt}}} = \frac{T_{\text{opt}} \cdot n^2}{T \cdot n_{\text{opt}}^2}$$

Pracę zamyka rozdział, w którym Autor scharakteryzował metodykę wymierzania i określania efektywności działalności nauczania, a w szczególności przed-

stawil procedurę osiągania wiedzy naukowo-empirycznej o efektywności działalności nauczania oraz zasługujące na uwagę eksperymentalne badania stanu wyuczenia.

Cykl poznawczy związany ze zdobywaniem wiedzy o efektywności nauczania składa się z kilku wzajemnie powiązanych etapów (działalności praktycznej, naukowo-teoretycznej czy też działalności naukowo-empirycznej). Dla osiągnięcia wiedzy o efektywności nauczania Autor uważa za warunek konieczny zastosowanie eksperymentu dydaktycznego. W dalszej części przedstawia interesujący schemat eksperymentalnego modelu cyklu działalności nauczania, w którym dla rejestracji instrumentalnej wskaźników ilościowych zastosowano specjalne laboratorium (s. 152). Wyniki badań miały potwierdzić hipotezę o istnieniu bezpośrednich zależności między wzrostem efektywności pedagogicznej oraz „zgraniem” między sobą nauczających i odpowiadających im oddziaływań a działalnością uczenia się i wykładania rozumianymi ogólnie. W rezultacie przeprowadzonych badań, stwierdza W. M. Blinow, można stworzyć punkt wyjściowy do sformułowania nowej uogólnionej wiedzy, a mianowicie: o specyfice dydaktycznej analizy problemu określania efektywności nauczania; o dydaktycznej treści pojęcia efektywności nauczania oraz o niektórych bardziej ogólnych prawidłowościach osiągania efektywności nauczania, do których zalicza:

1. Wyuczenie będące następstwem socjalnie uwarunkowanej działalności nauczania w strukturze osobowości. Jednocześnie wyuczenie związane jest z naturalnymi możliwościami tkwiącymi w człowieku — jego zdolnością do uczenia się. W procesie nauki zdolność uczenia się przechodzi w stan wyuczenia (stopień opóźnienia wiedzy). Osiągnięcie tego stanu, tj. przejście od niewiedzy do wiedzy, zależy od czasu.

2. Istnieje związek między sposobem realizacji działalności nauczania i jego organizacją. Związek ten wyraża się tym, że wyuczenie przejawia się najpełniej jako funkcja możliwości uczenia się tylko wtedy, gdy organizacja działalności nauczania jest maksymalnie uporządkowana.

Reasumując całość przedstawionych powyżej rozważań nad sprawą wymienioną w tytule książki należy stwierdzić, iż czytelnik otrzymał niezmiernie interesującą pozycję, która w sposób dość zwięzły prezentuje niektóre podstawowe metodologiczne zasady analizy problemu określania efektywności nauczania w przedmiocie dydaktyki naukowej. Recenzowana publikacja, mimo że jest niezwykle skondensowana w swojej zawartości merytorycznej, odznacza się wysokim stopniem komunikatywności. Doskonałą ilustrację podstawowych myśli stanowią przejrzyste schematy i rysunki.

Praca ma też elementy dyskusyjne. Autor prezentuje niezmiernie bogaty materiał teoretyczny, natomiast w bardzo nikłym stopniu ujawnia własny materiał empiryczny, praktyczne procedury badań, chociażby nad stanem wyuczenia, ograniczając się jedynie do przedstawienia schematu tych badań. Z pewnością przedstawienie niektórych badań oraz bogatszego materiału empirycznego, którym Autor zapewne dysponuje, dodałoby książce nowych walorów poznawczych.

W sumie jest ona interesującą, ambitną i udaną próbą pogłębienia naszej wiedzy w dziedzinie badań nad efektywnością nauczania.

Wiesław Kubielski
Stupsk

„WYCHOWANIE DLA POKOJU” — SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI

Rzucone przez Polskę hasło „wychowanie dla pokoju” odbiło się szerokim echem w całym świecie. Nic dziwnego, pokój jest tym słowem, które oznacza stan powszechnie pożądany, jest bowiem warunkiem poprawnych stosunków między narodami świata, a także ich rezultatem. Pokój jako immanentny wskaźnik socjalistycznego wychowania jest kategorią zarówno polityczną, jak i moralną. Jest więc stanem ogólnie pożadany, jako że staje się warunkiem modelu stosunków między społeczeństwami zróżnicowanego świata.

Wychowanie młodego pokolenia w duchu pokojowego współistnienia jest dla nas tym ważniejsze, że marksistowsko-leninowska teoria rozwoju społecznego i politycznego wskazując klasowe źródło wojen widzi możliwość zapobiegania wojnom w umacnianiu budownictwa socjalistycznego oraz rozprzestrzenianie się nauki i ideologii socjalistycznej.

Wprawdzie marksizm nie absolutyzuje postaw i polityki pokojowej, a Lenin ukazuje dobitnie, iż nie każda wojna jest niesprawiedliwa, walki narodowo-wyzwoleńcze i rewolucyjne usprawiedliwiają użycie siły zbrojnej. Ma to jednak wówczas miejsce, gdy polityczne środki rozwiązywania konfliktów nie dają pożądanych rezultatów. Natomiast w socjalistycznej rzeczywistości wszelka agresja wojenna nie może mieć racji bytu. Dlatego też nieuchronności wojny w epoce imperializmu przeciwstawić dziś możemy nasze warunki do politycznej realizacji pokojowego współistnienia, a to dzięki ukształtowaniu się równowagi sił między podstawowymi ugrupowaniami politycznymi w świecie, dzięki powstaniu możliwości pokojowej drogi do socjalizmu (tj. wykluczeniu dotychczasowych krwawych dróg rewolucji).

Wychowanie dla pokoju jest obecnie koniecznością tym ważniejszą, im częstsza staje się destabilizacja kapitalizmu, co pociąga za sobą wzrost agresywnych poczynań burżuazji. Oddziaływania pedagogiczne w tym kierunku niezbędne są również dlatego, iż ideały pokoju nie przenikają automatycznie do świadomości mas, niezbędne więc są czynniki subiektywne, wypływające z odpowiednich elementów programów oświatowo-wychowawczych.

Przesłanki polityki pokojowej w powojennej Polsce uwarunkowane są historycznie. Historia najnowsza natomiast wnosi akty prawne zobowiązujące do nieagresji. Ojczyzna nasza pospolu z innymi państwami demokracji ludowej eksponuje konieczność kompleksowego przestrzegania postanowień Aktu Końcowego Konferencji w Helsinkach w każdej dziedzinie, bowiem przepływ wartości duchowych, współpraca w dziedzinie kultury, oświaty, nauki, wymiany informacji, turystyki itp. sprzyja poznaniu, wzbogaceniu kultury narodowej. Tym samym stymuluje aktywność człowieka w życiu społeczno-politycznym, a więc służy idei wychowania dla pokoju, która obecnie staje się nam nie tylko coraz bardziej bliska, ale sprawy związane z realizacją tych haseł są coraz bardziej eksponowane. Przykładem tegoż może być konferencja naukowa, jaką zorganizował Instytut Badań nad Młodzieżą w Warszawie i Ministerstwo Oświaty i Wychowania. To ogólnopolskie seminarium naukowe miało miejsce w dn. 14—15 maja br. w ZG ZNP w Warszawie, przy licznej frekwencji przedstawicieli środowisk naukowych, dydaktycznych i wychowawczych całego kraju.

Obrazy uświetnili swą obecnością przedstawiciele Komitetu Centralnego PZPR, Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, sekretarz generalny Polskiego Komitetu d/s UNESCO i inne szeroko

uznane osobistości z życia społeczno-politycznego, działacze społeczni, polityczni, oświatowi, reprezentanci organizacji społeczno-młodzieżowych, redaktorzy czasopism pedagogicznych, a także nauczyciele, m.in. ze szkół stowarzyszonych w UNESCO.

Przebiegające pod hasłem „Pokój między narodami jest podstawowym dobrem ludzkości” seminarium naukowe zrealizowało postawione sobie cele, tj. przedyskutowanie głównych kierunków wychowania młodzieży w duchu pokoju oraz wypracowanie wstępnej koncepcji badań naukowych w zakresie wychowania młodzieży w duchu pokoju i dla pokoju przy współudziale wybitnych specjalistów, teoretyków i polityków z dziedziny pedagogiki, psychologii, socjologii, wychowania obronnego, politologii i dyscyplin pokrewnych.

Obszerne, wielowątkowe i twórcze w swej treści referaty, jakie wygłoszone zostały na seminarium, oscylowały w swej treści wokół takich zagadnień szczegółowych, jak: „Wychowanie młodzieży w duchu pokoju w świetle ideału wychowawczego”. Prof. dr hab. Heliodor Muszyński z UAM w Poznaniu wypuklił pokój jako wartość aksjologii marksistowskiej, uznając pokój jako wartość trzyrodzajową, tj.: instrumentalną, inherentną i kontrybutywną.

Mówiąc o uwarunkowaniach historycznych, społeczno-politycznych i ideologicznych wychowania dla pokoju w PRL prof. dr hab. E. Erasmus z WSNS przy KC PZPR podkreślił ideowo-polityczne przesłanki i uwarunkowania wychowania dla pokoju. Przekonywająco była przedstawiona np. krytyka koncepcji genetycznego uwarunkowania agresji człowieka, dalej rola Polski jako czynnika pokoju, historyczne przesłanki polityki pokojowej itp.

Doc. dr hab. Bronisław Ratuś z Instytutu Podstawowych Problemów Marksizmu-Leninizmu przy KC PZPR zajmując się problematyką „trzeciego koszyka” wskazał m.in. na inicjatywy Polski w sprawie powołania UNESCO, Deklaracji Praw Dziecka i ostatnio Deklaracji wychowania społeczeństw w duchu pokoju. Deklaracja ta tkwi mocno w polskich tradycjach kulturowych, oświatowych, jest konsekwencją realizacji wszystkich postanowień KBWE, w tym również treści określonych pojęciem „trzeciego koszyka”.

W referacie zatytułowanym „Wychowanie młodzieży w duchu pokoju w systemie oświatowym PRL” T. Morawski wskazał na ogromny wachlarz dyspozycji psychicznych, jakie obejmuje wychowanie dla pokoju, na bogactwo metod i form realizacji, na cele i zestawy haseł tematycznych oraz kryteria doboru lektur. Wskazał też na program nauczania, w którym całkowicie wyeliminowane są zabawy militarne itp., dalej na znaczenie lekcji wychowania obywatelskiego i propedeutyki nauki o społeczeństwie, na wypełnianie tą tematyką zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Warto podkreślić, iż ważną sprawą jest tu zwiększenie pomocy metodycznej w realizacji treści zawartych w deklaracji „Wychowanie dla pokoju” dla nauczycieli i rodziców. Ponadto także dużą rolę odegrać powinny tu środki masowego przekazu i informacji, a także systematyczne rozwijanie i pogłębianie wieloaspektowej wymiany międzynarodowej współpracy.

Problemy wychowania dla pokoju w świetle dokumentów ONZ i Uchwały Sejmu PRL zaprezentował dr B. Chmieliński z Instytutu Badań nad Młodzieżą. Ukazał on genezę idei, jaka przewodzi temu seminarium, w tym postępową drogę do deklaracji oraz wszystko, co z tych dokumentów wynika.

Natomiast M. Mazurowa z Departamentu Kształcenia Ogólnego MOiW ukazała cele i zadania, jakie stawiają sobie w zakresie wychowania dla pokoju szkoły stowarzyszone w UNESCO, a szczególną funkcję wyznaczyła tu treściom programowym, które przybliżają władzy problematykę prac ONZ i organizacji afiliowanych przy niej, bowiem poza UNESCO działają także UNICEF, FAO, ILO, WHO.

Doc. dr hab. F. Iniewski z Instytutu Badań nad Młodzieżą w swym referacie określił cele i kierunki badań problemu wychowania młodzieży dla pokoju, wskazał potrzebę integracji badań nad tym problemem, określenie i uzgodnienie zasadniczych kierunków i metod zarówno pomiędzy placówkami naukowo-badawczymi w kraju, jak i za granicą.

Interesujące i solidnie przygotowane referaty podstawowe nosiły w sobie ogromnie zapładniający ładunek treściowy, co wyzwoliło bardzo ożywioną dyskusję wśród zaproszonych gości.

W wypowiedziach dyskutantów dominowały treści dotyczące kształtowania osobowości i postaw społeczno-moralnych nowego człowieka jutra, kreowania osobowości otwartej na dynamiczną, twórczą, radosną, głęboko humanistyczną przyszłość młodego pokolenia:

— dotyczące metod wychowania dla pokoju i aktywnego, określonego subtelnego i w pełni świadomego oddziaływania pedagogicznego, a także nieustannych prób eksperymentalnych i dociekań metodycznych o charakterze interdyscyplinarnym,

— roli i miejsca ZNP i kadr pedagogicznych, które już w latach trzydziestych wystąpiło z memorandum w sprawie „rozbrojenia moralnego”, co było jawną inicjatywą antywojenną,

— wizji człowieka szczęśliwego, uspołecznionego, rozpatrywanego w socjalistycznym systemie wartości,

— pojęcia i zakresu dla pokoju oraz jego treścią, pedagogicznym aspektem Deklaracji,

— zainteresowania wśród studentów problematyką badawczą z tego zakresu,

— doświadczenie w pracy szkół stowarzyszonych UNESCO i podejmowanych kierunków badań,

— przewagi aspektu ideologiczno-moralnego nad aspektem politycznym w rozważaniach nad tym problemem, co rodzi konieczność wyposażenia młodzieży w niezbędną wiedzę polityczną, umożliwiającą percepcję świata,

— o roli nauczyciela w realizacji zadań wychowawczych dla pokoju, o organizacji pracy wychowawczej, konieczności związania celu nadrzędnego z konkretnymi sytuacjami wychowania,

— o potrzebie zwiększania kwalifikacji nauczycieli i umiejętnego, właściwego precyzowania warunków oraz stosowania metod wychowawczych,

— o konieczności opracowania koncepcji badań o charakterze międzynarodowym, ponieważ zapotrzebowanie takie zostało ogłoszone przez inne kraje. Koncepcja ta jednak winna być rozwijana, aby uwzględnić specyfikę formacji społeczno-ekonomicznej różnych państw. Państwa socjalistyczne bowiem preferując wychowanie internacjonalistyczne zdają sobie sprawę z klasowego, proletariackiego charakteru, jakim się odznaczają, co może stanowić trudność przy współpracy z krajami kapitalistycznymi.

Przedstawiony powyżej ogólny zarys problematyki seminarium naukowego w istocie wykraczał poza ramy wychowania młodego pokolenia, bowiem dotyczył problematyki wychowania całych społeczeństw. Wychowanie dla pokoju nie jest jedynie ogólną ideą nie mającą odniesień praktycznych. Trudno jest jednak te kontrasty badać i realizować.

Jak wykazał w podsumowaniu Dyrektor Generalny MOiW St. Bogdanowicz, seminarium przybliżyło problem wychowania dla pokoju praktyce systemu edukacji narodowej. Program MOiW nie jest obligatoryjny. Ma raczej inspirować i pomagać wychowawcom w koniecznym uszczegółowieniu zarówno treści, jak i form, a także metod wychowania dla pokoju, przy czym należy większy akcent położyć na aktywność własną młodzieży.

Instytut Badań nad Młodzieżą podjął się trudu opracowania zebranego, bardzo

bogatego materiału. Dokona jego syntezy, a wnioski i dyrektywy dotyczące ważnego problemu wychowania dla pokoju upowszechnić będzie dla ustawicznego rozwoju systemów oświatowo-wychowawczych w Polsce i innych państwach pragnących żyć w pokoju.

Felicja Borzyszkowska-Sękowska
Warszawa

ŚRODOWISKOWA KONFERENCJA DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZA SZKÓŁ WYŻSZYCH W SZCZECINIE POD HASŁEM „KIERUNKI MODERNIZACJI PROCESU KSZTAŁCENIA W SZKOLE WYŻSZEJ”

„Mimo wielu lat pracy nad odnową akademickiej dydaktyki, mimo znacznych osiągnięć teoretycznych szkolnictwo wyższe nadal pracuje przestarzalami metodami, w których encyklopedyzm, kult pamięci i werbalizmu dominują, nie bacząc na dorobek współczesnej pedagogiki, psychologii, socjologii, informatyki i całego zespołu nauk przydatnych w rozwiązywaniu problemów edukacji”.

Aby tę sytuację zmienić, należy prezentować ów dorobek pedagogiki i nauk wspomagających nauczycielom akademickim, a także stworzyć warunki do wymiany doświadczeń, myśli, do twórczej dyskusji. Taki cel przyświecał Środowiskowej Konferencji Dydaktyczno-Wychowawczej w Szczecinie pod hasłem „Kierunki modernizacji procesu kształcenia w szkole wyższej” zorganizowanej przez Kolegium Rektorskie w Szczecinie.

Spotkanie odbyło się 17 marca br. w Politechnice Szczecińskiej. Uczestniczyli w nim pracownicy naukowo-dydaktyczni z Politechniki Szczecińskiej, Pomorskiej Akademii Medycznej, Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Akademii Rolniczej i Wyższej Szkoły Morskiej. Przybyli na konferencję otrzymali Program i Materiały konferencyjne zawierające pełne teksty referatów. W związku z tym w czasie obrad referujący przedstawiali tylko główne zagadnienia bądź tezy swoich prac. Dzięki temu głos mogło zabrać 17 referentów prezentujących problem modernizacji procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym w różnych aspektach.

„Kierunki modernizacji procesu kształcenia w szkole wyższej” nakreślił w swym referacie doc. dr hab. Wacław Strykowski z Instytutu Nowych Technik Kształcenia UAM w Poznaniu (referat umieszczony w Materiałach, nie został wygłoszony). Autor nakreślił przyczyny intensyfikacji poszukiwań modernizacyjnych w ostatnim okresie, wymieniając:

- a) niespotykany rozwój nauki i techniki i wiążący się z tym przyrost wiedzy będącej przedmiotem nauczania,
- b) potrzebę lepszego przygotowania studentów do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym,
- c) wzrost liczby uczelni wyższych i studentów, a także pracowników naukowo-dydaktycznych.

Przedmiotem analizy pod kątem tendencji modernizacyjnych uczyniono wybrane elementy procesu dydaktycznego: cele kształcenia, treści nauczania, metody nauczania i kontroli, środki dydaktyczne oraz nauczyciele akademicy. We wnioskach stwierdza się m.in.: „Proces kształcenia w szkole wyższej oparty być musi w większym niż dotychczas stopniu na odpowiedniej motywacji i aktywności uczących się, aktywność ta doprowadzić winna do wzrostu samodzielności w studiowaniu, a w przyszłości do niemalże całkowitej indywidualizacji studiów. Nauczanie staje

się więc w coraz większym stopniu organizowaniem procesu uczenia się¹. Należy dążyć do przewartościowania pojęcia uczenia się, to nie automatyczne gromadzenie informacji, a przygotowanie studenta do kształcenia ustawicznego poprzez wyrabianie w nim określonych postaw. Aby tak się stało, „unowocześnieniu muszą ulegać cele, treści, formy, metody i środki kształcenia”. W cały proces dydaktyczny winny być wprzęgnięte systemy technicznych środków i materiałów dydaktycznych oraz środowisko dydaktyczne zorganizowane zgodnie z wymogami nauk wspierających. Realizacja tych postulatów będzie możliwa tylko przy współrealizacji z przygotowanymi pedagogicznie nauczycielami akademickimi.

Dalsze referaty dotyczyły następujących zagadnień:

— doświadczenia dydaktyczne:

„Nowoczesne kierunki i tendencje w nauczaniu medycyny” — doc. dr hab. Cezary Fryze, Pomorska Akademia Medyczna (PAM),

„Kształcenie studentów medycyny w Szwecji” — doc. dr hab. Marian Borowski PAM,

„Tendencje dydaktyki zawodowej” — doc. dr hab. Zdzisław Pędziński, Akademia Rolnicza (AR),

„Uwarunkowania prawidłowej realizacji procesu dydaktycznego w wyższej szkole technicznej w świetle nowego regulaminu studiów” — doc. dr inż. Hieronim Prieb, Politechnika Szczecińska (PS).

„Modernizacja programu studiów stomatologicznych w Pomorskiej Akademii Medycznej” — doc. dr hab. Danuta Pragacz-Malejewska PAM,

„Próby tworzenia skorelowanych programów nauczania w Akademii Rolniczej w Szczecinie” — doc. dr Janina Jasnowska AR,

„Studia indywidualne w zakresie jednego przedmiotu” — doc. dr hab. Józef Hałasa, PAM,

„Rola przedmiotów ideologicznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym” — doc. dr hab. Andrzej Głowacki AR,

„Rola aktywizujących metod dydaktycznych w nauczaniu ekonomii politycznej, filozofii marksistowskiej i socjologii oraz podstaw nauk politycznych” — dr Stanisław Flejterski, PS;

— samokształcenie:

„Kształcenie umiejętności samodzielnego studiowania” — doc. dr hab. Janina Parafiniuk-Soińska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna (WSP),

„Banki Informacji Przedmiotowej — formą nowoczesnego uczenia się” — mgr Krystyna Chodor, PS;

— modernizacja sal:

„Techniczna modernizacja sal dydaktycznych w wyższej szkole technicznej” — doc. dr inż. Hieronim Prieb, PS,

„Warunki diagnozowania sal dydaktycznych w szkole wyższej” — Kazimierz Wenta, WSP;

— psychodydaktyka:

„Psychologiczny aspekt modernizacji kształcenia w świetle badań własnych Politechniki Szczecińskiej” — mgr Jadwiga Wabia, PS,

„System wartości absolwentów Wyższej Szkoły Morskiej w Szczecinie” — mgr Józef Piłsiewicz, WSM;

— studenci w procesie dydaktyczno-wychowawczym:

„Zorganizowany studencki ruch naukowy jako integralna część procesu dydaktycznego i wychowawczego” — dr hab. Jerzy Szypuła, AR,

¹ W. Strykowski: „Kierunki modernizacji procesu kształcenia” w: „Środowisko — konferencja dydaktyczno-wychowawcza szkół wyższych w Szczecinie pod hasłem: Kierunki modernizacji procesu kształcenia w szkole wyższej. Materiały konferencyjne. Szczecin, 17.III.1979 r. Polit. Szcz.

„Terminowość studiów, a pochodzenie społeczne studentów WSM — Szczecin” — mgr Beata Radecka, WSM;

— pracownicy dydaktyczni:

„Poziom pracy dydaktycznej młodej kadry nauczycieli akademickich” — dr Franciszek Berezniński, WSP;

— struktura modelowa wyższych uczelni:

„Podstawowe funkcje Uczelnianego Centrum Technologii Kształcenia” — mgr Edward Radecki, PS.

Referaty odzwierciedlają, w jakich kierunkach postępuje modernizacja procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym Szczecina. W konkretnej pracy dydaktycznej podejmowane są próby korelowania programów nauczania, wprowadza się studia indywidualne oraz stosuje metody aktywizujące. Są to próby entuzjastów mających do pokonania wiele barier hamujących, od postanowień administracyjnych do trudności wykonawczych typu technicznego.

Umiejętność samokształcenia nabiera olbrzymiego znaczenia w procesie edukacji. W studiowaniu powinny występować wszystkie ogniwa racjonalnego działania, tj.: świadomość celu, planowanie, racjonalne dobieranie i wykorzystywanie metod, organizowanie warunków (subiektywnych i obiektywnych), samokontrola i samoocena. Do samodzielnego i skutecznego zdobywania wiedzy należy młodzież przygotować już od pierwszych zajęć na wyższych uczelniach. Niezbędne jest pogłębienie teoretycznych podstaw samodzielnego studiowania przez ustalenie szczegółowych wytycznych metodycznych, przekazanie tych ustaleń nauczycielom akademickim, aby wzbogacili swój proces dydaktyczno-wychowawczy bardziej efektywnymi oddziaływaniami na studentów. Propozycją zorganizowanej formy uczenia się, opartej na dorobku dydaktyki, psychologii, technologii kształcenia, inżynierii kształcenia, są banki informacji przedmiotowej — indywidualne stanowiska do uczenia się z bardzo starannie opracowaną stroną metodyczną, merytoryczną i techniczną.

Modernizacja sal dydaktycznych pozostaje nadal problemem otwartym. Prowadzone badania mają ustalić, jaki powinien być optymalny model wyposażenia. Ustalono trzy standardy wyposażenia sal. Standard A zakłada wyposażenie sali w: zaciemnienie okien, ekran, rzutnik przeźroczy i pisma, przesuwane tablice. Standard B daje możliwość rejestracji i sprzężenia zwrotnego między wykładowcą a studentem, pozwala na bieżące tłumaczenia na języki obce seminariów, konferencji. Najwyższy standard C wymaga uzupełnienia wyposażenia poprzednich standardów w środki: magnetowidy, TV w obwodzie zamkniętym czy kino normalno-taśmowe. Praktyka wykazała, iż w obecnym systemie szkolnictwa najlepiej są wykorzystywane sale o standardzie A. Wyposażenie sal o standardach wyższych nie jest w pełni wykorzystywane, gdyż wymaga pełnej obudowy audiowizualnej poszczególnych przedmiotów w materiały dydaktyczne. Wykonanie takiej obudowy jest niezwykle czasochłonne i bez pomocy odpowiedniej jednostki organizacyjnej nie do wykonania. Wylania to konieczność utworzenia przężnych uczelnianych ośrodków wyspecjalizowanych w zakresie dydaktyki szkoły wyższej, dysponujących wysoko kwalifikowanymi kadrami pedagogów, psychologów, informatyków i innych specjalistów niezbędnych do pełnej realizacji zadań. Rolę inicjatora, koordynatora i głównego realizatora działań modernizujących proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole wyższej w Polsce przyjąć mają Uczelniane Centra Technologii Kształcenia. Ich podstawową funkcją będzie stałe usprawnianie i unowocześnianie systemu dydaktyczno-wychowawczego, m.in. poprzez wprowadzanie odmiennej i bardziej skutecznej niż dotychczas technologii procesu i nowych, bardziej efektywnych narzędzi dydaktycznej ekspresji.

Postulowano, aby przy każdej uczelni powołać odpowiednie jednostki organizacyjne, które zajęłyby się opracowaniem i realizacją materiałów dydaktycznych w ścisłej współpracy z nauczycielami akademickimi. Zadanie to winny spełniać

Instytuty Nowych Technik Kształcenia. Niestety, w szczecińskim szkolnictwie wyższym powołano je tylko przy Wyższej Szkole Pedagogicznej i w Politechnice Szczecińskiej.

W wielu wypowiedziach akcentowano, że wyposażanie audiowizualne sal i produkcja materiałów dydaktycznych musi być poprzedzona analizą metodyczną i dydaktyczną dotyczącą celowości ich stosowania.

W podsumowaniu konferencji podkreślono, że wniosła wiele nowych akcentów w zakresie dorobku dydaktycznego. Ważne jest też, że skupiła uwagę nauczycieli akademickich na zagadnieniach procesu kształcenia, ukazując jego wieloaspektowość. Mankamentem w doborze referatów był brak elementów wychowawczych, niezwykle przecież istotnych i nierozzerwalnie związanych z dydaktyką.

*Krystyna Chodor
Szczecin*

KRONIKA ZAGRANICZNA

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

Czechosłowacja

DYLAK Anna, Kolak Wiesław: Náhradna rodinná výchova v Poľskej ľudovej republike.

Vychovávateľ 1979 č. 10 s. 309—311.

FALTIN M.: Kwiatkowska M., Topińska Z.: Pedagogika przedszkolna (Predškolská pedagogika). Skolské a pedagogické vydanie atelstva, Varšava 1978 3 prepracované vydanie s. 452.

Predškolská Výchova 1978/1979 č. 11 s. 325—326.

JANUS H.: Najväčšie pedagogické pracoviisko v Poľsku.

Jednotná Škola 1979 č. 5 s. 472—473.

(Z historii Wydziału Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Katedra psychologii i pedagogiki została powołana do życia w roku 1925. Pracowali w niej: Stefan Baley, Stanisław Kot, Bogdan Nawroczyński, Władysław Witwicki. Po roku 1945 Bogdan Suchodolski, Wincenty Okoń, Tadeusz Tomaszewski, St. Wołoszyn, S. Kurdybacha, Maria Zebrowska, Czesław Kupisiewicz. Działalność i dorobek wyrażają liczby: 5500 magistrów, na 178 nauczycieli akademickich 28 to profesorowie. Ożywiona współpraca z Instytutem Pedagogiki w Hamburgu. Udział w opracowaniu planów i ekspertyz modernizacji szkolnictwa dla krajów Południowej Ameryki, Azji i Afryki).

KREJCI VL.: Wanda Bobrowska-Novaková: Zarys dziejów wychowania przedszkolnego. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1978 I dil. 400 s., II dil 196 s.

Predškolska Výchova 1978/79 č. 11 s. 322—323.

(Recenzja).

MLÁDEZNICKE a študentské záujmové krúžky. Možnosti rozvoja záujmov mladých ľudí v Poľsku.

Osvetová Práca 1979 č. 12 s. 32.

(Młodzieżowe i studenckie koła zainteresowań).

POŁTURZYCKI Józef: Mimoškolská výchova a vzdelávanie dospelých v Poľsku.

Osvetová Práca 1979 č. 12 s. 12—16.

(Wychowanie pozaszkolne i oświata dorosłych w Polsce).

UNESCO

DÖBRICH Peter: Szaniawski Ignacy: Die Intellektualisierung der Arbeit. Beruf und Arbeit zwischen Diagnose und Prognose. Braunschweig, Westermann, 1975, 313 S.

International Review of Education 1978 nr 2 s. 226—228.

ENGEMANN Barbara: Impulse für pädagogische Schöpfungertum. Internationale Konferenz zu Ehren Janusz Korczaks in Warschau.

Lehrer der Welt 1979 Heft 2 S. 9—11.

SZANIAWSKI Ignacy: Trends and problems of the integrated curriculum of vocational and general education in socialist countries.

International Review of Education 1978 nr 2 s. 131—141.

Węgry

KÖTE Sandor: Janusz Korczak életé és inunkássága.

Pedagógiai Szemle 1979 nr 6 s. 522—529.

(Życie i twórczość Janusza Korczaka).

LEWIN Aleksander: Janusz Korczak nevelési rendszerének születése, fejlődése és hatása.

Pedagogiai Szemle 1979 nr 6 s. 530—538.

(Tłumaczył Barkányi Zoltáné, Narodziny, rozwój i wpływ systemu wychowania Janusza Korczaka).

Związek Radziecki

(SEREDYNECKA T., Wrocław), Seredineckaja T.: Osnovnye priciny pojavlenija ošibok v sočetaemosti leksem.

Russkij Jazyk v Navional'noj Škole 1979 nr 1 s. 58—60.

Anna Król
Warszawa

**WSZECHZWIĄZKOWA KONFERENCJA —
„ZASADY KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI
W WARUNKACH SPOŁECZNEGO WYCHOWANIA”
(Moskwa, 11—12 kwietnia 1979 r.)**

W dniach 11—12 kwietnia 1979 r. Ministerstwo Oświaty ZSRR, Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR — Instytut Naukowo-Badawczy Psychologii Ogólnej i Pedagogicznej zorganizowały w Moskwie konferencję interdyscyplinarną, podczas której na wyżej wymieniony temat wypowiedzieli się pedagodzy, psychologzy, socjologzy i lekarze ze wszystkich republik Kraju Rad. Podczas konferencji przedstawiono specyfikę różnych form grupowego i indywidualnego wychowania. Autorzy referatów opierając się na materiałach badawczych wskazywali prawidłowości formowania się osobowości w warunkach społecznego wychowania. Zastanawiano się nad sposobami osiągania optymalnych rozwiązań w procesie wychowania; sformułowano wnioski oparte na założeniu połączenia w jedną całość wysiłków przedszkola, szkoły, rodziny i całego społeczeństwa. Zbiór materiałów z konferencji przedstawiono w VI rozdziałach zestawionych według zasady przedstawienia całego obrazu problematyki odpowiednio do genetycznego rozwoju dziecka.

W pierwszym rozdziale ukazano ogólne problemy rozwoju osobowości, wskazując na specyfikę warunków wychowania w rodzinie i współczesnym społeczeństwie. Znalazły się w nim trzy referaty pracowników Instytutu Naukowo-Badawczego Psychologii Ogólnej i Pedagogicznej Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR (M. I. Lisina — „Drogi oddziaływania rodziny i instytucji wychowawczych na kształtowanie osobowości dziecka w wieku przedszkolnym”, S. G. Jakobson — „Analiza różnych form normatywnej regulacji zachowania dzieci” i N. N. Tołstych — „Rola celu w formowaniu osobowości”) oraz trzy referaty spoza Instytutu (R. A. Maksimowa — Medyczny Instytut w Odessie — „Regulująca rola ideału społecznego w kształtowaniu osobowości”, A. W. Skripczenko — Pedagogiczny Instytut w Kijowie — „Formowanie aktywnej życiowo osobowości w rodzinie i w szkole”, M. W. Lewkowski — Instytut Naukowo-Badawczy Pedagogiki USSR w Kijowie — „Niektóre aspekty jedności działań szkoły i rodziny w pedagogicznym systemie W. A. Suchomlińskiego”).

W wyżej przytoczonych referatach zauważa się zgodność autorów w zakresie praktycznego spojrzenia na współczesną rzeczywistość wychowawczą. Podkreślano, że pierwszym wychowawcą człowieka jest społeczeństwo i jego instytucje. Ich wpływ odczuwany jest codziennie w ciągłym procesie rozwoju osobowości.

W drugim rozdziale pod hasłem „Ukierunkowane formowanie niektórych stron osobowości dzieci w różnym wieku” przedstawiono materiały badawcze omawiające psychologiczne prawidłowości formowania się różnych stron osobowości; kierunki rozwoju osobowości, problemy samooceny i rozwoju emocjonalno-uczuciowej

sfery osobowości. Znajduje się w nim 20 doniesień naukowych z różnych republik Związku Radzieckiego. Przedstawiając niektóre tytuły należy podkreślić, że wszystkie doniesienia charakteryzują się precyzyjnością i jasnością w przedstawianiu prawidłowości wychowawczych. Autorzy przedstawiają dokładnie część badanej problematyki, ukazując metodologiczne problemy w jej badaniu. W rozdziale tym przedstawiło swoje referaty 11 pracowników Instytutu Naukowo-Badawczego Psychologii Ogólnej i Pedagogicznej Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR:

— „Ukierunkowane formowanie niektórych stron osobowości u dzieci wieku przedszkolnego” — N. I. Niepomniaszczaja,

— „Niektóre osobliwości formowania kierunku poznawczego u dzieci w wieku przedszkolnym” — W. W. Barcalkina,

— „O problemie kształtowania samooceny u dzieci w wieku przedszkolnym” — O. N. Pachomowa,

— „Warunki formowania samooceny cech osobowości w młodszym wieku szkolnym” — A. W. Zacharowa i T. J. Andruszenko,

— „Do problemu o badaniach procesu samowychowania w wieku młodzieżowym” — W. N. Łozocewa,

— „O formowaniu kierunku społecznego u młodzieży niezdiscyplinowanej” — G. I. Ożiganowa,

— „Niektóre problemy formowania moralnej świadomości i norm zachowania uczniów” — M. G. Tajczinow.

Poza tymi wystąpieniami przedstawiono ciekawe doniesienia naukowe z instytutów naukowo-badawczych i uniwersytetów w Mińsku, w Kijowie i w Saratowie. Oto tytuły niektórych z nich:

— „Wpływ analizy rysunków dziecięcych na formowanie samooceny u dzieci starszego wieku przedszkolnego” — E. A. Archipowa,

— „O czynnikach wpływających na formowanie obowiązkowości i wytrwałości u dzieci starszego wieku przedszkolnego” — N. A. Cyrkun,

— „Rola wspólnego działania w formowaniu cech osobowości u dzieci wieku przedszkolnego” — J. A. Prichodźko,

— „Stosunek trudnej młodzieży do szkolnych norm zachowania” — S. J. Jakowienko,

— „O wpływie przewidywanej oceny na rozwój samooceny uczniów klas starszych” — E. S. Gejzina.

Trzeci rozdział poświęcono analizie roli społecznych kontaktów w procesie wychowania. Wyniki przeprowadzonych badań ujmują i rozwijają odrębnie problematykę kontaktów z dorosłymi i rówieśnikami; wydzielają im osobne miejsce w procesie formowania osobowości. Referaty w tym rozdziale zostały przedstawione odpowiednio do genetycznego rozwoju dziecka i możliwości wchodzenia w kontakty z dorosłymi i rówieśnikami:

— „Znaczenie kontaktu emocjonalnego z dorosłymi u dzieci I i początku II roku życia dla rozwoju pozytywnych form wzajemnego stosunku w kontaktach z ludźmi” — A. G. Ruzskaja,

— „Kontakty między dziećmi pierwszego roku życia” — L. M. Caregorodcewa,

— „Niektóre osobliwości kontaktów dzieci we wczesnym wieku z dorosłymi i ich znaczenie w kontaktach z rówieśnikami” — T. M. Sorokina,

— „Wpływ doświadczenia w kontaktach dziecka z dorosłymi na ukierunkowanie jego przeżyć” — S. E. Kułaczkowskaja i S. P. Tiszczenko,

— „Kontakt w grze i zadania w kształtowaniu jego w warunkach przedszkola” — T. W. Antonowa,

— „Badanie adaptacyjnej zdolności kolektywów” — L. P. Chochłowa,

— „Określenie kierunku osobowości i specyfiki kontaktów z rówieśnikami” — I. M. Szkulenda,

— „Psychologiczne problemy pozaszkolnego wychowania młodzieży dorastającej” — I. S. Polonskij. Wymienione wyżej tematy wygłaszali pracownicy Instytutu Naukowo-Badawczego Psychologii Ogólnej i Pedagogicznej oraz instytutów pedagogicznych i psychologicznych z różnych miast ZSRR.

W rozdziale czwartym zatytułowanym „Różne formy wychowania społecznego i ich wpływ na rozwój osobowości” dokonano analizy licznych form wychowania społecznego. Zamieszczone tam prace badawcze poprzez analizę porównawczą ukazują rozwój osobowości w rodzinie i w domu dziecka, następnie w szkole i w szkole-internacie, w grupie przygotowawczej przedszkola i w klasie przygotowawczej szkoły. Na szczególną uwagę zasługują tam prace badawcze poświęcone problematyce wyboru zawodu; orientacji w wyborze dróg życiowych młodzieży z jednoczesnym ukazaniem wpływu na te procesy warunków wychowania w rodzinie, w organizacjach społecznych. Oto niektóre tematy spośród 25 doniesień naukowych prezentowanych w tym dziale:

— „Specyfika przejścia do aktywnej mowy u dzieci wychowujących się w różnych warunkach socjalnych” (W. W. Wietrowa — Instytut Pedagogiczny w Duszanbe),

— „Specyfika kontaktów dzieci w wieku 6 lat w warunkach zorganizowanego wychowania” (A. M. Szasztajna — Instytut Pedagogiczny w Mińsku),

— „O niektórych właściwościach rozwoju świadomości w wieku młodzieńczym w zależności od warunków wychowania” (A. M. Prichożan — Instytut Naukowo-Badawczy Psychologii Ogólnej i Pedagogicznej w Moskwie),

— „Odstępstwa w formowaniu charakteru i zachowań u młodych dziewcząt wychowywanych w internacie typu zamkniętego dla «trudnej młodzieży»” (W. W. Jegorow — Naukowo-Badawczy Instytut Psychoneurologiczny w Leningradzie),

— „Niektóre problemy optymalnego udziału rodziny w wychowaniu społecznym dziecka” (W. G. Kuż — Instytut Naukowo-Badawczy Pedagogiki w Kijowie),

— „Psychologiczne problemy wychowania w kółku literacko-twórczym” (N. B. Bierchin — Instytut Pedagogiczny w Moskwie),

— „O roli rodziny i szkoły w formowaniu wartościowych orientacji młodzieży” (G. I. Minc, I. D. Czeczetina — Instytut Pedagogiczny w Rydze).

W następnym rozdziale zostały umieszczone referaty poświęcone rodzinie: „Specyfika wychowania rodzinnego w procesie kształtowania osobowości dziecka”. Przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych mówili o wynikach swoich badań, podkreślając niezastąpiony i najbogatszy potencjał wychowawczy rodziny. Stwierdzano wielokrotnie, że realizacja funkcji wychowawczej we współczesnej rodzinie jest problemem badawczym wielu dyscyplin. Autorzy w swoich wystąpieniach podkreślali czynniki wskazujące na rodzinę jako na zorganizowane środowisko wychowawcze w celu kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości. Wielu wskazywało modelowe rozwiązania w kształtowaniu niektórych cech osobowości oraz poddawało rzetelnej krytyce realizację wielu funkcji spoczywających na rodzinie. Omawiano błędną realizację zadań rodziny wynikającą z nieświadomości i niewiedzy, błędnych założeń i braku konsekwencji wychowawczej.

W powyższej tematyce wypowiadało się 18 pracowników naukowych i nauko-dydaktycznych (pedagogów, psychologów, lekarzy). Rozpatrywali oni problemy kształtowania osobowości w różnych typach rodzin (pełnych, niepełnych, wielodzietnych itp.). Oto niektóre tematy doniesień naukowo-badawczych:

— „Oddziaływanie konfliktów między rodzicami na kształtowanie osobowości dziecka” (G. M. Bresław — Uniwersytet w Rydze),

— „Wychowanie estetyczne dziecka w rodzinie” (M. U. Piskunow — Uniwersytet w Mińsku),

— „Wpływ mikrośrodowiska rodzinnego na międzyludzkie stosunki w grupie rówieśniczej” (J. L. Kołomińskij — Instytut Pedagogiczny w Mińsku),

— „Zależność wyobrażenia dziecka o samym sobie od warunków jego wychowania w rodzinie” (A. I. Silwestry — Instytut Pedagogiczny w Kiszyniowie),

— „O niektórych cechach wychowania w wielodzietnej rodzinie uzbeckiej (U. H. Raszidowa — Instytut Pedagogiczny w Taszkencie),

— „Osobliwości moralnego i estetycznego wychowania dzieci w warunkach niepełnej rodziny” (S. I. Rostowa — Instytut Pedagogiczny w Tomsku),

— „Analiza psychologiczna warunków rodzinnego dziedziczenia zawodu wśród rodzin robotniczych” (S. A. Sedrakjan — Uniwersytet w Erewaniu).

Ostatnim działem, który zajmował w obradach Wszechzwiązkowej Konferencji istotne miejsce, był dział poświęcony metodycznym uwagom i metodologicznym rozwiązaniom w ustalaniu prawidłowości kształtowania osobowości w różnych warunkach. Autorzy referatów dzielili się między innymi doświadczeniami na następujące tematy:

— „Niektóre metody badań potrzeb społecznych” — L. N. Galiguzowa,

— „Metodyka badań wczesnych etapów rozwoju świadomości” — N. N. Awdiejewa,

— „Eksperymentalna metoda uczenia ustalania samooceny we wczesnym wieku szkolnym” — M. G. Elagina,

— „O jednym z przykładów badania poglądu o sobie u przedszkolaków” — L. W. Iljuszina,

— „Analiza psychologicznej podstawy skarg jako metoda badań specyfiki osobowości dzieci w wieku przedszkolnym” — L. N. Abramowa,

— „Metody badania wzajemnego zachowania się dzieci we wspólnym działaniu” — R. B. Sterkina.

Wymienione referaty wygłosili pracownicy Instytutu Naukowo-Badawczego Psychologii Ogólnej i Pedagogicznej w Moskwie. Spośród innych referatów należy wymienić między innymi następujące:

— „Metody badań zachowań autorytatywnych dzieci — przedszkolaków” (A. A. Rojak — Instytut Naukowo-Badawczy Wychowania Przedszkolnego w Moskwie),

— „Pokonywanie «moralnego realizmu» przez dzieci — przedszkolaków” (W. A. Niedośpasowa — Instytut Pedagogiczny w Duszanbe),

— „Psychologiczne podejście do problemów moralnego wychowania” (A. G. Szmielew — Uniwersytet w Moskwie).

Przedstawione wyżej, w 6 rozdziałach, niektóre tematy referatów i doniesień naukowych zmierzają w kierunku wskazującym ciągle doskonalenie różnego rodzaju form pracy wychowawczej. Duże znaczenie przypisują autorzy kwestii uświadomienia dziecku — poczynając od przedszkola — jednolitych wymagań wychowawczych. Liczni autorzy doniesień naukowych przedstawili drogi osiągnięcia jedności działania wszystkich instytucji wychowujących. Ukazywano dyferencjalny system oddziaływań wychowawczych, wskazując na sprzeczności występujące między poszczególnymi środowiskami, a następnie na podstawie materiału badawczego ukazywano różne formy pracy zmierzające w kierunku umacniania i rozwijania jednolitego frontu wychowawczego. Wypowiadano się na temat siły oddziaływań wychowawczych rodziny, szkoły, organizacji społeczno-politycznych, placówek kulturalno-oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych oraz nieformalnych grup rówieśniczych. Kompleksowe podejście do głównego zagadnienia Konferencji prezentowane przez autorów referatów i doniesień naukowych znacznie podnosi efektywność działalności wychowawczej. Oddziaływania wychowawcze ukierunkowane są bowiem w tym wypadku na całościowe kształtowanie osobowości; na połączenie w jednolity system wszystkich wpływów sprzyjających wypracowaniu społecznie wartościowych cech człowieka.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ХЕНРЫК ГОНСЕР: Общественная активизация в процессе социалистического и патриотического воспитания молодёжи	665
КАЗИМЕЖ ПОДОЛЬСКИ: Исследования эффективности образования	680
ЛЮДВИК БАНДУРА: Некоторые нововведения в школах Федеративной Республики Германии	691
КАЗИМЕЖ ПОСПИШИЛ: Значение отца в интеллектуальном развитии ребёнка (в свете эмпирических исследований)	702
БАРБАРА ЗАКШЕВСКА: Детская деревня — форма заменяющая опеку родителей	716

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС

ЯН БАТОРСКИ: Влияние программированного учебника снабжённого приложениями на формирование умений	724
ЯН ФРОНТЧАК: Интегрированная система образования в городской среде	729

ОПЫТЫ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

IV общепольский семинар: «Повышение эффективности педагогического образования учителей в высших учебных заведениях»	
СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ (Варшава): Корреляция и координация задач в области педагогического образования кандидатов в учителя	746
ХЕЛЕНА ИЗДЕБСКА (Варшава): Содержание программ по психологии в педагогическом образовании на учительских отделениях вузов	748
КРЫСТЫНА КУЛИТОВСКА (Люблин): Несколько замечаний по вопросу оптимализации методов обучения педагогике в педвузах и университетах на учительских отделениях	751
ЮЗЕФА ХМЕЛЕВСКА (Варшава): Программно-организационная концепция общепедагогической ассистентской практики	755
ЗОФЬЯ ВОЛЯНЬСКА (Белосток): Использование педагогических знаний студентами учительских отделений в процессе руководства воспитательной работой с учеником	758
ДАНУТА ЛИЦИНЬСКА (Кельцы): Некоторые проблемы педагогической практики	763
ЦЕЦИЛИЯ АНТОСИК (Кельцы): Педагогическая практика студентов польской филологии	768
ЗОФЬЯ МАЕЦКА (Кельцы): Практика студентов биологического факультета	772
МАРЬЯ ЯКОВИЦКА: Дифференцирование условий обучения шестилетних детей	776
ЛЕОНАРДА ПАЗЬДЮР: Моделирование структуры деятельности учеников на уроках математики	785

РЕЦЕНЗИИ И ОТЧЁТЫ О КНИГАХ

ВЕСЛАВ КУБЕЛЬСКИ, Б. М. БЛИНОВ: Эффективность обучения (Методологический анализ определения категории в дидактике)	792
--	-----

ХРОНИКА СТРАНЫ

ФЕЛИЦИЯ БОЖИШКОВСКА-СЕНКОВСКА: «Воспитание во имя мира» — отчёт по материалам конференции	797
КРЫСТЫНА ХОДОР: Районная дидактико-воспитательная конференция вузов в Штеттине под лозунгом «Направления модернизации процесса обучения в высшем учебном заведении»	800

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

- АННА КРУЛЬ: Публикации касающиеся Польши в зарубежных журналах . . . 804
- ЕЖИ НИКИТОРОВИЧ: Всесоюзная конференция «Принципы формирования личности в условиях общественного воспитания» — Москва 11—12 апреля 1979 805

CONTENTS

ARTICLES

- HENRYK GAŚSIOR: Social Activation in the Process of Socialistic and Patriotic Education of Youth 66
- KAZIMIERZ PODOSKI: The Effectivity of Instruction Research 680
- LUDWIK BANDURA: Some Innovations in the School of German Federal Republic 691
- KAZIMIERZ POSPISZYL: The Importance of Father in the Intellectual Development of Child 702
- BARBARA ZAKRZEWSKA: „Child Village” — the Form of Substitute Parental Care 716

THE EDUCATIONAL PROGRESS

- JAN BATORSKI: The Impact of Programmed Handbook on Skills Shaping 724
- JAN FRĄTCZAK: The Integrated Educational System in Municipal Environment 729

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

- IV-th ALL POLISH SEMINAR: „The Increasing of Effectivity of Teacher Educational Instructing in Higher School”
- STEFAN SŁOMKIEWICZ (Warszawa): The Correlation and Coordination of Tasks in Educational Instructing of Prospective Teachers 746
- HELENA IZDEBSKA (Warszawa): Curriculum Contents of Psychology in the Educational Instructing of Prospective Teachers 748
- KRYSTYNA KULIGOWSKA (Lublin): Some Remarks on Problem of Methods' Optimization in Educational Instructing of Prospective Teachers 751
- JÓZEFA CHMIELEWSKA (Warszawa): Programmatic and Organizational Concept of All-Educational Assistent Practice 755
- ZOFIA WOLAŃSKA (Białystok): Application of Educational Knowledge by Students-Prospective Teachers in the Process of Managing of Educational Work with Pupil 758
- DANUTA LICIŃSKA (Kielce): Some Problems of Educational Apprenticeship
- CECYLIA ANTOSIK (Kielce): The Educational Apprenticeship of Students of Polish Filology 768
- ZOFIA MAJECKA (Kielce): The Apprenticeship of Students of Biology Faculty 772
- MARIA JAKOWICKA: The Differentiation of Instruction's Conditions of 6 Years Old Children 776
- LEONARDA PAŹDZIUR: The Modeling of Structure of Pupils Activity During Lessons of Mathematic 785

BOOK REVIEWS AND REPORTS

- WIESŁAW KUBIELSKI: B. M. Blinow: The Effectivity of Instruction (Methodological Analysis of Qualifying of Didactic Categories) 792

COUNTRY CHRONICLE

- FELICJA BORZYSZKOWSKA-SĘKOWSKA: Education for Peace — Report from Conference 797
- KRYSTYNA CHODOR: Didactic and Educational Conference of Higher Schools Held at Szczecin under the Banner: „Directions of Modernization of Didactic Process in Higher School” 800

ABROAD CHRONICLE

- ANNA KRÓL: Polish Educational Documents in Abroad Periodicals 804
- JERZY NIKITOROWICZ: All-Union Conference on Problem of Shaping Personality in Conditions of Social Education — Moscow, 11—12th April 1979 805

ARTYKUŁY

BANACH CZESŁAW: Problemy rozwoju oświaty w okresie 60-lecia Polski	281
BANACH CZESŁAW: Sytuacja w naukach pedagogicznych i zadania rozwo- jowe do r. 1985	549
BANDURA LUDWIK: Niektóre innowacje w szkołach Republiki Federalnej Niemiec	691
BINCZYCKA JADWIGA: Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nau- czycieli w szkole wyższej	292
BOROWICZ RYSZARD: Rola szkoły w wychowaniu młodzieży	312
BRÓDKA PAULINA: Microteaching — za i przeciw	327
DENEK KAZIMIERZ: Podejście systemowe do zarządzania szkoły	142
GAŚSIOROWSKI MARIAN, BIENKOWSKI JACEK: Główne kierunki moder- nizacji kształcenia ogólnego w europejskich krajach socjalistycznych	185
GAŚSIOR HENRYK: Aktywizacja społeczna w procesie socjalistycznego i pa- triotycznego wychowania młodzieży	665
GNITECKI JANUSZ: Wykorzystanie podejścia systemowego w zarządzaniu szkołą	155
GURNIK GRAŻYNA: Ruch deskolaryzacji — geneza, analiza i ocena zjawiska IWANOWSKI WOJCIECH: Wpływ koncepcji kształcenia ogólnego na roz- miary pracy dydaktycznej i strukturę zatrudnienia nauczycieli	561
KAWLA STANISŁAW: Rodzina jako element systemu wychowania	45
KÓWALSKI TADEUSZ: Kierowanie instytucjami oświatowo-wychowawczymi jako przedmiot studiów podyplomowych	455
ŁUKASZEWICZ RYSZARD: Zachowanie człowieka a różne rozumienie kształ- cenia	421
MATERNE JERZY: Systemowość wychowania w świetle badań empirycznych MOROZ KAZIMIERZ: Systemowe zajęcia w pedagogice	296
NOWACZYK CZESŁAW: Środowiskowe uwarunkowania poziomu wiadomości uczniów zbiorczych szkół gminnych	437
PODOSKI KAZIMIERZ: Badania nad efektywnością kształcenia	430
POSPISZYL KAZIMIERZ: Znaczenie ojca w rozwoju intelektualnym dziecka SKRZYPIEC SZCZEPAN: Rola nauczyciela w zmieniającym się społeczeń- stwie	20
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Rok 1979 — Międzynarodowym Rokiem Dziecka	680
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Pedagogika na kierunkach nauczycielskich	702
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Struktura wiedzy uczniów	55
SOWA MARIA I JÓZEF: Rola sytuacji motywacyjnych w unowocześnianiu systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły	138
WIATROWSKI ZYGMUNT: Nauczyciel szkoły zawodowej wczoraj — dziś i jutro	338
WIECZOREK TADEUSZ: Kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół rol- niczych w Niemieckiej Republice Demokratycznej, w Czechosłowacji i na Węgrzech	572
ZAKRZEWSKA BARBARA: Wioska dziecięca — forma zastępczej opieki rodzicielskiej	415
ZBOROWSKI JAN: Nauczanie początkowe w 10-letniej szkole średniej ogóln- kształcącej	1
ŻEBROWSKI JAN: O rozwoju szkolnictwa i oświaty w Portugalii	165
	37
	180

POSTĘP PEDAGOGICZNY

BATORSKI JAN: Wpływ obudowanego podręcznika programowanego na kształtowanie umiejętności	724
BERKA CZESŁAW: Postęp pedagogiczny w zreformowanym systemie oświaty i wychowania	493
CHYLEWSKA HALINA: Organizacja własnej pracy dyrektora	510
FRĄTCZAK JAN: Zintegrowany system edukacji w środowisku miejskim	729
JUNDZIŁ IRENA: Funkcja pedagoga osiedlowego	587
FRZYBYŁ JERZY: Efektywność algorytmicznego nauczania w szkole wyższej na przykładzie mechaniki technicznej	518
WIATROWSKI ZYGMUNT: Postęp pedagogiczny w szkolnictwie zawodowym	579
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Naukowe podstawy zmodernizowanej koncepcji nauczania początkowego	497
Uchwała Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego i Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 12 marca 1979 r. w sprawie postępu pedagogicznego w oświacie i wychowaniu	133
URBAŃSKI RYSZARD: Przydatność metody analizy krytycznej piśmiennictwa naukowego w „konfrontacyjnych” badaniach pedagogicznych	596

DYSKUSJE I POLEMIKI

BATORSKI JAN: Praca produkcyjna jako forma doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych	61
ŁUKASZEWICZ RYSZARD: Edukacyjne szanse rozwoju	193
SIERADZAN CZESŁAW: Promocyjna ocena scałona	66

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

ANTOSIK CECYLIA: Praktyki pedagogiczne studentów filologii polskiej	768
BALIŃSKA HANNA: Wpływ zajęć pozalekcyjnych na wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły	614
BOGAJ MARIA, LEONOWICZ GRAZYNA I PIOTROWSKA ALEKSANDRA: Poszukiwanie optymalnego modelu praktyk pedagogicznych	77
CAŁUS ANDRZEJ: Wpływ zróżnicowania osobowościowego na stopień społecznego przystosowania	229
CHMIELEWSKA JÓZEFA: Koncepcja programowo-organizacyjna ogólnopedagogicznej praktyki asystenckiej	755
GONDIK ERWIN: Kariery zawodowe uzdolnionych absolwentów szkół zawodowych	626
IZDEBSKA HELENA: Treści programowe z psychologii w pedagogicznym kształceniu na nauczycielskich kierunkach studiów	748
JAKOWICKA MARIA: Zróżnicowanie warunków kształcenia dzieci sześciolletnich	776
KAWULA STANISŁAW: Rodzaje i rola wskaźników w badaniach pedagogicznych	208
KORCZYŃSKI STANISŁAW: Motywy uczenia się uczniów w średnim wieku szkolnym	634
KULIGOWSKA KRYSZYNA: Z badań nad efektywnością przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego	478
KULIGOWSKA KRYSZYNA: Kilka uwag w sprawie optymalizacji metod nauczania pedagogiki na kierunkach nauczycielskich	751

LESIAK TADEUSZ: Z zagadnień wychowania społecznego	349
LICINSKA DANUTA: Niektóre problemy praktyk pedagogicznych	763
LEŚKIEWICZ KONSTANTY: Oddziaływanie rodziny na gotowość dziecka do nauki czytania i pisania	470
MAJECKA ZOFIA: Praktyki studentów biologii	772
MAJEWSKI STANISŁAW: Wychowanie przedszkolne w okręgu szkolnym kieleckim 1945—1950	602
NOWAK WOJCIECH: Wzór osobowy uznawany przez licealistów warszawskich	464
FAŹDIUR LEONARDA: Modelowanie struktury czynności uczniów na lekcjach matematyki	785
POPLUCZ JAN: Współdziałanie szkoły i środowiska — wyniki badań	220
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Funkcjonowanie w zawodzie absolwentów nauczycielskich studiów dziennych	488
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Korelacja i koordynacja zadań w dziedzinie pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli	746
SZCZODRAK MIECZYŚLAW: Niektóre warunki skuteczności pracy wychowawczej internatu	238
SZELIGA CZESŁAWA: Działalność ideowo-wychowawcza opiekuna roku w uczelni pedagogicznej	344
WOLAŃSKA ZOFIA: Wpływ uporządkowanych zadań tekstowych z matematyki na rozwój procesów abstrahowania	359
WOLAŃSKA ZOFIA: Wykorzystanie wiedzy pedagogicznej przez studentów kierunków nauczycielskich w procesie kierowania pracą wychowawczą z uczniem	758
UŚCINOWICZ R., WOLAŃSKA Z.: Wykorzystanie wiedzy pedagogicznej przez studentów w procesie ich praktycznych działań w szkole	85

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BOGAJ MARIA: B. Gliwa — Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania	372
DURAJ-NOWAKOWA KRYSZYNA: W.A. Stacionin — Kształtowanie osobowości nauczyciela szkoły radzieckiej w procesie przygotowania do zawodu	644
DENEK KAZIMIERZ: T. Łobożewicz — Krajoznawstwo i turystyka w szkole	374
GURNIK GRAŻYNA: Grakan White — Socialization Longman Group Limitet	378
JAMROŹEK WIESŁAW: M. Balcerek — Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918—1939	647
KIELAR HALINA: Ś. Szajek — Orientacja i poradnictwo zawodowe	646
KUBIELSKI WIESŁAW: B.M. Blinow — Efektywnost obuczenija (Metodologiczneskiej analiz opredelenija kategorii w didaktikie)	792
KOWALSKI WŁODZIMIERZ: Eugene Litwak, Henry Meyer, Cheryl Miakelsoni — School, family and neigh borhood — the theory and practice of schodcomunnity relations	528
KULCZYCKA BARBARA: Ernst Neyer (red.) — Handbuch Gruppen pädagogik — Gruppendynamik	381
KWIATKOWSKA HALINA: B. Elkonin — Psychologia igry	367
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Bolesław Potyrała — Uwarunkowania selekcji szkolnej w środowisku Wrocławia	524
LEWASZKIEWICZ TADEUSZ: Socjolingwistyka	93
ŁĄTKOWSKA MIROŚLAWA: Rewolucja naukowo-techniczna w warunkach socjalizmu — Praca zbiorowa pod red. A. Werblana	244

PIOTROWSKA ALEKSANDRA: Jerome Bruner — Poza dostarczane informacje	531
PUFAL IRENA: Romuald Kończyk — Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli	91
PODOSKA-FILIPOWICZ ELŻBIETA: Jan Poplucz: Wybrane zagadnienia pedagogiki zakładu pracy	525
ŚWIĄTEK MACIEJ: G. Sznirown — Oblicze człowieka socjalizmu	533
RUSAKOWSKA DANIELA: Hawelock R.G. — Schulinnovation ein Leitfaden Bern	250
TOMASZEWSKA NINA: Materiały do nauczania pedagogiki — techniczne środki kształcenia. Praca zbiorowa pod red. S. Słomkiewicza	369
TCHÓRZEWSKI ANDRZEJ: Leonard Kowalczyk — Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w rozwój koncepcji kształcenia i doksztalcania nauczycieli	97
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Socjologia wychowania I. II. Red. Zbigniew Kwiecieński	248

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

BALIŃSKA MARTA: The Journal of Experimental Education	257
BALIŃSKA MARTA: The International Review of Education. Unesco Institute for Education	393
FRYCIE STANISŁAW I KASPRZYCKA ALICJA: W 30-lecie „Polonistyki”	385
JANISZEWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques	106
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	102
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	254
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	389
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	536

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

BŁĄŻEJEWSKI HENRYK: Nauczyciel szkoły zawodowej	114
HOMA EDWARD: O działalności Zespołu Kształcenia Nauczycieli Sekcji Nauki ZG ZNP	396

KRONIKA KRAJOWA

BANACH CZESŁAW: Prezydium CRZZ na temat udziału związków zawodowych w przygotowaniu i wdrażaniu systemu edukacji narodowej	260
BATORSKI JAN: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w zakresie nowoczesnej technologii kształcenia (z obrad XI Międzynarodowego Sympozjum Technologii Kształcenia)	402
BORZYSZKOWSKA-SĘKOWSKA FELICJA: „Wychowanie dla pokoju” — sprawozdanie z konferencji	797
CHODOR KRYSZYNA: Środowiskowa konferencja dydaktyczno-wychowawcza szkół wyższych w Szczecinie pod hasłem „Kierunki modernizacji procesu kształcenia w szkole wyższej”	800
DROŻKA WANDA: Seminarium pedeutologiczne w Puszczykowie nt. „Nauczyciel jako organizator środowiska wychowawczego”	262
FILIPOWICZ FRANCISZEK: Czasopisma pedagogiczne w służbie socjalistycznego systemu oświaty i wychowania	266

JAKUBOWSKI MARIAN: Maria Grzegorzewska — twórczynią pedagogiki specjalnej w Polsce	119
KOSSAKOWSKI CZESŁAW: Stanisław Nowaczyk	271
MOZDZEN STEFAN: Sesja naukowa w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach	656
MYTNIK MAŁGORZATA: Sesja naukowa nt. „Struktury dydaktyczne i ich uwarunkowania”	125
MYTNIK MAŁGORZATA: Metodologia badań efektywności kształcenia (sprawozdanie z sekcji naukowej)	653
PONULAK JAN: Warsztaty Pedagogiczne wrocławskiej szkoły przyszłości	404
SKŁODOWSKI JAN: IV Seminarium Ogólnopolskie, Jachranka 1979, poświęcone pedagogicznemu kształceniu nauczycieli	656
Regulamin Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego	406

KRONIKA ZAGRANICZNA

BRÓDKA PAULINA: Konferencja American Association Colleges for Teacher Education na temat: Naukowe podstawy kształcenia nauczycieli	270
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	128
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	269
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	542
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	659
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	804
NIKITOROWICZ JERZY: Wszechwiązkowa konferencja „Zasady kształtowania osobowości w warunkach społecznego wychowania” — Moskwa 11—12 kwietnia 1979	805

KOMITET REDAKCYJNY

*Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz, (red. nacz.), Władysław Sordyl,
Edmund Staszyński, Ryszard Więckowski*

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: półrocznie	zł 75
rocznie	zł 150
cena pojedynczego numeru	zł 25

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1979 r.

Wydanie I. Nakład 4486 egz. Ark. wyd. 12,6. Ark. druk. A1 — 12,6. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w październiku 1979 r. Podpisano do druku w lutym 1980 r.

Olsztynskie Zakłady Graficzne im. S. Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2. Zam. 2059 M-5